



EXPLORANDO LAS LECTURAS MULTISENSORIALES

Correspondencias sensibles entre el álbum, sus artistas
y la primera infancia en los albores del siglo XXI

MARTA RAMÍREZ CORES



EXPLORANDO LAS LECTURAS MULTISENSORIALES

Correspondencias sensibles entre el álbum, sus artistas
y la primera infancia en los albores del siglo XXI

MARTA RAMÍREZ CORES

Dedicado a Nora.

Título: *Explorando las lecturas multisensoriales. Correspondencias sensibles entre el álbum, sus artistas y la primera infancia en los albores del siglo XXI*

Doctoranda: Marta Ramírez Cores

Directora: Marta Barandiaran Landin

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea
Programa de Doctorado en Investigación en Arte Contemporáneo
Departamento de Pintura

Mayo de 2024

Directora

DRA. MARTA BARANDIARAN LANDIN

Programa de doctorado

Investigación en Arte Contemporáneo

Leioa, mayo 2024

eman la zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibersitatea



EXPLORANDO AS LEITURAS MULTISSENSORIAIS

Correspondências sensíveis entre o álbum, os seus e as suas
artistas e a primeira infância no início do século XXI

MARTA RAMÍREZ CORES

Orientadora

DRA. MARTA BARANDIARAN LANDIN

Programa de doutoramento

Investigação em Arte Contemporânea

Leioa, maio 2024



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

A mi hija, Nora.

AGRADECIMIENTOS

La siguiente investigación recoge el legado de cada uno de los encuentros e interacciones vivenciados en torno a la infancia, incluyendo las experiencias inolvidables de mi niñez al lado de mis primas y mis primos. Es por ello, que en primer lugar deseo expresar mi agradecimiento por compartir sus conocimientos, sus experiencias y su cariño, a todas las niñas y los niños que han formado parte de mi vida, y en especial, a aquellas y aquellos que más recientemente me han ofrecido su tiempo para participar activamente en las diferentes fases de este estudio y en otras experiencias cercanas al mismo. Gracias Piura, Brescia, Oviedo, Lisboa, Carnaxide y Tarrafal por enseñarme las mil y una caras de la infancia.

Deseo transmitir mi gratitud, por su integridad, apoyo y orientación constantes a Marta Barandiaran, sin la que no habría sido posible concluir esta investigación. Una suerte haberte encontrado en el camino.

Por su cariño y apoyo incondicional a lo largo de toda la vida a mi madre Cruz y a mi padre Toño, gracias a los que ha sido posible llegar hasta aquí, y que junto a mi abuela Rosalina y mis abuelos Antonio y Joaquín, me han ayudado a alimentar la curiosidad por aquello que nos rodea, cultivando en mi persona una pasión especial por la práctica artística, el afecto por los libros y la naturaleza, y la admiración y el respeto hacia la diversidad cultural del mundo.

A Pelayo, por crecer y evolucionar juntos, acompañándome en el día a día y en los momentos más importantes de la vida. Ahora junto a nuestra increíble hija Nora.

A mis amigas Alicia García, Cristina López, Nerea Márquez, Pilar Álvarez, Raket Gómez, Rita Frade, Silvia Abella y Tere Bollo por su amistad sincera a lo largo de los años, por los libros, por la escucha y por la ayuda en las correcciones, traducciones e interminables conversaciones sobre esta tesis y otros muchos proyectos sobre infancia, arte y educación.

A todas las educadoras que me permitieron entrar en sus espacios, conocer a sus niñas y niños para explorar los álbumes, las artes visuales y los sentidos junto a ellas y ellos. Un agradecimiento especial a Herminia Iglesias, Mercedes Rodríguez y Tatiana Ferreira, por compartir de cerca su experiencia y conocimiento sobre la infancia y su educación.

Y por supuesto, no podría terminar estos agradecimientos sin dirigirme a las y los artistas del álbum multisensorial, que me han ayudado a responder y entender algunas de las cuestiones más significativas sobre la creación de libros destinados a la infancia (y a todos los públicos) en la era contemporánea. Gracias por vuestro tiempo y vuestras palabras.

SUMÁRIO

16	Notas preliminares
21	CAPÍTULO 1. Rumbo a la exploración de las lecturas multisensoriales Presentación y Justificación / Diseño de la investigación
21	1.1 Presentación y Justificación
22	Primeras exploraciones
23	Tiempos de nuevas alfabetizaciones
27	Más allá de las imágenes
29	1.2 Diseño de la investigación
30	Objetivos de la investigación
31	Metodología de la investigación
33	Estructura del estudio
37	CAPÍTULO 1. Rumo à exploração das leituras multissensoriais [PT] Apresentação e justificação / Conceção da investigação <i>Tradução por Marta Ramirez Cores / Edição final por Alda Rocha</i>
37	1.1 Apresentação e justificação
38	Primeiras explorações
39	Tempos de novas literacias
43	Para além das imagens
45	1.2 Conceção da investigação
46	Objetivos da investigação
47	Metodologia da investigação
49	Estrutura do estudo
53	CAPÍTULO 2. Aproximaciones al álbum multisensorial
54	2.1 Hacia una definición del álbum multisensorial
65	2.2 Mil y una lecturas para el álbum multisensorial del siglo XXI
67	El soporte en el álbum multisensorial
80	Los elementos sensoriales del álbum multisensorial
96	2.3 Un antes y un después en el álbum multisensorial
133	2.4 A modo de conclusión: El álbum multisensorial como paradigma cultural de nuestro tiempo

137	CAPÍTULO 3. Una infancia repleta de artistas
138	3.1 Un oasis para la lectura
143	3.2 La cultura para la infancia y sus artistas
162	3.3 Cultura literaria e infancia. Idoneidad e intención en la creación del álbum en el siglo XXI
163	3.3.1 Idoneidad, cultura e inocencia
166	3.3.2 Intención, estilo y comunicación
169	3.4 Las autoras y los autores del siglo XXI hablan sobre el álbum, su multisensorialidad y sus lectores y lectoras. Consideraciones en torno a la idoneidad lectora y la intención creativa
170	3.4.2 Cuestiones abordadas y puntos de vista compartidos
180	3.4.3 Síntesis sobre las cuestiones y respuestas abordadas
181	3.5 Exploraciones en torno a la creación del álbum multisensorial
193	3.6. A modo de conclusión: Navegando entre la emancipación creativa y la atención por la infancia lectora
197	CAPÍTULO 4. Exploradores del mundo
199	4.1 Primeras lecturas y primeras infancias
208	4.2 Lugares para la inspiración
214	4.3 La investigación de campo en torno al uso y lectura del álbum multisensorial
214	4.3.1 Experiencias previas
216	Explorando mis libros
219	ALEM
226	4.3.2 Investigación de campo <i>Exploradores del mundo</i>
227	Metodología de la investigación de campo: entre la programación y el proyecto
228	Herramientas de documentación
228	Contexto del proyecto <i>Exploradores del mundo</i>
229	Estructura del proyecto <i>Exploradores del mundo</i>
240	4.2.4 Las <i>minihistorias</i> como forma de documentación y análisis del proyecto de campo
241	Minihistoria 1: <i>¡Es verano allí!</i>
246	Minihistoria 2: <i>¡Con cuidado!</i>
248	Minihistoria 3: <i>El tigre de goma</i>
253	Minihistoria 4: <i>El sonido de la noche</i>
257	Minihistoria 5: <i>¡Es pasta de dientes de verdad!</i>
264	Minihistoria 6: <i>La mariposa con ojos</i>
272	Minihistoria 7: <i>Las montañas de pompas de jabón</i>
277	Minihistoria 8: <i>El libro gigante</i>
282	Minihistoria 9: <i>La boca de la tortuga</i>
287	Minihistoria 10: <i>El perfil de la foca</i>
290	4.4 A modo de conclusiones: El potencial de las lecturas multisensoriales. Más allá de la oralidad narrativa y la observación visual

295	CAPÍTULO 5. Conclusiones y líneas de investigación futuras
295	5.1 Conclusiones
302	5.2 Líneas de investigación futuras
307	CAPÍTULO 5. Conclusões e futuras linhas de investigação [PT]
	Tradução por Marta Ramirez Cores / Edição final por Alda Rocha
307	5.1 Conclusões
314	5.2 Futuras linhas de investigação
319	CAPÍTULO 6. Bibliografía
319	Fuentes primarias – Libros ilustrados, álbumes, libros de artista para la infancia y prelibros
324	Fuentes secundarias - Bibliografía citada
336	Figuras - Imágenes, fotografías, ilustraciones y dibujos
351	ANEXOS
351	Anexo I
	Modelo de entrevista enviado a las autoras y los autores seleccionados. Artistas del álbum multisensorial del siglo XXI
352	Anexo II
	Presentación de las autoras y los autores seleccionados. Artistas del álbum multisensorial del siglo XXI

NOTAS PRELIMINARES

Sobre el texto, su redacción y las citas bibliográficas

El trabajo de investigación presentado ha sido redactado en castellano, siendo esta, junto al euskara, una de las dos lenguas oficiales de la *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea* y del programa de *Doctorado en Investigación en Arte Contemporáneo*. Además, con el objetivo de solicitar la opción a la mención de *Doctora Internacional* por esta Universidad, el *capítulo 1*, en el que se presenta la justificación y el diseño de la investigación, así como el *capítulo 5*, en el que se exponen las conclusiones y líneas de investigación futuras, han sido desdoblados a portugués, siendo esta la lengua oficial de la *Universidade do Algarve*, en Faro, Portugal, institución en la que la doctoranda realizó la estancia correspondiente.

Las citas y títulos extraídos de las fuentes originales consultadas, tanto primarias (libros ilustrados, álbumes, libros de artista para la infancia y prelibros), como secundarias (bibliografía citada), se presentan en el cuerpo de texto en la lengua original de publicación, y se pone a disposición su traducción al castellano, y en su caso al portugués, a pie de página o bien a continuación del título de la obra presentada.

El estilo de citación empleado ha sido el formato *APA (American Psychological Association) 7ª edición*. Tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias aparecen en *itálica* a lo largo de todo el documento. En el caso de las fuentes primarias, en las que los títulos de las obras aparecen en el cuerpo de texto, se incluye entre paréntesis el año de publicación y su traducción al castellano en todos los casos en los que el título original esté escrito en otra lengua diferente.

Dado que el lenguaje es un catalizador del cambio social y cultural, con el objetivo de promover la igualdad de género, en la siguiente investigación se procura emplear el lenguaje inclusivo en cuanto al género en español, para lo cual, como estrategia recomendada por las *Naciones Unidas* (2019) decidimos utilizar entre otras “La estrategia de pares de femenino y masculino (desdoblamiento)”, exceptuando algún caso concreto que será justificado en su momento oportuno.

Sobre las imágenes y su reproducción

Las imágenes incluidas a lo largo del documento son imprescindibles para una completa comprensión del texto, otorgan a la persona que esté leyendo el escrito una mirada más amplia y detallada de la descripción que ofrecen las palabras, y en ningún caso poseen el objetivo de hacer la maquetación más atractiva.

Por motivos de accesibilidad a un significativo número de los títulos presentados y analizados, su reproducción procede en muchos casos de fuentes secundarias, como pueden ser las propias editoriales, librerías o documentos relacionados con el tema en cuestión. Si bien, cada una de las imágenes están acompañadas por un texto descriptivo, todas ellas disponen además de una numeración a pie de imagen que corresponde a la referencia completa de la fuente, hallada en el *capítulo 6* dentro del apartado *Figuras - Imágenes, fotografías, ilustraciones y dibujos*.

La reproducción de imágenes se acoge a la Ley 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la *Ley de Propiedad Intelectual*, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril: “Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada” (art. 32 LPI, de 7 de julio).

Sobre el soporte físico

Dada la multisensorialidad de los temas abordados a lo largo de toda la investigación, la versión en formato físico de este estudio aprovecha las propiedades del papel y las posibilidades que ofrecen las técnicas de encuadernación para presentar y organizar la información de forma más atractiva y sensible. No obstante, debe clarificarse que la versión digital del documento muestra el contenido completo y necesario para la comprensión total del mismo.

Los ejemplares impresos incluyen además una reproducción en formato reducido de un pequeño fragmento de la obra *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*, como muestra tangible del proceso de investigación creadora de la autora y del trabajo de campo *Exploradores del mundo*, desarrollado con niñas y niños de la primera infancia.

CAPÍTULO 1. Rumbo a la exploración de las lecturas multisensoriales
Presentación y Justificación / Diseño de la investigación

CAPÍTULO 1. Rumbo a la exploración de las lecturas multisensoriales

Presentación y Justificación / Diseño de la investigación

1.1 Presentación y Justificación

“La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo”.

Vea Vecchi

Del prólogo de Veà Vecchi *Estética y aprendizaje*, publicado en el ensayo
La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi
(Hoyuelos, 2013, p. 16)

La presente investigación estudia y correlaciona el *álbum multisensorial contemporáneo, sus artistas y la primera infancia* desde los ámbitos de las artes visuales, la cultura y la pedagogía, estableciendo, como punto de partida y canal de conexión entre los mismos, la pluralidad de interacciones sensibles y creativas que las niñas y los niños experimentan con el mundo y sus objetos, definidas en este estudio como *lecturas multisensoriales*.

Las últimas décadas representan un periodo dorado para la creación del álbum multisensorial, el cual ha venido consolidándose a lo largo del siglo XX a través de una serie de transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que lo convierten en el tipo de edición que hoy podemos leer y explorar. Considerándolo como un objeto cultural destinado a la infancia, su naturaleza lúdica y sensorial parece encajar con el espíritu científico que tan bien caracteriza a las niñas y los niños de la primera infancia. Desde las investigaciones en pedagogía de la experiencia se constata que los niños y las niñas, como sujetos de pleno derecho, con un valioso potencial y una compleja red de capacidades, realizan un aprendizaje de carácter holístico, construyendo su percepción del mundo de forma multisensorial y multidisciplinar.

A lo largo del pasado siglo, la transformación del álbum multisensorial ha acompañado de forma análoga la evolución del concepto de infancia, la cual se desarrolla profundamente gracias a los progresos sociales que abogan por una mayor tutela y protección de este grupo de personas con pleno derecho a la libre expresión, al juego y a la participación de la vida cultural y artística. Tales avances se han visto reflejados en el gradual interés por el universo que envuelve a la infancia y su cultura, el cual se constituye de ciertos rituales y objetos, entre los que hallamos específicamente los libros y álbumes destinados a esta etapa. Desde esta perspectiva, en la época presente se estima que tal medio de creación se consolida entre los autores y las autoras contemporáneos como un canal de expresión y creación visual fundamental para hablar con los niños y las niñas, un grupo lector que ha ganado en términos generales notorio interés en las últimas décadas.

En este cruce de ideas, la presente investigación pretende contribuir a un conocimiento más específico de los procesos de lectura multisensoriales en la primera infancia, fundamentándose en prácticas relacionadas con la experimentación sensorial y creativa de las niñas y los niños, y el uso y exploración del tipo de libros mencionados.

Primeras exploraciones

La investigación que se presenta a continuación, y que lleva por título *Explorando las lecturas multisensoriales. Correspondencias sensibles entre el álbum, sus artistas y la primera infancia en los albores del siglo XXI*, se inscribe en el programa de doctorado *Investigación en Arte Contemporáneo* de la *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*. A tal efecto, desde el marco temporal de la contemporaneidad, esta tesis se propone estudiar las interacciones creativas, culturales y sensibles halladas entre el álbum multisensorial, sus artistas y el público infantil. Dentro de este contexto investigativo, deseamos contribuir a un mayor conocimiento sobre la naturaleza de este conjunto de álbumes desde el campo de las artes visuales, aproximando la mirada a su lectura con las niñas y los niños de la primera infancia en contextos que permitan desarrollar propuestas empíricas vinculadas a la pedagogía de la experiencia.

El punto de arranque de nuestra tesis se remonta al estudio desarrollado para el *Máster en Investigación y Creación en Arte* ofrecido por la *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*, cursado en 2011/2012. La investigación titulada *Desarrollo sensorial del niño a través de los elementos plásticos del álbum ilustrado. Ejemplos en la primera década del siglo XXI*, nos permitió consolidar en su momento de ejecución un acercamiento general tanto al campo editorial del álbum contemporáneo y su lectura, como a la investigación pedagógica con niños y niñas de la primera infancia, ambas cuestiones abordadas desde la creación y el empleo de las artes visuales en procesos de naturaleza experimental.

La motivación de la autora de este estudio para adentrarse en los temas mencionados, surge algunos años antes, a raíz de una estancia como estudiante de Bellas Artes en la *Accademia di Belle Arti SantaGiulia* de Brescia, Italia, realizada en 2008/2009. Durante dicha experiencia, junto a la orientación del profesor e historietista Andrea Valente, aborda propuestas visuales y comunicativas desafiantes relacionadas con la ilustración, en las que la imagen bidimensional trasciende los límites de la doble página del libro como objeto. Paralelamente, el programa de *Pedagogia e didattica dell'arte* a cargo del profesor Angelo Vigo le permite participar en proyectos empíricos orientados a la didáctica del arte con niñas y niños de diferentes edades, y conocer el trabajo pedagógico y artístico de Bruno Munari, a través del que descubre un nuevo universo creativo, con discursos inspiradores orientados tanto al mundo del diseño y la ilustración como al de la pedagogía de la infancia. Desde tales perspectivas, en el transcurso del citado *Máster en Investigación y Creación en Arte*, la materia *Proyectos educativos para el desarrollo de la creatividad*, impartida por la profesora Marta Barandiaran Landin, directora de la presente tesis doctoral, incrementa el interés sobre los anteriores temas al entrar en contacto con el pensamiento estético de Loris Malaguzzi y las propuestas pedagógicas de las escuelas *Reggio Emilia*, enfoques que marcan un punto de inflexión crucial en la orientación experimental de la presente investigación doctoral.

Con todo, como veremos a continuación, la justificación para emprender este estudio nace del interés fundamental por acercar el álbum multisensorial a la infancia lectora desde el contexto de la creación y la investigación en arte, temas que en términos generales, especialmente apuntando al álbum desde su registro más amplio y variado, demuestran un profundo interés en el campo de la literatura y la didáctica de la alfabetización inicial¹, pero parecen carecer de una observación significativa desde el área científica de las artes visuales.

¹ Nos referimos aquí al concepto de *alfabetización* como a "la acción de alfabetizar, enseñar a leer y escribir" (Real Academia Española, s.f.-a, definición 2).

Tiempos de nuevas alfabetizaciones

La notoriedad y diversificación que ha alcanzado en las últimas décadas el álbum destinado a la infancia ha supuesto que un gran número de miradas se especialicen, en términos generales, en su uso y lectura con el joven público. No obstante, en una fase de desarrollo más inmadura, particularmente desde el campo de la investigación en artes visuales, algunos autores y autoras han comenzado a centrar el corpus de sus tesis doctorales en el estudio de este objeto cultural, delineando en paralelo un conocimiento reflexivo desde la práctica artística (Salisbury y Styles, 2012, p. 54; Veryeri, 2019, p. 243).

No obstante, se aprecia que un gran número de los estudios vinculados a la lectura del álbum con la infancia, a pesar de centrar su interés en el análisis e interpretación de las imágenes y en su interrelación con los textos, se desarrollan principalmente desde el campo de la literatura, siendo menos frecuentes los enfoques de estudio desde el campo de la creación y la investigación artística. Sobre esta cuestión, Teresa Durán (2006) hace la siguiente apreciación:

“Me preocupa, no sólo a mí, sino a muchos, la ausencia de críticos, analistas y especialistas en las artes visuales aplicadas al libro infantil. Parece ser (y no estoy personalmente de acuerdo con ello) que las pautas analíticas de la didáctica de la lengua bastan para analizar el texto y recomendar o refutar el libro que lo contiene, mientras que las pautas de didáctica de la plástica son totalmente insuficientes para atreverse a comentar o analizar la propuesta gráfica de un libro. Y esto en el ámbito escolar que, a pesar de todo, es el gran usuario de la literatura infantil” (p. 103).

Aunque el estudio del álbum haya evolucionado progresivamente en los últimos años desde de la investigación en arte, en diseño y en comunicación visual, tal y como apunta Cristina Cañamares (2007), la consideración que posee concretamente la ilustración dentro de estas áreas, continúa siendo bastante escasa. Esto conlleva métodos de análisis poco consolidados, contrariamente a lo que ocurre en el plano literario y en relación a la metodología de análisis de textos destinados al público infantil (p. 69). Como señala Teresa Durán (2006), el enfoque especialmente literario del álbum no se limita únicamente al campo de la investigación, en la práctica se presenta una situación similar (p. 103). Desde las orientaciones didácticas de las escuelas se puede observar frecuentemente que el uso del álbum está encaminado hacia aprendizajes lingüísticos, siendo menos común su utilización en las prácticas especializadas hacia la educación de la expresión plástica y visual (Durán, 2006, p. 103; Schritter, 2005, p. 42). Aunque podemos afirmar que son cada vez más prolíficas las investigaciones en las que todos los elementos del álbum, incluyendo la imagen, adquieren valor e interés, tal y como afirmaba Barbara Kiefer en los años 90 continúan siendo insuficientes las que incluyen a los jóvenes lectores y lectoras en su análisis (Arizpe y Styles, 2002, p. 20), un hecho que como señala Emma Bosch (2015) parece aún evolucionar pausadamente (pp. 9-11), a pesar de que son considerables los autores y las autoras que en sus investigaciones subrayan el importante papel que juegan cada uno de los elementos compositivos del álbum (Bosch, 2015, p. 4-12; Durán, 2006, p. 103; Salisbury y Styles, 2012, p. 7; Shulevitz, 1999; Van der Linden, 2015, p. 79; Veryeri, 2019, p. 244).

Ya en los años 80, Perry Nodelman plantea que la relación creada entre palabras e imágenes dentro de un libro ilustrado no se trata de una simple suma, la correlación establecida modifica ineludiblemente los significados de ambos códigos y proporciona un enriquecimiento mutuo (Salisbury y Styles, 2012, p. 91). Asimismo, Margaret Meek expone cómo este funcionamiento dinámico entre palabras e imágenes crea significados polisémicos y ayuda a los lectores y las lectoras más jóvenes a comprender las reglas de narrativa. La investigadora denomina esta

correlación de códigos como “interanimación” (Salisbury y Styles, 2012, p. 91). Otros autores y autoras sentirán también el impulso de dar nombre a este diálogo entre códigos, como es el caso Allan Ahlberg, que lo describe como una “amalgama” (Salisbury y Styles, 2012, p. 91), o Maria Nikolajeva (2008), que propone abordar el álbum desde la *intermodalidad*² (p. 56).

Al mismo tiempo, hoy en día un amplio conjunto de investigaciones relacionan la *multimodalidad*³ con el álbum y los procesos de aprendizaje lector (Anstey, 2002, p. 446; Kachorsky, Moses, Serafini y Hoelting, 2017, p. 232; Salisbury, 2015, p. 9; Serafini, Kachorsky y Reid, 2018, p. 312; Silva-Díaz, 2005, p. 104;). Si bien, no todos los álbumes ofrecen las mismas exigencias de lectura, y existen algunos títulos más sencillos que otros, un amplio conjunto de estas publicaciones contemporáneas presenta estructuras multimodales (Mackey, 2008, p. 115; Serafini et al., 2018 p. 312). En ellas se incorporan distintos procesos de alfabetización: lectura de textos literarios, interpretación de imágenes, así como descodificación de elementos del diseño y otros medios de interacción lectora, que pueden ser tanto analógicos como digitales (Kachorsky et al., 2017, p. 232; Serafini et al., 2018, p. 312; Silva-Díaz, 2005, p. 104).

Cabe mencionar que la multimodalidad, inherente a las formas contemporáneas de representación, se ha integrado progresivamente en las prácticas mediáticas y culturales cotidianas (Cope y Kalantzis, 2010, pp. 56-57). En las últimas décadas, los textos multimodales han evolucionado de manera considerable tanto en su formato, como en su diseño y en su contenido (leer una revista, ver televisión, navegar en Internet, jugar a videojuegos...), ofreciendo a los jóvenes lectores y lectoras estructuras sucesivamente más complejas de descifrar (Anstey, 2002, p. 446; Mackey, 2008, p. 106-107; Serafini et al., 2018, p. 311-312). Con todo, en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, persiste un énfasis tradicional centrado en los recursos literarios (Cope y Kalantzis, 2010, p. 71; Kachorsky et al., 2017, p. 231), a pesar de que el panorama de alfabetización es cada vez más multimodal (Cope y Kalantzis, 2010, p. 56; Kachorsky, et al., 2017, p. 231), y de que los textos multimodales son los que dominan en buena medida las experiencias de alfabetización de las niñas y los niños en el siglo XXI (Kachorsky, et al., 2017, p. 231).

Asimismo, tanto la investigación del álbum (Bosch, 2015, p. 9), como su uso y lectura (Kachorsky, et al., 2017, p. 231), muestran perspectivas semejantes, en las que hallamos enfoques habitualmente “logocéntricos”. No obstante, según Michèle Anstey (2008), los nuevos tiempos traen consigo nuevas metas para la alfabetización, y considera que el propio álbum postmoderno puede ser una vía adecuada para acostumar a las lectoras y los lectores ante tales desafíos: “Author and illustrator consciously employ a range of devices that are designed to interrupt reader

expectation and produce multiple meanings and readings of the book” (p. 447)⁴. En este sentido, ante las nuevas formas de representación de los medios, algunos autores y autoras (Anstey, 2008, p. 147; Coll, 2005, p. 7; Cope y Kalantzis, 2010, pp. 56-57) señalan la necesidad de dar paso a las *nuevas alfabetizaciones*⁵, complementando el aprendizaje de la lectura y la escritura consabidos con otros modos de comunicación, integrados desde lo que Bill Cope y Mary Kalantzis (2010) denominan como “una pedagogía de la multialfabetización” (pp. 56-57)⁶.

Podríamos afirmar que las *nuevas alfabetizaciones* son uno de los principales centros de interés en la investigación sobre el álbum y la ilustración destinada a la infancia. Si bien nuestro estudio, centrado en la lectura del álbum multisensorial, no tiene el objetivo de estudiar una alfabetización de los sentidos, los enfoques asociados a otros tipos de lectura, como es el caso de la interpretación de imágenes y paratextos, propuestos por ciertas investigaciones asociadas a la lectura de álbumes con la infancia, circundan una parte de nuestros intereses investigativos.

Desde el campo de la literatura infantil y la didáctica de la lengua encontramos un número muy significativo de estudios teórico-prácticos con niñas y niños de diferentes edades en los que las nuevas alfabetizaciones protagonizan el interés de sus enfoques. Más concretamente, se ha hallado una especial persistencia de la llamada *alfabetización visual*⁷, la cual ha tomado según Giorgis, J. Johnson, Bonomo, Colbert, Conner, Kauffman y Kulesza (1999) una posición de gran relevancia en el plano de la didáctica de la lectura infantil con álbumes ilustrados (p. 146), con algunas excepciones procedentes de otras áreas vinculadas a la imagen, como la didáctica de la expresión plástica y visual o la comunicación y el diseño.

Al respecto, desde el campo de la investigación en literatura infantil, destacan estudios de gran relevancia como *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*⁸, realizado por Evelyn Arizpe y Morag Styles (2003), en el que las autoras demuestran la importancia que tiene para los niños y las niñas desarrollar la alfabetización visual para descifrar el significado de las ilustraciones de los libros, destacando, además, que los jóvenes lectores y lectoras demuestran una aptitud especial para realizar sofisticadas lecturas de las ilustraciones, deteniéndose en detalles que las personas adultas dejan pasar inadvertidos. Por su parte, Kate Nobel, partiendo de esta experiencia, de la cual formó parte, continua investigando para su tesis doctoral *Picture Thinking: the Development of Visual Literacy in Young Children* (2007)⁹, en la que concluye que las niñas y los niños revelan su conciencia cognitiva, estética y emocional cuando dibujan y describen los álbumes ilustrados que leen, y esto ayuda a la comprensión de cómo se desarrolla el proceso de alfabetización visual (Salisbury y Styles, 2012, p. 79).

² *Intermodalidad - Intermodality*. Término originalmente adaptado por las formas de arte que combinan medios visuales y verbales, como es el caso de la ópera o el cine, o en ejemplos anteriores, como los murales egipcios o los rollos manuscritos chinos. Actualmente, este concepto se aplica en investigación sobre arte multimedia o video juegos, pero su uso es poco frecuente dentro del área de los libros y álbumes ilustrados, donde se mantiene una tradición que tiende a la categorización de dos áreas separadas, la desarrollada por los historiadores e historiadoras en arte, desde la cual analizan la composición y lenguaje de las imágenes individualmente, ignorando muchas veces no solo el texto, sino además la secuenciación narrativa, y por otro lado, la desarrollada por las expertas y los expertos en literatura infantil, que en numerosas ocasiones se centran en los aspectos pedagógicos y perciben las imágenes como simples decoraciones (Nikolajeva, 2008, p. 56).

³ La *teoría multimodal - multimodality*, estudiada en profundidad por Nina Norgaard desde textos tradicionales y experimentales, hace referencia a la naturaleza multisemiótica de los textos, teniendo en cuenta las características del diseño, como los iconos, los índices o la complejidad tipográfica utilizadas por las diseñadoras y los diseñadores para crear significado (Kachorsky et al., 2017, p. 234).

⁴ “El autor o la autora y la ilustradora o el ilustrador emplean conscientemente una variedad de recursos que están diseñados para interrumpir las expectativas de la lectora o el lector y producir múltiples significados y lecturas del libro” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁵ Las *nuevas alfabetizaciones - new literacies*, integran diferentes procesos de aprendizaje de la lectura, tales como la lectura de textos literarios, la interpretación de imágenes y elementos del diseño o la lectura activa y crítica del lector o la lectora, entre otros (Anstey, 2008, p. 446; Silva-Díaz, 2005, p. 104).

⁶ Según Cope y Kalantzis (2010) la alfabetización necesita ir más allá de los principios fundamentales de la lectura y la escritura del idioma de un país. En una pedagogía de la multialfabetización deberían ser contempladas todas las formas de representación, incluida la propia lengua, como procesos dinámicos y no tanto como procesos de reproducción (pp. 56-66).

⁷ La *alfabetización visual - visual literacy*, se considera en términos generales, la habilidad para construir significados desde las imágenes (Giorgis et al., 1999, p. 146).

⁸ *Los niños y las niñas leen imágenes. Interpretando textos visuales*.

⁹ *Pensando imágenes: el desarrollo de la alfabetización visual en las niñas y los niños pequeños*.

Por otro lado, Sylvia Pantaleo, que también toma como punto de partida las investigaciones realizadas por Arizpe y Styles (2003), ha realizado diversos estudios con la infancia centrados en la lectura de las imágenes de los álbumes, en los que analiza las respuestas visuales-orales de las niñas y los niños sobre las imágenes que leen e interpretan (Pantaleo, 2017, pp. 113-129). En uno de sus últimos artículos: *Language, Literacy and Visual Texts* (2017)¹⁰, desde el marco de la multimodalidad y la alfabetización visual, Pantaleo expone cómo y por qué enseñar a las niñas y los niños diversos elementos visuales del arte y el diseño, concluyendo sobre la necesidad de que tanto docentes como investigadores e investigadoras incluyan y valoren la enseñanza de textos visuales en los currículos de lengua y alfabetización (pp. 113-129). Desde esta perspectiva, la tesis de Marnie Campagnaro, *Libri e albi illustrati. Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell'immaginazione* (2011)¹¹, constata que existe una relación evidente entre el placer de la lectura de este tipo de libros y la formación del pensamiento crítico, de la dimensión estético-visiva, y del imaginario de los jóvenes lectores y lectoras (Campagnaro, 2011, pp. 289-304).

Sobre estas cuestiones, cabe mencionar además, la célebre obra de Jane Doonan, *Looking at Picture in Picture Books* (1993)¹². En su investigación Doonan (1993) sostiene el poder expresivo y artístico que tienen las imágenes de los álbumes y cómo a través de su lectura se puede obtener una experiencia estética que contribuya, no solo al desarrollo del sentido visual y la apreciación de la información visual, sino también como una posible puerta de acceso a la apreciación de las manifestaciones artísticas en general.

Específicamente, asociados a la investigación en arte, comunicación y diseño, caben destacar, entre otros, el estudio desarrollado por Perrine Boyer, *La importancia del álbum en la educación visual y plástica* (2004), en el que plantea que, como en la lingüística, en la que se trabaja el enriquecimiento y conocimiento de nuestro léxico, en el mundo de las imágenes ocurre esencialmente lo mismo, y concluye que al enseñar a los niños y las niñas a leer imágenes diferentes y variadas, se les ayuda a ampliar el modo de ver e imaginar el mundo que les rodea como un lugar heterogéneo (Boyer, 2004, p. 27).

Por su parte, la investigación *Livros Infantis Sem Texto: Dos pré-livros aos livros ilustrados* (2008)¹³ de Cassia Leticia Carrara, sostiene que no solo las ediciones que presentan textos literarios fomentan el hábito lector, sino que los libros sin textos y los pre-libros también poseen el potencial para formar a los futuros lectores y lectoras en edad preescolar, y que los creadores y las creadoras de tales ediciones, tienen la responsabilidad de proporcionar nuevas maneras de desarrollar el potencial de los niños y las niñas mediante el mundo material e imaginario al que acceden (Carrara, 2008, pp. 419-420).

Por último, destacamos la investigación de Emma Bosch, *Estudio del álbum sin palabras* (2015), desde la que confirma que en las narrativas visuales todos los elementos pueden ser descodificados como signos, es decir, que efectivamente las imágenes se pueden leer y que la interpretación de las mismas según el bagaje y las palabras de la lectora o el lector, no implica que este tipo de libros posean la finalidad de inventar las historias (Bosch, 2015, p. 445).

¹⁰ *Lenguaje, alfabetización y textos visuales.*

¹¹ *Libros y álbumes ilustrados. Análisis, instrumentos y perspectiva para una pedagogía de la imaginación.*

¹² *Observando las imágenes de los álbumes ilustrados.*

¹³ *Libros infantiles sin texto: De los pre-libros a los los libros ilustrados.*

Más allá de las imágenes

Hoy se puede afirmar que el éxito del álbum y el libro ilustrado ha traspasado la esfera de lo estrictamente académico y didáctico, alcanzando cierto grado de reconocimiento desde espacios destinados a la cultura y las artes plásticas y visuales. Bibliotecas, museos y galerías de diferentes partes del mundo han comenzado a reconocer, al igual que muchos de los estudios anteriormente mencionados, la importancia de la ilustración en las ediciones destinadas a la infancia, como un valioso legado cultural (Salisbury, 2015, p. 9). Por su parte, desde el ámbito de lo creativo, también se percibe que un número cada vez más elevado de estudiantes y artistas ha ganado interés por este espacio de creación, acogiendo, además de las imágenes, el formato del libro como vía de expresión (Salisbury, 2015, p. 210; Van der Linden, 2015, p. 122).

Según Sophie Van der Linden (2015) hoy en día más que nunca, el libro confirma su identidad material, y sus modos de fabricación alcanzan niveles de perfección que sorprenden a todos los públicos (pp. 122-124). Este panorama se ve incrementado, según la autora, por el floreciente interés acerca de la infancia dentro del ámbito social y cultural, radicado especialmente durante la segunda mitad del pasado siglo XX, el cual, en consonancia, ha suscitado en los últimos tiempos una prolífica e inigualable producción de álbumes destinados a este público (Van der Linden, 2015, p. 122).

En correspondencia, durante las dos últimas décadas, algunos estudios realizados desde el ámbito de las artes visuales, el diseño o la comunicación hacen referencia específica a aspectos formales de los libros y álbumes ilustrados, tales como la materialidad, el formato o la encuadernación de los mismos (Bosch, 2015, pp. 324-332; Carrara, 2008, pp. 107-154; Roldán, 2015, pp. 77-105; Serrano, 2015, pp. 188-221). Sin embargo, aunque algunos de ellos estudian el carácter interactivo y lúdico de las obras, sus objetivos de investigación se centran en muchos casos en la definición, categorización o clasificación de las obras, siendo menos común encontrar estudios que incluyan a los lectores y las lectoras en sus análisis. Así, aunque la investigación de Bosch (2015) se centra principalmente en el estudio y clasificación de los álbumes sin palabras, la autora incluye, además, el diseño de un conjunto de itinerarios sobre lectura (p. 8). Dentro del programa *Lleguir x lleguir*¹⁴ del proyecto *Xarxa Interescolar de Lectura de Barceloneta 2011-2012*¹⁵, Bosch (2015) “utiliza” los álbumes sin palabras, proponiendo una selección de lecturas y actividades que procuran ayudar a reforzar las competencias lectoras y el hábito lector de las narrativas gráficas, desde las que analiza las respuestas de las niñas y los niños a las mismas (p. 417). Por su parte, la investigación doctoral *El libro como juguete. Sus tipologías y recursos para la interacción* (2015), de José Joaquín Roldán, estudia, clasifica y analiza distintos libros para jugar, incluyendo, a diferencia de otros estudios sobre el tema, los libros electrónicos. Por su parte, la tesis doctoral de Marta Serrano: *¡Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil* (2015), estudia, desde el campo de las artes visuales, la evolución histórica y estado actual de los libros móviles, sus tipologías y lenguaje específico, así como los procesos de producción de los mismos.

Desde el punto de vista del libro como objeto, Emma Bosch (2015, pp. 324-326) y Cassia Leticia Carrara (2008, pp. 107-114) consideran el soporte de los libros y los álbumes como una forma de interacción y comunicación concreta que participa en los modos de lectura de las ediciones. Por su parte, José Joaquín Roldán (2015) considera

¹⁴ *Leer x leer.*

¹⁵ *Red Interescolar de Lectura de la Barceloneta 2011-2012.*

que ciertas ediciones, como los denominados “libros juguete”, pueden ser considerados como objetos de manipulación y acción (pp. 269-270), es decir, como agentes físicos del juego y como “contenedores de recursos” propios para interactuar (Roldán, 2015, p. 11).

El actual panorama editorial, según Dannyelle Valente (2014) está repleto de nuevas formas narrativas y experiencias de lectura (p. 1), y como veremos, se expande con mayor asiduidad hacia caminos creativos que incluyen la sensorialidad y materialidad de las ediciones como recursos plásticos y comunicativos concretos. A pesar de ello, son pocas las investigaciones, tanto en el campo de la literatura para la infancia, como en el de las artes visuales o incluso el de la pedagogía, que circunscriben este medio expresivo y comunicativo como parte del proceso de lectura, y aún menos las que incluyen a la infancia lectora en sus procesos de investigación (Veryeri, 2019, pp. 244-245).

Durante las últimas décadas, Valente (2014) ha estudiado las posibilidades matéricas del libro como objeto de interacción y manipulación, centrándose en la investigación y creación de libros multisensoriales desde un enfoque educativo e inclusivo, específicamente enfocado en las lectoras y los lectores ciegos (pp. 1-2)¹⁶. La autora manifiesta la falta de accesibilidad que tienen las niñas y niños ciegos o con diversidades visuales a ediciones ilustradas de calidad adaptadas a sus necesidades específicas, y destaca la importancia de las ilustraciones en relieve para el desarrollo de la “conciencia de l’écrit”¹⁷, para el aprendizaje del lenguaje Braille y para el desarrollo de la imaginación y el placer de la lectura (Valente, 2014, p. 3). Asimismo, a pesar de la importancia que poseen los libros multisensoriales destinados al público infantil ciego, Valente (2014) subraya la escasa existencia de este tipo de ediciones, debido entre otras cuestiones, a la gran dificultad que comporta su creación, lo que conlleva a su vez un estudio menos extendido y diverso de los mismos (p. 3).

Por su parte, Ilgim Veryeri (2019) considera que la materialidad y los elementos sensoriales de los álbumes son muchas veces subestimados, incluso cuando operan como un sistema narrativo análogo a las imágenes y los textos (pp. 244-245). Sin embargo, cuando la materialidad se incluye como elemento multimodal de las ediciones la lectura puede tornarse lúdica y fluida, dotando al texto y a las imágenes de un significado más profundo, mediante los diversos modos de expresión combinados (Veryeri, 2019, p. 253). Con todo, la autora también considera que, a pesar de que la materialidad de los álbumes puede ofrecer experiencias de lectura inmersivas y personales que dan acceso a una mayor participación sensorial, en algunos casos también pueden ser confusas para el lector o la lectora si no son apropiadas para su edad o desvían la atención del argumento central de la obra (Veryeri, 2019, p. 253).

El compendio de ideas e investigaciones presentadas en este espacio introduce y justifica en líneas generales las motivaciones e intereses que dan arranque a la tesis doctoral desarrollada a continuación. No podemos finalizar este apartado sin recordar que esta investigación, focalizada en las lecturas multisensoriales, pretende establecer a lo largo de su recorrido una interrelación sólida entre el álbum multisensorial, la primera infancia lectora, y sus artistas, siendo el primero de todos el punto de partida de la investigación, pero no una cuestión emancipada de las otras dos.

¹⁶ Dannyelle Valente ha realizado diversas investigaciones acerca de la multisensorialidad de los libros para niños y niñas ciegos, su lenguaje semiótico y sus procesos de creación tales como *Tactile images. Semiotic reflection on tactile images for the blind (Imágenes táctiles. Reflexión semiótica sobre imágenes táctiles para personas ciegas - 2010)* junto a Bernard Darras, o *Les livres multi-sensoriels: des livres pour tous les enfants (Los libros multisensoriales: libros para todos los niños y las niñas - 2014)*.

¹⁷ Conciencia de alfabetización.

1.2 Diseño de la investigación

“Un río se distingue de un estanque en que fluye, pero su flujo da una precisión e interés a sus porciones sucesivas más grande que la que existe en las porciones homogéneas de un estanque”.

John Dewey
(Dewey, 2008, p. 42)

Vivimos en una sociedad apresurada en la que los resultados inmediatos y tangibles miden las capacidades y la cualificación de las personas. No obstante, existen enfoques destinados a la experiencia y aprendizaje de las nuevas generaciones alejados de las necesidades de una sociedad acelerada en busca de resultados inmediatos y tangibles, de soluciones eficientes y rentables. Estos lugares y propuestas inspiradoras se aventuran hacia alternativas pedagógicas basadas en la escucha y la observación de los niños y las niñas, otorgando un considerable espacio a los pequeños detalles, a la creatividad, a la fantasía, a la sensibilidad y a los tiempos de la infancia.

Estas tendencias y propuestas educativas se forjan, entre otras razones, como contrapunto al generalizado abandono de la práctica creativa y artística en las programaciones educativas, tal y como señala Alfredo Hoyuelos en su prólogo *Cada uno crece solo si es soñado* (Vecchi, 2013, p. 29). Este tipo de prácticas ennoblecen la importancia de la originalidad, la espontaneidad y la sensibilidad infantil, anteponiendo la escucha, la reflexión y la observación de los procesos de aprendizaje infantil a los productos finales y la adquisición de conocimientos eficazmente demostrables.

El interés por conectar este tipo de enfoques pedagógicos a la lectura del álbum multisensorial destinado a la infancia surge, entre otras cuestiones, de los cambios observados en la evolución y diversificación del álbum contemporáneo, el cual requiere de “nuevas aproximaciones” (Silva-Díaz, 2005, p. 117) que ayuden a clarificar y ampliar sus potenciales usos, más allá de su tradicional empleo en alfabetización lectora, observando cómo los niños y las niñas interactúan con este tipo de ediciones en contextos de exploración concretos.

El carácter multisensorial de los libros seleccionados encierra diversas incógnitas relacionadas tanto con su creación como con su uso y lectura junto a uno de sus públicos más asiduos, los niños y las niñas de la primera infancia.

En consecuencia, los **espacios a investigar** a través de esta tesis son: la definición del álbum multisensorial, su evolución y su estado actual; los elementos sensoriales en el álbum multisensorial y su contribución a los procesos de lectura con la primera infancia; la relación antropológica entre la práctica artística, la infancia y el libro como objeto cultural destinado a las niñas y los niños; la idoneidad y la intención en los procesos de creación del álbum contemporáneo; y el uso y lectura del álbum multisensorial con la primera infancia como parte de una pedagogía de la experiencia.

Los espacios de estudio descritos plantean una serie de **preguntas** que ayudarán a clarificar y establecer los objetivos que persigue la investigación:

. Si bien no todos los álbumes establecen las mismas exigencias de lectura, en términos generales se considera que presentan estructuras de decodificación eminentemente multimodales. Por lo tanto, ¿qué diferencia a los álbumes multisensoriales de otros álbumes? y, ¿qué contribuciones pueden ofrecer su definición y estudio a la lectura de los mismos con la infancia?

. La evolución del concepto de infancia ha ejercido una influencia específica en el tipo de ediciones que se destinan al público infantil. No obstante, la libertad e innovación creativa de los y las artistas ha favorecido considerablemente la transformación y diversificación del álbum contemporáneo. Esto plantea, ¿hasta qué punto las creadoras y los creadores deben comprometer su proceso artístico para alcanzar ciertos criterios de adecuación cuando proyectan álbumes destinados a la infancia lectora, ya sean estos multisensoriales o de otro tipo?, y, ¿es necesario mantener un vínculo constante con las niñas y los niños para comprender y satisfacer sus necesidades como primeros lectores y lectoras?

. Espontáneamente las niñas y los niños buscan experiencias sensibles que les ayuden a comprender el mundo en el viven. A pesar de ello, ¿es necesario potenciar y ampliar estas experiencias?, y ¿qué contribuciones pueden proporcionar las lecturas multisensoriales a propuestas pedagógicas de naturaleza exploratoria y creativa destinadas a la primera infancia?

Objetivos de la investigación

Los espacios de estudio señalados y la búsqueda de respuestas a las cuestiones abiertas plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Estudiar desde el campo de la investigación y la creación artística el potencial pedagógico del álbum multisensorial contemporáneo como objeto cultural, sensible y exploratorio de la primera infancia lectora.

Objetivos específicos

- Objetivo específico 1. Contribuir a la definición del álbum multisensorial contemporáneo considerando el tipo de lecturas que puede ofrecer a la primera infancia lectora desde el lenguaje plástico y sensitivo de sus elementos compositivos.
- Objetivo específico 2. Ofrecer un mayor conocimiento de la evolución y estado actual del álbum multisensorial contemporáneo a través de una selección ejemplificativa de títulos históricos y publicados durante las dos primeras décadas del siglo XXI.
- Objetivo específico 3. Comprender la relación antropológica que conecta la infancia y la práctica artística desde la creación de libros destinados a las niñas y los niños.

- Objetivo específico 4. Considerar el lugar que ocupa la infancia lectora en los procesos de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo.

- Objetivo específico 5. Explorar y documentar la viabilidad de las lecturas multisensoriales en un proyecto de campo destinado a la primera infancia fundamentado en la pedagogía de la experiencia.

Metodología de la investigación

Nuestra investigación se desarrolla en el campo de la creación y la investigación en artes visuales. No obstante, el enfoque holístico que hemos decidido emplear nos sitúa ante un estudio de carácter *transdisciplinar* en el que sus propósitos trascienden la investigación exclusivamente académica, transitando entre diversos lenguajes y disciplinas comúnmente parcelados en sus áreas de estudio y práctica (Gómez, 2011, pp. 381-385).

Desde las artes visuales, área en la que estamos especializadas, hemos propuesto trazar diversas convergencias teórico-prácticas con otros campos de estudio que consideramos importantes para explorar la lectura del álbum multisensorial junto a la primera infancia. Algunos de ellos tendrán mayor incidencia en las cuestiones a investigar y otros servirán como apoyo de un estudio globalizador que intenta acoger las diversas intersecciones entre los temas propuestos.

Como avanzamos al inicio de este capítulo, en el centro de nuestra investigación se interconectan tres cuestiones fundamentales: *el álbum multisensorial contemporáneo, sus artistas y la primera infancia lectora.*

El álbum multisensorial contemporáneo y su creación han sido estudiados desde la naturaleza híbrida que lo caracteriza, en la que convergen diversas formas de expresión artística y de comunicación, fundamentalmente las artes visuales, la literatura, la ilustración y el diseño.

La correspondencia entre la creación artística y la infancia, ha sido estudiada desde un prisma antropológico, el cual nos ha permitido ahondar sobre la evolución sociocultural de la infancia y su relación con los y las artistas preocupados por la misma.

La primera infancia lectora ha sido estudiada desde los campos de la pedagogía infantil, la historia social y la semiología, los cuales, en su conjunto, nos han permitido introducirnos en las necesidades experienciales y de aprendizaje de la infancia así como penetrar en la complejidad de las lecturas multisensoriales.

Adyacentes a las cuestiones primordiales de estudio, se encuentran la *evolución histórica y el estado actual del álbum multisensorial*, abordados tanto desde el campo de las artes como desde una perspectiva histórico-cultural. Por último, aunque no por ello menos importante, el concepto de *multisensorialidad*, fundamental en esta investigación, ha sido estudiado igualmente desde el campo de la expresión y creación artística, aunque también recurriendo a las teorías de la neurociencia y la pedagogía infantil, las cuales nos han ayudado a comprender de forma global algunas de las características esenciales del aprendizaje multisensorial.

El conjunto del estudio se inscribe dentro del paradigma de la *investigación-creación en arte*, desde la que se tienen en cuenta tres aspectos fundamentales: “el sujeto creador o artista, el objeto o práctica artística y el espectador

o público que recibe la obra o propuesta artística” (Daza, 2009, p. 87). No obstante, a lo largo del estudio se presentan estrategias observacionales y se establecen relaciones holísticas o globales sobre los objetivos de estudio planteados, lo que nos sitúa además ante un *enfoque cualitativo* (Riba, 2014, p. 6).

Dentro de este marco metodológico determinamos, además, que nuestra investigación se trata de un estudio *exploratorio-descriptivo* (Cauas, 2015, pp. 5-7). Partiendo de la exploración, observación y examen de la documentación sobre los temas de estudio, así como de la compilación y análisis no sistemática de ejemplos concretos que nos acercan al álbum multisensorial, avanzamos con una serie de preguntas en busca de un diagnóstico concreto sobre el álbum multisensorial contemporáneo y su lectura con la infancia lectora en un contexto específico. Aunque los estudios descriptivos permiten hacer algún tipo de predicción elemental (Cauas, 2015, p. 6) nuestra investigación se limita a plantear preguntas y establecer unos objetivos sin formular una hipótesis de estudio inicial.

A continuación, describimos en detalle las técnicas metodológicas aplicadas en cada capítulo:

En *Aproximaciones al álbum multisensorial* hemos recurrido tanto a la consulta de fuentes primarias: libros ilustrados, álbumes, pre-libros y libros de artista, como de fuentes secundarias: estudios generales sobre el álbum y el libro ilustrado, así como estudios más específicos sobre el libro de artista para la infancia, el libro multisensorial y el concepto de multisensorialidad. A partir del análisis de los textos mencionados hemos compilado y explorado una muestra ejemplificativa de álbumes, pre-libros y libros de artista que nos ha permitido establecer una descripción más detallada del objeto de estudio y de su estado actual.

En *Una infancia repleta de artistas*, partiendo de una perspectiva similar a la utilizada en el anterior capítulo, en la que nos valemos tanto de álbumes, pre-libros y libros de artista como de textos acerca de los mismos, utilizamos, además, la entrevista como técnica para ampliar la información y el punto de vista sobre la creación del álbum (multisensorial) contemporáneo. Empleamos un tipo de *entrevista estructurada* que busca conocer el relato de experiencias personales concretas, en las cuales se entretujan datos personales y anecdóticos con crónicas más generales de carácter social (Cantó, 2016, p. 15). Estas entrevistas no tendrán filtro de anonimato sino que será de especial importancia conocer el nombre de las y los artistas participantes.

En pro de los objetivos de la investigación, en este apartado se incluye también la experiencia creativa de la autora de esta tesis, con el interés de observar en el capítulo consecutivo las diversas relaciones, posibilidades y experiencias que puede ofrecer al público (la primera infancia lectora), la propuesta creativa desarrollada, en este caso, dos álbumes multisensoriales destinados al grupo mencionado. Ambas obras funcionan como parte de la metodología de investigación, permitiendo evaluar variables y trazar nuevos caminos para el proceso investigativo (Daza, 2009, p. 89).

Por último, en el capítulo *Exploradores del mundo* con una base experiencial significativa, se recurre a algunas fuentes secundarias sobre la infancia y la pedagogía de la experiencia que serán aprovechadas en la investigación de campo concluyente: *Exploradores del mundo*.

A pesar de que la metodología aplicada en la investigación de campo será especificada en detalle en la presentación del propio proyecto, avanzamos aquí algunos aspectos fundamentales sobre la misma. La *observación participante* será la base principal de la experiencia de estudio, en la que haremos explícita nuestra intención de analizar los

procesos exploratorios y creativos de los niños y las niñas ante el proyecto propuesto, del cual seremos sujetos activos durante su desarrollo (Cantó, 2016, p. 27). La información recogida será complementada, además, con un cuaderno de campo y con entrevistas anónimas semi-estructuradas, las cuales pretenden reunir y comprender las impresiones de los niños y las niñas sobre las prácticas planteadas y especialmente sobre los álbumes multisensoriales creados por la autora de la presente tesis. Para finalizar, los datos recogidos durante la investigación práctica serán analizados y expuestos como *minihistorias*, concepto que será abordado como es debido durante la presentación del proyecto de campo.

Estructura del estudio

Nuestro estudio se organiza de la siguiente manera:

Capítulo 1. Rumbo a la exploración de las lecturas multisensoriales
Presentación y Justificación / Diseño de la investigación

Este capítulo introductorio está destinado a presentar las bases de esta investigación doctoral. Para comenzar se expone la justificación del estudio, en la que se mencionan algunas de las líneas de indagación recientes asociadas a la lectura del álbum con la infancia, desde las que se indican las insuficiencias detectadas sobre este tema en el área de la creación y la investigación en artes visuales. De manera más concreta, también se citan algunas de las carencias halladas en relación al estudio y el “uso” del álbum multisensorial contemporáneo desde el campo de la investigación artística. Por último, se presentan los objetivos generales y los objetivos específicos de la investigación, así como la metodología general del estudio, incluyendo en esta, una breve introducción a la metodología empleada en el proyecto de investigación de campo *Exploradores del mundo*.

Capítulo 2. Aproximaciones al álbum multisensorial

En este segundo capítulo se recogen sucintamente algunas de las definiciones establecidas para el álbum, teniendo en cuenta los principales puntos de concordancia entre los estudios publicados a lo largo de las últimas décadas, desde los que se constituye una aproximación específica a la *definición del álbum multisensorial*. A continuación, a partir de una selección ejemplificativa de álbumes multisensoriales publicados o creados durante las dos primeras décadas del siglo XXI, se analiza la fisonomía y funcionamiento de lectura de este tipo de obras, tomando en consideración la dualidad libro-lector/a, desde la que se establecen y definen los *elementos sensoriales* que caracterizan y distinguen a los álbumes multisensoriales de otras publicaciones. Para concluir, a través una serie de obras de diferente naturaleza y cronología (libros móviles, libros de artista para la infancia, libros-juego, pre-libros, álbumes...), se presentan algunas de las influencias artísticas, históricas y socio-culturales que han contribuido a la evolución y transformación del álbum multisensorial, y que ayudan a percibir de manera más completa el origen, idiosincrasia y estado actual de este tipo de libros.

Capítulo 3. Una infancia repleta de artistas

El tercer capítulo comienza presentando brevemente un conjunto de proyectos y espacios dedicados a impulsar y difundir el libro y el álbum ilustrado, de los cuales se profundiza detalladamente en el *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.*, dada su significativa acción cultural, educativa e investigativa en torno a los libros de

artista para la infancia (obras inéditas, libros-objeto, libros-juego, libros ilustrados, pre-libros, álbumes, álbumes multisensoriales...). A continuación, mediante una selección de obras del *Archivo Ó.P.L.A.*, se expone y reflexiona acerca del vínculo antropológico que conecta la práctica artística con la infancia, profundizando en los intereses y objetivos de sus artistas a la hora de crear libros para el público infantil. Tales cuestiones nos llevan a reflexionar sobre los conceptos de *idoneidad e intención*, planteados como posibles factores condicionantes en el proceso de proyección y creación del álbum contemporáneo. Sobre estos asuntos, y para concluir, se recogen de forma sintetizada, las observaciones y los objetivos compartidos en una serie de entrevistas realizadas a diferentes artistas contemporáneos del álbum multisensorial. Además, se incluyen las reflexiones de la autora de esta tesis sobre el proceso de creación de dos libros de esta naturaleza destinados a niñas y niños de la primera infancia: *Good morning* (*Buenos días* - 2012) y *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016). Este compendio de ideas y experiencias ayudará a entender de forma más específica el lugar que ocupa la infancia lectora en los procesos de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo.

Capítulo 4. Exploradores del mundo

El cuarto capítulo comienza trazando una definición para el concepto de “lectura” desde un enfoque sociológico contemporáneo vinculado a la multisensorialidad de las experiencias humanas, estas últimas definidas como *lecturas multisensoriales*, que ayudará a concretar quiénes son los lectores y las lectoras del álbum multisensorial en esta investigación, los niños y las niñas de la primera infancia. Tales ideas, asociadas a las contribuciones de los dos capítulos anteriores, darán paso a la investigación de campo *Exploradores del mundo*, a la cual le preceden otras dos experiencias con la infancia relatadas sucintamente en este capítulo. A continuación, se presenta una descripción pormenorizada de la investigación práctica *Exploradores del mundo*, en la que se incluyen los objetivos del proyecto, la metodología de investigación, las herramientas de documentación y el contexto y estructura detallados del estudio. Para concluir, con el fin de destacar las experiencias más relevantes del proyecto en torno a las lecturas multisensoriales de los álbumes: *Good morning* (*Buenos días* -2012) y *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016), y acerca de la exploración sensible y creativa de las niñas y los niños, se presentan una serie de *minihistorias* que sintetizan la documentación recogida sobre el estudio de campo mencionado.

Capítulo 5. Conclusiones y líneas de investigación futuras

El quinto capítulo presenta las principales conclusiones de la tesis doctoral y propone una serie de líneas de investigación futuras. En primer lugar, dando consecución a los objetivos generales y específicos presentados en el *capítulo 1*, respondemos a cada uno de ellos por medio de las conclusiones obtenidas a lo largo del estudio. A continuación, se enuncian una serie de líneas de investigación futuras que permitirán continuar avanzando en el estudio del álbum multisensorial así como en las lecturas multisensoriales con la primera infancia.

Capítulo 6. Bibliografía

Fuentes primarias: álbumes, libros ilustrados, libros de artista para la infancia, libros móviles y desplegables, pre-libros, libros-juego y juegos.

Fuentes secundarias: Libros, revistas, tesis, artículos, catálogos, videos y páginas web.

Figuras: Imágenes, fotografías, ilustraciones y dibujos.

CAPÍTULO 1. Rumo à exploração das leituras multissensoriais [PT]

Apresentação e justificação / Conceção da investigação

CAPÍTULO 1. Rumo à exploração das leituras multissensoriais [PT]**Apresentação e justificação / Conceção da investigação**

Tradução por Marta Ramírez Cores/ Edição final por Alda Rocha

1.1 Apresentação e justificação

“La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo”.¹⁸

Vea Vecchi

Do prefácio de Vea Vecchi *Estética y aprendizaje*, publicado no ensaio *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*

(Hoyuelos, 2013, p. 16)

Esta investigação estuda e correlaciona o *álbum multissensorial contemporâneo, os seus e as suas artistas e a primeira infância* no âmbito das artes visuais, da cultura e da pedagogia, estabelecendo, como ponto de partida e canal de ligação entre eles, a pluralidade de interações sensíveis e criativas que as crianças experimentam com o mundo e os seus objetos, definidas neste estudo como *leituras multissensoriais*.

As últimas décadas representam um período de ouro para a criação do álbum multissensorial, que se tem consolidado ao longo do século XX através de uma série de transformações sociais, culturais e tecnológicas que o tornaram o tipo de edição que hoje podemos ler e explorar. Considerado como um objeto cultural destinado às crianças, o seu carácter lúdico e sensorial parece enquadrar-se no espírito científico que tão bem caracteriza as crianças da primeira infância. A partir das investigações em pedagogia da experiência, constata-se que a criança, enquanto sujeito de pleno direito, com valiosas potencialidades e uma complexa rede de capacidades, aprende de forma holística, construindo a sua perceção do mundo de forma multissensorial e multidisciplinar.

Ao longo do último século, a transformação do álbum multissensorial acompanhou a evolução do conceito de infância, que se desenvolveu profundamente graças aos progressos sociais que preconizaram uma maior proteção e defesa deste grupo de pessoas, com pleno direito à liberdade de expressão, de brincar e de participar na vida cultural e artística. Este progresso refletiu-se no interesse progressivo pelo universo que envolve a infância e a sua cultura, constituído por certos rituais e objetos, entre os quais encontramos especificamente livros e álbuns destinados a esta fase. Nesta perspetiva, na atualidade, considera-se que este meio de criação se consolida, entre os autores e as autoras contemporâneas, como um canal de expressão e de criação visual fundamental para falar com as crianças, grupo leitor que tem ganho, em termos gerais, um interesse notório nas últimas décadas.

¹⁸ “A dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira e que se comove. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (Tradução castelhana-português feita por Marta Ramírez Cores).

Neste cruzamento de ideias, a presente investigação pretende contribuir para um conhecimento mais específico dos processos de leitura multissensorial na primeira infância, com base em práticas relacionadas com a experimentação sensorial e criativa das crianças e com a utilização e exploração do tipo de livros referidos.

Primeiras explorações

A investigação que se apresenta a seguir, intitulada *Explorando las lecturas multisensoriales. Correspondencias sensibles entre el álbum, sus artistas y la primera infancia en los albores del siglo XXI*¹⁹, insere-se no âmbito do programa de doutoramento *Investigación en Arte Contemporáneo* da *Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitate*. Para tal, a partir do marco temporal da contemporaneidade, esta tese pretende estudar as interações criativas, culturais e sensíveis encontradas entre o álbum multissensorial, os seus e as suas artistas e o público infantil. Neste contexto de investigação, pretendemos contribuir para um maior conhecimento da natureza deste conjunto de álbuns no campo das artes visuais, aproximando o olhar à sua leitura com crianças da primeira infância, em contextos que nos permitam desenvolver propostas empíricas ligadas à pedagogia da experiência.

O ponto de partida da nossa tese remonta ao estudo desenvolvido para o *Máster en Investigación y Creación en Arte* da *Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitate*, realizado em 2011/2012. A investigação intitulada *Desarrollo sensorial del niño a través de los elementos plásticos del álbum ilustrado. Ejemplos en la primera década del siglo XXI*²⁰, permitiu-nos consolidar no momento da sua execução uma abordagem geral, tanto do campo editorial do álbum contemporâneo e da sua leitura, como da investigação pedagógica com crianças da primeira infância, ambas questões abordadas a partir da criação e utilização das artes visuais em processos de natureza experimental.

A motivação da autora deste estudo para se debruçar sobre os temas acima referidos surgiu alguns anos antes, na sequência de uma estadia como estudante de Belas-Artes na *Accademia di Belle Arti SantaGiulia* de Brescia, Itália, em 2008/2009. Durante esta experiência, sob a orientação do Professor e cartoonista Andrea Valente, aborda proposta visuais e comunicativas desafiantes, relacionadas com a ilustração, onde a imagem bidimensional transcende os limites da página dupla do livro enquanto objeto. Ao mesmo tempo, o programa *Pedagogia e didattica dell'arte*, dirigido pelo Professor Angelo Vigo, permite-lhe participar em projetos empíricos orientados para a didática da arte com crianças de diferentes idades, e conhecer o trabalho pedagógico e artístico de Bruno Munari, através do qual descobre um novo universo criativo, com discursos inspiradores orientados tanto para o mundo do design e da ilustração, como da pedagogia da infância. A partir destas perspetivas, no decurso do referido *Máster en Investigación y Creación en Arte*, a disciplina *Proyectos educativos para el desarrollo de la creatividad*, lecionada pela Professora Marta Barandiaran Landin, orientadora desta tese de doutoramento, aumenta o interesse pelos temas anteriores ao entrar em contacto com o pensamento estético de Loris Malaguzzi e com as propostas pedagógicas das escolas de *Reggio Emilia*, abordagens que marcam uma viragem crucial na orientação experimental desta investigação doutoral.

No entanto, como veremos adiante, a justificação para a realização deste estudo nasce do interesse fundamental por aproximar o álbum multissensorial da primeira infância leitora, a partir do contexto da criação e investigação em arte, temas que, em termos gerais, sobretudo apontando para o álbum a partir do seu registo mais amplo e

¹⁹ *Explorando las lecturas multisensoriales. Correspondencias sensibles entre o álbum, os seus e as suas artistas e a primeira infância no início do século XXI.*

²⁰ *O desenvolvimento sensorial da criança através dos elementos plásticos do álbum ilustrado. Exemplos na primeira década do século XXI.*

variado, revelam um profundo interesse no campo da literatura e da didática da literacia inicial²¹, mas parecem carecer de uma observação significativa a partir da área científica das artes visuais.

Tempos de novas literacias

A notoriedade e a diversificação que os álbuns para crianças alcançaram nas últimas décadas levaram a que um grande número de estudos se especializassem, em termos gerais, na sua utilização e leitura por um público jovem. No entanto, numa fase mais imatura de desenvolvimento, particularmente no campo da investigação em artes visuais, alguns autores e autoras começaram a centrar o corpus das suas investigações no estudo deste objeto cultural, delineando paralelamente um conhecimento reflexivo a partir da prática artística (Salisbury e Styles, 2012, p. 54; Veryeri, 2019, p. 243).

Não obstante, constata-se que um grande número de estudos ligados à leitura do álbum com a infância, apesar de centrarem o seu interesse na análise e interpretação das imagens e na sua interrelação com os textos, são desenvolvidos maioritariamente no campo da literatura, e são menos frequentes as abordagens de estudo vinculadas ao âmbito da criação e da investigação artística. Sobre esta questão Teresa Durán (2006) faz a seguinte apreciação:

“Me preocupa, no sólo a mí, sino a muchos, la ausencia de críticos, analistas y especialistas en las artes visuales aplicadas al libro infantil. Parece ser (y no estoy personalmente de acuerdo con ello) que las pautas analíticas de la didáctica de la lengua bastan para analizar el texto y recomendar o refutar el libro que lo contiene, mientras que las pautas de didáctica de la plástica son totalmente insuficientes para atreverse a comentar o analizar la propuesta gráfica de un libro. Y esto en el ámbito escolar que, a pesar de todo, es el gran usuario de la literatura infantil.” (p. 103)²²

Apesar de o estudo do álbum ter evoluído progressivamente nos últimos anos com a investigação em arte, design e comunicação visual, como refere Cristina Cañamares (2007), a consideração específica da ilustração dentro destas áreas continuar a ser bastante escassa. Este facto conduz a métodos de análise pouco consolidados, ao contrário do que acontece no campo literário e em relação à metodologia de análise de textos destinados a crianças (p. 69). Como refere Teresa Durán (2006), a abordagem particularmente literária do álbum não se limita apenas ao campo da investigação; na prática, verifica-se uma situação semelhante (p. 103). A partir das orientações didáticas das escolas, observa-se frequentemente que o uso do álbum é orientado para a aprendizagem linguística, sendo menos comum a sua utilização em práticas especializadas para a educação da expressão plástica e visual (Schritter, 2005, p. 42). Embora se possa afirmar que são cada vez mais prolíficas as investigações em que todos os elementos do álbum, incluindo a imagem, adquirem valor e interesse, como afirmou Barbara Kiefer nos anos 1990, são ainda insuficientes as investigações que incluem os jovens leitores e leitoras na sua análise (Arizpe e Styles, 2002, p. 20), um facto que, como aponta Emma Bosch (2015, pp. 9-11), parece ainda estar a evoluir lentamente, apesar de muitas autoras e autores sublinharem nas suas investigações o importante papel desempenhado por cada um dos

²¹ Referimo-nos aqui ao conceito de literacia como “la acción de alfabetizar, enseñar a leer y escribir” (Real Academia Española, s.f.-a, definición 2) “a ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever” (Tradução castelhana-português feita por Marta Ramírez Cores).

²² “Preocupa-me, não só a mim, mas também a muitos outros, a ausência de críticos, analistas e especialistas em artes visuais aplicadas ao livro infantil. Parece que (e eu pessoalmente não concordo com isso) as orientações analíticas da didática da língua são suficientes para analisar o texto e recomendar ou refutar o livro que o contém, enquanto as orientações da didática das artes visuais são totalmente insuficientes para ousar comentar ou analisar a proposta gráfica de um livro. E isso no ambiente escolar que, apesar de tudo, é o grande utilizador da literatura infantil” (Tradução castelhana-português feita por Marta Ramírez Cores).

elementos compositivos do álbum (Bosch, 2015, pp. 4-12; Durán, 2006, p. 103; Salisbury y Styles, 2012, p. 7; Shulevitz, 1999; Van der Linden, 2015, p. 79; Veryeri, 2019, p. 244).

Já na década de 1980, Perry Nodelman defende que a relação criada entre palavras e imagens num livro ilustrado, não é uma simples soma; a correlação estabelecida modifica inelutavelmente os significados de ambos os códigos e proporciona um enriquecimento mútuo (Salisbury e Styles, 2012, p. 91). Margaret Meek mostra também como este funcionamento dinâmico entre palavras e imagens cria significados polissêmicos e ajuda os jovens leitores e leitoras a compreender as regras da narrativa. A investigadora chama a esta correlação entre códigos “interanimação” (Salisbury e Styles, 2012, p. 91). Outras autores e autoras também sentirão a necessidade de nomear este diálogo entre códigos, como Allan Ahlberg, que o descreve como uma “amalgama” (Salisbury e Styles, 2012, p. 91), ou Maria Nikolajeva, que propõe abordar o álbum na perspectiva da *intermodalidade*²³ (Nikolajeva, 2008, p. 56).

Ao mesmo tempo, atualmente, um grande número de investigações associa a *multimodalidade*²⁴ ao álbum e aos processos de aprendizagem da leitura (Anstey, 2002, p. 446; Kachorsky, Moses, Serafini e Hoelting, 2017, p. 232; Salisbury, 2015, p. 9; Serafini, Kachorsky e Reid, 2018, p. 312; Silva-Díaz, 2005, p. 104). Embora nem todos os álbuns ofereçam as mesmas exigências de leitura, e existam alguns títulos que são mais simples do que outros, uma grande parte destas publicações contemporâneas apresenta estruturas multimodais (Mackey, 2008, p. 115; Serafini, et al., 2018 p. 312). Nelas incorporam-se diferentes processos de literacia: leitura de textos literários, interpretação de leitura, que podem ser tanto analógicos como digitais (Kachorsky, et al., 2017, p. 232; Serafini, et al., 2018, p. 312; Silva-Díaz, 2005, p. 104).

Vale a pena referir que a *multimodalidade*, inerente às formas de representação contemporâneas, tem sido progressivamente integrada nos média e nas práticas culturais quotidianas (Cope e Klantzis, 2010, pp. 56-57). Nas últimas décadas, os textos multimodais evoluíram consideravelmente em termos de formato, design e conteúdo (ler uma revista, ver televisão, navegar na Internet, jogar videojogos...), oferecendo aos jovens leitores e leitoras estruturas sucessivamente mais complexas para decifrar (Anstey, 2002, p. 446; Mackey, 2008, pp. 106-107; Serafini, et al., 2018, pp. 311-312). No entanto, em relação às práticas de ensino e aprendizagem da leitura, persiste uma ênfase tradicional nos recursos literários (Cope e Kalantzis, 2010, p. 71; Kachorsky, et al., 2017, p. 231), apesar do cenário de literacia ser cada vez mais multimodal (Cope e Kalantzis, 2010, p. 56; Kachorsky, Moses, Serafini, Hoelting, 2017, p. 231), e dos textos multimodais dominarem de forma destacável as experiências de literacia das crianças no século XXI (Kachorsky, et al., 2017, p. 231).

²³ *Intermodalidade – Intermodality*. Termo originalmente adaptado das formas de arte que combinam meios visuais e verbais, como é o caso da ópera ou do cinema, ou de exemplos mais antigos, como os murais egípcios ou os manuscritos chineses. Atualmente, este conceito é aplicado na investigação sobre arte multimédia ou videojogos, mas a sua utilização é pouco frequente na área dos livros e álbuns ilustrados, onde se mantém uma tradição que tende a categorizar duas áreas distintas, a desenvolvida pelos historiadores da arte, por um lado, analisam a composição e a linguagem das imagens individualmente, ignorando muitas vezes não só o texto, mas também a sequência narrativa, e por outro lado, a desenvolvida por especialistas em literatura infantil, que se centram muitas vezes nos aspetos pedagógicos e encaram as imagens como meras decorações (Nikolajeva, 2008, p. 56).

²⁴ *Teoria multimodal – multimodality*, estudada em profundidade por Nina Norgaard a partir de textos tradicionais e experimentais, refere-se à natureza multissemiótica dos textos, tendo em conta as características do design, como ícones, índices ou a complexidade tipográfica, utilizadas pelos designers para criar significado (Kachorsky, et al., 2017, p. 234).

De igual modo, tanto a investigação sobre álbuns (Bosch, 2015, p. 9) como a utilização e leitura de álbuns (Kachorsky, et al., 2017, p. 231) apresentam perspetivas semelhantes, nas quais encontramos abordagens geralmente “logocêntricas”. No entanto, segundo Michèle Anstey (2008), os novos tempos trazem novos objetivos para a literacia, considerando que o próprio álbum pós-moderno pode ser uma forma adequada de habituar as leitoras e os leitores a esses desafios: “Author and illustrator consciously employ a range of devices that are designed to interrupt reader expectation and produce multiple meanings and readings of the book” (p. 447)²⁵. Neste sentido, face às novas formas de representação mediática, algumas autoras e alguns autores (Anstey, 2008, p. 147; Coll, 2005, p. 7; Cope e Kalantzis, 2010, pp. 56-57) apontam para a necessidade de dar lugar às *novas literacias*²⁶, complementando a aprendizagem da leitura e da escrita familiares com outros modos de comunicação, integrados no que Bill Cope e Mary Kalantzis designam como “uma pedagogia da multiliteracia” (2010, pp. 56-57)²⁷.

Pode dizer-se que as *novas literacias* são um dos principais focos de interesse na investigação sobre álbuns e ilustração para crianças. Embora o nosso estudo, centrado na leitura do álbum multisensorial, não tenha como objetivo estudar uma literacia dos sentidos, as abordagens associadas a outros tipos de leitura, como a interpretação de imagens e os paratextos, propostos por algumas investigações associadas à leitura de álbuns com crianças, fazem parte dos nossos interesses de investigação.

No domínio da literatura infantil e da didática da língua, encontramos um número significativo de estudos teóricos e práticos com crianças de diferentes idades em que as novas literacias são o principal foco das suas abordagens. Mais especificamente, encontramos uma especial persistência da chamada *literacia visual*²⁸, que, segundo Giorgis, J. Johnson, Bonomo, Colbert, Conner, Kauffman e Kulesza (1999, p. 146), tem assumido uma posição muito relevante na didática da leitura infantil com álbuns ilustrados, com algumas exceções de outras áreas ligadas à imagem, como a didática da expressão plástica e visual ou da comunicação e do design.

Neste sentido, no campo da investigação em literatura infantil, destacam-se estudos de grande relevância como *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*²⁹ de Evelyn Arizpe e Morag Styles (2003), em que as autoras demonstram a importância que tem para as crianças desenvolver a literacia visual para decifram o significado das ilustrações dos livros, salientando ainda que os jovens leitores e leitoras revelam uma especial aptidão para uma leitura sofisticada das ilustrações e dão atenção a pormenores que as pessoas adultas deixam passar despercebidos. Kate Nobel, a partir desta experiência, da qual fez parte, continua a investigar para a sua tese de doutoramento *Picture Thinking: the Development of Visual Literacy in Young Children* (2007)³⁰, na qual conclui que as crianças

²⁵ “O autor ou a autora e a ilustradora ou o ilustrador empregam conscientemente uma série de dispositivos destinados a interromper as expectativas do leitor ou da leitora e a produzir múltiplos significados e leituras do livro” (Tradução inglês-português feita por Marta Ramírez Cores).

²⁶ *As novas literacias – new literacies* integram diferentes processos de aprendizagem de leitura, como a leitura de textos literários, a interpretação de imagens e elementos de design ou a leitura ativa e crítica do leitor ou leitora, entre outros (Anstey, 2008, p. 446; Silva-Díaz, 2005, p. 104).

²⁷ De acordo com Cope e Kalantzis (2010, pp. 56-66), a literacia tem de ir além dos fundamentos da leitura e da escrita da língua de um país. Numa pedagogia da multiliteracia, todas as formas de representação, incluindo a própria língua, devem ser vistas como processos dinâmicos e não tanto como processos de reprodução.

²⁸ *A literacia visual – visual literacy*, é geralmente considerada como a capacidade de construir significado a partir das imagens (Giorgis, et al., 1999, p. 146).

²⁹ *As crianças leem imagens. Interpretação de textos visuais*.

³⁰ *Pensar em imagens: desenvolver a literacia visual em crianças novas*.

revelam a sua consciência cognitiva, estética e emocional quando desenham e descrevem os livros ilustrados que leem, facto que ajuda a compreender como se desenvolve o processo de literacia visual (Salisbury e Styles, 2012, p. 79).

Por outro lado, Sylvia Pantaleo, que também toma como ponto de partida a investigação conduzida por Arizpe y Styles (2003), realizou vários estudos com crianças centrados na leitura de imagens em álbuns, nos quais analisa as respostas visuais-orais dos meninos e das meninas sobre as imagens que leem e interpretam (Pantaleo, 2017, pp. 113-129). Num dos seus últimos artigos: *Language and Visual Texts* (2017)³¹, a partir da perspectiva da multimodalidade e da literacia visual, Pantaleo discute como e porquê ensinar às crianças vários elementos visuais da arte e do design, concluindo sobre a necessidade de que tanto educadoras e educadores, como investigadoras e investigadores incluam e valorizem o ensino de textos visuais nos currículos de literatura e literacia (pp. 113-129). A partir deste ponto de vista, a tese de Marnie Campagnaro, *Libri e albi illustrati. Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell'immaginazione* (2011)³², constata que existe uma relação entre o prazer da leitura deste tipo de livros e a formação do pensamento crítico, da dimensão estético-visual e do imaginário dos jovens leitores e leitoras (Campagnaro, 2011, pp. 289-304).

Sobre estas questões, vale também a pena referir o célebre trabalho de Jane Doonan, *Looking at Picture in Picture Books* (1993)³³. Na sua investigação, Doonan argumenta o poder expressivo e artístico das imagens nos livros ilustrados e como a sua leitura pode proporcionar uma experiência estética que contribui não só para o desenvolvimento do sentido visual e para a apreciação da informação visual, mas também funcionar como uma possível porta de entrada para a apreciação das manifestações artísticas em geral.

Especificamente, associado à investigação em arte, comunicação e design, vale a pena destacar, entre outros, o estudo desenvolvido por Perrine Boyer, *La importancia del álbum en la educación visual y plástica* (2004)³⁴, no qual afirma que, tal como na linguística, em que trabalhamos para o enriquecimento e conhecimento do nosso léxico, acontece essencialmente o mesmo no mundo das imagens, concluindo que, ao ensinarmos as crianças a ler imagens diferentes e variadas, ajudamo-las a alargar a forma como veem e imaginam o mundo que as rodeia, como um lugar heterogéneo (Boyer, 2004, p. 27).

Por seu lado, a pesquisa *Livros infantis sem texto: Dos pré-livros aos livros ilustrados* (2008), de Cassia Leticia Carrara, defende que não só as edições com textos literários promovem o hábito da leitura, mas que os livros sem textos e os pré-livros também têm o potencial de formar futuros leitores e leitoras em idade pré-escolar, cabendo às criadoras e aos criadores dessas edições a responsabilidade de proporcionar novas formas de desenvolver as potencialidades das crianças através do mundo material e imaginário a que acedem (Carrara, 2008, pp. 419-420).

³¹ *Língua e textos visuais.*

³² *Livros ilustrados e álbuns ilustrados. Análise, instrumentos e perspectivas para uma pedagogia da imaginação.*

³³ *Observando as imagens dos álbuns ilustrados.*

³⁴ *A importância do álbum na educação visual e plástica.*

Por último, destacamos a investigação de Emma Bosch, *Estudio del álbum sin palabras*³⁵ (2015), a partir da qual a autora confirma que nas narrativas visuais todos os elementos podem ser descodificados como signos, ou seja, que as imagens podem, de facto, ser lidas e que a sua interpretação de acordo com o background e as palavras do leitor ou a da leitora não implica que este tipo de edições tenha a finalidade de inventar histórias (Bosch, 2015, p. 445).

Para além das imagens

Hoje pode afirmar-se que o sucesso do álbum e do livro ilustrado ultrapassou a esfera estritamente académica e didática, alcançando um certo grau de reconhecimento por parte dos espaços destinados à cultura e às artes visuais e plásticas. Bibliotecas, museus e galerias de diferentes partes do mundo começaram a reconhecer, à semelhança de muitos dos estudos já referidos, a importância da ilustração nos livros infantis como um valioso legado cultural (Salisbury, 2015, p. 9). Na vertente criativa, percebe-se também que um número crescente de estudantes e artistas tem-se interessado por este espaço criativo, abrangendo, para além das imagens, o formato do livro como meio de expressão (Salisbury, 2015, p. 210; Van der Linden, 2015, p. 122).

Segundo Sophie Van der Linden (2015), hoje, mais do que nunca, o livro confirma a sua identidade material e os seus modos de fabrico atingem níveis de perfeição que surpreendem a todos os públicos (pp. 122-124). De acordo com a autora, a este panorama acresce o interesse crescente pela infância na esfera social e cultural, sobretudo durante a segunda metade do século XX, o que, consequentemente, deu origem recentemente a uma produção prolífica e inigualável de álbuns destinados a este público (Van der Linden, 2015, p. 122).

De igual modo, nas últimas duas décadas, alguns estudos realizados no campo das artes visuais, do design ou da comunicação fazem referência específica a aspetos formais dos livros e álbuns ilustrados, como a sua materialidade, formato ou encadernação (Bosch, 2015, pp. 324-332; Carrara, 2008, pp. 107-154; Roldán, 2015, pp. 77-105; Serrano, 2015, pp. 188-221). No entanto, embora alguns estudem a natureza interativa e lúdica das obras, os seus objetivos de investigação centram-se frequentemente na definição, categorização ou classificação das obras, sendo menos comum encontrar estudos que incluam as leitoras e os leitores nas suas análises. Assim, embora a investigação de Bosch (2015, p. 8) se centra sobretudo no estudo e classificação de álbuns sem palavras, a autora inclui também a conceção de um conjunto de itinerários de leitura. No âmbito do programa *Lleguir x lleguir*³⁶ do projeto *Xarxa Interescolar de Lectura de Barceloneta 2011-2012*³⁷, Bosch (2015) “usa” os álbuns sem palavras, propondo uma seleção de leituras e atividades que procuram ajudar a reforçar as competências de leitura e o hábito de leitura de narrativas gráficas, a partir das quais analisa as respostas das crianças aos mesmos (p. 417). Por seu lado, a investigação de doutoramento *El libro como juguete. Sus tipologías y recursos para la interacción* (2015)³⁸, de José Joaquín Roldán, estuda, classifica e analisa diferentes livros para brincar, incluindo, ao contrário de outros estudos sobre o tema, os livros eletrónicos. Entretanto, a tese de doutoramento de Marta Serrano: *¡Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil* (2015)³⁹, estuda desde o campo das artes visuais, a evolução histórica e o estado atual dos livros móveis, as suas tipologias e a sua linguagem específica, bem como os seus processos de produção.

³⁵ *Estudo do álbum sem palavras.*

³⁶ *Ler x ler.*

³⁷ *Rede Interescolar de Leitura da Barceloneta 2011-2012.*

³⁸ *O livro como brinquedo. As suas tipologias e recursos para a interação.*

³⁹ *Pop up! A arquitetura do livro móvel ilustrado infantil.*

Do ponto de vista do livro como objeto, Emma Bosch (2015, pp. 324-326) e Cassia Leticia Carrara (2008, pp. 107-114) consideram o suporte de livros e álbuns como uma forma de interação e comunicação concreta que participa nos modos de leitura das edições. Por seu lado, José Joaquín Roldán (2015, pp. 269-270) considera que certas edições, como os chamados livros-brinquedo, podem ser consideradas como objetos de manipulação e ação, ou seja, como agentes físicos de jogo e como “contentores de recursos” para a interação (Roldán, 2015, p. 11).

O panorama editorial atual, segundo Danyelle Valente (2014), repleto de novas formas narrativas e experiências de leitura (p. 1), expande-se com maior frequência na direção de caminhos criativos que incluem a sensorialidade e a materialidade das edições como recursos plásticos e comunicativos concretos. Apesar disso, são escassas as investigações, seja no campo da literatura infantil, das artes visuais ou mesmo da pedagogia, que circunscrevem este meio expressivo e comunicativo como parte do processo de leitura, e ainda menos as que incluem a infância leitora nos seus processos de investigação (Veryeri, 2019, pp. 244-245).

Ao longo das últimas décadas, Valente (2014) tem estudado as possibilidades materiais do livro enquanto objeto de interação e manipulação, centrando-se na investigação e criação de livros multissensoriais a partir de uma abordagem educativa e inclusiva, especificamente focados nas leitoras e nos leitores cegos (pp. 1-2)⁴⁰. A autora destaca a falta de acessibilidade das crianças cegas ou com dificuldades de visão a edições ilustradas de qualidade e adaptadas às suas necessidades específicas, e enfatiza a importância das ilustrações em relevo para o desenvolvimento da “conscience de l’écrit”⁴¹, para a aprendizagem da linguagem Braille e para o desenvolvimento da imaginação e do prazer de ler (Valente, 2014, p. 3). De igual modo, apesar da importância dos livros multissensoriais para crianças cegas, Valente (2014) salienta a escassez deste tipo de publicações, entre outros aspetos, devido à grande dificuldade que envolve a sua criação, o que por sua vez leva a que o seu estudo seja menos difundido e diversificado (p. 3).

Por seu lado, Ilgim Veryeri (2019) considera que a materialidade e os elementos sensoriais dos álbuns são frequentemente subestimados, mesmo quando funcionam como um sistema narrativo análogo às imagens e aos textos (pp. 244-245). No entanto, quando a materialidade é incluída como um elemento multimodal das edições, a leitura pode tornar-se lúdica e fluida, dotando os textos e as imagens de um significado mais profundo através de vários modos de expressão combinados (Veryeri, 2019, p. 253). No entanto, a autora também considera que, embora a materialidade dos álbuns possa oferecer experiências de leitura imersivas e pessoais, que dão acesso a um maior envolvimento sensorial, em alguns casos também podem ser confusas para o leitor ou a leitora se não forem adequadas à idade ou desviarem a atenção da trama central da obra (Veryeri, 2019, p. 253).

O compêndio de ideias e investigações apresentado neste espaço introduz e justifica, em linhas gerais, as motivações e interesses que dão origem à tese de doutoramento desenvolvida a seguir. Não podemos terminar esta secção sem lembrar que esta investigação, centrada nas leituras multissensoriais, pretende estabelecer ao longo do seu percurso uma sólida inter-relação entre o álbum multissensorial, a leitura na primeira infância e os seus e as suas artistas, sendo o primeiro de todos o ponto de partida da pesquisa, mas não uma questão emancipada das outras duas.

⁴⁰ Danyelle Valente realizou pesquisas sobre a multissensorialidade dos livros para crianças cegas, sua linguagem semiótica e processos criativos, como *Tactile images Semiotic reflection on tactile images for the blind* (2010), juntamente com Bernard Darras e *Les livres multi-sensoriels: des livres pour tous les enfants* (2014).

⁴¹ “Sensibilização para a literacia” (Tradução francês-português feita por Marta Ramirez Cores).

1.2 Conceção da investigação

“Un río se distingue de un estanque en que fluye, pero su flujo da una precisión e interés a sus porciones sucesivas más grande que la que existe en las porciones homogéneas de un estanque”⁴².

John Dewey
(Dewey, 2008, p. 42)

Vivemos numa sociedade de ritmo acelerado em que os resultados imediatos e tangíveis medem as competências e a qualificação das pessoas. No entanto, existem abordagens que visam a experiência e a aprendizagem das novas gerações que estão muito longe das necessidades de uma sociedade acelerada à procura de resultados imediatos e tangíveis, de soluções eficazes e rentáveis. Estes lugares e propostas inspiradoras aventuram-se em alternativas pedagógicas baseadas na escuta e na observação das crianças, dando um espaço considerável aos pequenos pormenores, à criatividade, à fantasia, à sensibilidade e aos tempos da infância.

Estas tendências e propostas educativas são forjadas, entre outras razões, como contraponto ao abandono generalizado das práticas criativas e artísticas nos programas educativos, como refere Alfredo Hoyuelos no seu prólogo *Cada uno crece solo si es soñado*⁴³ (Vecchi, 2013, p. 29). Este tipo de prática enobrece a importância da originalidade, da espontaneidade e da sensibilidade das crianças, colocando a escuta, a reflexão e a observação dos processos de aprendizagem das crianças à frente dos produtos finais e da aquisição de conhecimentos efetivamente demonstráveis.

O interesse em relacionar este tipo de abordagens pedagógicas com a leitura do álbum multissensorial para crianças decorre, entre outras questões, das mudanças observadas na evolução e diversificação do álbum contemporâneo, que exige “nuevas aproximaciones” (Silva-Díaz, 2005, p. 117) que ajudem a clarificar e a alargar as suas potencialidades de utilização, para além do seu uso tradicional na literacia da leitura, observando como as crianças interagem com este tipo de edições em contextos específicos de exploração.

A natureza multissensorial dos livros selecionados levanta um conjunto de questões relacionadas quer com a sua criação, quer com a sua utilização e leitura junto dum dos seus públicos mais assíduos, as crianças da primeira infância.

Por conseguinte, as áreas a investigar através desta tese são: a definição do álbum multissensorial, a sua evolução e os seu estado atual; os elementos sensoriais no álbum multissensorial e o seu contributo para os processos de leitura com a primeira infância; a relação antropológica entre a prática artística, a infância e o livro como objeto cultural para crianças; a adequação e a intenção nos processos de criação do álbum contemporâneo; e a utilização do álbum multissensorial com a primeira infância como parte de uma pedagogia da experiência.

⁴² “Um rio difere de uma lagoa pelo facto de fluir, mas a sua fluidez confere uma precisão e interesse às suas porções sucessivas maior do que aquela que existe nas partes homogéneas de uma lagoa” (Tradução italiano-português feita por Marta Ramirez Cores).

⁴³ *Cada um cresce só se for sonhado* (Tradução castelhana-português feita por Marta Ramirez Cores).

As áreas de estudo acima descritas levantam uma série de **questões** que ajudarão a clarificar e estabelecer os objetivos da investigação:

. Embora nem todos os álbuns apresentem as mesmas exigências de leitura, em termos gerais considera-se que expõem estruturas de decodificação eminentemente multimodais. Assim, o que é que diferencia os álbuns multissensoriais dos outros álbuns e que contributos podem oferecer a sua definição e o seu estudo à leitura dos mesmos com crianças?

. A evolução do conceito de infância teve uma influência específica no tipo de edições destinadas às crianças. No entanto, a liberdade criativa e a inovação dos artistas favoreceram consideravelmente a transformação e a diversificações do álbum contemporâneo. Isto levanta as questões: até que ponto os criadores têm de comprometer o seu processo artístico para satisfazer determinados critérios de adequação quando concebem álbuns destinados à infância leitora, sejam eles multissensoriais ou não, e, é necessário manter uma ligação constante com as crianças para compreender e satisfazer as suas necessidades enquanto primeiros leitores?

. As crianças procuram espontaneamente experiências sensíveis que as ajudem a compreender o mundo no qual vivem. Apesar disto, é necessário valorizar e alargar essas experiências? Que contributos podem aportar as leituras multissensoriais a propostas pedagógicas de natureza exploratória e criativa destinadas à primeira infância?

Objetivos da investigação

As áreas de estudo identificadas e a procura de respostas às questões abertas suscitam os seguintes objetivos de investigação:

Objetivo geral

Estudar a partir do campo da investigação e da criação artística, o potencial pedagógico do álbum multissensorial contemporâneo como objeto cultural, sensível e exploratório para a primeira infância leitora.

Objetivos específicos

- Objetivo específico 1. Contribuir para a definição do álbum multissensorial contemporâneo, considerando o tipo de leituras que pode oferecer às leitoras e aos leitores da primeira infância através da sua linguagem plástica e sensível dos seus elementos compositivos.

- Objetivo específico 2. Proporcionar um maior conhecimento da evolução e do estado atual do álbum multissensorial contemporâneo através duma seleção exemplificativa de títulos históricos e publicados durante as duas primeiras décadas do século XXI.

- Objetivo específico 3. Compreender a relação antropológica que liga a infância à prática artística através da criação de livros para crianças.

- Objetivo específico 4. Considerar o lugar que ocupa a infância leitora nos processos de criação do álbum (multissensorial) contemporâneo.

- Objetivo 5. Explorar e documentar a viabilidade das leituras multissensoriais num projeto de campo destinado à primeira infância baseado na pedagogia das experiências.

Metodologia da investigação

A nossa investigação insere-se no campo da criação e da investigação em artes visuais. No entanto, a abordagem holística que decidimos empregar coloca-nos perante um estudo de natureza *transdisciplinar* em que os seus objetivos transcendem a investigação exclusivamente académica, movendo-se entre diferentes linguagens e disciplinas comumente divididas nas suas áreas de estudo e prática (Gómez, 2011, pp. 381-385).

A partir das artes visuais, área em que estamos especializadas, propusemo-nos traçar várias convergências teórico-práticas com outros campos de estudo que consideramos importantes para explorar a leitura do álbum multissensorial com a primeira infância. Algumas delas terão um maior impacto nas questões a investigar e outras servirão de apoio a um estudo globalizante que procura abarcar as várias intersecções entre os temas propostos.

Como adiantamos no início deste capítulo, três questões fundamentais estão interligadas no centro da nossa investigação: *o álbum multissensorial contemporâneo, os seus e as suas artistas e a primeira infância leitora.*

O *álbum multissensorial contemporâneo e a sua criação* têm sido estudados a partir do carácter híbrido que o caracteriza, no qual convergem várias formas de expressão e comunicação artística, fundamentalmente as artes visuais, a literatura, a ilustração e o design.

A correspondência entre a criação artística e a infância foi estudada numa perspetiva antropológica, o que nos permitiu aprofundar na evolução sociocultural da infância e a sua relação com os artistas interessados pela mesma.

A primeira infância leitora foi estudada a partir dos domínios da pedagogia da infância, da história social e da semiologia, que, em conjunto, permitiram introduzir-nos nas necessidades experienciais e de aprendizagem da infância, bem como penetrar na complexidade das leituras multissensoriais.

Adjacentes às questões primárias de estudo estão a *evolução histórica* e a *situação atual do álbum multissensorial*, abordados tanto no campo das artes como numa perspetiva histórica-cultural. Por último, mas não menos importante, o conceito de *multissensorialidade*, fundamental para esta investigação, foi também estudado a partir do campo da expressão e criação artística, mas também recorrendo às teorias da neurociência e da pedagogia infantil, que nos ajudaram a compreender globalmente algumas das características essenciais de aprendizagem multissensorial.

O estudo no seu todo inscreve-se no paradigma da *investigação-criação em arte*, a partir do qual são tido em conta três aspetos fundamentais: “el sujeto creador ou artista, el objeto ou práctica artística e o espectador ou

público que recibe la obra o propuesta artística” (Daza, 2009, p. 87)⁴⁴. No entanto, ao longo do estudo são apresentadas estratégias de observação e são estabelecidas relações holísticas ou globais sobre os objetivos do estudo, o que também nos coloca perante uma *abordagem qualitativa* (Riba, 2014, p. 6)

Dentro deste enquadramento metodológico, determinámos também que a nossa investigação é um estudo *exploratório-descritivo* (Cauas, 2015, pp. 5-7). Partindo da exploração, observação e exame da documentação sobre os temas de estudo, bem como da compilação e análise não sistemática de exemplos concretos que nos aproximam do álbum multissensorial, avançamos com uma série de questões em busca de um diagnóstico específico do álbum multissensorial contemporâneo e da sua leitura com a infância leitora num contexto específico. Embora os estudos descritivos permitam-nos fazer algumas previsões elementares (Cauas, 2015, p. 6), a nossa investigação limita-se a colocar questões e a estabelecer objetivos sem formular uma hipótese inicial de estudo.

A continuação, descrevemos em pormenor as técnicas metodológicas aplicadas em cada capítulo:

Em *Aproximações ao álbum multissensorial*, consultamos tanto fontes primárias: livros ilustrados, álbuns, pré-livros e livros de artista, como fontes secundárias: estudos gerais sobre o álbum e o livro ilustrado, bem como estudos mais específicos sobre o livro de artista para crianças, o livro multissensorial e o conceito de multissensorialidade. A partir da análise dos textos acima referidos, compilamos e exploramos uma amostra exemplificativa de álbuns, pré-livros e livros de artista que nos permitiu estabelecer uma descrição mais detalhada do objeto de estudo e do seu estado atual.

Em *Uma infância cheia de artistas*, partindo duma perspetiva semelhante à utilizada no capítulo anterior, em que recorremos a álbuns, pré-livros e livros de artista, bem como a textos sobre os mesmos, utilizamos também a entrevista como técnica para ampliar a informação e o ponto de vista sobre a criação do álbum (multissensorial) contemporâneo. Utilizamos um tipo de entrevista estruturada que procura conhecer experiências pessoais específicas, na qual as vivências pessoais e quotidianas entrelaçam-se com crónicas mais gerais de natureza social (Cantó, 2016, p. 15). Estas entrevistas não terão um filtro de anonimato, se não que será especialmente importante saber os nomes dos artistas participantes.

Na prossecução dos objetivos da investigação, esta secção inclui também a experiência criativa da autora desta tese, com o interesse de observar, no capítulo seguinte, as várias relações, possibilidades e experiências que podem ser oferecidas ao público (leitores e leitoras da primeira infância), da proposta criativa desenvolvida, neste caso, dois álbuns multissensoriais destinados ao grupo referido. Ambas as obras funcionam como parte da metodologia de pesquisa, permitindo avaliar variáveis e traçar novos caminhos para o processo de investigação (Daza, 2009, p. 89).

Por fim, o capítulo *Exploradores do mundo*, com uma base experiencial significativa, recorre a algumas fontes secundárias sobre a infância e a pedagogia da experiência que serão utilizadas na investigação de campo final: *Exploradores do mundo*.

Embora a metodologia aplicada na investigação de campo seja especificada em detalhe na apresentação do próprio projeto, adiantamos aqui alguns aspetos fundamentais da mesma. A *observação participante* será a base principal da experiência de estudo, na qual explicitaremos a nossa intenção de analisar os processos exploratórios e criativos das crianças no projeto proposto, do qual seremos sujeitos ativos durante o seu desenvolvimento (Cantó, 2016, p. 27). A informação recolhida será ainda complementada com um caderno de campo e entrevistas semiestruturadas anónimas, que visam recolher e compreender as impressões das crianças sobre as práticas propostas e, em especial, sobre os álbuns multissensoriais criados pela autora desta tese. Finalmente, os dados recolhidos durante a investigação prática serão analisados e apresentados como *mini-histórias*, conceito que será devidamente abordado durante a apresentação do projeto de campo.

Estrutura do estudo

O nosso estudo está organizado da seguinte forma:

Capítulo 1: Rumo à exploração das leituras multissensoriais
Apresentação e justificação / Conceição da investigação

Este capítulo introdutório tem como objetivo apresentar as bases desta investigação de doutoramento. Para começar, apresenta-se a justificação do estudo, na qual são referidas algumas das linhas de investigação recentes associadas à leitura do álbum com crianças, a partir das quais são apontadas as insuficiências detetadas sobre este tema na área da criação e a investigação em artes visuais. Mais especificamente, são também referidas algumas das lacunas encontradas em relação ao estudo e “utilização” do álbum multissensorial contemporâneo no domínio da investigação artística. Por fim, são apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação, bem como a metodologia geral do estudo, incluindo uma breve introdução à metodologia utilizada no projeto de investigação de campo *Exploradores do mundo*.

Capítulo 2: Aproximações ao álbum multissensorial

Neste segundo capítulo, são brevemente recolhidas algumas das definições estabelecidas para o álbum, tendo em conta os principais pontos de concordância entre os estudos publicados ao longo das últimas décadas, a partir dos quais constitui-se uma abordagem específica à definição do álbum multissensorial. Seguidamente, a partir duma seleção exemplificativa de álbuns multissensoriais publicados ou criados durante as duas primeiras décadas do século XXI, analisa-se a fisionomia e o funcionamento da leitura deste tipo de obras, tendo em conta a dualidade livro-leitor/a, a partir da qual estabelecem-se e definem-se os elementos sensoriais que caracterizam e distinguem os álbuns multissensoriais de outras publicações. Para concluir, através de uma série de obras de natureza e cronologia diferentes (livros móveis, livros de artista para crianças, livros-jogo, pré-livros, álbuns...), apresentam-se algumas das influências artísticas, históricas e socioculturais que contribuíram para a evolução e transformação do álbum multissensorial e que ajudam a perceber melhor a origem, a idiossincrasia e o estado atual deste tipo de livros.

Capítulo 3: Uma infância cheia de artistas

O terceiro capítulo começa por apresentar brevemente um conjunto de projetos e espaços dedicados à promoção e divulgação de livros e álbuns ilustrados, entre os quais analisa-se em pormenor o *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.*, dado o seu significativo trabalho cultural, educativo e de investigação sobre livros de artistas

⁴⁴ “o sujeito criador ou artista, o objeto ou prática artística e o espetador ou público que recebe a obra ou proposta artística” (Tradução castelhana-português de Marta Ramírez Cores).

para crianças (obras inéditas, livros-objeto, livros-jogo, livros ilustrados, pré-livros, álbuns, álbuns multissensoriais...). A seguir, através de uma seleção de obras do *Archivo Ó.P.L.A.*, apresenta-se e reflete-se sobre como o vínculo antropológico liga a prática artística à infância, aprofundando os interesses e objetivos dos seus artistas na criação de livros para crianças. Tais questões levam-nos a refletir sobre os conceitos de adequação e intenção, colocados como possíveis condicionantes no processo de projeção e criação do álbum contemporâneo. Sobre estas questões, e para concluir, são reunidas, de forma sintetizada, as observações e objetivos partilhados numa série de entrevistas a diferentes artistas contemporâneos do álbum multissensorial. Para além disso, incluem-se as reflexões da autora desta tese sobre o processo de criação de dois livros desta natureza destinados a crianças da primeira infância: *Good morning* (*Buenos días* - 2012) e *O voo da borboleta* (2016). Este compêndio de ideias e experiências ajudará a compreender mais especificamente o lugar em que se situa a infância leitora nos processos de criação do álbum (multissensorial) contemporâneo.

Capítulo 4: Exploradores do mundo

O quarto capítulo começa por esboçar uma definição para o conceito de “leitura” a partir de uma abordagem sociológica contemporânea ligada à multissensorialidade das experiências humanas, estas últimas definidas como *leituras multissensoriais*, o que ajudará a concretizar quem são os leitores e as leitoras do álbum multissensorial nesta investigação: as crianças da primeira infância. Estas ideias, associadas aos contributos dos dois capítulos anteriores, conduzirão à pesquisa de campo *Exploradores do mundo*, que é precedida por outras duas experiências com a infância relatadas brevemente neste capítulo. Na continuação segue-se uma descrição detalhada da investigação de campo *Exploradores do mundo*, incluindo os objetivos do projeto, a metodologia de investigação, os instrumentos de documentação e o contexto e estrutura detalhados do estudo. Para concluir, de modo a destacar as experiências mais relevantes do projeto em torno das leituras multissensoriais dos álbuns: *Good morning* (*Buenos días* - 2012) e *O voo da borboleta* (2016), e sobre a exploração sensível das crianças, apresenta-se um conjunto de *minihistórias* que sintetizam a documentação recolhida no referido estudo de campo.

Capítulo 5: Conclusões e futuras linhas de investigação

O quinto capítulo apresenta as principais conclusões da tese de doutoramento e propõe uma série de linhas de investigação futuras. Em primeiro lugar, seguindo os objetivos gerais e específicos apresentados no *capítulo 1*, respondemos a cada um deles através das conclusões obtidas ao longo do estudo. A seguir, apresentamos uma série de linhas de investigação futuras que nos permitirão continuar a avançar no estudo do álbum multissensorial, bem como nas leituras multissensoriais com a primeira infância.

Capítulo 6: Bibliografia

Fontes primárias: álbuns, livros ilustrados, livros de artista para crianças, livros móveis e pop-up, pré-livros, livros jogo e jogos.

Fontes secundárias: Livros, revistas, teses, artigos, catálogos, vídeos e sítios web.

Figuras: Imagens, fotografias, ilustrações e desenhos.

CAPÍTULO 2. Aproximaciones al álbum multisensorial

CAPÍTULO 2. Aproximaciones al álbum multisensorial

“ [...] An artist creates the art object for an audience. Over our human history the artist, the audience, and the object have been influenced by society, culture and technology. What has stayed constant is that an aesthetic experience arises from images and ideas combined in some complete form when an audience brings to it intellectual and emotional understandings”.⁴⁵

Barbara Kiefer
(Kiefer, 2008, p. 11)

Numerosas evoluciones producidas en el *álbum*⁴⁶ se concentran en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, etapas en las que dibujantes, publicistas y diseñadores y diseñadoras se adueñan de esta forma de creación y la consagran como un verdadero “soporte de expresión artística” (Van der Linden, 2015, pp. 120), ofreciendo, hoy en día, una producción de títulos dirigida a la infancia amplia, exuberante y diversificada (Van der Linden, 2015, pp. 120-124). Su compleja genealogía ha sido causa de un dilatado debate acerca de su definición como *objeto cultural*⁴⁷ que se extiende hasta la actualidad, una difícil tarea en la que se han adentrado autoras y autores de muy diversos puntos geográficos y, a través de la cual, se han encontrado ciertos puntos en común aunque también diversas discordancias (Bosch, 2015, p. 4; Silva-Díaz, 2005, pp. 31-32).

Este estudio no pretende reformular o elaborar una definición propia para el álbum, sino que se acoge a algunas de las definiciones establecidas por otros y otras especialistas, teniendo en cuenta para ello, algunos de los principales puntos de concordancia entre estos y estas, con el fin de aproximarse hacia una definición específica de lo que aquí se entiende por *álbum multisensorial*. Proponemos analizar conjuntamente la fisonomía y funcionamiento de este tipo de ediciones desde la práctica lectora, reflexionando acerca de la manipulación y escucha de las obras desde la dualidad *libro-lector/a*⁴⁸, para ayudar a concretizar este concepto de álbum y, además, crear un primer acercamiento a la primera infancia lectora, público que en capítulos posteriores será escuchado como merece.

⁴⁵ “[...] Un artista o una artista crea el objeto artístico para un público. A lo largo de la historia de la humanidad, artista, público y objeto artístico han sido influidos por la sociedad, la cultura y la tecnología. Lo que ha sido una constante es que la experiencia estética surge de imágenes e ideas combinadas en un todo cuando el público les confiere entendimiento intelectual y emocional” (Traducción inglés - castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁴⁶ El término “álbum” es comúnmente utilizado en España en la esfera editorial y entre las personas expertas del mundo del libro, aunque su uso no está tan extendido entre el público en general. A su vez, en América Latina es más usual utilizar el término “libro-álbum” para distinguirlo de los álbumes de cromos coleccionables (Silva-Díaz, 2005, p. 31).

⁴⁷ David Lewis, catedrático de literatura infantil del *Goldsmith College* de Londres considera que el álbum es como “un objeto cultural en forma de libro”, resultado de la experimentación entre el lenguaje visual y el textual, considerándolo además como un artefacto que atestigua la evolución social, cultural, tecnológica y artística de nuestra época (Lewis, 1990, p. 77).

⁴⁸ Emma Boch, profesora e investigadora en la Facultad de Educación de la *Universidad de Barcelona* considera que: “esta dualidad - Libro-Lector - no deja de ser una falsa antítesis. Resulta difícil estudiar el álbum sin hacer referencia al lector, así como no pueden analizarse los modos de lectura y recepción lectora sin hacer referencia al objeto libro” (Bosch, 2015, p. 8).

Consideramos necesario para concluir estas *aproximaciones al álbum multisensorial*, observar la evolución y estado actual de este paradigma cultural, con el fin de comprender de dónde proviene y qué caminos se atisban en su futuro próximo.

2.1 Hacia una definición del álbum multisensorial

“A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost an experience for a child.

As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page”.⁴⁹

Barbara Bader

(Bader, 1976 como se citó en Kiefer, 2008, p. 9)

La definición que proponía la historiadora Barbara Bader ya en los años 70, sigue en la actualidad vigente como una de las definiciones más subrayadas por gran parte de las expertas y los expertos, un enunciado que describe el álbum de forma sublime, teniendo en cuenta su funcionamiento y cada uno de los elementos que articulan esta manifestación artística y cultural del mundo contemporáneo. Tomando como punto de partida la definición propuesta por la profesora Bader, estarían incluidos como álbumes una gran diversidad de libros, ediciones que efectivamente con frecuencia son designadas como tal. Es el caso de los *pop-ups*, los abecedarios, los libros de listas y catálogos, los cuentos populares ilustrados, los libros de no ficción o los libros de imágenes (Durán, 2002, p. 93; Kiefer, 2008, p. 11; Silva-Díaz, 2006, p. 24; Van der Linden, 2015). Tal y como afirma Sophie Van der Linden (2015), el álbum es diversidad en sí mismo, un conjunto de numerosas combinaciones que surgen dependiendo de la articulación generada entre imagen, texto y soporte, un territorio cultural que permite a artistas y escritores o escritoras desarrollar sus experimentos creativos. La flexibilidad del álbum permite afirmar que no existe una manifestación más legítima o común que otra (p. 79).

Dentro de las dificultades halladas para aclarar el concepto de álbum, existe un claro consenso acerca de que en el mismo confluyen dos lenguajes, el de las palabras y el de las imágenes, y ambos funcionan en conjunto para crear significado (Bosch, 2015, pp. 7; Dupont-Escarpit, 2006, p. 9; Durán, 2009, p. 210; Kiefer, 2008, p. 11; Lewis, 1994, p. 75; Moebius, 1999; Nodelman, 2008, p. 26; Salisbury y Styles, 2012, p. 7; Shulevitz, 1999, pp. 8-13; Silva-Díaz, 2006, p. 24; Van der Linden, 2015, p. 14). Asimismo, numerosos autores y autoras señalan el habitual predominio del código visual (Bosch, 2015, p. 7; Dupont-Escarpit, 2006, p. 9; Durán, 1989, p. 24; Lewis, 1994, p. 75; Shulevitz, 1999, pp. 8-13; Salisbury y Styles, 2012, p. 7; Silva-Díaz, 2006, p. 24; Van der Linden, 2015, p. 15), e incluso la ausencia de las palabras (Bosch, 2015, p. 7; Dupont-Escarpit, 2006, p. 9; Durán, 1989, p. 24; Shulevitz, 1999, pp. 8-13; Van der Linden, 2015, p. 25). Al respecto, la profesora Emma Bosch (2012) declara que, siendo realmente estrictos, ningún libro podría ser designado como álbum sin palabras ya que como mínimo,

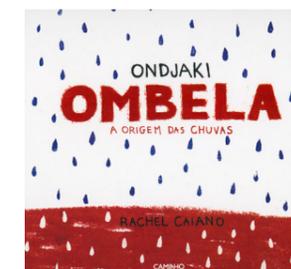
⁴⁹ “Un álbum ilustrado es texto, es ilustración, es diseño en su totalidad; es un artículo manufacturado y es un producto comercial; es un documento social, cultural e histórico; y sobre todo es una experiencia para el niño o la niña.

Como forma de arte, gira entorno a la interdependencia entre imágenes y palabras, en torno al despliegue simultáneo de la doble página y el drama de pasar la página” (Traducción inglés - castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

posee un título y unos créditos editoriales (p. 76). Aunque para la autora denominar a un libro por aquello de lo que carece no sea la forma más acertada, atestigua que es el término más extendido (Bosch, 2015, p.15), siendo, de hecho, tal denominación la que da título a su tesis doctoral: *Estudio del álbum sin palabras* (2015). En su estudio Bosch (2015) propone una definición para el álbum que consideramos que merece ser destacada: “es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (p. 7). Su definición es realmente clara y concisa, y esclarece el conflicto existente en relación al código léxico. Además, cabe subrayar que es una de las pocas especialistas en determinar dentro de la definición de álbum que, efectivamente, se trata de un libro (Bosch, 2015, p. 6). Sin embargo, a diferencia de Bosch (2015, pp. 6-14), en nuestra investigación incluiremos como álbumes multisensoriales algunos ejemplos no narrativos (imagiarios, libros-juego, libros de listas...), los cuales ella sitúa en una categoría diferente, pero que otros autores y autoras tales como Barbara Kiefer (2008, p. 10), Cecilia Silva-Díaz (2006, p. 24), David Lewis (1990, p. 18) o Sophie Van der Linden (2015, pp. 62-77) incluyen como álbumes en sus publicaciones.

La especialista en el álbum Sophie Van der Linden, junto a los expertos Olivier Douzou y Teresa Durán, ha publicado *Album[es]* (2015), un libro esencial acerca del funcionamiento del álbum y sus diversas expresiones dentro del mundo editorial. En esta publicación la autora desarrolla una interesante propuesta de categorización en base a la interacción y prioridad de los elementos que componen el álbum (texto, imagen y soporte), a la cual se acoge esta investigación por su pluralidad, claridad y actualidad, con el objetivo de atisbar una definición del concepto propuesto como “álbum multisensorial”.

Sophie Van der Linden (2015, pp. 79-103) propone “tres grandes tipologías” para el álbum:

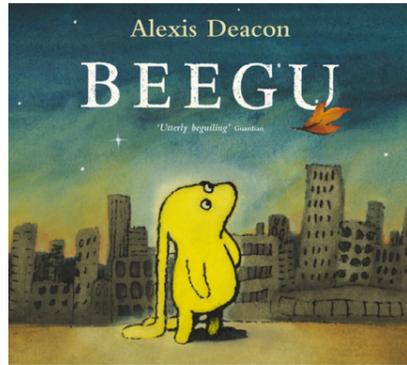


Álbum ilustrado, en esta tipología el texto es la base de sustentación y la ilustración, subordinada a éste, lo acompaña. El soporte no posee gran influencia en este tipo de álbumes. Se diferencian de los libros ilustrados por su proyección gráfica y la importancia que se confiere a las ilustraciones en la conjunción de los elementos.

Ondjaki y Rachel Caiano
Ombela. A origem das chuvas
Editorial Caminho, 2015



Ombela limpou a sua primeira lágrima e quase se esquecia de chorar.
— Não te esqueças de chorar — lembrou-lhe o pai.
Assim como a lua tem muitas faces e no mundo faz inverno ou verão, também nós, os deuses, não podemos sempre estar felizes.



Album narrativo, en esta tipología el texto y la imagen dialogan colaborativamente, y con frecuencia el significado surge de la interrelación entre ambos. Por el contrario, el soporte no interferirá pero si funcionará como base del proyecto editorial.

2

Alexis Deacon
Beegu
Farrar, Straus and Giroux Publishers, 2003



Album gráfico, en esta tipología la composición plástica y la percepción visual son esenciales. Las imágenes y el soporte pueden llegar a interactuar como base de la creación, mientras que el texto puede quedar en este caso relegado a un segundo plano.

Madalena Matoso
Livro Clap
Editora Planeta Tangerina, 2014

3



Además de estas tres grandes tipologías, la autora expone sus posibles interacciones: álbum ilustrado – álbum narrativo, álbum narrativo – álbum gráfico y álbum gráfico – álbum ilustrado, evidenciando la flexibilidad creativa que poseen este tipo de ediciones, donde todo es posible y nada permanece sujeto a una definición exacta e inamovible (Van der Linden, 2015, pp. 88-103).

Llegados a este punto, consideramos necesario detenernos sobre el concepto del *álbum gráfico*, no solo por su cercanía a la idea de álbum multisensorial, sino también por el estrecho vínculo que comparte con el *libro de artista para la infancia* (Van der Linden, 2015, p. 87). Si bien, la delimitación y definición del libro de artista para la infancia no es un objetivo primordial en esta investigación, a lo largo de este estudio vamos a poder encontrar algunos títulos que circulan simultáneamente en el territorio del álbum y en el del libro de artista. Si bien, en su publicación, Sophie Van der Linden (2015) hace una breve referencia a este hecho, distinguiendo al libro de artista del álbum gráfico “por su pertenencia editorial y su difusión” (p. 87), la discusión no es tan evidente. Algunos autores y autoras especializados en el libro de artista para la infancia, como Barbara Nesticó (2016, p. 13), Bárbara Scharioth (2016, p. 22) y Giorgio Maffei (Dehò, Nesticò, Corraini, Pissard y Maffei, 2007, p. 24), consideran que aún no existe una definición concluyente, un común denominador que facilite una circunscripción concreta sobre el tema y que, por el contrario, el concepto se detiene en una serie de límites inestables, al igual que ocurre con el propio álbum en muchos textos. Ciertas expertas y expertos coinciden en la idea de que los libros de artista para niñas y niños son indiscutiblemente un tipo particular de obra de arte, como puede serlo una pintura, una escultura o una fotografía (Corraini, 2016, p. 8; Dehò et al., 2007, p. 16; Nesticò, 2016, p. 13). No obstante, Maffei (Dehò et al., 2007) percibe que, en numerosas ocasiones, el libro de artista para la infancia se confunde con tipologías aparentemente parecidas como los libros ilustrados, los libros objeto o *livres de peintres* (p. 24). En concordancia con esta idea, Scharioth (2016) aprecia que la definición de este tipo de obras es imprecisa y abarca conceptos tan diferentes como textos con ilustraciones de artistas o libros ilustrados, objetos frágiles de papel, libros acordeón con litografías originales o simplemente libros estéticamente atractivos que se distinguen de las ediciones comunes (p. 12). En este sentido, Scharioth (2016) se aventura a proponer una definición personal de lo que considera como libro de artista para la infancia:

“Per me un libro d’artista per bambini è il libro illustrato di un artista libero che opera anche al di fuori del settore del libro. Quasi sempre ha un numero limitato di pagine con immagini di grandi dimensioni e i suoi destinatari sono innanzitutto i bambini. A prescindere da poche eccezioni, rientra nella produzione generale di libri e si trova ovunque ci siano libri”(p. 22).⁵⁰

Aunque esta definición, sin ser concluyente, puede ayudar de forma más o menos satisfactoria a comprender globalmente el heterogéneo universo de las obras designadas por algunas autoras y autores como libros de artista para la infancia, cabe mencionar que ciertas expertas, al igual que Van der Linden (2015, p. 85), diferencian con claridad el libro de artista para la infancia del álbum o el libro ilustrado. Es el caso de la bibliotecaria y cofundadora de la asociación *Les Trois Ourses* de París, Annie Pissard, la cual afirma que aquello que distingue a los libros de artista de los álbumes ilustrados es su libertad de proyección y su profunda creatividad (Dehò et al., 2007, p. 20). Por su parte, Nesticò (Dehò et al., 2007) considera que el creador o la creadora del libro de artista para la infancia

⁵⁰ “Para mí, el libro de artista para niñas y niños es el libro ilustrado de un o una artista libre que también trabaja fuera del sector editorial. Casi siempre existe un número limitado de páginas con imágenes de grandes dimensiones y sus destinatarios son sobre todo los niños y las niñas. Independientemente de algunas excepciones, este tipo de ediciones entran en la producción general de libros y se encuentran allí donde hay libros” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

interviene en cada una de las fases de creación: selección de materiales, maquetación, formato, encuadernación..., y este hecho, según la autora, diferencia a los libros de artista para la infancia de los libros ilustrados (p. 14). Con todo, el diseñador gráfico italiano Leonardo Sonnoli (Sonnoli y Salis, 2016) considera que la conceptualización del libro de artista para la infancia posiblemente pueda ayudar a organizar y catalogar los libros, pero poco puede aportar a la comprensión de un libro (p. 29). De hecho, en concordancia con el experto en literatura Stefano Salis, Sonnoli (Sonnoli y Salis, 2016) aboga por abolir la definición de este tipo de obras (p. 28).

En definitiva, son muchas las definiciones que nos permiten aproximar la mirada a un tipo de creaciones tan diversificada, y es posible que por ello todavía continúe siendo un concepto impreciso en constante estudio y determinación.

Hecha esta puntualización y continuando con la categorización de Van der Linden (2015), como se puede comprobar, la autora no incluye aquellos libros que anteriormente fueron citados como álbumes sin palabras, ya que para ella este tipo de libros casi podrían entrar a formar parte de un género editorial aparte (p. 25). No obstante, dedica una atención especial a este conjunto de ediciones dentro de su publicación *Album[es]* (2015), subrayando el potencial narrativo de las obras y el nivel de exigencia al que se ve expuesto el lector o la lectora para descifrar un tipo de edición más flexible y compleja que aquella que se apoya en el lenguaje de las palabras. Aquellos álbumes sin palabras de carácter no narrativo son distinguidos como *imagiarios* (Van der Linden, 2015, p. 71)⁵¹.

Como se desvelaba anteriormente, bajo el paradigma tipológico presentado, es quizás la categoría “álbum gráfico” aquella que se acerca con mayor precisión al concepto propuesto como “álbum multisensorial”. Ambas concepciones poseen en la lectura un diálogo esencial entre imagen y soporte, incluyendo aquellos elementos compositivos fundamentalmente matéricos. Asimismo, en ambas categorías el texto puede contribuir al significado o posicionarse en segundo plano, y generalmente se concibe como un todo desde la creación global de la imagen (Van der Linden, 2015, p. 87). No obstante, como se verá más adelante, dentro del concepto de álbum gráfico se podrían incluir un gran número de álbumes que inversamente, no podrían ser considerados como multisensoriales. Además, se debe esclarecer el hecho de que un álbum multisensorial podría “carecer de texto”, a excepción de un título y unos créditos editoriales⁵² y que podría o no poseer una profunda narratología, presentando cada página como un nuevo enunciado, lo que Van der Linden (2015) distingue como álbumes “lista” o “catálogo” (p. 62).

Antes de avanzar hacia una definición más concreta del álbum multisensorial, es importante comprender cómo la sociedad y la cultura de la era postmoderna han propiciado una forma de libro tan revolucionaria y compleja como es el caso del álbum (Durán, 2009, p. 209; Silva-Díaz, 2005, pp. 4-22).

A partir de los años sesenta se producen, a nivel global, intensos cambios culturales y sociales. Los nuevos sistemas de signos comunicativos, de cualquier naturaleza, ya sea visual, sonora, táctil, olfativa, gustativa o la consecuencia de sus diversas combinaciones; el lenguaje publicitario y cinematográfico; las nuevas formas de producir una cultura

⁵¹ Teresa Durán distingue este neologismo para denominar al compendio de imágenes sueltas recogidas en el formato de un libro que poseen la finalidad de reconocer. La autora crea la palabra “imagiario” fusionando la desinencia -arios, como ocurre con silabarios, abecedarios, animalarios, bestiarios..., y la palabra imagen, con un desenlace diferente para distinguirla del vocablo “imaginario” que tiene un significado muy diferente (Durán, 2002, p. 85).

⁵² Emma Bosch (2012) hace la siguiente apreciación sobre las palabras en el álbum sin palabras: “Si fuéramos estrictos, no existiría ningún libro al que se pudiera etiquetar de álbum sin palabras, ya que todos contienen alguna. Título y créditos editoriales son textos inevitables en un objeto editorial” (p. 76).

de masas relacionadas a la sociedad de consumo; así como las nuevas teorías del cognitivismo, contribuyen en líneas generales, a la concepción de los nuevos modos de construir mensajes y, por consiguiente, a nuevas formas de lectura y descodificación de los mismos (Baldwin y Roberts, 2007, pp. 74-81; Durán, 2009, p. 209-210). Los cambios experimentados dentro de la cultura postmoderna se reflejan en el tipo de obras literarias y artísticas surgidas a lo largo de este periodo, formando parte del movimiento artístico conocido como postmodernismo, caracterizado por la innovación, el experimentalismo formal, la indeterminación, la hibridación, la ironía, la participación, la ruptura con la dualidad academicista y la tradición, para inclinarse por la individualidad y la originalidad (Baldwin y Roberts, 2007, pp. 74-86; Lewis, 1994, pp.17-18; Silva-Díaz, 2005, p.9). Los límites diluidos propios del postmodernismo han dado lugar a la “hibridación de géneros” (Lewis, 1994, p. 19; Silva-Díaz, 2005, p. 9), a la mezcla de muy diferentes lenguajes provenientes de la élite cultural y la cultura de masas (Baldwin y Roberts, 2007, pp. 74-86; Silva-Díaz, 2005, p.9), aglutinándose dentro del concepto de álbum como una “polifonía de significados” (Durán, 2009, p. 211). Estas *formas híbridadas* son una tendencia cada vez más presente en la creación de álbumes, siendo también calificadas como libros “ovnis” o “inclasificables” (Salisbury y Styles, 2012, p. 49; Van der Linden, 2015, p. 76). En la actualidad se pueden encontrar, por ejemplo, ediciones a mitad de camino entre el álbum narrativo y el documental, como es el caso del libro creado por Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, *Océano* (2013), o ejemplos que fusionan el libro de artista, el imagiario y el libro juego, como la obra *Hello tomato* (*Hola tomate* - 2016) de Marion Caron y Camille Trimardeau.

El álbum multisensorial, naturalmente, también forma parte de este extraordinario proceso de ruptura y transformación. Ya en los años ochenta, cuando los libros eran producidos habitualmente con una gama de papeles limitada y dos o tres modelos de encuadernación, el diseñador y artista italiano Bruno Munari reflexionaba acerca de las posibilidades comunicativas que pueden proporcionar los materiales y las formas del libro como objeto.



Anouck Boisrobert y Louis Rigaud
Océano
Hélium Éditions, 2013

4

Marion Caron y Camille Trimardeau
Hello tomato
Éditions du livre, 2016



5

Defendía la necesidad de experimentación, de explorar diferentes tipos de papeles, formatos y encuadernaciones, de estudiar las formas y los troqueles, e investigar sobre los efectos sensitivos que proporcionan los colores y texturas de ciertos materiales (Munari, 2016, pp. 217-223). El autor, al explicar el proceso experimental que llevó a cabo en sus primeros *Libri illegibili* (*Libros ilegibles* - 1949), planteaba el siguiente razonamiento:

“Lo scopo di questa sperimentazione è stato quello di vedere se è possibile usare il materiale col quale si fa un libro (escluso il testo) come linguaggio visivo. Il problema quindi è: si può comunicare visivamente e tattilmente, solo con i mezzi editoriali di produzione di un libro? Ovvero: il libro come oggetto, indipendente dalle parole stampate, può comunicare qualcosa? E che cosa?” (Munari, 2016, p. 217)⁵³.

Son quizás, las palabras de Munari (2016), las que mejor nos ayuden a acercarnos a la naturaleza lúdica y *heterodoxa*⁵⁴ del álbum multisensorial. Libros que reclaman ser explorados, manipulados, mordidos o accionados durante su proceso de lectura, generadores de movimiento y sonido, que pueden ser portadores de olores y aromas o producidos con materiales que en sí mismos constituyen significado. Estas características comunicativas son compuestas por los aquí distinguidos como *elementos sensoriales* que, junto al texto, la imagen y el soporte, dialogan y construyen el significado total del álbum multisensorial. Los *elementos sensoriales* ultrapasan la amplia definición de soporte propuesta por Sophie Van der Linden (2015, p. 79), en la cual se incluyen: la doble página, la compaginación, el formato y la materialidad del libro. Es importante esclarecer que se entiende que todo libro es manipulable y posee una tridimensionalidad y formato determinado, así como una apariencia específica que describe una textura y un acabado concretos. No obstante, se considera que no todos los libros construyen la totalidad del significado a través de esa manipulación, o por medio de las cualidades materiales que los conforman. Existen ciertos ejemplos en los que, dependiendo de la edición o la colección, el soporte varía sus dimensiones, su encuadernación, e incluso la maquetación de los textos se readapta a las necesidades del nuevo espacio en la doble página. Sin embargo, aunque la forma de leerlos puede variar, el significado total de la obra se mantiene intacto.



6
Bruno Munari
Libro illegibile MN 1
Corraini Edizioni, 1984

⁵³ “El propósito de esta experimentación ha sido el de comprobar si es posible usar el material con el cual se crea un libro (excluyendo el texto) como lenguaje visual. Por lo tanto, el problema es: ¿se puede comunicar visualmente y táctilmente, solo con los medios editoriales de producción de un libro? Es decir: ¿el libro como objeto, independientemente de las palabras impresas, puede comunicar alguna cosa? ¿Y el qué?” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

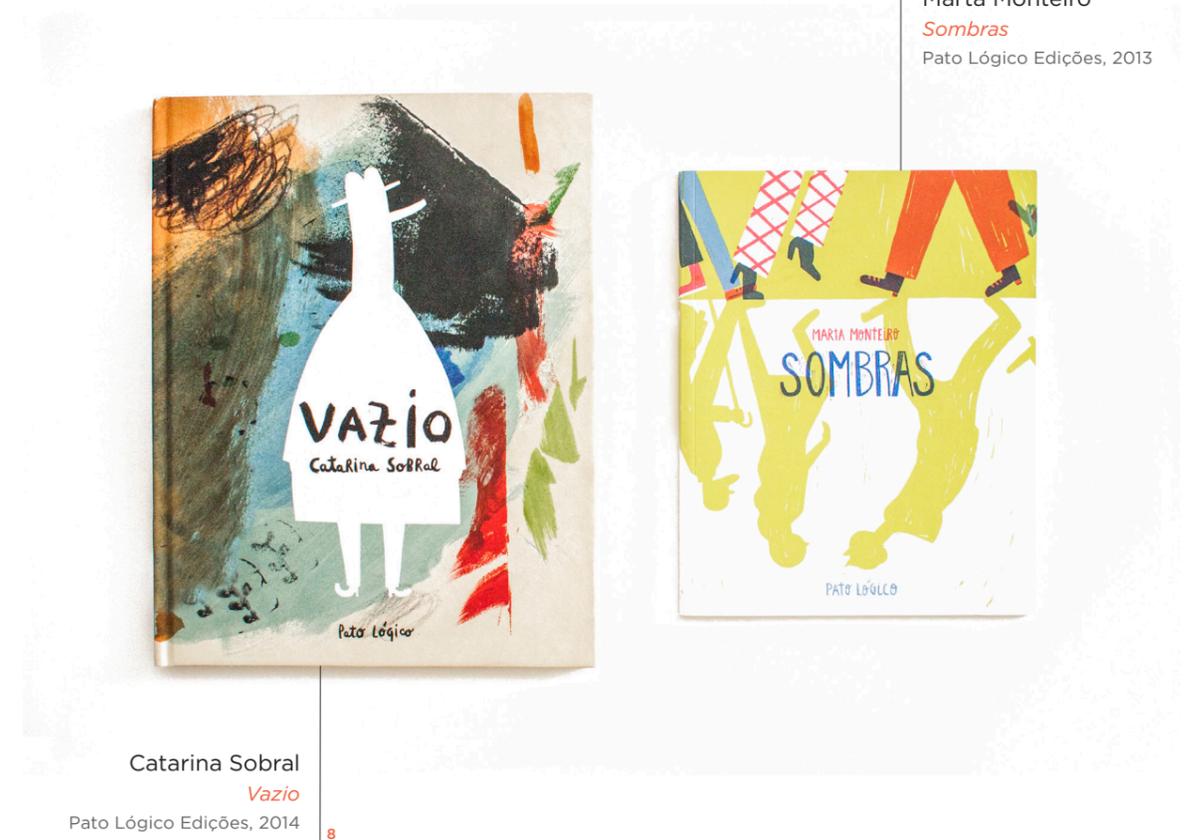
⁵⁴ Teresa Durán (2009) considera el álbum como *heterodoxo* por su manera de decir las cosas, por el público al que se dirige y por su ruptura con las impasibles prácticas editoriales y lectoras cultivadas hasta los años 60 (p. 213).

Un ejemplo de ello son las colecciones *Minilibros para soñar imperdibles* (2004), de la Editorial gallega *Kalandraka*, en la que algunos de sus álbumes han sido adaptados a miniediciones en formato de bolsillo, sustituyendo la encuadernación tradicional de tapa dura por el formato grapado en cuadernillo. Puede que las ilustraciones, por causa del tamaño, no tengan la calidad de lectura que poseen las ediciones originales, y también es posible que el espacio disponible en el pliego fuerce a romper con la armonía de la proyección editorial inicial. No obstante, el dialogo existente entre el código visual y el léxico se mantiene sin perder sentido alguno.



7
VVAA
Minilibros para soñar imperdibles 1
Kalandraka Editora, 2004

Otro ejemplo similar es de la editorial portuguesa *Pato Lógico*, la cual ha editado algunos de los títulos de su colección *Imagens que contam* (*Imágenes que cuentan* - 2013) con un tamaño ligeramente menor respecto a la edición en tapa dura comúnmente utilizada, sustituida en este caso por tapas blandas y encuadernación americana (pegada con cola). Dos ejemplos concretos son el libro *Vazio* (*Vacío*, 2014) de la ilustradora portuguesa Catarina Sobral, y *Sombras* (2013) de la también ilustradora portuguesa Marta Monteiro. Dos álbumes sin palabras en los que sus versiones de formato y los materiales que construyen el soporte de cada uno de ellos no modifican el significado de sus narraciones visuales.



8
Catarina Sobral
Vazio
Pato Lógico Edições, 2014

9
Marta Monteiro
Sombras
Pato Lógico Edições, 2013

Por consiguiente, los *elementos sensoriales* constituyen la base y el mecanismo que agrupa y diferencia a los álbumes multisensoriales del resto de álbumes, y concretamente dentro de la citada categoría álbumes gráficos propuesta por Van der Linden (2015). A pesar de que los álbumes gráficos se establecen como un espacio de creación global en el que todos sus elementos tienen significado, y la tridimensionalidad y materialidad del soporte juegan un papel fundamental a favor de un proyecto plástico y visual completo (Van der Linden, 2015, p. 87), no todos ellos solicitan al lector o la lectora una comprensión sensitiva ampliada que interfiera en el significado global de la lectura, como podría hacerlo un aroma asociado a una imagen, la textura de un material que representa una silueta palpable, o la tridimensionalidad de una estructura emergente que invita a mirarla y tocarla desde múltiples puntos de vista, entre otros ejemplos. El álbum multisensorial posee la capacidad concreta de estimular de manera conjunta diversas sensaciones desde su estructura como objeto-libro, tanto en el proceso de lectura consabido, como desde un proceso exploratorio más libre basado en la experimentación y manipulación lúdica de la niña o del niño: “Being more attentive to the form of the book changes the typical book behaviour, requiring not only linguistic and visual skills but also spatial ones”⁵⁵ (Veryeri, 2019, p. 249). Son concretamente estas lecturas del álbum multisensorial, denominadas en nuestro estudio como *lecturas multisensoriales*, las que diferencian a este grupo de otros álbumes, en los cuales, se entiende que durante el proceso de lectura los más jóvenes obtienen una experiencia bi-sensorial, esto quiere decir, sensiblemente visual, a través de la observación de las imágenes bidimensionales de las dobles páginas, y sensiblemente auditiva, escuchando las palabras leídas en voz alta por otra persona. Tal y como expone el escritor e ilustrador Uri Shulevitz: “[...] el significado de las palabras en un libro álbum no está claro o queda incompleto sin las ilustraciones. Por ejemplo, no es posible leerles a los niños un libro álbum a través de la radio porque no sería comprendido” (Shulevitz, 1999); del mismo modo pero, con otras palabras, David Lewis (1990) afirma que: “es imposible leer un relato en un libro-álbum como si fuera una prosa sin ilustraciones”, o sea, que en términos generales, la correlación texto-imagen en el álbum exige al pequeño lector o lectora una mirada exploradora al mismo tiempo que una escucha atenta.

En la lectura del álbum multisensorial, se uniría a esta experiencia bi-sensorial la posible participación del tacto, por medio del palpamiento de las texturas y las temperaturas que definen las superficies, los troqueles y las formas tridimensionales, e incluso la exploración oral de los materiales en el caso de los bebés; puede intervenir el olfato, a través de los olores de ciertos materiales constructivos o de aromas localizados de forma específica en la estructura del libro; y también, nuevamente, puede participar del oído, desde una perspectiva diferente a la lectura en voz alta, en este caso a través de los sonidos emitidos al manipular las estructuras constructivas del propio álbum. Sobre estas cuestiones, Ilgim Veryeri (2019, p. 243-244) advierte que la materialidad de los álbumes puede ser considerada como un sistema o medio de lectura que tiene lugar en un espacio real. Esta materialidad gana protagonismo cuando ayuda a la construcción de la narrativa o al proceso de lectura, involucrando el compromiso corporal de los niños y las niñas en la descodificación total de la obra (Veryeri, 2019, p. 250).

Debemos señalar que la complejidad que comportan este tipo de ediciones a la hora de construir significado durante el proceso de lectura ha originado que un número significativo de estudiosos y estudiosas del álbum lo denominen como *lectura multimodal* o lo relacionen con la misma (Anstey, 2002, p. 446; Kachorsky et al., 2017, p. 232; Salisbury, 2015, p. 9; Serafini, et al., 2018, p. 312; Silva-Díaz, 2005, p. 104), una perspectiva que al mismo tiempo distingue y agrupa a los álbumes designado como *multimodales* (Kachorsky et al., 2017, p. 234). Como avanzábamos en la justificación de nuestra investigación, la teoría multimodal hace referencia al carácter

multisemiótico de los textos, considerando las particularidades del diseño utilizadas por las creativas y los creativos para generar significado (Kachorsky et al. 2017, p. 234). De esta forma, la complejidad que comporta la lectura del álbum multimodal combina la descodificación tanto de las ilustraciones y los textos como de otros elementos gráficos del diseño (Kachorsky et al. 2017, p. 231-234). En este sentido, Veryeri (2019) considera que cuando la materialidad del álbum funciona como un elemento multimodal, dota al texto y a las imágenes de un significado más profundo mediante los modos adicionales de expresión(p. 253).

Teniendo en cuenta estas premisas (Kachorsky et al. 2017, p. 231-234; Veryeri, 2019, p. 253), podemos afirmar que la lectura del álbum multisensorial comporta una perspectiva multimodal, aunque es importante señalar que algunos álbumes distinguidos específicamente como multimodales, no forman parte del grupo aquí especificado como álbumes multisensoriales, puesto que su lectura se circunscribe a la lectura e interpretación de las imágenes bidimensionales, los paratextos y los textos, todos ellos descifrados a través de la vista, sin requerir específicamente la implicación del sentido del tacto, el olfato, el gusto o el oído (en la forma en que las propias estructuras y materiales del libro generan sonido), para completar el significado total de la lectura. Es decir, forman parte del tipo lectura bi-sensorial. Asimismo, cabe mencionar que la literatura multimodal destinada a la infancia, presenta ejemplos tanto de carácter impreso como digital (Serafini, et al., 2018), este último paradigma situado fuera de los términos que establecen la naturaleza plástica y matérica del álbum multisensorial aquí definidos.

Para poder entender mejor la naturaleza común de los álbumes multisensoriales, se considera necesario determinar etimológica y semánticamente el término *multisensorial*:

1. El prefijo *multi-* proveniente del latín, que significa “muchos” (Real Academia Española, s.f.-b). A su vez, el adjetivo *múltiple* significa “vario, de muchas maneras” (Real Academia Española, s.f.-c, definición 1). Sinónimo de este elemento compositivo son el prefijo de origen griego *poli-*, que significa “pluralidad o abundancia” (Real Academia Española, s.f.-d, definición 1), y el prefijo procedente del latín *pluri-*⁵⁶ que indica “pluralidad” (Real Academia Española, s.f.-e).
2. 1. *Sensorial* - “Perteneiente o relativo a la sensibilidad” (Real Academia Española, s.f.-f). *Sensibilidad* - “facultad de sentir” (Real Academia Española, s.f.-g, definición 1). *Sentir* - Experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas” (Real Academia Española, s.f.-h, definición 1).
2. *Sensorial* - “relativo o perteneciente al sensorio, característico de los órganos de los sentidos y sus sensaciones” (Gillon, Moreau y Moreau, 1995, p. 11455) 2.2 *Aparato sensorial* - “Conjunto de estructuras que se encargan de la recepción, transmisión y la integración de las sensaciones (táctiles, visuales, auditivas, etc.). Contiene los receptores nerviosos, los nervios sensitivos aferentes y la corteza cerebral, donde el estímulo que se percibe es convertido en sensación” (Vila y Cardo, 2016, p. 26) 2.3 *Sensación* – (lenguaje científico) proceso por el cual llegan a la corteza cerebral los impulsos nerviosos generados al estimularse los correspondientes receptores. Hay tantos tipos de sensaciones como sensibilidades / (lenguaje filosófico) “la impresión que nos es dada por medio de los sentidos” (Gillon et al., 1995, p. 11455) 2.4 *Percepción* es el acto por medio del cual un sujeto conoce la información transmitida por los mensajes sensoriales consecutivos

⁵⁵ “Estar más atento a la forma del libro cambia el comportamiento típico con el libro, requiriendo no solo habilidades lingüísticas y visuales, sino también espaciales” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁵⁶ Beba Restelli, educadora y fundadora del primer *Laboratorio privato secondo il Método Bruno Munari*, utiliza el término “plurisensorial” para referirse al propio método, al tipo de *laboratorios* (talleres) basados en el hacer infantil y el estímulo múltiple de los sentidos, así como al modo en cómo los niños y las niñas se relacionan y conocen el mundo que les rodea (Restelli, 2002, p. 63).

a una excitación cuyo origen está tanto en nuestro entorno como en nuestro organismo (Gillon et al., 1995, p. 11455) 2.5 En el campo sensible de las artes los *sentidos* son el medio de percibir toda obra artística: por ejemplo, ver un cuadro o escuchar música. Aunque la vista y el oído han tomado una posición privilegiada en el arte, por ser más espirituales y menos materiales (son sentidos de largo alcance), no debemos limitarnos a ellos ya que tenemos muchos otros sentidos: el olfato, el gusto, el tacto, el sentido térmico, el sentido estático... (Souriau, 1998, p. 987).

3. El término *multisensorial* se asocia a la educación y al aprendizaje del ser humano (Munari, 2016, pp. 229-381; Restelli, 2002, p. 63; Vecchi, 2013, p. 114), y la *estimulación multisensorial* se manifiesta de forma constante en nuestras relaciones experienciales con el entorno natural (Sahms y R. Seiz, 2008). Los estudios realizados por Ladan Shams profesora en psicología y neurociencia y directora del *Multisensory Perception Laboratory de UCLA (Universidad de California)*, y Aaron R. Seiz, profesor en el departamento de Psicología de *UCLA Riverside*, advierten que nuestro cerebro ha evolucionado para aprender y operar en contextos que integran múltiples modalidades sensoriales, defendiendo que la interacción entre dichas modalidades es la regla y no excepción, y esto facilita el aprendizaje de unas características sensoriales con otras, de tal modo que, por ejemplo, la presencia de una característica auditiva puede ayudar al aprendizaje de una característica visual (Sahms y R. Seiz, 2008).

Cercana a la denominación de *álbum multisensorial* hallamos entre algunas publicaciones e investigaciones la designación de *libro multisensorial* para referirse a ediciones con características próximas a nuestra propuesta. Como avanzábamos en la justificación de esta investigación, Bernard Darras y Danyelle Valente (2013) utilizan este término para referirse a un tipo de lectura más inclusiva, específicamente adaptada al mundo perceptivo de los niños y las niñas ciegos, asimismo creada de modo atractivo para la lectora o el lector vidente que guía la experiencia compartida (pp. 77-91). Este tipo libros y álbumes se distinguen por un uso concreto de lo que Valente (2014) determina como, modelo de *ilustración multisensorial*, basado en la disposición de múltiples experiencias sensoriales comunes tanto para personas ciegas como videntes; un tipo de creación que va más allá de los clichés visuales, evitando limitarse a texturizar o reproducir las ilustraciones visuales, como hacía el antiguo modelo de “resaltado visual” (p. 2). El creador o la creadora de este tipo de álbumes debe desarmar y remodelar la ilustración, para recrearla de modo diferente, realizando la delicada tarea de pensar a través del tacto de los dedos (Darras y Valente, 2013, pp. 77-91; Valente, 2014, pp. 1-3).

Aunque en esta investigación el área de estudio no se focaliza sobre los importantes argumentos de Darras y Valente (2013), algunos de los títulos referenciados a lo largo de esta tesis pueden responder a las características táctiles y auditivas precisas para el grupo de lectores y lectoras ciegos. Sin embargo, debemos clarificar que el componente visual es esencial en la inmensa mayoría de ejemplos, lo que imposibilita, en gran parte de los casos, acogerse de manera exclusiva a las sensaciones de naturaleza táctil, auditiva u olfativa para la obtención de una experiencia plena y una total comprensión de la obra, tal y como consiguen ofrecer los libros multisensoriales distinguidos por Valente (2014).

Por su parte, José Joaquín Roldán (2015) utiliza la denominación “libros sensoriales” para referirse a un grupo concreto de libros juego, los cuales describen según el autor un eminente carácter lúdico e interactivo y poseen la función de estimular al lector o a la lectora a través de sus elementos constructivos (p. 11). Aunque el corpus de su estudio no se centra únicamente en este tipo de libros, su investigación recoge un interesante y significativo

compendio de ejemplos editoriales de carácter multisensorial en los que incluye, además, a diferencia de nuestra propuesta de investigación, ediciones con sistemas electrónicos y soportes digitales (Roldán, 2015, pp. 77-140).

Para finalizar, teniendo en cuenta los estudios y definiciones anteriormente subrayados, en esta investigación consideramos el *álbum multisensorial* como el *espacio de creación editorial consolidado en la forma de libro como objeto, constituido por unas imágenes, unos elementos sensoriales, un soporte y un texto (el cual puede ser subyacente). Dichos componentes dialogan e interaccionan entre sí para construir significado a través de múltiples modalidades sensoriales.*

Consideramos la definición propuesta un acercamiento a este tipo de libros, abierta a futuras modificaciones y aportaciones por parte de otras personas interesadas o expertas en el tema. Las fronteras que delimitan el álbum multisensorial son flexibles, tal y como ocurre con el propio álbum, y es por ello que esta investigación no busca crear una acotación estricta que delimite exhaustivamente las obras que puedan ser o no ser consideradas como multisensoriales, sino que procura proporcionar una muestra representativa y variada del paradigma editorial propuesto, teniendo en cuenta específicamente la realidad editorial actual, y más concretamente las obras creadas y publicadas en el siglo XXI.

Tras presentar de forma introductoria la genealogía y definición del álbum multisensorial, daremos paso, a continuación, al análisis pormenorizado de su fisionomía y su articulación durante el proceso de lectura, otorgando una especial atención al *soporte* y a los *elementos sensoriales* que caracterizan, de manera concreta, este tipo de obras editoriales. La observación se realiza desde la perspectiva de la experiencia lectora y a su público, en esta investigación acotado a las lectoras y los lectores de la primera infancia.

2.2. Mil y una lecturas para el álbum multisensorial del siglo XXI

“El formato del libro, el material, los tipos que surcan la página, el grosor, la forma y el tamaño; la maquetación; la técnica y el estilo que lo caracterizan... Todos los aspectos de un libro son importantes y el placer de pasar las páginas en una lenta sucesión de llenos y vacíos es como un torbellino que nos envuelve e involucra con estímulos y descubrimientos siempre nuevos, ya sea un libro ilustrado o de arte, las expectativas no cambian”.

Chiara Carrer
(Carrer, 2006, p. 85)

El álbum multisensorial se establece como un valioso espacio en el actual paisaje editorial destinado a la infancia, como parte de los “nuevos territorios del álbum” (Boulaire, 2012, p. 82) constituidos, entre otras cuestiones, como consecuencia de incesantes evoluciones editoriales, de la aparición de numerosos autores y autoras procedentes de muy diferentes áreas creativas, y de ambiciosas e innovadoras apuestas de creación, muchas veces asociadas a la casi, sin límites, hibridación de géneros (Boulaire, 2012, p. 80; Salisbury y Styles, 2012, p. 75; Van der Linden, 2015, p. 105). El álbum multisensorial se nutre del carácter lúdico de los libros juego; de la experimentación plástica y visual de los libros de artista; de los libros de conceptos, como los imagiarios, los abecedarios, los animalarios...; de la narratología del cine; de la fascinación y la sorpresa de los libros animados, desplegados o *pop-ups*; de los reveladores viajes al conocimiento en los libros de no ficción; del sugestivo carácter matérico de los prelibros, y mucho más.

Su naturaleza híbrida y su eminente temperamento experimental, reclaman de una mirada extendida que nos aproxime a todas y cada una de sus partes compositivas y a la relación existente entre ellas, incluyendo su estudio como objeto de expresión gráfica y plástica.

Igualmente, este paradigma literario y creativo genera la necesidad de amplificar sus modos de lectura, de tal manera que, al diálogo existente entre texto e imagen, se unen otras formas de percibir las ediciones, denominadas en esta investigación como “lecturas multisensoriales”. Este tipo de lecturas invitan a los pequeños lectores y lectoras a explorar y descubrir muy diversos sistemas de manipulación y juego, reclamando su interactividad e implicación en un proceso de descodificación que apela al lenguaje sensible e interactivo, aquel que mejor define a los álbumes multisensoriales.

El álbum multisensorial es una síntesis de diseño, plasticidad, grafismo, manufactura e ideas al servicio de los sentidos, la imaginación y la fantasía de la infancia, y de las personas adultas. En él se combinan e interactúan los siguientes *componentes esenciales*⁵⁷:

- el texto*, que puede ser secundario, o bien, subyacente, como propone Bosch (2015, p. 7) en su definición del álbum,
- la imagen*, que usualmente posee prioridad y preponderancia sobre el texto en este tipo de ediciones,
- el soporte*, que como expone Van der Linden (2015, p. 80) es el elemento que engloba la compaginación, el formato, la materialidad y la doble página en el álbum,
- los elementos sensoriales*, que son los componentes que complementan la estimulación sensitiva (táctil, sonora, olfativa) de la lectura, y ayudan a construir su significado y experiencia global.

Tomando en cuenta la profunda y relevante dedicación que otros autores y autoras, especializados en ilustración y literatura infantil, han ofrecido al estudio del binomio texto-imagen en el álbum durante los procesos de lectura con la infancia, y considerando, además, la creciente proliferación y progresión del álbum como artefacto (Salisbury, 2015, p. 9), con una diversidad de temas, puntos de vista, materiales y formatos nunca vistos antes (Durán, 2002, p. 80; Van der Linden, 2015, pp. 36-37), este espacio busca focalizarse y profundizar en el análisis del *soporte* y los *elementos sensoriales*, y en su correlación indisoluble con el texto y la imagen durante las diversas experiencias de lectura.

Para la ejecución del siguiente análisis, hemos seleccionado una serie de ejemplos publicados durante las dos primeras décadas del siglo XXI que nos ayudarán a determinar la naturaleza singular del álbum multisensorial y sus componentes, al mismo tiempo que nos permitirán revelar el profuso desarrollo creativo y editorial de nuestro tiempo en torno al álbum contemporáneo. Es importante mencionar que esta es una muestra ejemplificativa y flexible, en la cual, algunos de los títulos mencionados se sitúan en los límites que definen al álbum multisensorial. Sin embargo, hemos decidido incluir algunos ejemplos que transgreden tales límites por su proximidad al mismo, y por su profunda influencia en el campo editorial destinado a la infancia.

⁵⁷ Los *componentes esenciales*, como anteriormente se ha expuesto, son una ampliación de la propuesta estructural del álbum creada por Sophie Van der Linden en su publicación *Álbum[es]* (2015, p.80-81): “El texto, la imagen y el soporte son los tres grandes elementos que componen un álbum”, adaptada a las características específicas del álbum multisensorial.

El soporte en el álbum multisensorial

El director de arte italiano Pietro Corraini, en el catálogo del *3rd CJ Picture Book Awards*, hace referencia a la forma física de los libros, considerando que esta puede ser atesorada como un objeto de arte exquisito y un interesante elemento a través del cual jugar (CJ Culture Foundation, 2010, p. 20). De hecho, hoy en día, son cada vez más las creadoras y los creadores que hacen uso del soporte como punto de partida para la proyectación de sus álbumes, ya que este elemento permite jugar con las elecciones de fabricación del libro, como las dimensiones y proporciones del formato, los materiales de ejecución, el tipo de encuadernación, o la ordenación y relación entre los elementos compositivos y las páginas (Van der Linden, 2015, p. 36; Vereyri, 2019, p. 243). Dependiendo de las elecciones que la creadora o el creador haga, la publicación se convertirá en un objeto único, y cada decisión tomada sobre el soporte, afectará en la información del mensaje, un hecho muy presente en los álbumes multisensoriales. En este sentido, Vereyri (2019) considera que cuando las características de manipulación y el compromiso con el material desencadenan una participación creativa con la narrativa, el lector o la lectora y las elecciones estéticas pueden pasar a formar parte de un primer plano (p. 249).

Los estudios sobre diseño y comunicación visual del diseñador y artista italiano Bruno Munari (2006), determinan que un mensaje visual se compone de un soporte específico y de una información concreta, definiendo el “soporte visual” (p. 92) como al conjunto de elementos que confieren visibilidad a un mensaje. La textura, la forma, la estructura, el módulo y el movimiento son aquellos elementos que lo conforman. No obstante, estos no poseen unos límites exactos, ya que muchas veces se presentan y operan todos juntos (Munari, 2006, pp. 92 -93). De manera semejante, como advierte Van der Linden (2015), el álbum mantiene una estrecha relación entre el mensaje y el soporte (p. 26). Durante el proceso de lectura, cuando manipulamos un álbum multisensorial, los componentes que Munari (2006) identifica dentro de esa idea de “soporte visual” se manifiestan simultáneamente para construir significado junto a las imágenes y las palabras, lo que según Valente (2014) convierte el libro en un “objeto mágico” (p. 1).

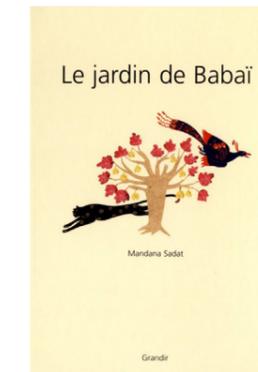
Observaremos y palparemos, en la superficie de las páginas, una o varias texturas como parte de la “materialidad del libro” (Van der Linden, 2015, p. 80) y de las ilustraciones en relieve. Percibiremos el movimiento al accionar las formas cinéticas o al explorar los elementos tridimensionales emergentes, así como en la “concatenación articulada” de los pliegos, que se sucederán o transformarán (Van der Linden, 2015, pp. 26 - 27). Advertiremos una rica variedad de estructuras en el espacio de la doble página - la organización de las imágenes, los textos y los elementos sensoriales - denominada como *compaginación*⁵⁸. Conjuntamente la forma del libro y el módulo de trabajo, contribuirán a determinar el formato de edición, que a su vez define el tamaño y número de páginas que comprende cada pliego de impresión (Real Academia Española, s.f.-i, definición 1).

Efectivamente, el diálogo presente entre mensaje y soporte dentro del álbum, demuestra que, como la lectura visual, la manipulación del objeto-libro es una parte esencial del proceso de lectura, y por tanto, la coordinación entre el proyecto literario y artístico, y el diseño y proyectación de cada una de sus partes, es esencial para cautivar al potencial público, ofreciéndole un espacio creativo, lúdico, amplificado, sensible e inteligente, capaz de hacerles reflexionar e imaginar nuevas formas de crear y concebir el mundo (Lartitegui, 2009, p. 216).

⁵⁸ Sophie Van der Linden (2015) hace referencia a este concepto y lo define como “una organización libre de la página” (pp. 18 - 25) / Cybele Peña, en su artículo *Elementos para evaluar el ámbito formal de un libro-álbum* (2007), se refiere a la distribución de los elementos en las páginas como “diagramación”.

Desde la ideación del soporte, existen álbumes que permiten ser leídos en ambas direcciones, planteados como un “cruce de sentido” en la lectura (Lartitegui, 2009, p. 217), lo que Sophie Van der Linden (2015) denomina como la “doble direccionalidad de lectura” (p. 45). El álbum multisensorial *Couleurs du jour* (*Colores del día* - 2010), de Květa Pacovská, recoge esta sugestiva característica a través de un recorrido infinito en formato acordeón⁵⁹, atravesando sus variadas formas abstractas, figurativas y fantásticas, llenas de colores y siluetas recortadas.

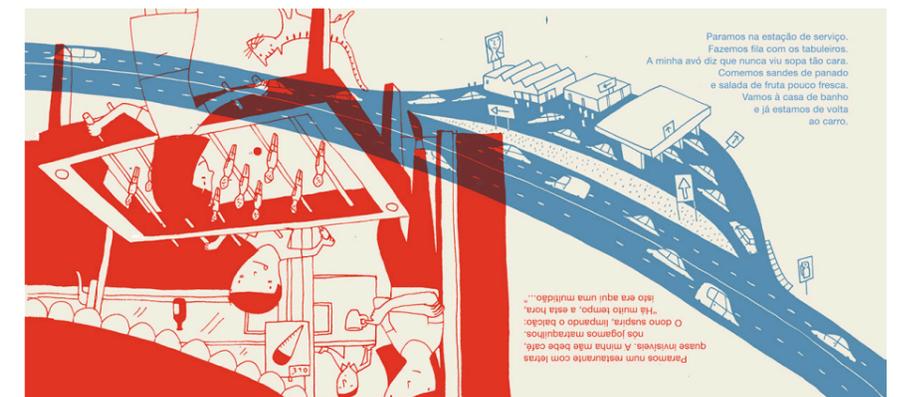
Más allá de las fronteras del álbum multisensorial, son dignos de mención por su armoniosa utilización de la doble dirección de lectura *Le jardin de Babaï* (*El jardín de Babaï* - 2004) de Mandana Sadat, a cargo de dos lenguas en simultáneo, el francés⁶⁰ y el persa, y *As duas estradas* (*Las dos carreteras* - 2009), de Isabel Minhós Martins y Bernardo Carvalho, que proponen dos historias relacionadas y al mismo tiempo autónomas entre sí.



11a / 11b
Mandana Sadat
Le jardin de Babaï
Éditions Grandir, 2004
En la imagen: Bruuá, 2013



10
Květa Pacovská
Couleurs du jour
Éditions des Grandes Personnes, 2010



12
Isabel Minhós Martins y Bernardo Carvalho
As duas estradas
Editora Planeta Tangerina, 2009



⁵⁹ Teresa Durán (2009, p. 47) también define este tipo de formatos como “desplegables”, ya que como resultado de su lectura, presentan una espectacular y única imagen apaisada que conforma el propio soporte de la edición / Van der Linden (2015, p. 37) hace referencia al desafío de producción de este tipo de formato denominándolo “panorama”.

⁶⁰ En esta edición el idioma persa, que se lee y se escribe de derecha a izquierda (direccionalidad sinistroversa), se mantiene como idioma embajador, y la traducción del álbum en los diferentes idiomas con escritura dextroversa (de izquierda a derecha), se realiza a partir de la versión en francés.

Dentro de los elementos que integran el soporte, el formato tiene el poder de exteriorizar y amplificar la esencia de la obra, pudiendo, además, determinar el modo de lectura del álbum, ya sea o no multisensorial. El tamaño, específicamente, puede afectar en la experiencia de lectura, invitando a compartirla o bien a realizarla en solitario (Peña, 2007). Las ediciones llamadas “minilibros”, anteriormente mencionadas, por sus proporciones, permiten ser transportadas con facilidad para leerlas en cualquier lugar, y solicitan del lector o la lectora una mirada más

pormenorizada sobre los detalles de las pequeñas imágenes y elementos sensoriales, convirtiendo la experiencia en un acto íntimo y cuidadoso (Peña, 2007).

Un ejemplo interesante de álbum multisensorial en formato mini es la serie *Los colores hablan* (2013), de la ilustradora Imapla. A través de un sencillo mecanismo tridimensional en forma de boca, la autora asocia siete colores a los sonidos de siete animales: el amarillo dice *pio-pio*, el verde *croac-croac*, el blanco *bee-bee*... Una propuesta gráfica clara que se adecua visual y estructuralmente a las exigencias del formato mini, al contrario que ocurre con las adaptaciones de otros álbumes al transitar de un formato de mayor tamaño a uno de dimensiones mini, una elección, que como apunta Van der Linden (2015), puede perjudicar tanto a las imágenes como a la paginación (p. 37). Desde tal perspectiva, además, Teresa Durán (2009) advierte que los minilibros no constituyen un gran interés en materia de experimentación de formatos ya que, en términos generales, tan solo se limitan a reproducir las ediciones a una escala menor de la habitual (p. 47).

13
Imapla
Los colores hablan
Editorial Océano Travesía, 2013



En el lado opuesto, se situarían los designados como “libros gigantes” que, en muchos casos, incluyen unas ilustraciones internas de proporciones insignificantes, reservando las imágenes sobredimensionadas únicamente a la portada (Durán, 2009, p. 47). A pesar de ello, existen algunas excepciones en las que el gran formato se aprovecha con maestría para proporcionar una experiencia espectacular y llena de detalles, como en el álbum documental *Costumes* (*Atuendos* - 2007) de Joëlle Jolivet, en el que las grandes figuras de sus protagonistas, ocultan, tras sus trajes en forma de silueta-solapa, interesantes curiosidades: *La princesa de finales del siglo XVII* viste enaguas y corsé tras su elegante traje; dentro del gran dragón en la *Danza del León* bailan una pareja de acróbatas...

Las ediciones en grandes dimensiones invitan a tumbarnos sobre el suelo para desplegar sus extensas páginas, y acercarnos a “una contemplación casi museística” (Peña, 2007), tal y como ocurre con los múltiples y coloridos detalles del álbum animado *Famille acrobate* (*Familia acrobata* - 2018), del tándem francés Anouck Boisrobert y Louise Rigaud; un interesante ejemplo de la predisposición a la autorreferencialidad postmoderna de los álbumes ilustrados del siglo XXI, entre los que cada vez es más habitual la interacción del formato físico como elemento portador de significado (Peña, 2007; Salisbury, 2015, p.11). Al abrir las páginas de este libro, con formato romboidal, se insinúa la silueta de una carpa de circo, escenario en el que se desarrolla el propio relato.

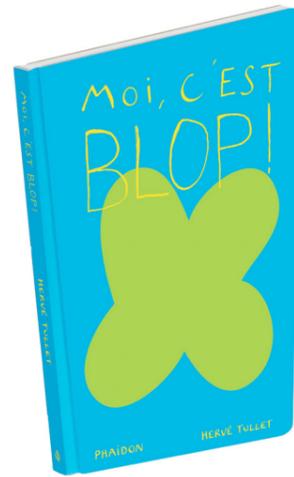


14
Joëlle Jolivet
Costumes
Éditions des Grandes Personnes, 2007

15
Anouck Boisrobert y Louise Rigaud
Famille acrobate
Hélium Éditions, 2018



Desde otro punto de vista, hay libros que trabajan desde la forma para subrayar su temperamento, como sucede con el formato irregular en *Moi, c'est blop!* (*¡Soy un blop!* - 2011), de Hervé Tullet. La elección de una silueta anómala proporciona dinamismo y expresividad a este álbum de naturaleza lúdica, repleto de colores y lleno de viveza en el trazo de su tipografía e ilustraciones. Este libro se sirve de las propiedades de la tinta metalizada y el acetato de colores para crear juegos cromáticos y visuales, proporcionando a los más jóvenes una lectura diversa e interactiva a través de su juguetona compaginación, en la que los *blops*, formas similares a una flor, saltan, vuelan, viajan, se multiplican, se mezclan, cambian de color y textura, e incluso se escapan del álbum como siluetas recortadas.



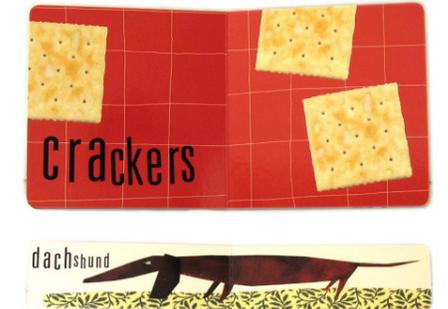
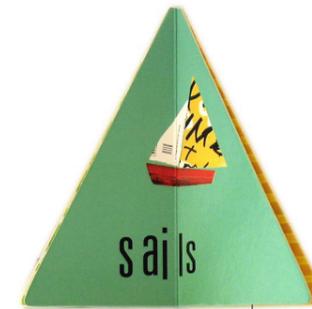
16
Hervé Tullet
Moi, c'est blop!
Bayard Éditions, 2011
En la imagen:
Phaidon Press, 2015

La innovación y la experimentación con la forma del soporte es un recurso cada vez más habitual entre los libros de conceptos y los álbumes destinados a bebés, pre-lectores/as y primeros lectores y lectoras. Este recurso editorial se abandona paulatinamente a medida que la edad de las lectoras y los lectores asciende, hasta desaparecer casi por completo⁶¹. En la franja de la primera infancia, de los 0 a los 8 años, podemos encontrar numerosos títulos publicados en *cartonné*⁶² troquelado, con siluetas realmente variadas que van desde las formas más simples, como el círculo, el triángulo o el óvalo, hasta figuras más complejas, como una estrella, una flor, una mariposa, un coche o un corazón. Sin embargo, como apunta Durán (2009) la correspondencia entre la imagen y el formato se desarrolla de manera positiva en la portada y la contraportada, pero generalmente, se descuida en las páginas internas y, por consiguiente, la forma troquelada deja de contribuir significativamente en el concepto total de la obra (p. 47). No obstante, podemos hallar algunos ejemplos destacables, en los que el formato troquelado y las ilustraciones mantienen una clara correspondencia de principio a fin. Es el caso de la serie de libros creada por el autor ruso-estadounidense Vladimir Radunsky, *Square Triangle Round Skinny* (*Triángulo Cuadrado Redondo Alargado* - 2002), compuesta por cuatro álbumes en cartón con formatos diversos: triangular, cuadrangular, circular y apaisado. En estas ediciones la silueta del soporte y las ilustraciones dialogan, ayudando a los más pequeños y pequeñas a tomar confianza con las formas geométricas desde la noción tangible y visual de cada una de ellas.

Otro ejemplar que utiliza de forma perspicaz el silueteado de su formato es el álbum *Our world: A first book of geography* (*Nuestro planeta: Primer libro de geografía* - 2020) escrito por Sue Lowell Gallion e ilustrado por Lisk Feng. Esta edición presenta los diversos ecosistemas del planeta Tierra a través de una serie de ilustraciones realmente bellas y detalladas. Al desplegar todas sus páginas troqueladas en forma de media luna, el libro adquiere tridimensionalidad, convirtiéndose en una bola del mundo.

61 Aunque en esta investigación entendemos que el álbum puede estar destinado a cualquier público, sin exclusión de edad, existen una serie de ediciones, como pueden ser los pre-libros, los silabarios, los abecedarios, o los imagiarios, que corresponden de manera específica con las etapas más tempranas de la infancia (Durán, 1989, pp. 20-21; Durán, 2002, pp. 84-86). No obstante, su condición no determina por fuerza su público, sino más bien los ejemplos concretos.

62 "Encuadernación que se hace con tapas de cartón y forro de papel" (Real Academia Española, s.f.-).



17
Vladimir Radunsky
Square Triangle Round Skinny
Candlewick Press, 2002



18
Sue Lowell Gallion y Lisk Feng
Our world: A first book of geography
Phaidon Press, 2020



19
Miloš Cvach
Dans tous les sens
Les Trois Ourses, 2007

En este orden de ideas, destacamos también la obra *Dans tous les sens* (*En todos los sentidos* - 2007), del artista checo Miloš Cvach, una poética hibridación entre álbum, pre-libro y libro de artista que permite explorar, combinar y manipular las formas anómalas de sus páginas a través de una divertida propuesta cromática y compositiva con reminiscencias de *I Libri illeggibili* (*Los libros ilegibles* - 1949) de Bruno Munari.

Actualmente, los libros de artista, los libros juego o los libros animados representan nuevas formas de narración y nuevas experiencias de lectura desde las que las niñas y los niños entran en un territorio lleno de aventuras (Valente, 2014, p. 1). El juego ha sido un recurso muy ligado a las publicaciones de iniciación lectora (Van der Linden, 2015, p. 66), y en la actualidad han proliferado una gran variedad de hibridaciones entre álbum, libro-objeto y juguete, con el objetivo de proporcionar a bebés, y niños y niñas de todas las edades, experiencias multisensoriales, lúdicas e interactivas.

El autor francés Hervé Tullet, atraviesa audazmente los límites que separan el libro del juguete con su edición *Jeu de sculpture* (*Juego de la escultura* - 2012), un construible oculto tras el aspecto convencional de un libro, en el que sus coloridas páginas troqueladas, nos permiten descomponer sus piezas silueteadas para crear diferentes obras escultóricas que ponen en diálogo los conceptos del lleno y el vacío.

Análogamente, la colección de libros-puzle, creada por la diseñadora e ilustradora estadounidense Miriam Seo, *CHOMP - Food Chain Puzzle Books* (*CHOMP - Libros puzle de la cadena alimenticia* - 2012), recoge, bajo cada una de las cubiertas de cartón, cinco mini-documentales visuales creados en madera, que tienen por objeto explicar a los niños y las niñas las diversas cadenas alimentarias correspondientes a los principales ecosistemas del planeta: la jungla, el desierto, el océano, el bosque y el ártico.

También, desde el concepto de rompecabezas narrativo, la ilustradora francesa Julia Spiers, propone *Aléas #2* (*Riesgos #2* - 2014), un interesante libro-juego para construir historias. Sus páginas geométricas en tres dimensiones funcionan como piezas compositivas del juego, con el que la lectora o el lector puede componer, multiplicar y crear sus viajes, e imaginar sus propias aventuras (Spiers, 2014).



20 Hervé Tullet
Jeu de sculpture
Phaidon Press, 2012



21 Miriam Seo
CHOMP - Food Chain Puzzle Books
Autoedición, 2012



22 Julia Spiers
Aléas #2
Autoedición, 2014



23 Alison Jay
Animal Parade
Templar Publishing, 2010

De manera inversa a las propuestas de Tullet, Seo o Spiers, la edición *Animal Parade* (*Desfile de animales* - 2010), ilustrada por Alison Jay, se trata de un juguete que adopta el lenguaje de un álbum de conceptos para los más jóvenes. Su formato plantea un interesante proceso de lectura lúdico y multisensorial, fundamentado en la percepción y relación del tamaño y el peso de las piezas de cartón. El cubo se presenta como estructura de paginación, y en sus caras se distribuyen, como en la organización de la doble página, las palabras y las ilustraciones. Una pieza de mayor tamaño funciona como contenedor del juego, pudiendo representar lo que serían las cubiertas del álbum. No obstante, consideramos que este espacio ha sido desaprovechado, ya que se limita a mostrar junto al título algunas de las ilustraciones correspondientes a las piezas que contiene.

Algunos de estos novedosos desafíos editoriales abrazan las fronteras del álbum multisensorial con la función y el deseo de promover momentos de lectura y aprendizaje particularmente lúdicos, más allá de las convenciones visuales, para que todos los niños y niñas, sin excepción, puedan leer a través de la manipulación de los relieves, texturas y sonoridades que residen en los materiales constructivos de las ediciones (Valente, 2014, p.1). En los álbumes dirigidos a bebés puede hallarse un extenso elenco de ejemplos que comparten dicha función, con el claro objetivo de provocar en el recién nacido diferentes estímulos sensoriales.

El álbum multisensorial en formato acordeón de Pascale Estellon, *Imagier pour jouer* (*Libro imaginario para jugar* - 2013), está diseñado especialmente para estimular la vista y el tacto de los bebés, por medio del relieve y del alto contraste de sus ilustraciones en blanco y negro con algunos detalles en colores saturados, y la presencia de un espejo circular. Sus páginas de cartón grueso con esquinas redondeadas y el formato acordeón, permiten al bebé explorar con mayor autonomía la estructura del libro.

Hace algunas décadas atrás, la profesora Teresa Durán ponía en consideración la “función lectora”⁶³, proporcionada

⁶³ La lectura que hace el bebé de su entorno en las primeras etapas de vida corresponde a tres procesos fundamentales y complementarios para el desarrollo de la sensibilidad emotiva y estética: identificación, reconocimiento e imaginación (Durán, 1989, p. 20).

y desarrollada, entre otros medios, por los libros. En sus escritos, la autora considera que los distintos tipos de ediciones destinadas al público infantil poseen distintas funciones, de manera que, por ejemplo, los abecedarios tienen la función esencial de enseñar el código alfabético, del mismo modo que los imagiarios tienen la función de que los pequeños y las pequeñas reconozcan las representaciones gráficas de objetos, animales o personas (Durán, 1989, pp. 20-25), así como los álbumes multisensoriales tienen la capacidad de estimular sensorial y lúdicamente la curiosidad y el espíritu científico de los niños y las niñas.

Al igual que los diversos libros poseen diversas funciones, la materialidad que los constituye también posee cometidos específicos, en muchos casos, relacionados con las actividades cotidianas de sus más fieles lectoras y lectores (Corraini, Guarnaccia, Munari, Musso, Naldi y Nesticò, 2017, p. 28), respondiendo en algunos casos a las necesidades de una determinada etapa de desarrollo (Veryeri, 2019, p. 244). En los últimos años, principalmente los libros de conceptos, como los numerarios, imagiarios o animalarios, han sido editados con una gran variedad de materiales (Durán, 2002, p. 85). Es el caso de álbumes multisensoriales en los que la goma, la esponja o la toalla, materiales resistentes al agua, contribuyen a trasladar el proceso de lectura a instantes esenciales de la rutina del bebé. Esto favorece el disfrute de procesos multisensoriales y lúdicos que proceden, no solo de la manipulación del propio álbum, sino también, de la relación que las criaturas constituyen entre el libro y las particularidades del entorno.

El álbum para bebés de Sally Payne, *My Splash and Play Whale Bath Story Book* (*Juega y chapotea con mi ballena* - 2018), a medio camino entre el álbum narrativo y el peluche, recoge este concepto. La naturaleza de sus tejidos constructivos, tales como la toalla, la esponja o la tela impermeable, unidos a una historia acerca de la vida marina, invita a su público a realizar el proceso de lectura dentro de un medio acuático. A pesar de la interesante relación creada entre formato, materialidad y narrativa, este álbum, al igual que sucede con algunos títulos troquelados en cartón, se olvida en cierto sentido de la correspondencia entre las ilustraciones internas y la forma del soporte.

Son cuantiosos los álbumes creados en tela destinados a pre-lectoras y pre-lectores con la función de poder lavarlos fácilmente, entre otras cuestiones. Esta característica permite que los pequeños y las pequeñas puedan leer el libro mientras comen y, además, morderlo, en busca de nuevas sensaciones con otras partes de su cuerpo. De entre los muchos títulos de este género, destacamos la serie de libros en tela de la fotógrafa griega Ianna Andréadis. La artista aprovecha los estampados originales de los tejidos de *wax* africano para comunicar conceptos, como en su numerario *Le livre à compter* (*El libro de contar* - 2003), y también para crear sencillas narraciones visuales, como es el caso de *Villes* (*Ciudades* - 2003), dos ejemplares que residen entre el pre-libro y el libro de artista para la infancia.

Con una línea de creación similar, no podemos dejar de mencionar el trabajo de la artista francesa Louise-Marie Cumont que, en los años 90, idea y crea los primeros libros para su hijo pequeño mediante la técnica de la costura. Para Cumont (2008) la tela habla de humanidad, la tela atesora recuerdos y coexiste como un lenguaje, ya que cuando nacemos la tela es la primera materia que se interpone entre el cuerpo materno y el bebé (pp. 58-59). Mediante el uso de diferentes tejidos cuidadosamente seleccionados, la artista construye relieves y mosaicos textiles repletos de contrastes visuales y táctiles. Sus obras se caracterizan por una gran sensibilidad y simplicidad gráfica (Defouny, Belkeddar, Mirabel y Lordic, 2008, p. 51), como es el caso de *La maison, variation en quatre couleurs* (*La casa, variación en cuatro colores* - 2000), una edición que reside entre el libro de artista, el pre-libro y el imagiario, o de *Larmes* (*Lagrimas* - 2004), en la que la artista representa los horrores de la guerra a través del tejido de camuflaje.



Pascale Estellon
Imagier pour jouer
Éditions des Grandes Personnes, 2013

24



25

Sally Payne
My Splash and Play Whale Bath Story Book
Elephant & Bird Books, 2018



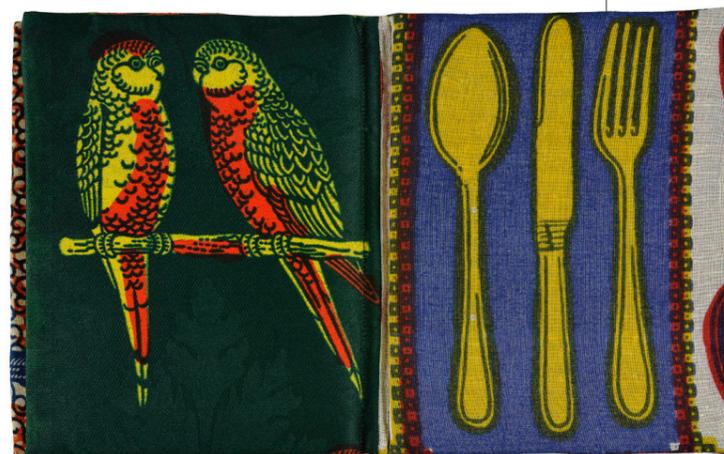
Como se puede apreciar hasta el momento, ya es común que los libros destinados a la infancia se aventuren en el uso de materiales de naturaleza muy diferente a la del papel, algunos de origen orgánico, como el fieltro, el algodón, la madera o el papel de piedra, y otros, de origen sintético, como el acetato, la goma EVA o las fibras plásticas, estos últimos, menos deseables por sus efectos negativos en la salud y el medio ambiente.

En los libros destinados al público adulto estas innovaciones se reservan esencialmente a las publicaciones más vanguardistas. Por el contrario, en las publicaciones infantiles, no solo por cuestiones prácticas o funcionales, la gama de materiales “no tiene límites” (Corraini et al., 2017, p. 28). Como hemos visto, en los álbumes multisensoriales dirigidos a la infancia, la materialidad, al igual que el formato, puede poseer mensajes muy claros, componiendo una parte fundamental del concepto interno del proyecto editorial.

Llegados a este punto, la línea divisoria entre aquello que entendemos por materialidad del soporte, y aquellos elementos sensoriales asociados a experiencias de lectura táctiles, sonoras y olfativas, se funden en un único concepto, logrando pertenecer a ambos mundos, cuestión que afianza la idea de que en el álbum multisensorial todos y cada uno de sus elementos compositivos constituyen y construyen significado durante el proceso de lectura, bien desde la materia que modela el soporte, bien desde los diferentes amplificadores sensitivos. Sus componentes y la articulación de sus mecanismos forman parte de un todo inseparable, tal y como ocurre en todos los álbumes.



26
Ianna Andréadis
Le livre à compter
Les Trois Ourses, 2003



27
Ianna Andréadis
Villes
Les Trois Ourses, 2003



28
Louise-Marie Cumont
La maison, variation en quatre couleurs
Les Trois Ourses, 2000



29
Louise-Marie Cumont
Larmes
Les Trois Ourses, 2004

Los elementos sensoriales del álbum multisensorial

Todos conocemos el placer que supone sumergirnos en una bañera llena de agua caliente o introducir la mano en un saco lleno de legumbres. Sin embargo, a medida que crecemos, esa forma atenta de relacionarnos con el mundo cambia, ciertos sentidos se trasladan inconscientemente a un segundo plano y, paulatinamente, se anquilosan por su falta de uso y descuido. El deleite visual ha ultrapasado al resto de sensaciones en inmensos ámbitos de nuestra sociedad y cultura, reduciendo la percepción del mundo a una observación imperantemente visual, con la presencia en algunos casos de interacciones auditivo-visuales (Acaso, 2006, pp. 11-12; Munari, 2016, p. 379-381; Restelli, 2002, p. 49). Como veníamos diciendo, hoy por hoy, los procesos de exploración creativa en torno al álbum destinado a la infancia se han enriquecido, y procuran ofrecer experiencias de lectura amplificadas, basadas en el juego y la interacción, que incluyen estímulos variados para los sentidos consagrando a los pequeños lectores y lectoras como protagonistas de un viaje repleto de sorpresas, creatividad y descubrimiento (Valente, 2014, p. 1; Veryeri, 2019, p. 243).

El álbum multisensorial es reflejo de esa aventura lúdica y polisensorial. Sus diferentes materiales y formas constructivas son vías de comunicación concretas que proporcionan esa valiosa diversidad de estímulos visuales, táctiles, sonoros, térmicos u olfativos, como describe Alberto Munari: “[...] la gioia di scoprire il mondo non soltanto con dei pensieri, ma anche con dei gesti”⁶⁴ (Corraini et al., 2017, p. 14). Es la emoción de abrir una pequeña ventana para descubrir quién se esconde, o la agradable sensación de acariciar las ondas de mar, no solo a través de las ideas, sino también por medio de la propia acción (Corraini et al., 2017, p. 14).

El arte tiene un lado material y un lado sensible apto para ser descubierto a través de los sentidos, el cual “no debe subestimarse”, tal y como sostiene Etienne Souriau (1998, p. 986). En este sentido, los elementos sensoriales, como parte del álbum multisensorial, son concebidos como estimuladores sensitivos y lúdicos durante el proceso de lectura, así como amplificadores de significado del resto de componentes del álbum (imagen, texto y soporte). Se caracterizan por ser transfronterizos ya que, además de ser elementos en sí mismos, pueden residir en la propia materialidad del soporte, consiguiendo estimular y trabajar más de un sentido simultáneamente. Asimismo, son poseedores de un valor compositivo y creativo comparable al de una palabra o una ilustración. Son, en definitiva, componentes fundamentales del álbum multisensorial.

A continuación, nos tomamos la licencia de hacer una enumeración y relación de dichos elementos, fundamentada mayormente en aquellos rasgos compositivos de naturaleza plástica o matérica, cinética, sonora y aromática. Si bien, su categorización exacta se considera una tarea de gran complejidad, debido a su carácter transdisciplinar, esta relación, al igual que la definición para el álbum multisensorial, es una propuesta abierta, que puede ser modificada y ampliada en el futuro por otras personas interesadas en el asunto.

Antes de dar paso a la relación de elementos sensoriales, debe tenerse en cuenta que el proceso de lectura es fundamental para percibir la idiosincrasia de dichos elementos, ya que su singularidad reside en la manipulación y en la acción ejercida sobre los mismos durante la experiencia lectora, y por extensión, sobre el propio objeto-libro.

⁶⁴ “[...] la delicia de descubrir el mundo no solo a través de los pensamientos, sino también de los gestos” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Asimismo, considerando la dilucidación de Gianni Rodari (2010, p. 20) sobre el *binomio fantástico*⁶⁵, en la cual pone en común las ideas del psicólogo Henry Wallon: los elementos fundamentales del pensamiento son *estructuras binarias*, junto a las del artista Paul Klee: “il concetto è impossibile senza il suo opposto. Non esistono concetti a sé stanti, ma di regola sono ‘binomi di concetti’”⁶⁶, los elementos sensoriales presentados ulteriormente son entendidos, en este estudio, como una dualidad de opuestos, la idea de “áspero”, por ejemplo, no puede formarse sin la de “suave”, ambas se construyen contemporáneamente.

Comencemos de este modo, desde el paradigma táctil “áspero-suave”, a hablar del elemento sensorial *textura*.

Considerando que toda forma posee una superficie con unas características determinadas: blanda, dura, rugosa, lisa, esponjosa, opaca, reflectante... (Wong, 1998, p. 119), la textura, en concreto, es uno de los primeros elementos sensoriales perceptibles en la superficie de un libro. Según Munari (2006) cada tipo de signo, de granularidad, posee un claro significado, y cada material consigue comunicar su cualidad de manera visual y táctil (p. 20). Si un papel es transparente comunica la transparencia, si un papel es rugoso la rugosidad (Munari, 2016, p. 219). Tal y como clarifica Veryeri (2019) la textura puede agregar una significación más profunda a la historia e incluso provocar respuestas emocionales (p. 248).

El álbum *Lundi* (*Lunes* - 2004), de Anne Herbauts, representa poéticamente el paso del tiempo y la idea de ausencia a través del gramaje de las páginas, el cual disminuye paulatinamente acompañando la desaparición de Lundi, el personaje protagonista, tal y como lo describe Van der Linden (2015), se trata de la “sensación táctil de la desaparición” (p. 36).

30 | Anne Herbauts
Lundi
Éditions Caterman, 2004



⁶⁵ Una historia puede nacer del *binomio fantástico*, dos palabras son asociadas y liberadas de su significado cotidiano permitiendo desarrollar escenarios fantásticos y llenos de imaginación: perro - armadillo. La articulación entre ambos conceptos permite crear escenarios muy diversos (Rodari, 2010, pp. 20-23).

⁶⁶ “El concepto es imposible sin su opuesto. No existen conceptos por derecho propio, la regla es *binomios de conceptos*” (Klee como se citó en Rodari, 2010, p. 20). (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Ricardo Bozzi,
Violeta Lópiz y Valerio Vidali
The forest
Enchanted Lion Books, 2018
En la imagen:
Terre di mezzo Editore, 2018



31a
31b

Esta metáfora visual ha sido utilizada de modo similar en la obra *The forest (El bosque - 2018)* de Ricardo Bozzi, Violeta Lópiz y Valerio Vidali, para representar la vejez y la muerte. En esta obra clave del siglo XXI, tanto en términos creativos como sensoriales, este grupo de artistas utilizan con agudeza las técnicas del gofrado y el troquelado para presentar al público unas imágenes repletas de contrastes visuales y técnicos. Un bello poema visual sobre la existencia del ser humano que revela la vida como una exploración a través de ese famoso bosque oscuro, en el que a menudo se dice que nos encontramos (Galchen, 2018).

Las texturas, como componentes sensibles tanto al sentido de la vista como al del tacto, se distinguen entre visuales y táctiles (Wong, 1998, p. 119; Durán, 2009, p. 48). La textura visual es exclusivamente bidimensional y se percibe a través de la vista, aunque puede evocar sensaciones táctiles. Ocurre con frecuencia que en las imágenes impresas de muchos álbumes podemos distinguir la textura visual del papel utilizado en las ilustraciones originales (papel de acuarela, verjurado o de estraza) pero, el papel de impresión utilizado en la edición final es liso, satinado o brillante (Durán, 2009, p. 48). Según Durán (2009) esto hace que en ocasiones el panorama editorial infantil sea un tanto monótono respecto a las texturas (p. 48), salvando las excepciones del grupo de ediciones destinadas específicamente a bebés.

La textura táctil, por su parte, no es únicamente visible, también puede sentirse con las manos, ya que sobrepasa la bidimensionalidad y se acerca al bajo relieve tridimensional (Wong, 1998, pp. 119-122). Debido a la búsqueda de experiencias multisensoriales durante el proceso de lectura, el foco de interés en este espacio recae sobre aquellos ejemplos que revelan texturas táctiles, naturalmente, acompañadas de las sensaciones visuales que aportan las mismas.

En el álbum multisensorial los estímulos táctiles pueden manifestarse transversalmente en el soporte del libro, o bien, de forma localizada. En este apartado hablaremos de aquellos ejemplos en los que las texturas se presentan circunscritas a una o varias áreas limitadas.

Entre los ejemplos táctiles publicados durante el siglo XXI, destacamos el trabajo de la editorial francesa *Les Doigts Qui Rêvent (Dedos que sueñan)*, especializada en ediciones para niñas y niños ciegos. Dentro de sus publicaciones, hemos elegido como ejemplo específico para el elemento sensorial textura, la adaptación táctil de *Le Géant de Noël (El gigante navideño - 2020)*, originalmente creada por Magali Bardos en 2010, y posteriormente adaptada por *Les Doigts Qui Rêvent*. Este álbum navideño, sobre la espera y la llegada del invierno, funciona como un calendario de Adviento texturizado. La Navidad ha llegado y es hora de prepararse, el Gigante Roland, protagonista de la historia, sale a pasear y se pone su gran abrigo con 24 bolsillos. En el camino recolectará objetos extraños y conocerá nuevos compañeros y compañeras: un pingüino, un abeto, una estrella... Al final de su paseo, Roland volverá a casa con sus nuevas amigas y amigos y vaciará todos los bolsillos, repletos de esos objetos tan especiales.

Sobre esta obra, deseamos mencionar que, además de la gran riqueza táctil que ofrece, con texturas y materiales realmente diversos, cabe destacar también, la figura desplegable del Gigante Roland, mediante la que se representa el gran tamaño del protagonista de forma visual y palpable al mismo tiempo.

Por otro lado, el álbum de Hervé Tullet, *Jeu les yeux fermés (Juego de leer a ciegas - 2011)*, invita a recorrer con la punta de los dedos y los ojos cerrados un largo camino verde y afelpado que atraviesa el libro de principio a fin a través de una larga y sinuosa textura localizada.

32

Magali Bardos
Le Géant de Noël
Les Doigts Qui Rêvent, 2020



33

Hervé Tullet
Jeu les yeux fermés
Phaidon Press, 2011

Ambos ejemplos, desde diferentes perspectivas, logran potenciar las sensaciones palpables con las manos mediante el alto contraste entre las áreas texturizadas en bajo relieve y la superficie satinada y brillante de las páginas del soporte; un claro caso de la construcción de conceptos por pares (Rodari, 2010, p. 20), en el que, entre otros ejemplos, la noción de “liso” ayuda a construir la idea de “estriado”, y la de “aterciopelado” la de “granuloso”, y viceversa.

Además, en algunas ediciones, el diálogo tangible entre materiales de cualidades opuestas puede aportar a la experiencia de lectura sensaciones de contraste térmico, factor que en esta investigación distinguiremos como un elemento sensorial de naturaleza táctil específico: *la temperatura*.

La *temperatura* se define científicamente como la “magnitud física que expresa el grado o nivel de calor de los cuerpos o del ambiente” (Real Academia Española, s.f.-k, definición 1). En relación a la temperatura, el artista italiano Marinetti, a principios del siglo XX, defendía en su manifiesto sobre el *tactilismo*⁶⁷, que un día serían descubiertos y catalogados otros muchos sentidos asociados al tacto, y que el propio tactilismo contribuiría en este proceso de descubrimiento (Restelli, 2002, p. 79). De hecho, el artista, en su manifiesto, estableció un elenco matérico en el que distinguía con claridad las temperaturas de las diferentes materias compositivas de sus obras (Lozano, 1921, p. 46), dejando en evidencia la importancia que esta propiedad física proporciona a las experiencias de naturaleza táctil.

Si bien, dentro del álbum multisensorial esta evocación se manifiesta de forma sutil, pueden encontrarse algunos ejemplos que consiguen transmitir ligeros contrastes térmicos a través de la contraposición de materiales y tintas de naturalezas diferentes, tales como el papel de acetato, el papel espejo, el papel piedra, las múltiples variedades textiles o las tintas y papeles metalizados o plastificados, entre otros.

En el álbum *No* (2009), de la ilustradora colombiana Claudia Rueda, se crea un interesante juego de texturas y temperaturas mediante el uso de la tinta blanca plastificada sobre papel satinado. El relato cuenta la historia de una osa y su oseño; con la llegada del invierno la familia debe buscar refugio para pasar la fría estación, pero la cría se escapa en busca de aventuras y se pierde en medio de una tormenta de nieve. A medida que la ventisca y el invierno se adentran, las páginas adquieren un carácter más frío y texturizado, proporcionado por la progresiva invasión de la tinta blanca plastificada que emula los copos de nieve sobre la superficie de las páginas.

Por otro lado, como mencionamos anteriormente, los espacios sensibles al tacto no tienen límites en el álbum multisensorial, y su presencia puede llegar a conquistar las páginas del propio soporte de creación, tal y como ocurre en el proyecto editorial *L'endroit où dorment les étoiles* (*El lugar donde duermen las estrellas* - 2004). Una vez más, bajo el semblante del frío invierno, esta obra, promovida por la ciudad de Grenoble, en Francia, y creada por el diseñador japonés Katsumi Komagata, consigue reunir la sensación térmica del frío desde una experiencia tacto-visual, en la que las estrellas de la noche, protagonistas del relato, se representan con pequeños y brillantes puntos en tinta metalizada impresos sobre papeles blancos, negros y grises, algunos de ellos con acabados brillantes y también metalizados que fortalecen la idea de la ausencia de temperatura. Este poético álbum multisensorial fue obsequiado a todas las niñas y los niños nacidos durante el año 2004 en Grenoble, permitiéndoles cada noche descubrir el lugar en el que viven las estrellas (*Les Trois Ourses*, s.f.-a).

⁶⁷ Marinetti, fundador del *movimiento futurista*, se autoproclamó en 1921, inventor del arte denominado como *tactilismo* que, como él mismo exponía, es un arte que tiene el propósito de “darnos con el tacto un placer de sugestión artística como el que recibimos con la ayuda de los ojos y de los oídos” (Lozano, 1921, p. 19).



34

Claudia Rueda

No

Editorial Océano Travesía, 2009

35

Katsumi Komagata

L'endroit où dorment les étoiles

One Stroke / Les Trois Ourses, 2004





Menena Cottin y Rosanna Faría
El libro negro de los colores
 Ediciones Tecolote, 2010

36



Annick Glauser
Lya
 Les Doigts Qui Rêvent, 2012

37



Xavier Deneux
Mon petit marché
 Éditions Milan, 2013

38

Dentro del conjunto de elementos sensoriales que estimulan el sentido del tacto, además de la textura y el contraste térmico, proponemos incluir un nuevo componente de creación y comunicación análogo a la textura: *el relieve*.

Al igual que la textura táctil, el relieve permite crear imágenes sensibles al tacto dado que, sobre la superficie lisa del fondo que lo contiene, destaca una imagen en un plano un poco más elevado, aunque también se pueden hallar ejemplos de relieve hundido, y en ese caso, la forma ilustrada se sitúa en un plano inferior al de la superficie que la comprende. En el álbum multisensorial este elemento, dentro sus diversas variedades, se manifiesta habitualmente desde la noción de “escultura plana”, a camino entre las dos dimensiones y la tridimensionalidad, con motivos ligeramente sobresalientes, o bien, ligeramente hundidos (Souriau, 1998, p. 522). A diferencia de la textura, que se compone de una trama con una uniformidad perceptible a la vista (Munari, 2006, p. 92), o de las texturas sensibles al tacto, el relieve puede estar constituido por formas aisladas o individuales.

En algunos álbumes multisensoriales puede apreciarse la combinación de ambos elementos sensoriales: textura y relieve. Los creadores y las creadoras, a través del uso de técnicas y materiales muy diversos como el gofrado, la costura, la cola transparente o la superposición de planos de cartón pegados, entremezclan ambas naturalezas, proporcionando lecturas sensibles al tacto y a la vista de gran variedad.

Un ejemplo clave en el uso del relieve es *El libro negro de los colores* (2010) de Menena Cottin y Rosanna Faría, que utiliza la cola transparente para crear texturas y relieves ilustrados y nos invita a viajar a través de los sentidos desde un escenario totalmente negro, donde apenas, los textos impresos en blanco destacan visualmente sobre un soporte totalmente oscuro. En bajo relieve se aprecian los textos en Braille y las ilustraciones táctiles, que invitan a niñas y niños a observar y reflexionar acerca de la percepción de los colores mediante las múltiples experiencias que envuelven el mundo sensible de Tomás, un niño ciego.

De modo antagónico, la obra *Lya* (2012), de la artista suiza Annick Glauser, cuenta la historia de Lya, un niño enfermo, a través de relieves hundidos sobre papel blanco, impresos mediante la técnica del gofrado.

Por otro lado, cabe destacar las creaciones del ilustrador francés Xavier Deneux, que se identifican por un acusado uso del relieve. En las páginas de sus álbumes, el autor suele combinar la escultura plana con el relieve hundido. Este juego de troqueles encolados a la estructura del libro permite recorrer ilustraciones silueteadas con la punta de los dedos y desde dos puntos de vista: el lleno y el vacío; he aquí otro caso relativo al “binomio de conceptos” (Rodari, 2010, p. 20). Un claro ejemplo en el que podemos hallar este engranaje comunicativo es *Mon petit marché* (*Mi pequeño mercado* - 2013), un álbum de conceptos sobre los alimentos encontrados en el mercado.

La acusada presencia de ilustraciones troqueladas en el álbum del siglo XXI forma parte del proceso de moderización experimentado en las técnicas de producción editorial de las últimas décadas. Bien sea para crear siluetas vacías, relieves o formas tridimensionales, los nuevos procesos de fabricación proporcionan a las y los artistas contemporáneos una mayor libertad proyectual, permitiéndoles de este modo, idear obras que ultrapasan los límites establecidos en el álbum como objeto de literatura infantil y adulta (Boulaire, 2012, p. 85; Van der Linden, 2015, p. 36).

Si bien, hasta el momento se ha presentado el troquel como una forma de silueteado que permite crear modelados por recorte, llegados a este punto, nos interesa observar el potencial de esta técnica para crear formas vacuas sobre la estructura sólida del soporte o sobre formas matéricas anexas. Una vez más consideramos necesario recurrir a la

dualidad de conceptos presentada por Rodari (2010, p. 20) para comprender que, sin la presencia de materia, no se puede distinguir la noción de vacío.

Procurando atisbar una pareja complementaria al concepto de *vacío*, hemos elegido la noción de *sólido* como cuerpo que mantiene una forma y un volumen constantes (Real Academia Española, s.f.-1, definición 2). No obstante, la palabra que va a definir el cuarto de los elementos sensoriales perceptibles a la vista y al tacto es el *vacío*.

Para comprender a qué nos referimos en esta investigación con el elemento sensorial *vacío*, consideramos que las palabras de Etienne Souriau (1998, p. 1049) definen de forma excepcional este complejo concepto: “el vacío no es exactamente una ‘nada’ psíquica, una ausencia de toda materia, sino un intervalo abierto, una vacuidad, es decir, un espacio de disponibilidades”.

Bajo esta definición existe una vasta cantidad de álbumes multisensoriales que hacen uso del vacío para narrar sus historias o para crear juegos de observación y descubrimiento, especialmente entre los títulos dirigidos a los lectores y las lectoras más jóvenes. Dentro de las interesantes y variadas posibilidades, en este apartado se ha elegido el numerario *Rien à voir* (*Nada que ver* - 2008) de Sybielle Frei, una delicada y audaz propuesta que consigue llegar a lectoras y lectores tanto videntes como ciegos y ciegas. Su ingenioso uso de las formas troqueladas vacías permite contar y reconocer los números romanos con los ojos y con las manos.

Dentro de este grupo de álbumes multisensorial destacamos también *A cloud* (*Una nube* - 2007), de Katsumi Komagata, en el que el recorte se presenta como elemento esencial de dibujo. Las páginas blancas, con diferentes texturas, acompañan el movimiento y la transformación de las nubes, en un compás de llenos y vacíos.

Como se puede apreciar entre los ejemplares presentados, el elemento sensorial *vacío* posibilita la lectura táctil de una imagen, su representación vaga entre las dos y las tres dimensiones, ya que no posee un volumen tridimensional propiamente dicho. No obstante, es de este proceso técnico de troquelado, acuñado o corte del que nace la posibilidad de crear estructuras de carácter volumétrico en el álbum multisensorial. De este modo, las imágenes del álbum se transforman en figuras tridimensionales mediante un proceso de troquelado y ensamblaje en el que se encajan y articulan un conjunto de formas silueteadas, frecuentemente realizadas en cartulina o papel rígido.

Llegados a este punto, el vacío deja de ser un elemento sensorial en sí mismo y se convierte en un componente esencial para complementar la presencia del lleno tanto en escultura como en arquitectura, formando parte de la concepción total de la obra y pudiendo crear contraste y/o armonía en el diálogo entre llenos y vacíos (Souriau, 1998, p. 1049). La naturaleza tridimensionalidad que determina a las figuras *escultóricas* y *arquitectónicas* de los álbumes multisensoriales la definimos como el elemento sensorial *volumen*.

Concebimos el concepto de volumen desde su significado físico, es decir, desde el mundo de la realidad y no desde la representación bidimensional. Percibimos el volumen como la amplitud que posee un cuerpo tridimensional en el espacio, la cual puede ser verificada mediante el sentido del tacto, y al mismo tiempo es reconocida visualmente gracias a una fuente luminosa y a las sombras que se generan en torno a éste (Durán, 2009, p. 70; Souriau, 1998, p. 1071).

Sybielle Frei ³⁹
Rien à voir
Les Doigts Qui Rêvent, 2008

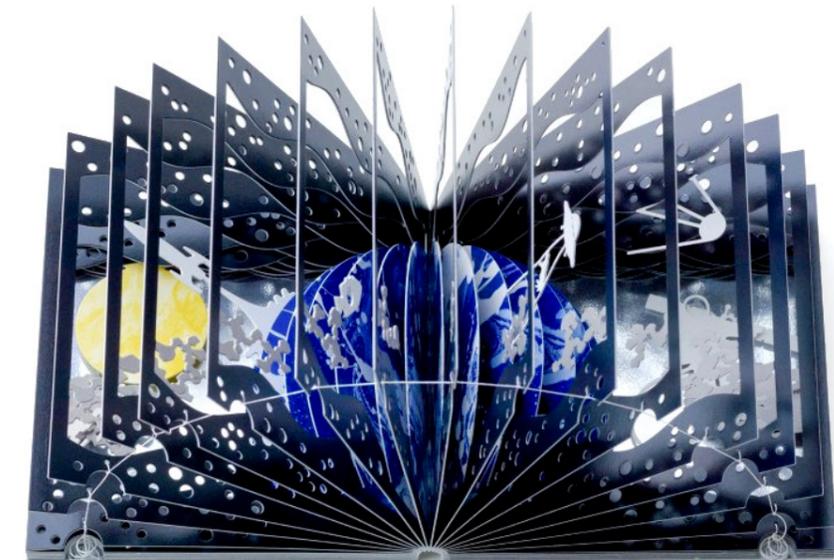


⁴⁰
Katsumi Komagata
A cloud
One Stroke, 2007

En el álbum multisensorial la frontera entre las formas planas y volumétricas es en algunos casos imprecisa, ya que comúnmente, las estructuras tridimensionales provienen de una transformación originariamente bidimensional. En la edición desplegable *Voir le jour* (*Ver la luz* - 2013), de la escritora y diseñadora Emma Giuliani, pequeños elementos de la naturaleza acompañan el devenir de la existencia humana, sus momentos y sus sentires: la amistad, el amor, la muerte, la infancia, la vejez... Las pequeñas solapas que esconden esos elementos naturales, perfectamente integradas en el conjunto de las ilustraciones, constituyen coloridas y sutiles volumetrías cuando son desdobladas.

La volumetría de algunos de estos álbumes multisensoriales, permite manipular y explorar, desde la fascinación de las estructuras emergentes, los pequeños detalles encerrados tras sus mecanismos y las formas recortadas que dibujan sus ilustraciones tridimensionales que, en muchos casos, aportan a la experiencia de lectura una perspectiva plástica y sensorial realmente poética y transgresora. Ejemplo de ello, son los libros 360 grados del arquitecto Yusuke Oono, un claro caso de cómo el progreso de la producción editorial permite imaginar proyectos de gran complejidad técnica. El autor reconoce no haber creado una obra única, sino un sistema de producción, una nueva plataforma donde narrar historias y exponer escenarios visuales en tres dimensiones (Loftwork Inc., 2015). En su libro *360°Book. Earth and the Moon* (*Libro360°. La Tierra y la Luna* - 2016), la lectora o el lector puede viajar a través del espacio y descubrir, de manera visual y táctil, pequeños detalles narrativos en forma de siluetas recortadas.

Asimismo, bajo el telón de la fascinación y el virtuosismo de la *ingeniería del papel*⁶⁸, Ron Van der Meer, en su obra *Inspiration* (*Inspiración* - 2013), construye un mundo sugestivo a través de la fuerza de sus imágenes volumétricas, en el que se sirve de los fenómenos de la naturaleza para transmitir inspiradores mensajes para la vida.



Yusuke Oono
360°Book. Earth and the Moon
Seigensha Art Publishing, 2016

42

Emma Giuliani
Voir le jour
Éditions des Grandes Personnes, 2013

41



Ron Van der Meer
Inspiration
Tango Paper, 2013

43

⁶⁸ Término utilizado para designar la actividad creativa especializada en el diseño y construcción de libros *pop-up*, libros animados o libros desplegados (Carter y Díaz, 2009).

Llegados a este punto, cabe mencionar que, un gran número de álbumes multisensoriales que presentan volumen o tridimensionalidad, en muchos casos con mecanismos y elementos emergentes capaces de recrear movimiento y transformación en sus ilustraciones, son conocidos de forma universal bajo el término de origen anglosajón *pop-ups*: “libros que brotan” (Gutiérrez, 2005, p. 11). Dentro de esta acepción se incluyen una gran variedad de ediciones, tales como los libros desplegados, los libros móviles o los libros animados, entre otras denominaciones (Serrano, 2015, p. 34). Estos adjetivos conducen a otras formas de interacción y de percepción durante la lectura que en este estudio englobamos bajo el elemento sensorial: *cinética*.

Comúnmente, muchos de los álbumes creados en tres dimensiones poseen la capacidad de generar movimiento, aunque el hecho de poseer volumetría no es una característica indispensable para que un libro recree dicha acción.

Si bien hasta el momento todos aquellos elementos sensoriales presentados se relacionaban directamente con una característica plástico-visual constante, en concreto, sensible a la vista y al tacto, la cinética se presenta como un elemento sensorial efímero, ya que posee una duración limitada en el tiempo y el espacio, y su existencia es únicamente posible gracias a la acción ejercida por el propio lector o lectora sobre el libro, o bien mediante un efecto físico ejercido por algún otro factor externo, como puede ser el viento, capaz de provocar movimiento real. En este sentido, el presente estudio, a pesar de que no refuta la idea de cinética desde el concepto del *optical art*, en el que el movimiento es virtual o ficticio, se acoge de manera más específica a la noción de creación cinética como movimiento en acto y real, definido concretamente por Bruno Munari y Umberto Eco⁶⁹ como un género de arte plástico que tiene por fin obtener una composición móvil y cambiante materialmente, generada a través del movimiento real de las formas, los colores y los planos (Souriau, 1998, pp. 276-277).

El *arte cinético* ha influenciado las creaciones de autores tales como David A. Carter, artista e ingeniero del papel estadounidense. En sus álbumes multisensoriales se pueden hallar influencias provenientes de los móviles de Alexander Calder, de las conocidas como máquinas inútiles de Bruno Munari, e incluso, de las estructuras cibernéticas de Nicolas Schöffer. Las figuras escultóricas y mecanismos interactivos de su álbum tridimensional *Blue2* (*El 2 azul* - 2006) convierten el proceso de lectura en una experiencia de plena estupefacción, en la que la lectora o el lector deberá accionar los mecanismos, desdoblarse las figuras o tirar de las lengüetas de cartón para encontrar el dos azul, escondido en cada una de las estructuras de papel desplegadas, pasando de este modo a formar parte de la propia mecánica de movimiento, y convirtiéndolo así en protagonista de la lectura.

Por otro lado, como ejemplo clave asociado a la cinética, es necesario destacar el abecedario de la diseñadora francesa Marion Bataille, *ABC3D* (2008), un libro de artista inicialmente co-editado con la asociación de París, *Les Trois Ourses*, bajo el nombre de *Op-up* (2006), con una tirada de 30 ejemplares, y posteriormente publicado a gran escala por Albin Michel, bajo el título mencionado en primer lugar (*Les Trois Ourses*, 2008, pp. 87-88).

La dimensión cinética de esta obra difícilmente puede ser entendida y apreciada por medio de las palabras o la fotografía. La ingeniosa concepción y transformación de los 26 caracteres incluidos en esta edición se crea a través de muy diversas estructuras cinéticas y tridimensionales que consiguen recrear el movimiento real sin dejar a un lado el uso de la imagen estereoscópica y las formas gráficas propias del op-art, emulando el movimiento virtual de las figuras.

⁶⁹ Bruno Munari y Umberto Eco - *Arte programmata*, 1962 - se identifica única y exclusivamente con la rama italiana del *arte cinético*, madurada a principios de los años sesenta, bien identificada por los artistas que formaron parte de las exposiciones relacionadas con el mismo, en el que se utilizan simples mecanismos motores generadores de movimiento y efectos visuales, no con el objetivo de sorprender tecnológicamente al espectador o a la espectadora, sino más bien, con el objetivo de crear un arte interactivo a disposición de todos los públicos, comprensible de modo inmediato (Archivio Nazionale Cinema Impresa, 2013, 00m05s ; Johan and Levi Editore, 2023).

Para su creación, Bataille utiliza diversos tipos de papel (papel vegetal para superponer las astas impresas de la *Q* y la *R* sobre el contorno de la *O* y la *P* respectivamente; y papel espejo para obtener la *W* a partir de la *V*) con lo que propone al lector o a la lectora ingeniosos juegos de transformación óptica.

Por otro lado, el poder de la cinética ha sido hábilmente aprovechado por algunos autores y autoras para crear sensaciones de carácter auditivo, valiéndose de las características plásticas y sonoras que ofrecen los propios materiales constructivos de las ediciones. Las y los artistas han sido capaces de crear un diálogo entre las particularidades de cada materia y las posibles vías de interacción y manipulación que generan movimiento en las obras, concibiendo de este modo un elemento sensorial diferente y por primera vez de naturaleza auditiva: *el sonido*.

El *sonido*, como “fenómeno vibratorio” que produce sensaciones auditivas (Souriau, 1998, p. 1004), es un recurso poco explorado hasta el momento en lo que se refiere a ediciones ilustradas en general. Al igual que la cinética, es un elemento sensorial efímero.

Consideramos importante esclarecer que en esta investigación concebimos la sonoridad exclusivamente desde la capacidad que poseen las estructuras plásticas y la materialidad de los álbumes para concebir algún tipo de sonido o ruido (comúnmente causado por la lectora o el lector al ejercer algún tipo de acción o manipulación sobre las publicaciones), y, en ningún caso, hacemos referencia a la amplia gama de libros sonoros provistos de mecanismos electrónicos, como botones y altavoces. Este grupo de ejemplares ultrapasan los límites de creación definidos en la presente investigación, acotados a la potencialidad creativa de los materiales plásticos constructivos.

De este modo, uno de los álbumes multisensoriales que mejor refleja ese tipo de búsqueda sonora, es *White Noise* (*Ruido blanco* - 2009), de David A. Carter. El sonido se presenta como protagonista de la lectura, en una propuesta lúdica de búsqueda e interacción en la que las niñas y los niños deben escuchar atentamente los ruidos que se producen al desplegar las páginas del libro, al tocar los elementos móviles de las figuras tridimensionales, o al accionar los mecanismos interactivos del álbum, todos ellos creados con diferentes tipos de papel y cartulina ensamblados.

44

David A. Carter
Blue2
Little Simon, 2006

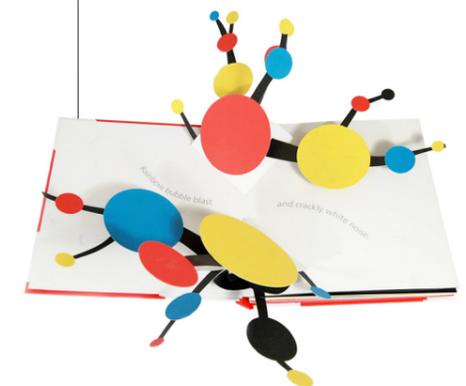


Marion Bataille
ABC3D
Éditions Albin Michel, 2008

45

46

David A. Carter
White Noise
Little Simon, 2009



Desde una perspectiva muy diferente, la fotógrafa franco-estadounidense Coline Irwin, inspirada en los materiales pedagógicos de María Montessori, ha creado *Volumen 1* (2014), una obra que reside entre el pre-libro, el libro objeto y el libro de artista para la infancia, y que situamos fuera de los límites del álbum multisensorial por su falta total de texto. A pesar de ello, no podemos dejar de mencionar este interesante ejemplo, el cual proporciona a los bebés una verdadera experiencia multisensorial. En esta ocasión, las sensaciones sonoras se obtienen a través de la manipulación de las páginas de madera que, al chocar entre sí, emiten ruido. Además, a través de la vista, el bebé ve crecer su imagen reflejada en un espejo que se descubre paulatinamente, convirtiéndole en protagonista de la experiencia (Les Trois Ourses, s.f.-b). Por su parte, la madera, como material constructivo, permite al pequeño lector o lectora morder o chupar sus “páginas”, teniendo en cuenta los procesos de exploración en la primera infancia. La experiencia le permitirá obtener sensaciones táctiles, gustativas y olfativas. Cabe mencionar que, los diferentes tipos de madera que utiliza la autora para cada una de las ediciones (1º ed. Caoba, 2º ed. Nogal, 3º ed. Castaño y 4º ed. Anigre) presentan diferentes tonalidades visuales y desprenden sus diversos aromas naturales (Les Trois Ourses, s.f.-b).

Respecto a la experimentación con los sabores y los olores, el panorama creativo y editorial de álbumes multisensoriales es realmente limitado. Se entiende que la gama de materiales para editar libros es restringida, incluso teniendo en cuenta aquellas obras de tirada más reducida, y que la posibilidad de encontrar materiales portadores de olores y sabores que al mismo tiempo no sean de naturaleza perecedera, es realmente compleja.

Sin embargo, ejemplos como la obra de Coline Irwin, así como un pequeño conjunto de ediciones bastante actual que ha comenzado a incluir aromas en algunas zonas localizadas de sus páginas, nos permiten hablar brevemente del *olor* como elemento sensorial.

El olor es el único de los elementos sensoriales aquí propuestos capaz de producir sensaciones olfativas en el lector o la lectora. Si bien, se puede decir que tiene una vida limitada, ya que con el transcurso del tiempo su intensidad se desvanece, no posee la fugacidad característica de los elementos cinética y sonido, los cuales, a diferencia del olor, dependen de una acción o activación externa para presenciar su existencia. Sobre este elemento sensorial, recientemente Natalia Ingebretsen Kucirkova y Selim Tosun (2023), fundamentándose en el actual giro hacia las alfabetizaciones corporales, afectivas y sensoriales, sugieren que es posible integrar el olfato para crear información narrativa similar a la que ofrecen las propias imágenes. Según la autora y el autor, a medida que las experiencias

de lectura se vuelven más híbridas y transmedia, ciertas ediciones, como los álbumes olfativos, pueden ofrecer a la infancia lectora valiosas y diversas perspectivas sobre lo que transmite o se experimenta en un álbum, estimulando al mismo tiempo oportunidades de innovación en los modos de alfabetización de las niñas y los niños del futuro (Kucirkova y Tosun, 2023).

Dentro de los ejemplos que responden a este elemento sensorial, la editorial francesa *Auzou* ha publicado en la última década una serie de libros de conceptos olfativos, con áreas aromáticas asociadas a las ilustraciones. Álbumes como *Mom livre des odeurs et des couleurs: Les fruits* (*Mi libro de olores y colores: las frutas* - 2015), *Mom livre des odeurs et des couleurs: Le marché* (*Mi libro de olores y colores: el mercado* - 2017) o *Mom livre des odeurs et des couleurs: Le jardin* (*Mi libro de olores y colores: el jardín* - 2019), entre otros, permiten a las lectoras y los lectores explorar los aromas artificiales de diferentes alimentos y plantas, cubiertos bajo una solapa protectora. La colección ha sido ilustrada por Isabel Delatour y Iván Calmet (también conocido como Mr. Iwi).

Desde los ejemplos mencionados, advertimos que el tipo de creaciones relacionadas con el elemento sensorial olor son, en cierto sentido, pobres en lo que se refiere al diálogo creado entre imagen, texto y aroma, con ejemplos repetitivos que se limitan a emular lo que la realidad ya ofrece de manera más interesante. En este sentido percibimos, al igual que ocurre con los álbumes asociados al elemento sensorial sonido, que existe un amplio espacio de creación, con un extenso territorio aún por explorar.

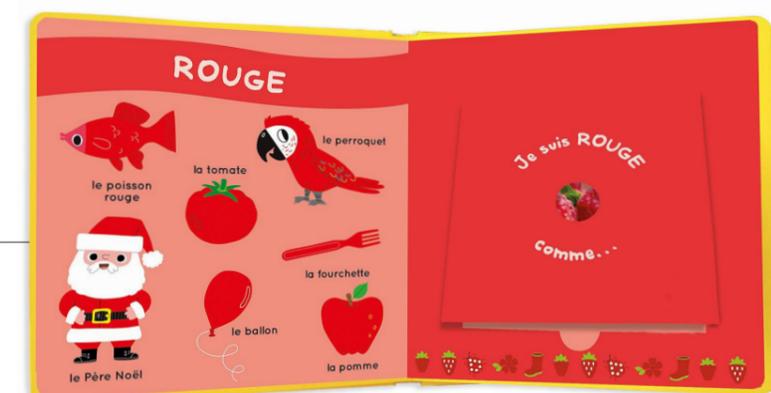
Para concluir, como consideración general hacia este amplio y exuberante horizonte creativo y editorial, podríamos decir que el álbum multisensorial vive una época de gran esplendor, en el que tanto creadores y creadoras, como casas editoras, están abiertos a fomentar nuevos caminos para el álbum destinado a la infancia. Los límites entre el libro, el juguete y el objeto de arte se diluyen para aliarse en pro de experiencias de lectura para la infancia diversificadas, interactivas, sensitivas e inclusivas, con un panorama infinito de estilos y temas.

Para comprender cómo el álbum ha llegado a este maravilloso momento, tomando una posición de gran relevancia tanto en las áreas de la creación artística, así como en las de la cultura y la educación que envuelven el universo infantil, consideramos necesario observar cuáles son los orígenes, las autoras y los autores y las obras que han precedido e impulsado este fenómeno cultural de la era postmoderna en constante experimentación y evolución.



47

Coline Irwin
Volumen 1
Atelier Figura/Sfondo, 2014



48

Iván Calmet
Mom livre des odeurs et des couleurs: Les fruits
Auzou Éditions, 2015

2.3 Un antes y un después en el álbum multisensorial

“D’inverno la natura dorme e quando sogna appare la nebbia.
Camminare dentro la nebbia è come curiosare nel sogno della natura”⁷⁰.

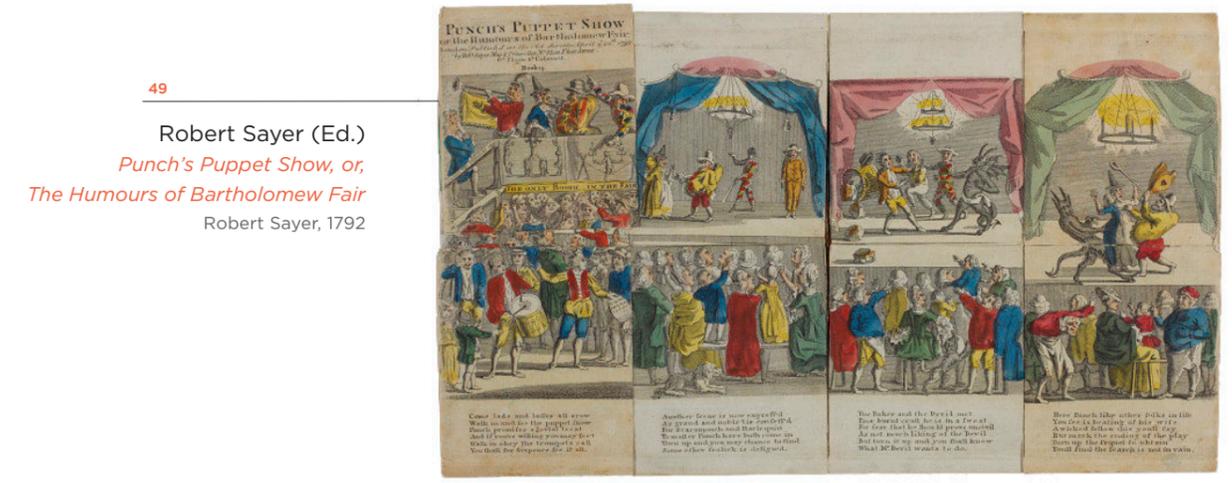
Bruno Munari
Nella nebbia di Milano (Munari, 1968)

Conforme nos sumergimos en el mundo de los libros y álbumes ilustrados, somos más conscientes del inmenso patrimonio heredado. Encontramos nuevas obras llenas de innovación, con desenlaces creativos rompedores, y soluciones editoriales que se reinventan o adaptan a las posibilidades de su tiempo. Los creadores y las creadoras contemporáneos son cada día más transgresores e ingeniosos a la hora de imaginar innovaciones para el álbum (Salisbury, 2015, p. 210). Para comprender cómo se ha llegado a este momento creativo y hacia dónde se dirige, es importante volver la mirada hacia los orígenes del álbum multisensorial, teniendo en cuenta ciertos momentos históricos, artistas, editoriales y obras clave, que han impulsado notablemente su evolución, moldeando constantemente su lenguaje, su funcionamiento y su fisonomía, convirtiéndolo en el objeto cultural que hoy conocemos.

Como las transiciones tecnológicas que siempre han acompañado a los grandes progresos del libro (Planeta Tangerina, 2013), los cambios sociales y culturales han sido fundamentales en la evolución y expansión de los libros destinados a la infancia. La aparición y progresivo desarrollo de la clase media en Inglaterra durante el siglo XVIII fue esencial para la proliferación de la literatura dirigida a la niñez (Plumb, 2001, pp. 72-75). La nueva clase quería estar al día, manifestaba sus deseos de ilustrarse, y tenía el tiempo libre y el bienestar económico para disfrutar de la comercialización de la cultura surgida en la época e inscrita al mundo del ocio, expandida con mayor intensidad en el siglo XIX por el resto del continente europeo (Plumb, 2001, pp. 72-75). Asimismo, asociado al proyecto de modernización intelectual de la Ilustración materializado en este periodo, comienza a construirse una concepción universal de la infancia, de su desarrollo y su educación (Peralta, 2009 p. 86-87); los progenitores comienzan a manifestar “un mayor deseo de emulación social” (Plumb, 2001, p. 75) empleando más ingresos en la salud, educación y logros sociales de sus criaturas. Es por esta, entre otras razones, que las niñas y los niños se convierten en sujetos asociados al ocio y al consumo, y para los cuales se comienza a crear y comercializar un tipo de ropa específica; por primera vez se producen juguetes en masa, como las casas de muñecas o los fuertes y, junto a ello, surgen de la mano del empresario inglés John Newbery, los libros para niños y niñas, con una mayor sofisticación y atractivo para este público (Plumb, 2001, p. 75). Habría que decir que, durante esta época, surgen también los primeros ejemplares ilustrados para la infancia que revelan específicamente una lectura lúdica e interactiva. El editor londinense Robert Sayer publica sus *Harlequinades*, historias ilustradas de gran peso visual, provistas de “solapas intercambiables” (Gutiérrez, 2005, p. 17), generalmente en forma de pantomima y protagonizadas por el personaje teatral “Arlequín” (Britannica, s.f.). La colección del *Victoria & Albert Museum* posee un antiguo ejemplar, editado por el propio Sayer, titulado *Punch’s Puppet Show, or, The Humours of Bartholomew Fair* (*El espectáculo de marionetas de Punch, o la feria de los humores de Bartholomew* - 1792), que muestra 16 escenas desplegables y combinables entre sí (Victoria and Albert Museum, 2010). Este sencillo mecanismo de transformación visual ha sido imitado a lo largo de los siglos, ha evolucionado, y ha llegado hasta nuestros días como

70 “Durante el invierno la naturaleza duerme y cuando sueña aparece la niebla. Caminar dentro de la niebla es como curiosar en los sueños de la naturaleza” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

una forma específica de lectura, desde la que el público puede manipular y crear nuevas composiciones y escenarios que completan o transfiguran el significado parcial o global de la obra. Encontramos ejemplos como el álbum *Carnaval animal* (2011), de la ilustradora francesa Iris de Vericourt, con una lectura lúdica y creativa en forma de cadáver exquisito de animales que invita al lector o a la lectora a construir nuevas criaturas: “un oso, abrigado en su caparazón, posado sobre sus flacas patas” (Vericourt, 2011); o el álbum infinito *El beso* (2017), de las artistas y editoras vallisoletanas Cintia Martín y Consuelo Digón, en el que la transformación de los elementos es una constante hallada tanto en el relato, en el que un sapo se convierte en princesa y una princesa en sapo, como en el funcionamiento del soporte como objeto, donde la bidimensionalidad y la tridimensionalidad se funden en un sugestivo mecanismo de páginas en cruz que proporciona un proceso de lectura circular.



49
Robert Sayer (Ed.)
Punch's Puppet Show, or, The Humours of Bartholomew Fair
Robert Sayer, 1792



50
Iris de Vericourt
Carnaval animal
Hélium Éditions, 2011



Cintia Martín y Consuelo Digón
El beso
Ediciones Tralará, 2017

La revolución industrial germinada a finales del siglo XVIII moldeó el desarrollo económico, social y artístico del siglo XIX, situándose como un periodo clave de transición en el que la creación manual dio paso a la producción mecánica (Gombrich, 2006, p. 499; The Metropolitan Museum of Art, 2014). Gracias a los avances técnicos de la impresión (culminados por la *litografía*⁷¹), el libro ilustrado experimenta grandes cambios que ayudarán a fraguar el panorama literario dirigido específicamente a un público infantil (Salisbury y Styles, 2012, pp. 14-18; Van der Linden, 2015, pp. 106-107). Según las reflexiones de Van der Linden (2015, p. 106) sobre la evolución del álbum en esta investigación entendemos que el álbum multisensorial se nutre de cada una de estas evoluciones. De ahí que sus raíces emanen de fuentes anteriores al propio *nacimiento del álbum moderno* a finales del siglo XIX⁷².

Coetáneamente al desarrollo de los medios impresos, el universo de la óptica describe un importante progreso que conduce a cuantiosos puntos de encuentro dentro de las ediciones ilustradas. Los *espectáculos ópticos*⁷³ adquieren fama y una rápida expansión en la industria del ocio y el entretenimiento popular (Plunkett, 2005, p. 2), hasta el punto de reflejarse de forma creativa en las publicaciones de la época mediante el uso de recreaciones ópticas y tropos ópticos; algunos escritores de la época llegarían a afirmar que la experiencia de lectura podía ser comparable a la de ver un espectáculo óptico. Este hecho constituye una de las mayores convergencias estructurales en los medios impresos del siglo XIX, en especial, dentro de la producción de libros para la infancia, en los que se intenta replicar cada una de las novedades asociadas a los espectáculos y dispositivos visuales (panoramas, dioramas o *peepshows*), factor que conllevaría una importante presión creativa sobre la materialización convencional del libro como objeto (Plunkett, 2005, p. 5). Claro ejemplo de ello, fueron los populares *libros túnel*, mini-teatros desplegables



53

T. J. Rawlins
Telescopic View of the Great Exhibition Lane's, 1851



52

Clementine Sourdais
Le Petit Chaperon Rouge
Hélium Éditions, 2012

54

Herman Melville,
Gérard Lo Monaco y
Joëlle Jolivet
Moby Dick
Chronicle Books, 2019



⁷¹ A pesar de no aplicarse de forma habitual hasta un tiempo después, a finales del siglo XVIII Aloysius Senefelder inventa la litografía, en la que se basa la imprenta de hoy en día (Salisbury y Styles, 2012, p. 14).

⁷² Martin Salisbury y Morag Styles también hacen referencia a este hecho histórico, aunque ellos se refieren a él como "el nacimiento del libro ilustrado moderno a finales del siglo XIX" (Salisbury y Styles, 2012, p. 16).

⁷³ Algunos de los *espectáculos visuales* o *espectáculos ópticos* más populares a principios del siglo XIX fueron la *linterna mágica*, que permitía proyectar imágenes con luz en movimiento; el *panorama* y el *cosmorama* que recreaban escenas históricas, paisajísticas o monumentales; o los *peepshows*, que ofrecían escenarios tridimensionales a través de una caja óptica con visores individuales (Plunkett, 2005, p. 5; Garófano, 2007, p. 8-11).

que muestran escenas ceremoniales y paisajísticas mediante paneles recortados y unidos a los lados por un fuelle de papel, herederos directos de los *peepshows*. Muchas de estas ediciones en pequeño formato eran muy populares como recuerdos de viajes. Ejemplo de ello es el libro túnel *Telescopic View of the Great Exhibition (Vista telescópica de la Gran Exposición - 1851)*, uno de los souvenirs más preciados durante el transcurso de la primera *Exposición Universal* celebrada en Londres en 1851. La publicación permitía a los y las visitantes, a través de su orificio en forma de mirilla, descubrir una perspectiva tridimensional del Crystal Palace, construida mediante planos paralelos de papel troquelado (Ortega y Gutiérrez, 2021, p. 25). Esta forma de crear imágenes tridimensionales ha sido recientemente rescatada por el escenógrafo e ingeniero del papel argentino Gérard Lo Monaco para la obra *Moby Dick* (2019), una adaptación en diez escenas de la obra literaria de Herman Melville, ilustrada por el Joëlle Jolivet.

Por su parte, la versión en formato acordeón del libro *Le Petit Chaperon Rouge (Caperucita Roja - 2012)*, creado por la ilustradora francesa Clementine Sourdis, también aprovecha el legado del libro túnel, creando ilustraciones troqueladas repletas de llenos y vacíos, que permiten, desde la portada, entrever de manera teatralizada una perspectiva semi-tridimensional del cuento popular.

Por otro lado, la editorial londinense *Dean & Son*, especializada en libros infantiles, fue otro de los casos proclives al uso de recreaciones ópticas y escenas “en movimiento” durante el siglo XIX. La firma creó numerosos libros tridimensionales basados en las estructuras de los *peepshows* e intentó emular las transformaciones y la metamorfosis de los espectáculos ópticos (Plunkett, 2005, p. 5). El *Metropolitan Museum* de Nueva York alberga algunos ejemplares de la casa editora, tales como *Dean's New Book of Dissolving Views (El nuevo libro de Dean con ventanas disolventes - 1862)*. La narrativa de esta edición se basa en un juego de contrarios con la transformación como elemento lúdico recurrente; cada ilustración se convierte en un escenario opuesto cuando la lectora o el lector acciona sus mecanismos de imágenes disolventes⁷⁴.

En la actualidad, Bernard Duisit y Élisabeth Géhin han publicado el álbum *Ça pas la tête? (¿Estás bien de la cabeza? - 2014)*, fundamentado igualmente en un diálogo entre opuestos, para el que han utilizado el tipo de mecanismos transformables que aplicaban *Dean & Son* en su momento. En su caso, el relato se basa en una relación de caricaturas y estados de ánimo, en el que una sonrisa se convierte en una mueca, o una cara feliz en una enfadada.

A pesar de todo, el concepto de *mettre en action - poner en acción* - una escena, utilizado por el autor francés Jean-Pierre Brès, tiene su origen en la fórmula utilizada por un conjunto de libros juguete surgidos a principios del siglo XIX (Desse, 2012). Estos ejemplares incluían figuras recortadas dotadas de pestañas que podían insertarse en las ilustraciones del propio libro. La primera obra de este género, *The History of Little Fanny (La historia de la pequeña Fanny - 1810)*, atribuida a Amelia Troward Girdlestone (Desse, 2012), es un libro en verso que, desde una perspectiva bastante aleccionadora, cuenta la historia de Fanny, una niña a la que le encantaba jugar. La edición incluía una muñeca de papel y diversos trajes intercambiables. De este modo, los pequeños lectores y lectoras debían vestir al personaje con el atuendo “adecuado” para cada situación (Yale Center for British Art, s.f.). Este formato de lectura lúdica e interactiva, provisto de figuras recortadas, ha sido empleado actualmente en la colección de álbumes para primeros lectores *Los Dudús*, creada por la diseñadora catalana Patricia Geis. En *Un besito y a dormir* (2016) cada animalito necesita un cuidado o un objeto especial para irse a la cama: “A Chanchita le encanta que le cuenten un cuento”, “A Osito le gusta que su peluche favorito esté cerca de él” (Combel Editorial,

2017, 00m30s); es interesante como la pequeña lectora o el pequeño lector deberá buscar entre las siluetas disponibles los objetos y personajes correspondientes a cada párrafo de lectura para reunirlos en los espacios correspondientes.

Otro ejemplo destacable, en esta línea de creación editorial, es la magnífica publicación *Le Jeu des Fables, ou Fables de la Fontaine mises en action (El Juego de las Fabelas, o Fabelas de la Fontaine en acción - 1819)* de Lambert Aîné; un ejemplar que incluye numerosas siluetas de animales, personas y formas de la naturaleza, coloridas y dotadas de unas pequeñas pestañas insertables en los escenarios narrativos que representan las fábulas de La Fontaine.

De manera muy similar, recientemente, la ilustradora francesa Julia Spiers, ha publicado el álbum tridimensional, *Contes à jouer (Cuentos para jugar - 2018)*, un libro con cuatro escenarios pop-up y más de cien personajes troquelados, que permiten al espectador/a-creador/a, contar y reinterpretar diversos cuentos populares, e inventar sus propias historias (Spiers, 2018).



Dean & Son (Ed.)
Dean's New Book of Dissolving Views
Dean & Son, 1862

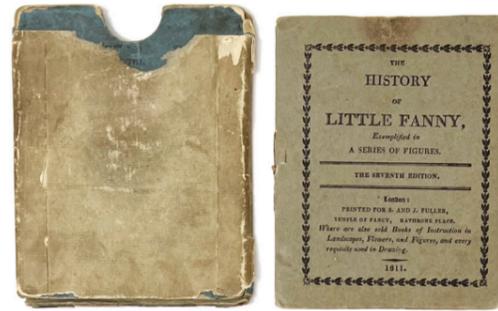
55

Bernard Duisit y Élisabeth Géhin
Ça pas la tête?
Hélium Éditions, 2014

56



⁷⁴ *Dissolving window* - transformación de imágenes establecida en el “efecto de persiana veneciana” (Serrano, 2015, p. 212).



57

Amelia Troward Girdlestone
The History of Little Fanny
S. & J. Fuller, 1810



Lambert Aîné
Le Jeu des Fables, ou Fables de la Fontaine mises en action
Lambert Aîné, 1819

59

58

Patricia Geis
Un besito y a dormir
Combel Editorial, 2016



60

Julia Spiers
Contes à jouer
Éditions Albin Michel, 2018



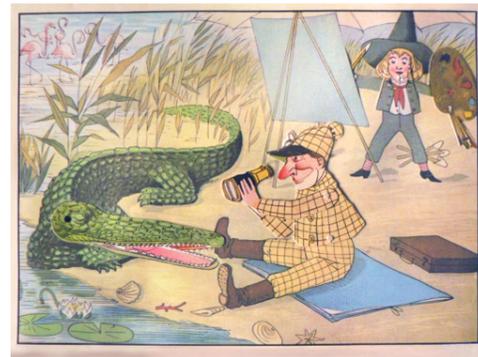
Por otro lado, quizás sea excesivo pensar que la obra *Le livre Joujou, avec figures mobiles* (*El libro juguete con figuras en movimiento* - 1831) de Jean-Pier Brès, sea el primer libro infantil interactivo. No obstante, sí está constatado que fue la primera publicación animada por un mecanismo de lengüetas (Desse, 2012). Esta edición incluye trece figuras móviles que cuentan diferentes historias; en los textos aparece un asterisco que indica a la lectora o al lector cuándo deben tirar del dispositivo móvil para transformar la escena, en la que aparecen o desaparecen diferentes elementos ilustrados (Desse, 2012).



Jean-Pier Brès
Le livre Joujou, avec figures mobiles
Louis Janet Libraire, 1831

61

Jean-Pier Brès fue un vanguardista para su tiempo, ya que se propuso mejorar los libros destinados a la infancia combinando lo educativo y lo lúdico. Aunque su innovación prometía gran éxito, no fue hasta tiempo después, cuando Dean & Son en Inglaterra, Augustin Legrand en Francia y, más tarde, Lothar Meggendorfer en Alemania, comenzaron a utilizar en sus libros de forma habitual los sistemas móviles de lengüetas y pestañas interactivas (Desse, 2012). En este sentido cabe destacar la voluntad y búsqueda del movimiento en las obras de Lothar Meggendorfer a finales del siglo XIX. El ilustrador alemán estudió en profundidad la movilidad en los animales y las personas, e incluyó en sus publicaciones innovadoras técnicas de ingeniería del papel, para crear escenarios animados e interactivos realmente fascinantes para el público infantil. Podría decirse que libros como *Reiseabenteuer des Malers Daumenlang und seines Dieners Damian* (*El viaje de aventuras del pintor Daumenlang y su criado Damian* - 1889), acarician los principios de la imagen en movimiento propios de la animación cinematográfica. El relato en verso cuenta la divertida historia de un pequeño pintor y su asistente en un viaje por la selva, donde continuamente aparecerán animales salvajes que finalmente lograrán espantar (Copete Filmoteca, 2018, 1m46s).



Lothar Meggendorfer
Reiseabenteuer des Malers Daumenlang und seines Dieners Damian
J. F. Schreiber, 1889

62

Ernest Nister (Ed.)
Good friends
Ernest Nister, 1895

63



Hoy en día encontramos numerosos ejemplares que envuelven un tipo de lectura interactiva basada en la animación de sus ilustraciones. En el álbum *Tu fais quoi? (¿Qué estás haciendo?)* - 2016), de Olivia Cosneau y Bernard Duisit, las aves se zambullen en el agua, bailan o se pavonean gracias a los mecanismos móviles de sus figuras ilustradas.

Contemporáneo a Meggendorfer, el editor e impresor de origen alemán afincado en Londres, Ernest Nister, creó numerosos libros móviles y despleables, en su caso, desde un universo



Raphael Tuck & Sons (Ed.)
Our friends at the zoo
Raphael Tuck & Sons, 1892

64

Olivia Cosneau y Bernard Duisit
Tu fais quoi?
Hélium Éditions, 2016

65



Laura Baker y Nadia Taylor
Into the forest
Abrams Books, 2018

66



edulcorado, caracterizado por escenas idílicas protagonizadas por las niñas y los niños de la época victoriana (Serrano, 2015, pp. 58-59). En sus obras, al igual que otros editores ingleses de la época como Raphael Tuck o Dean & Son, comenzó a aplicar el siluetado sobre el soporte del libro, denominado en inglés como *shaped book* - *libro troquelado* (Serrano, 2015, p. 61). Así, en su libro *Good friends* (*Buenos amigos* - 1895) las formas de las páginas adoptan el perfil de una niña y su perro.

Aún más interesante, en términos de lectura táctil, es el libro en relieve *Our friends at the zoo* (*Nuestros amigos en el zoo* - 1892) del editor alemán Raphael Tuck, establecido en Londres (Serrano, 2015, p. 56), en el que algunas partes de sus ilustraciones sobresalen de las páginas en forma de siluetas a todo color, permitiendo al pequeño lector o lectora encadenarlas para recrear el escenario completo del zoológico.

Hoy en día, como mencionamos anteriormente, son cuantiosos los ejemplos destinados a los más tiernos lectores y lectoras que incluyen el troquel como forma de dibujo, tal y como sucede en el álbum multisensorial *Into the forest* (*En el bosque* - 2018), de Laura Baker y Nadia Taylor. En este libro, creado íntegramente en cartón, el soporte y las ilustraciones en relieve se fusionan para conservar un diálogo continuo desde la cubierta, hasta el último estrato de floresta. La portada se compone de las propias páginas internas del álbum, animando a la pequeña lectora o al pequeño lector, a acompañar a la ardilla protagonista en su aventura hacia el interior del bosque, donde finalmente encontrará a su familia perdida.

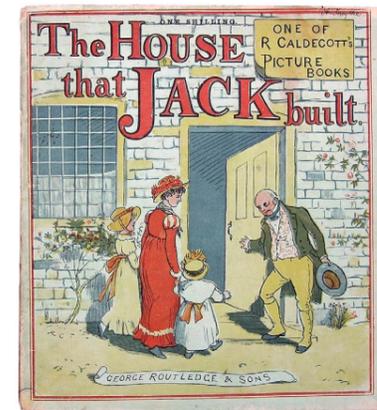
A finales del siglo XIX, mientras los libros móviles y despleables evolucionan y se expanden a gran velocidad por Europa y Estados Unidos, nace el "álbum moderno" (Van der Linden, 2015, p. 106). Gracias a los avances de la impresión experimentados en la época, texto e imagen pueden convivir dentro de la misma página, y el álbum presenta por primera vez un tipo de narración sustentada por ambos elementos de manera alternada (Van der Linden, 2015, p. 106-107). De forma generalizada se estima que Randolph Caldecott es el inventor del mismo. El aclamado ilustrador y escritor estadounidense Maurice Sendak considera que en sus obras existe una relación entre texto e imagen que nunca antes se había visto, ya que las palabras y las ilustraciones se complementan y crean una relación significativa con la doble página del soporte (Salisbury y Styles, 2012, pp.

16; Van der Linden, 2015, p. 107), hecho destacable que diferencia a los álbumes de los libros móviles y desplegados anteriormente citados, en los que texto e imagen ya compartían el espacio en la página. Uno de los primeros libros creados por Caldecott en el que se puede apreciar este tipo de concepción constructiva es *The House that Jack Built* (*La casa que Jack construyó* - 1878), un ejemplo de cuento acumulativo que destaca por la sucesión narrativa entre las páginas y la estrecha interdependencia entre imágenes y textos (Van der Linden, 2015, p. 107). Casi un siglo después, el propio Maurice Sendak creará uno de los álbumes más transgresores de todos los tiempos, *Where the Wild Things Are* (*Donde viven los monstruos* - 1963). Este libro se considera una de las grandes obras maestras de la literatura infantil, ya que produjo en el momento de su publicación una gran emoción, tanto entre niñas y niños como entre personas adultas, y marcó una valiosa huella que se extiende hasta el tiempo presente, no solo por la insólita forma de trabajar los sentimientos de Max, el niño protagonista, a través del color, la composición y la narrativa texto-imagen, sino por abordar temas como la rabia, la imaginación o el control materno-parental desde la óptica de la niñez (Salisbury y Styles, 2012, pp. 38; Van der Linden, 2015, p. 112).

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, confluyen una serie de factores que convierten a este periodo en la *Edad de Oro de la Ilustración*⁷⁵ (Salisbury y Styles, 2012, pp. 18). Los avances en las técnicas de impresión se diversifican, dejando atrás cualquier límite creativo, al mismo tiempo que la imagen se presenta ya como un elemento esencial durante la experiencia de lectura. La visión hacia la ilustración cambia y aparecen diversos y diversas artistas sobresalientes dedicados al mundo de los libros ilustrados (Salisbury y Styles, 2012, pp. 18). Algunos y algunas son descendientes de la tradición inglesa, como Walter Crane, Kate Greenaway, John Tenniel o Beatrix Potter, y otros, como André Hellé, Edy-Legrand o Jean de Brunhoff, proceden de una arraigada cultura del libro de artista francés, con un espectro más vasto e innovador de los procesos de impresión. En Rusia, el estallido de la revolución promueve un ideal de cambio y renovación en el que se hará latente la necesidad de crear una gran cantidad de libros para la infancia accesibles y de calidad. Muchos de estos títulos serán creados bajo la influencia de las vanguardias rusas, como los libros de Samuil Marchak y Vladimir Lebedev, o los de la artista rusa Nathalie Parain (Natacha Tchelpanova) en Francia, quien será la primera ilustradora en formar parte de la colección *Albums du Père Castor*, una colección inspirada en el propio modelo de las ediciones rusas (Durán, 2009, pp. 205-206; Salisbury y Styles, 2012, pp. 17-21; Van der Linden, 2015, pp. 108-109).

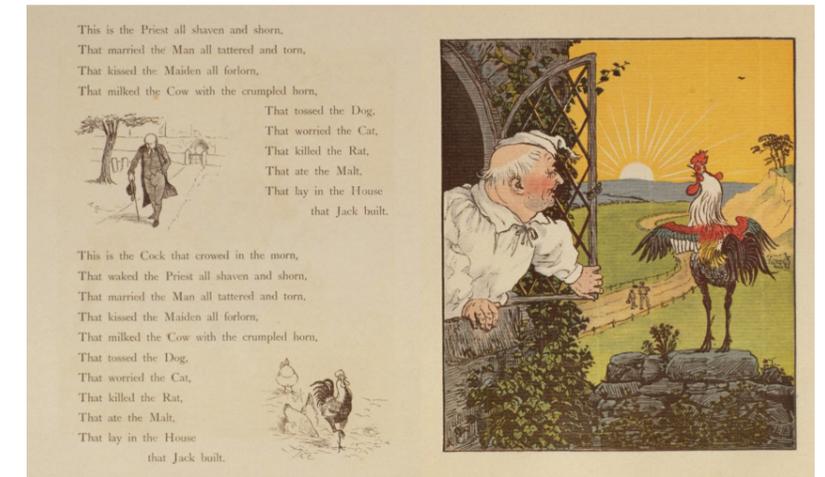
Lo que hizo tan especial el trabajo de muchas de las autoras y los autores de aquella época fue su arriesgada forma de trabajar desde el álbum, haciendo de él un “objeto total” (Van der Linden, 2015, p. 108), y al igual que muchos creadores y creadoras pertenecientes a la revolución artística de principios del siglo XX, forjaron su obra a través de interesantes procesos de experimentación e innovación creativa (Gombrich, 2006, p. 563). André Hellé generó cada uno de los elementos para *Drôles de bêtes* (*Animales divertidos* - 1911), desde el texto a las ilustraciones, pasando por la maquetación y la tipografía. Por su parte, Edy-Legrand bajo la influencia del *art déco* planteó una articulación armoniosa entre los componentes narrativos de su famoso libro *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (*Macao y Cosmage o la experiencia de la felicidad* - 1919). Asimismo, Jean de Brunhoff articuló con maestría cada uno de los elementos constructivos de su célebre y controvertido álbum *Historie de Babar le petit éléphant* (*Historia de Babar, el pequeño elefante* - 1931). Y Marchak y Lebedev crearon una preciosa confluencia entre poesía escrita y visual en su obra *Tsirk* (*Circo* - 1925) (Salisbury y Styles, 2012, pp. 16-20; Van der Linden, 2015, pp. 108-109).

⁷⁵ Igualmente, de manera específica, se incluye en este periodo la *Edad de Oro de los libros desplegados y móviles* (Gutiérrez, 2005, p. 21; Serrano, 2015, p. 61).

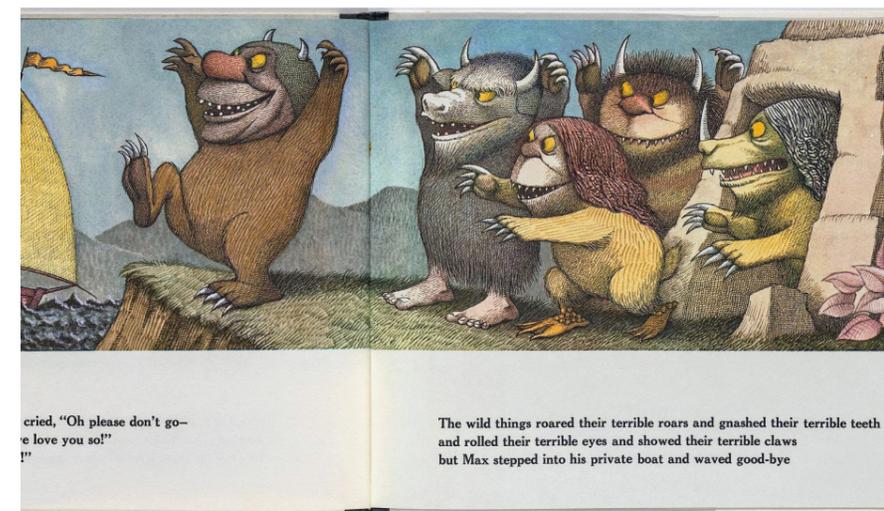


Randolph Caldecott
House that Jack Built
George Routledge & Sons, 1878

67

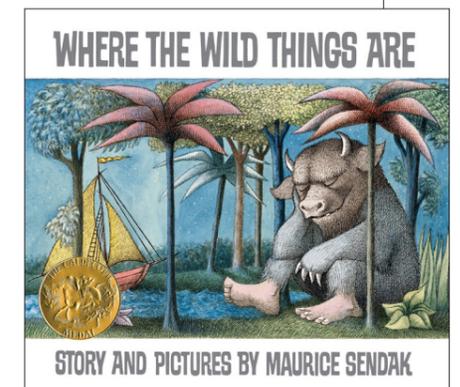


Maurice Sendak
Where the Wild Things Are
Harper & Row, 1963

68a
68b

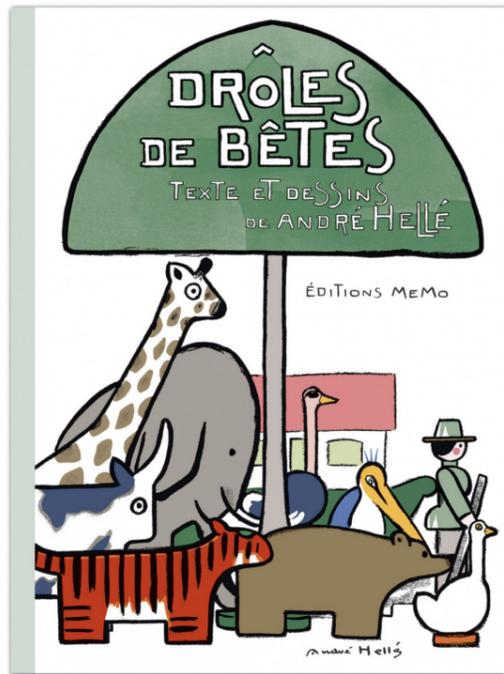
cried, "Oh please don't go-
e love you so!"
!"

The wild things roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth
and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws
but Max stepped into his private boat and waved good-bye



WHERE THE WILD THINGS ARE

STORY AND PICTURES BY MAURICE SENDAK



69
 André Hellé
Drôles de bêtes
 A. Tolmer et Cie, 1911
 En la imagen: Éditions MeMo, 2011

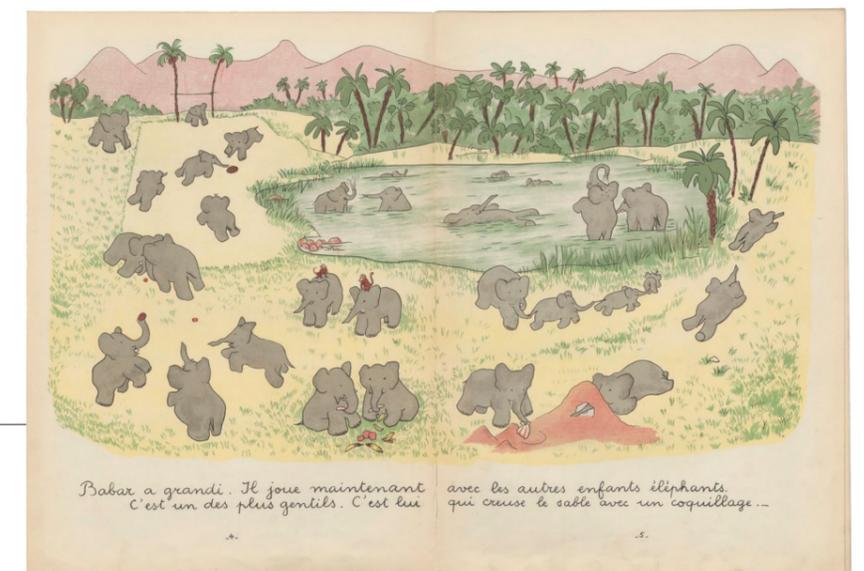


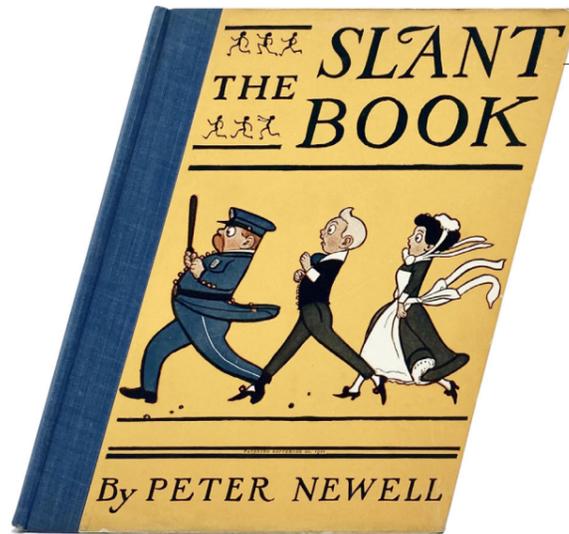
71
 Edy-Legrand
Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur
 Éditions de la Nouvelle Revue Française, 1919

70
 Samuil Marchak y Vladimir Lebedev
Tsirk
 Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1925

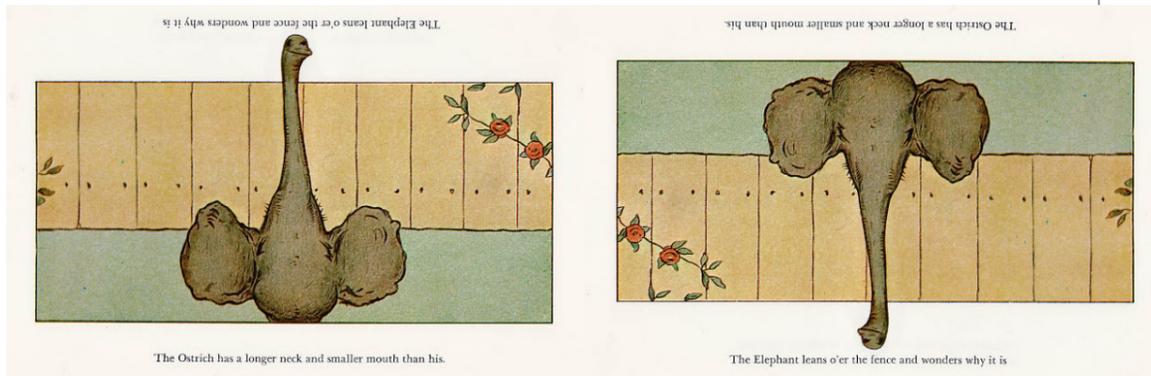


72
 Jean de Brunhoff
Babar le petit éléphant
 Éditions du Jardin des Modes, 1931

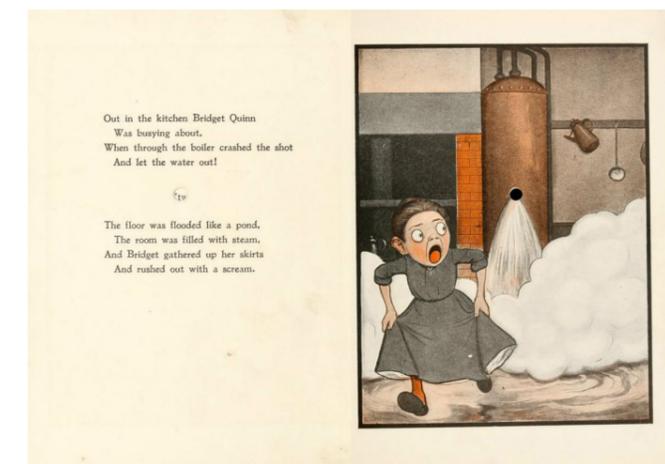




73
Peter Newell
The Slant Book
Harper and Brothers, 1910

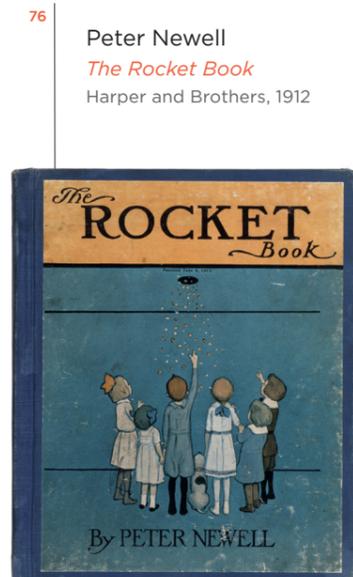


74
Peter Newell
Topsys and Turvys
The Century Co., 1893



Peter Newell
The Hole Book
Harper and Brothers, 1908

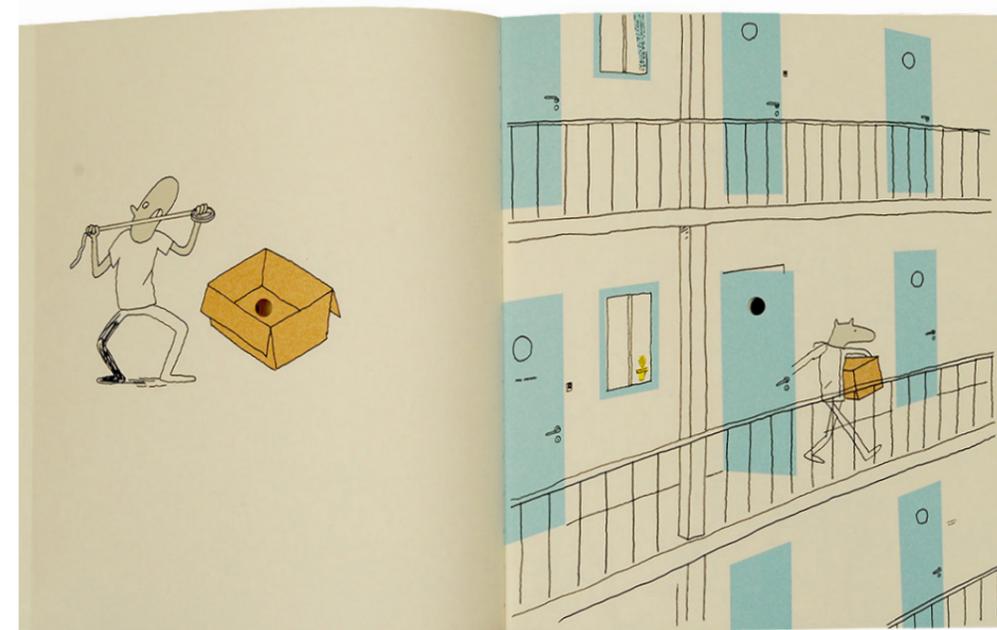
75



76
Peter Newell
The Rocket Book
Harper and Brothers, 1912

Al otro lado del océano Atlántico, en Estados Unidos, el trabajo del ilustrador Peter Newell podría distinguirse como uno de los ejemplos más transgresores de aquel tiempo. Si bien, sus ediciones residen entre el álbum ilustrado y el libro ilustrado, ya que la relación texto-imagen es principalmente redundante y paralela, el autor utiliza con gran maestría la autorreferencialidad y la parodia, propias de las creaciones postmodernas del siglo XXI (Salisbury, 2015, p. 11). En su obra más conocida, *The Slant Book* (*El libro inclinado* - 1910), las ilustraciones adoptan la inclinación romboidal del formato de la edición, enfatizando la caída pendiente abajo del carrito de un bebé a lo largo de la divertida narrativa. Además de este gran éxito, Peter Newell tiene otros libros realmente brillantes tales como, *Topsys and Turvys* (*Topsys y Turvys* - 1893), en el que sus ilustraciones poseen una doble lectura dependiendo de la posición en la que se coloque el libro, es decir, pueden leerse del derecho y del revés; *The Hole Book* (*El libro con agujero* - 1908) y *The Rocket Book* (*El libro del cohete* - 1912), dos ediciones con un agujero central por el que supuestamente a pasado una bala, en el primer caso, y un cohete en el segundo. Del mismo modo que Newell, el ilustrador noruego Øyvind Torseter involucra el soporte en la experiencia de lectura a través de un pequeño orificio que será el elemento central de la narración visual en su álbum *Hullet* (*Agujero* - 2012).

Tras el esplendor del libro infantil ilustrado, las dos grandes guerras mundiales devastan Europa y la falta de recursos marca el punto de partida del declive en las ediciones ilustradas, especialmente entre aquellas móviles y desplegadas. Los editores de Inglaterra, Alemania y Estados Unidos enfocan su trabajo hacia otras tareas “menos triviales”, y la cantidad y calidad de los libros desciende notablemente prolongándose hasta la postguerra en los años 40 y 50 (Gutiérrez, 2005, p. 21; Salisbury y Styles, 2012, p. 22). No obstante, como se ha visto, el periodo de entreguerras fue un momento de gran actividad artística y los libros móviles vieron su resurgimiento tras la Primera Guerra Mundial gracias al trabajo del editor londinense S. Louis Giraud, que ideó una nueva forma de



77
Øyvind Torseter
Hullet
Cappelen Damm, 2012

dar vida a las ilustraciones de los libros para la infancia. Con sus *living models - maquetas vivas* -, el autor introdujo el movimiento en las imágenes al mismo tiempo que se pasaba la página, mediante estructuras tridimensionales de papel. Posteriormente, este tipo de ediciones fueron designadas por primera vez por la compañía de *Chicago Blue Ribbon Press* como *pop-ups*, término que poco a poco se popularizó y ha llegado hasta nuestros días para identificar este tipo de libros móviles y desplegados (Gutiérrez, 2005, p. 21). El libro tridimensional *Animal Life in Fact, Fancy and Fun* (*La vida animal en realidad, fantasía y diversión* - 1939), de S. Louis Giraud, es una interesante edición de carácter enciclopédico sobre animales, con seis seres vivos en forma de figuras *pop-up*. Se trata de una propuesta innovadora para la época, ya que la sorpresa y la fascinación se unen al aprendizaje de nuevos conocimientos sobre fauna y naturaleza. De igual modo, desde la temática del mundo natural, Anouck Boisrobert, Louis Rigaud y Sophie Strady proponen un enfoque documental para su álbum tridimensional *Dans la forêt du paresseux* (*En el bosque del perezoso* - 2011), una magnífica obra sobre la actual destrucción de la selva amazónica que apela a la conciencia ambiental de los lectores y las lectoras.



78

S. Louis Giraud (Ed.)
Animal Life in Fact, Fancy and Fun
S. Louis Giraud, 1939

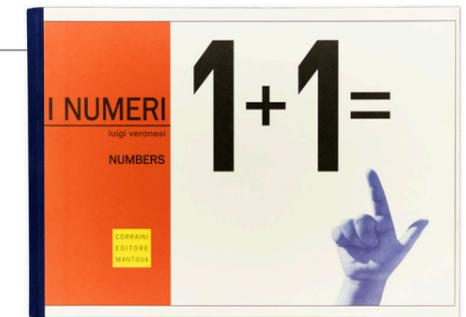
79

Anouck Boisrobert,
Louis Rigaud y Sophie Strady
Dans la forêt du paresseux
Hélium Éditions, 2011



80

Luigi Veronesi
I numeri
Edizioni Denti, 1945
En la imagen: Corraini Edizioni, 1997



81

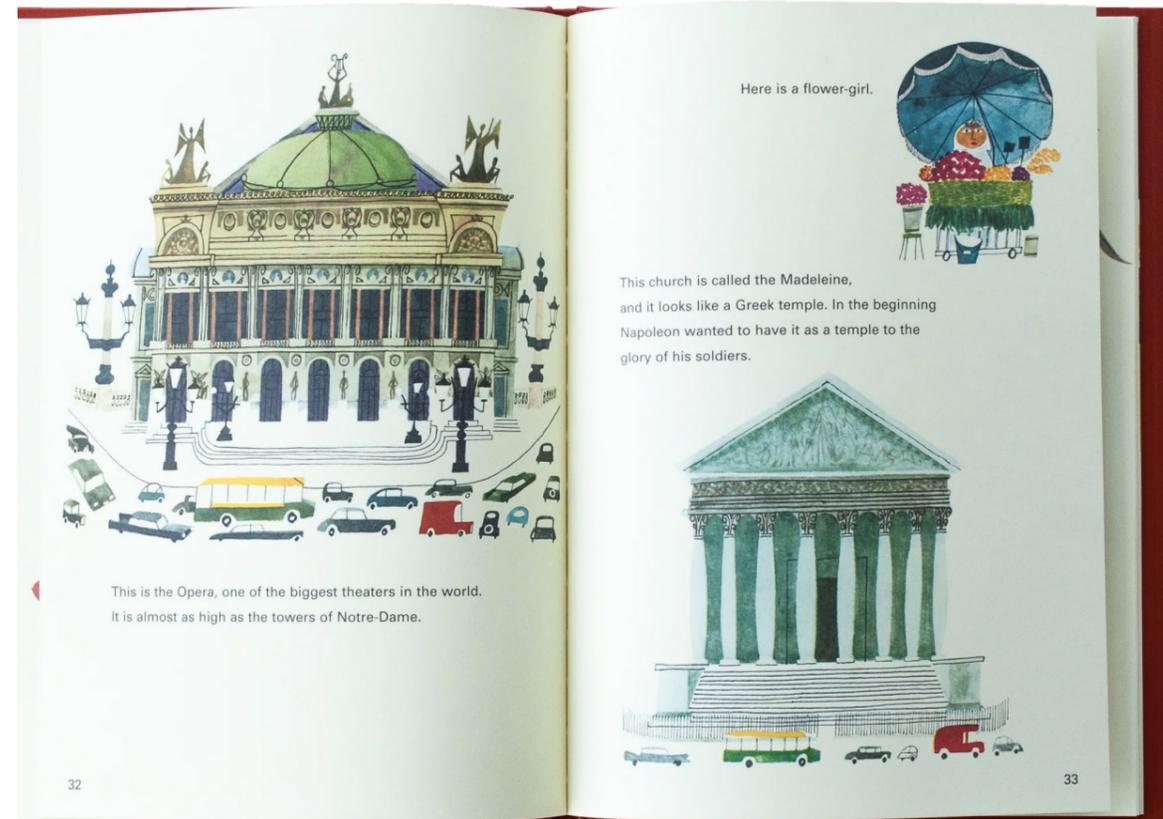
Bruno Munari
Toc-toc. Chi è? Apri la porta
Arnoldo Mondadori Editore, 1945

Posteriormente, los años de posguerra estuvieron protagonizados por la austeridad y la insuficiencia de materiales. Esto propició un estilo de libros ilustrados pequeños, con colores tenues y de temáticas populares que apelaban a la evasión (Salisbury y Styles, 2012, p. 26; Van der Linden, 2015, p. 110). No obstante, durante ese periodo, un gran número de profesionales procedentes del mundo del diseño y de la publicidad, algunos de ellos y ellas nacidos en el seno de la renovación gráfica neoyorkina, tales como Antonio Frasconi, Ann Rand y Paul Rand, Miroslav Sasek o Leo Lionni, comenzaron a proponer nuevos enfoques creativos para los libros ilustrados infantiles, en los que, bajo una nueva concepción de la doble página, el color toma fuerza y protagonismo junto al uso de propuestas tipográficas innovadoras. Todo ello propicia textos de menor extensión y da lugar a una relación novedosa con los jóvenes lectores y lectoras (Salisbury y Styles, 2012, p. 29; Van der linden, 2015, p. 110). Cabe señalar que, al término de la Segunda Guerra Mundial, algunos diseñadores italianos como Luigi Veronesi y Bruno Munari publicaron prematuramente diversas ediciones dirigidas a la infancia, con un estilo gráfico rompedor y un tipo de lectura inusual. Durante 1945, Veronesi crea, entre otros libros proyectados para la infancia, *I numeri* (*Los números*), una edición caracterizada por la experimentación y la investigación artística del autor, uno de los primeros ejemplos en utilizar la fotografía en libros para niñas y niños (Corraini Edizioni, s.f.-a). Ese mismo año, Munari crea una destacable colección de libros infantiles interactivos, con títulos como *Toc-toc. Chi è? Apri la porta* (*Toc-toc. ¿Quién es? Abre la puerta* - 1945), aún hoy una edición definitivamente innovadora que demuestra el poder narrativo de la imagen mediante un interesante juego de sorpresas para la lectora o el lector, que será protagonista de la experiencia de lectura (Corraini Edizioni, s.f.-b).

Durante los años cincuenta y sesenta la participación intelectual, poética o lúdica de los pequeños lectores y lectoras a través del libro como objeto, se convertirá en un importante objetivo creativo para algunas autoras y autores. Alrededor de este propósito nacerán un conjunto de libros excepcionales que ejercerán una influencia trascendental en las ediciones posteriores (Van der Linden, 2015, p. 114), una contribución indispensable para la minuciosa proyección gráfica y material del álbum multisensorial contemporáneo. Ejemplos como el diccionario ilustrado del artista uruguayo Antonio Frasconi, *See and Say (Mira y habla - 1955)*, con una maquetación novedosa y traducido a cuatro idiomas simultáneamente; *Sparkle & Spin (Chispas y cascabeles - 1957)*, del diseñador y la escritora estadounidenses Paul Rand y Ann Rand, en el que se disipa la barrera existente entre texto e ilustración para constituir una relación lúdica entre ambos; *Les Larmes de crocodile (Las lágrimas de cocodrilo - 1956)*, del dibujante francés André François, un excelente ejemplo de cómo el formato refuerza la temática y cobra significado en la narrativa de una historia; o la serie *This is...* del ilustrador checo Miroslav Sasek, proyectados como primeras guías de viaje para niños y niñas, con ejemplos tan atractivos como *This is Paris (Esto es París - 1959)* (Salisbury y Styles, 2012, pp. 28-38; Van der Linden, 2015, pp. 110-111).



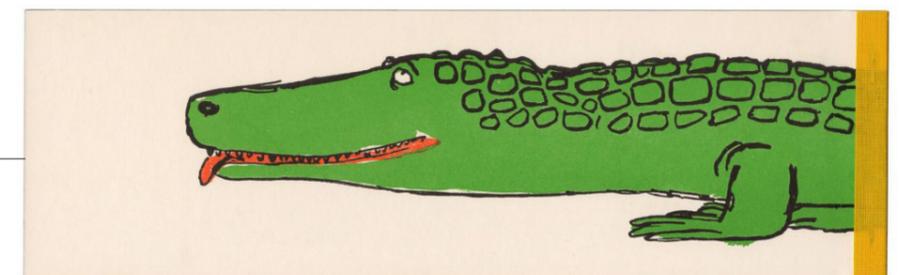
82
Antonio Frasconi
See and Say
Harcourt Brace & Co, 1955



84
Miroslav Sasek
This is Paris
Macmillan Publihers, 1959



83
Paul Rand y Ann Rand
Sparkle & Spin
Harcourt Brace & Co., 1957
En la imagen: Barbara Fiore, 2006



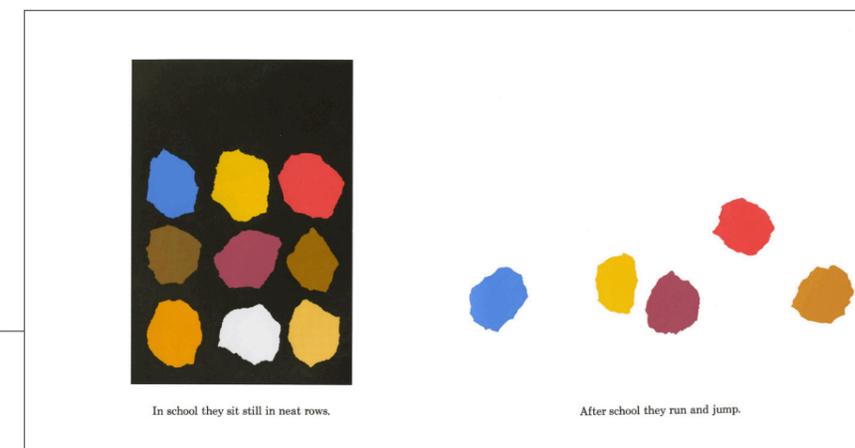
85
André François
Les larmes de crocodile
Delpire & Co., 1956

En torno a los años 60, la esfera visual toma cada vez más relevancia, y algunas autoras y autores de la época adoptan un lenguaje puramente gráfico, y en muchos casos simbólico, con ciertas ediciones en las que la palabra se reserva esencialmente al espacio de la portada. Según Teresa Durán (2009) una importante parte de estos ejemplares “son posiblemente algunos de los más sólidos pilares significativos donde sentar las bases de lo que es un álbum, porque ninguna de estas obras dirigidas explícitamente a los niños tiene ningún tipo de precedente en aquello que era canónico o preceptivo hasta entonces” (p. 211). En el álbum *Little Blue, Little Yellow* (Pequeño azul y pequeño amarillo - 1959), el diseñador holandés Leo Lionni, combina los colores básicos junto a sencillas formas abstractas para narrar un relato sobre las emociones, la amistad y la tolerancia, dejando en evidencia la importancia de cómo se comunica y no solo del qué se comunica. Por su parte, el artista brasileño Ziraldo, hace una excepcional adaptación gráfica alrededor de la percepción emocional en su álbum *Flicts* (1969), otra muestra del gran cambio cultural, social y creativo del momento. En esta línea de trabajo, no debemos olvidar además los libros desplegables de la artista suiza Warja Lavater, una alabanza a la plasticidad de la geometría y el simbolismo de las formas. La autora utiliza con gran maestría combinaciones iconográficas abstractas para narrar algunos de los cuentos populares de los hermanos Grimm o de Charles Perrault. Una de sus primeras obras fue *The Little Red Ridding Hood* (Caperucita roja - 1962), publicada originalmente por el *Museum of Modern Art* de Nueva York (Carrer, 2006, p. 86; Durán, 2009, pp. 211-212; Van der Linden, 2015, p. 111-115). En 2008, la artista francesa Myriam Colin realizó su adaptación táctil, convirtiendo la obra de Lavater en un magnífico ejemplo de álbum multisensorial inclusivo, mediante el cual, lectoras y lectores ciegos o videntes, pueden acompañar a Caperucita Roja en su viaje por el bosque, esta vez a través de las puntas de sus dedos.

La dimensión lúdica que conecta a muchas de estas obras, publicadas en torno a los años sesenta, indica una época de cambio social y cultural que, como la profesora Durán (2009) afirma, ya podríamos denominar como postmoderna (pp. 212-213). El espíritu juguetón que distingue a las nuevas reglas creativas de la postmodernidad

87

Leo Lionni
Little Blue, Little Yellow
McDowell, 1959



88

Ziraldo
Flicts
Editora Expressão e Cultura, 1969

86

Warja Lavater
The Little Red Ridding Hood
Museum of Modern Art, 1962
En la imagen: Adrien Maeght Editeur, 1965



89

Warja Lavater y Miriam Colin
Le Petit Chaperon Rouge
Les Doigts Qui Révent, 2008

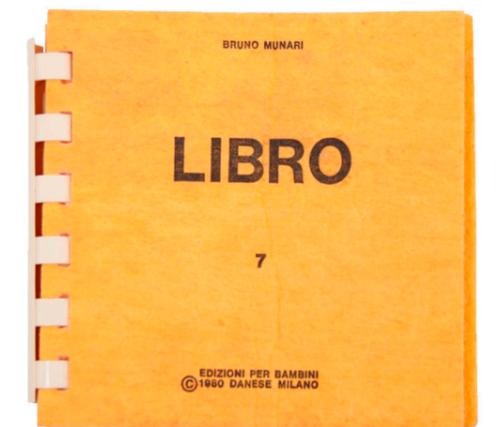
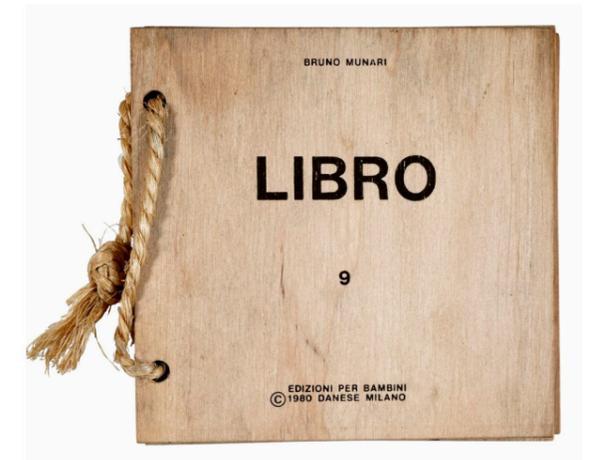
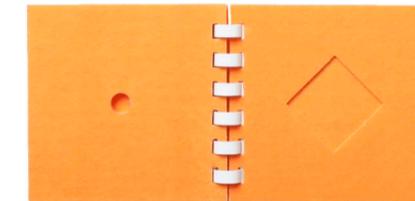
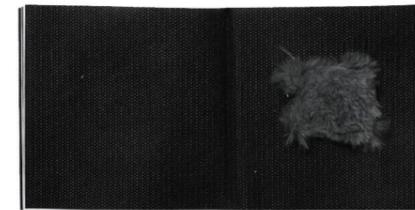
se confirma con claridad en el carácter lúdico e iconoclasta de estos álbumes, un tipo de ediciones que contribuyeron a la transformación de las prácticas editoriales y lectoras del momento y que alimentaron el progreso de las obras ulteriores (Van der Linden, 2015, p. 114). Es quizás esta, una de las evoluciones creativas y literarias de mayor trascendencia para el álbum multisensorial contemporáneo, en la que se constatan nuevos diálogos entre libro y lectora o lector, tales como la interacción, la manipulación, la motivación al descubrimiento o la construcción del propio aprendizaje. En *Méli-mélo en Afrique* (*Mira-mira en África* - 2003), la ilustradora francesa Martine Perrin crea una ingeniosa relación figura-fondo, a través de siluetas troqueladas que animan a las criaturas a revelar asociaciones gráficas sorprendentes; y en el álbum *Prendre & Donner* (*Tomar y Dar* - 2014), de la autora francesa Lucie Félix, sitúa al joven lector o lectora como eje fundamental en el proceso de lectura, como un agente activo de la construcción de su propio aprendizaje. A través de una experiencia multisensorial, los niños y las niñas tendrán que extraer o colocar en los espacios correspondientes diferentes formas geométricas de cartóné, teniendo en cuenta además el significado de cada operación: “tomar – dar”; “romper – construir”.



90
Martine Perrin
Méli-mélo en Afrique
Éditions Milan, 2003



91
Lucie Félix
Prendre & Donner
Éditions des Grandes Personnes, 2014
En la imagen:
Old Barn Books, 2016



92
Bruno Munari
Prelibri
Danese Milano, 1980

Ahora bien, sin la intención de usurpar la importante contribución que ha supuesto para la evolución del álbum multisensorial la obra de todos aquellos artistas mencionados, el trabajo de Bruno Munari es, quizás, una de las aportaciones más significativas y valiosas a este proceso. El profesor Martin Salisbury (2015) constata que su aportación al álbum es inestimable, ya que, además de ejercer una activa vida como artista-diseñador, creó una importante cantidad de libros infantiles, mediante los que investigó las cualidades sensibles, creativas y simbólicas de los materiales, jugando libremente con las formas de sus estructuras y su correspondencia con las historias y los contenidos (p. 53). Sus libros experimentales describen esa combinación de naturalezas inconexas hasta la época donde la alta cultura pasa a formar parte de la vida cotidiana, gracias a una práctica creativa que reúne el diseño con la experimentación didáctica y cinética, la fotografía, la gráfica, la naturaleza y las experiencias sensitivas. Sus libros reclaman ser manipulados, fragmentados y hasta intervenidos (Bezanilla, 2009, pp. 62-64). Munari es probablemente uno de los primeros creadores de libros para la infancia en reflexionar acerca de la cualidad de los materiales como elementos constructivos de significado, capaces de comunicar y crear metáforas plásticas sensibles a la percepción de los pequeños lectores y las pequeñas lectoras. De sus experimentaciones con *I Libri illegibili* (*Libros ilegibles* - 1949), mencionados con anterioridad, nacieron una serie de fantásticas obras dirigidas al público infantil tales como *Nella nebbia di Milano* (*En la niebla de Milán* - 1968). En esta edición el autor aprovechó la transparencia del papel vegetal para crear el efecto visual de la niebla que, como tan bien describe la ilustradora italiana Chiara Carrer (2006): “la idea tangible de la niebla, no es una descripción, sino en su percepción, real, emotiva y táctil” (p. 86). A través de este trabajo de gran delicadeza se pueden corroborar las teorías del propio autor, en las que asevera que la cualidad del material constructivo de un libro es un elemento fundamental de comunicación que será conectado con el resto de conocimientos al margen de la propia experimentación (Munari, 2016, p. 219).



Bruno Munari
Nella nebbia di Milano
Emme Edizioni, 1968

93

Por su parte, actualmente, la diseñadora japonesa Yoshie Watanabe, aprovecha la naturaleza semi-transparente del papel vegetal para crear una fábula armoniosa de imágenes concatenadas en su obra *Brooch* (*Broche* - 2004), una edición a medio camino entre el álbum multisensorial y el libro de artista.

En la obra de Munari también cabe destacar sus famosos *Prelibri* (*Pre-libros* - 1980), que podrían denominarse como una de las principales colecciones precursoras del álbum multisensorial del siglo XXI, ya que son la idea originaria y esencial de la naturaleza sensitiva e interactiva de este tipo de ediciones. Si bien este conjunto de pequeñas creaciones se sitúan entre los límites del libro de artista para la infancia y las ediciones para bebés o primeros lectores y lectoras, demuestran, sin lugar a dudas, cómo la materia que constituye los álbumes es capaz de participar durante el proceso de lectura en sentidos muy diferentes. Munari proyectó estos pequeños libros pensando en la forma en cómo las niñas y los niños exploran el mundo que les rodea. Las criaturas no solo reconocen su entorno a través de la vista o el oído, sino también a través de sensaciones táctiles, matéricas, olfativas, térmicas... *I Prelibri* (*Pre-libros*, 1980) es un conjunto de doce libritos, cada uno de ellos creado con un material diverso: madera, fieltro, cartulina, acetato... y una encuadernación específica. Todos ellos llevan por título la palabra “LIBRO” en la portada, no obstante, cada uno de ellos contendrá un mensaje y, aunque este no será una historia o una fábula, sí poseerá un hilo conductor que podrá ser descompuesto y modificado por la niña o el niño dependiendo de su experiencia y conocimiento (Munari, 2016, pp. 227-231). Cada una de estas pequeñas joyas esconde una experiencia multisensorial, una sorpresa en forma de botón, pluma o agujero, un descubrimiento que los pequeños lectores y lectoras solo podrán hallar a través de la manipulación y la exploración del propio objeto.



Yoshie Watanabe
Brooch
Little More Books, 2004

94

El interés por la infancia y por su creatividad, curiosidad y desarrollo intelectual se ve reflejado, al mismo tiempo, en el extenso trabajo editorial del escritor e ilustrador estadounidense Eric Carle. A diferencia del trabajo de Munari en el que “el contenido determinaba la forma” (Salisbury, 2015, p. 53), la obra de Carle posee una línea creativa establecida, con un estilo de historias e ilustraciones identificables a primera vista. No obstante, sus libros, al igual que muchas ediciones del artista italiano, hablan a los niños y a las niñas de la naturaleza y el afecto por los animales, con el objetivo de ofrecer nuevos conocimientos sobre el mundo cercano que les rodea (The Official Eric Carle Website, s.f.). Algunos libros de Eric Carle responden a un tipo de lectura interactiva que utiliza diferentes lenguajes plásticos y multisensoriales, aunque sus publicaciones atienden generalmente a un tipo de textos más descriptivos que las sitúan entre el libro ilustrado y el álbum ilustrado, teniendo en cuenta las teorías de Sophie Van der Linden (2015, pp. 82-87) anteriormente expuestas. Con todo, el interés que aquí nos atañe acerca de sus obras, se centra en aquellos ejemplos en los que el autor va más allá de la experiencia visual, incluyendo otros elementos sensitivos que ayudan a construir la narrativa de las historias. En una de sus primeras obras, quizás la más célebre, *The Very Hungry Caterpillar* (*La oruga glotona* - 1969), el ilustrador utiliza diferentes tamaños en los pliegos de las páginas para crear una escena en la que asocia los días de la semana a un juego de números y alimentos encadenados, cada uno de ellos intervenido por un pequeño agujero que representa de forma material el paso de la oruga por su interior. La historia hace reflexionar a los lectores y las lectoras sobre la necesidad de mantener una alimentación equilibrada y sana. En *The Very Busy Spider* (*La araña hacendosa* - 1984), un sencillo relato sobre la satisfacción que supone esforzarse para completar una labor, la protagonista de la historia es una

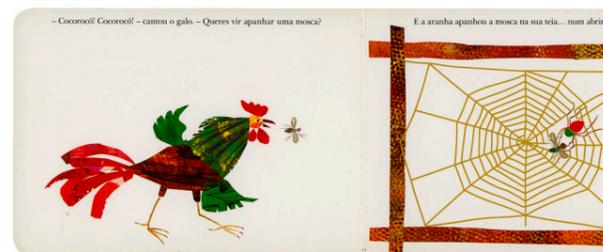
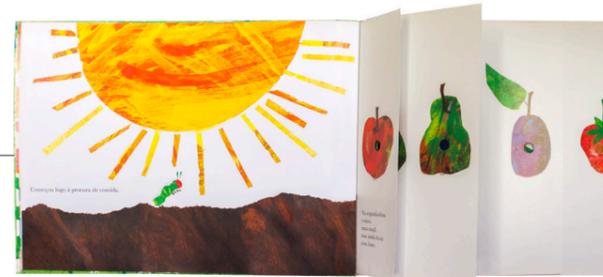
pequeña araña que teje su tela. La estructura tejida se materializa de forma tangible por una sutil línea elevada de cola transparente que permite a los lectores y las lectoras acompañar el proceso de trabajo de la araña con las puntas de sus dedos. Carle ha seguido creando nuevos libros para la infancia hasta el final de su vida, algunas de sus obras publicadas durante los inicios del siglo XXI, como *Mister Seahorse* (*Don Caballito de Mar* - 2004), un relato sobre el fondo del mar y sus animales, en el que el autor aprovecha la cualidad transparente del papel acetato para generar la sensación translúcida del agua, tal y como exponía Munari en sus teorías, y, de este modo, crear un juego de descubrimiento a través de la fauna marina, oculta tras las ilustraciones impresas de las páginas cristalinas.

La idea de libro como forma de expresión multimodal se consolida y expande con fuerza entre las publicaciones editoriales y artísticas de la segunda mitad del siglo XX. A principios de los años ochenta una pequeña editorial de Barcelona llamada *Edicions l'Eixample* publica *Sol Solet, de Comediants* (*Sol solito, de Comediantes* - 1983). Esta versión en forma de libro-objeto del espectáculo *Sol, solet* (*Sol, solito* - 1978), representa una travesía por los cuentos infantiles de los países mediterráneos en los que se rinde homenaje al sol, recurriendo al teatro de sombras, los guiñoles, los gigantes y los cabezudos. Su adaptación editorial conjuga la esencia del propio espectáculo, y se dispone como una experiencia de lectura libre, cósmica y sensorial de la obra teatral (Guerrero de Bobadilla, 1984, p. 40). Con una magnífica libertad de compaginación, texto, ilustración y fotografía se entremezclan de manera fantástica con teatrillos, figuras troqueladas y estructuras tridimensionales, situando a la publicación entre el libro de artista y el libro juego.

95
Eric Carle
Mister Seahorse
Philomel Books, 2004

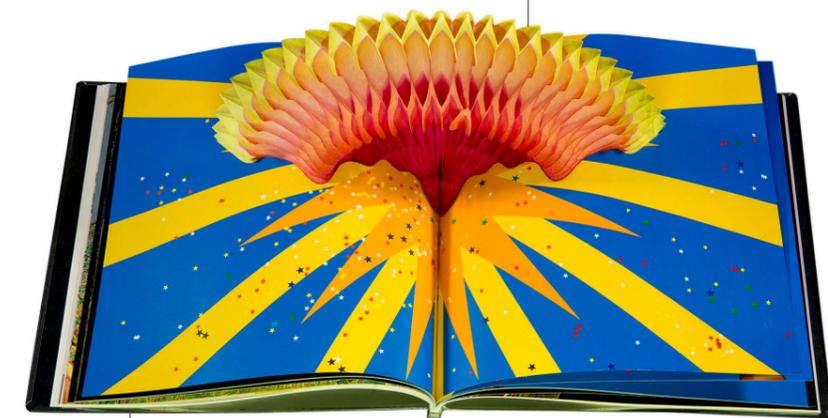


96
Eric Carle
The Very Hungry Caterpillar
The World Publishing Company, 1969



97
Eric Carle
The Very Busy Spider
Philomel Books, 1984

98
Companyia Comediants
Espectáculo Sol, solet
Estreno 4 de noviembre de 1978.
Granollers (Barcelona)



99
Salvador Saura y Ramón Torrente (Ed.)
Sol Solet, de Comediants
Edicions l'Eixample, 1983

Durante esa misma época, la noción de infancia advierte nuevos cambios que superan la concepción de niño/niña-objeto y se transforma progresivamente hasta la actual construcción de la niña o el niño como sujeto social (Ivaldi, 2014, p. 15). Los derechos de la infancia se consolidan jurídica e internacionalmente a finales de los ochenta en la *Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña* (1989), en la que se reconoce a los niños y las niñas como seres humanos con pleno derecho a la libertad de expresión y de búsqueda de información e ideas, al juego, a las actividades recreativas y a la participación en la vida cultural y en las artes (Unicef Comité Español, 2006, p. 6). Dichos avances estimulan y encaminan el trabajo creativo de muchos artistas que deciden orientar su carrera hacia la creación de libros destinados al público infantil (Van der Linden, 2015, p. 122). En este sentido, debemos subrayar el recorrido de la artista checa Květa Pacovská, considerada como una de las principales transgresoras en el universo del álbum. Si bien la autora inició su carrera artística durante los años cincuenta, no fue hasta principios de los años noventa, coincidiendo con los progresos en investigación sobre la infancia mencionados (Van der Linden, 2015, p. 122), que comenzó a publicar sus propios libros, muchos de ellos proyectados como pequeñas esculturas de papel en los que juega con el color, las formas, el sonido⁷⁶ y el espacio; repletas de troqueles, estructuras tridimensionales y diferentes tipos de materiales y tintas de impresión (Salisbury, 2015, p. 159; Stanton, 2007, pp. 7-9). En su álbum *Alphabet* (*Alfabeto* - 1996) puede encontrarse esa potencia plástica y sonora; las letras del abecedario se convierten en policromados escenarios multisensoriales dispuestos para ser explorados y manipulados por los lectores y las lectoras. Tras casi siete décadas ilustrando libros para la infancia, en los últimos años la artista ha publicado una gran cantidad de maravillosos libros en los que demuestra la versatilidad objetual de las ediciones con audaces estructuras que, en ocasiones, pueden incluso recorrerse a pie o a gatas a lo largo del espacio que ocupan. Una de sus obras más recientes es *Après le pont noir* (*Después del puente negro* - 2016), una metáfora sobre la vida en la que Pacovská nos habla de un puente negro que ha cruzado infinidad de veces para llegar a su estudio en Praga; este puente negro es

⁷⁶ Květa Pacovská sugiere una relación directa entre el color y el sonido. Dependiendo de la proporción, el ritmo, la disposición o la correspondencia en cómo se presentan los colores juntos, la composición cromática funcionará como una obra musical llena de armonías, disonancias, sinfonías... (Salisbury, 2015, p. 159).



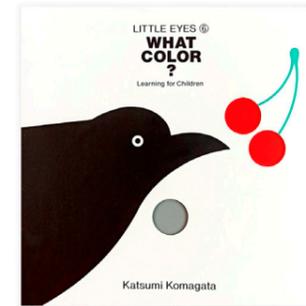
100 Květa Pacovská
Alphabet
Éditions Seuil Jeunesse, 1996



101 Květa Pacovská
Après le pont noir
Éditions des Grandes Personnes, 2016



102 Katsumi Komagata
Little Eyes 1
First Look
Kaisei-sha, 1990/1993



103 Katsumi Komagata
Little Eyes 6
What Color?
Kaisei-sha, 1990/1993



104 Katsumi Komagata
Little Eyes 7
The animals
Kaisei-sha, 1990/1993



105 Katsumi Komagata
Little Eyes 10
Go around
Kaisei-sha, 1990/1993



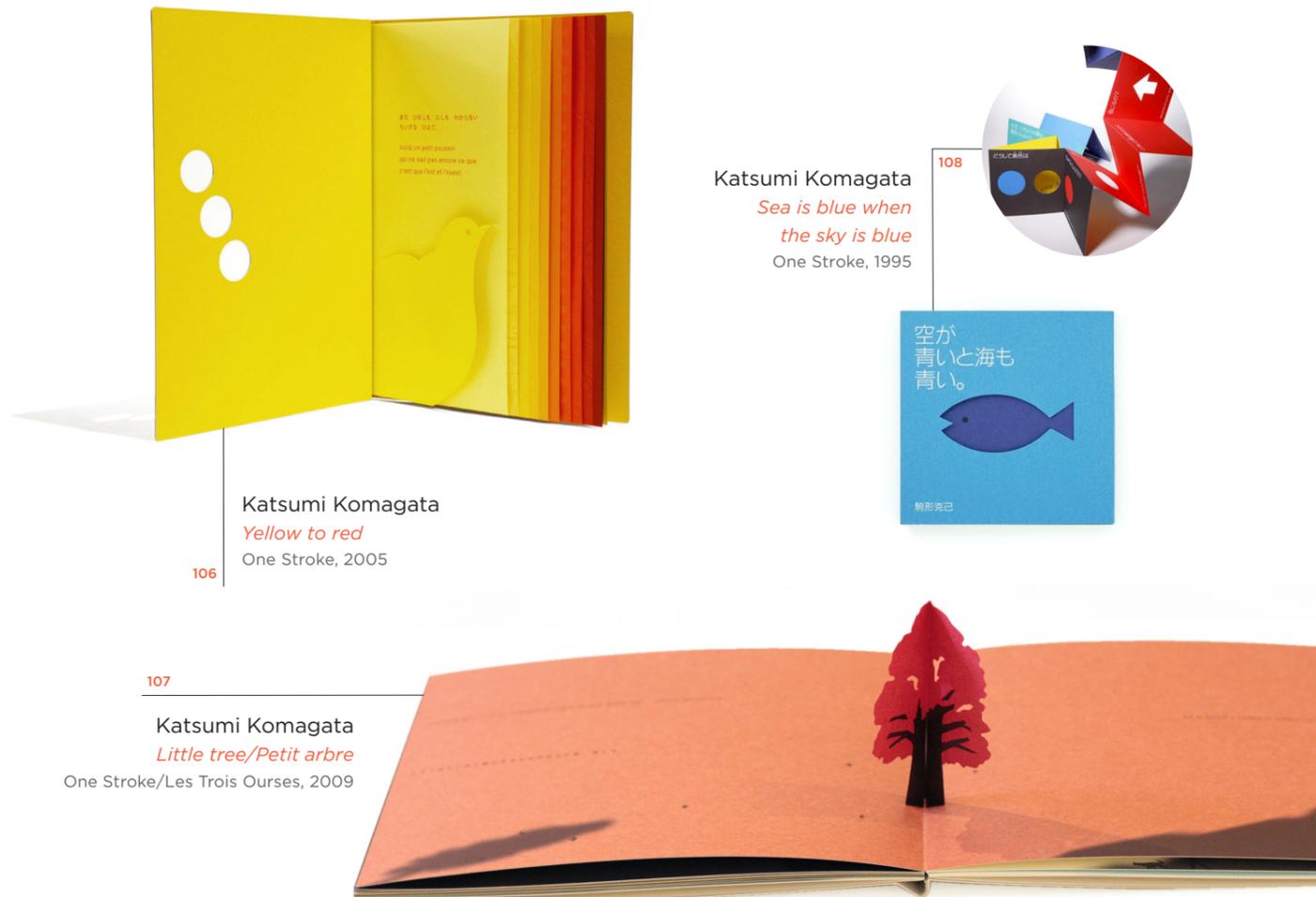
mágico ya que se vuelve multicolor y en él aparecen cosas extrañas y bonitas (Éditions des Grandes Personnes, s.f.).

En este orden de ideas, la obra del diseñador japonés Katsumi Komagata es uno de los principales pilares que constituyen el desarrollo del álbum multisensorial del siglo XXI. Muchos de sus libros forman parte de esta denominación, ya que hoy en día el autor continúa creando nuevas publicaciones. Komagata comienza a crear ediciones destinadas a la infancia a raíz del nacimiento de su hija. El autor proyecta en aquel momento un conjunto de tarjetas con diferentes formas geométricas y colores, para estimular la vista de su bebé, que con tres meses comienza a mirarle con curiosidad. Con el objetivo de comunicarse visualmente con ella, le enseña los librillos a su hija recién nacida y analiza sus diversas respuestas en función de la imagen mostrada. En estas investigaciones cotidianas el autor percibe que la criatura reacciona de forma notable ante el fuerte contraste del blanco y el negro, y particularmente, ante la forma redonda, hecho que Komagata relaciona directamente con la imagen del pecho de la madre, ya que este se hincha y oscurece durante la lactancia para ayudar al neonato a encontrar su fuente de alimento. De esta experiencia surge el número 1 de la serie *Little Eyes* (*Ojos pequeños* - 1990/1993), titulado *First Look* (*Primera mirada*), en el que el artista propone sencillos juegos basados en formas geométricas en blanco y negro, diseñados específicamente para los recién nacidos. Asimismo, la primera serie: *Look, Feel and Play* (*Mira, siente y juega*) contiene otros dos librillos que proponen diversas relaciones entre los colores, las formas geométricas, y las tramas cromáticas (Les Trois Ourses, s.f.-c; Mirabel, Komagata y Curtil, 2008, p. 32).

Las creaciones posteriores siguen muy de cerca el desarrollo y crecimiento de su hija, convirtiendo a la colección *Little Eyes* (*Ojos pequeños* - 1990/1993) en un significativo ejemplo de investigación creativa y pedagógica destinado a la primera infancia. La segunda serie, *Play and Learn* (*Jugar y aprender*), plantea conceptos más concretos como los números o los colores asociados a elementos de vida real. En *Display* (*Desplegar*), la tercera serie, el autor propone escenas más complejas en las que se incluyen diversas narrativas en torno a los animales y la naturaleza, con imágenes que parecen cobrar movimiento al desplegar la sucesión de páginas encadenadas (Les Trois Ourses, s.f.-c; Mirabel et al., 2008, p. 32). Por último, la cuarta serie,

Move and Look (Muévete y mira) plantea una lectura más activa a los pequeños lectores y lectoras, ya que las imágenes toman diferentes significados dependiendo del ángulo desde el que se miren (Les Trois Ourses, s.f.-c).

Al igual que Munari, Komagata investiga en sus sucesivas obras con las posibilidades del soporte, como en *Sea is blue when the sky is blue (El mar es azul cuando el cielo es azul- 1995)*, un minilibro acordeón de ciencia básica sobre los colores y la luz. Asimismo, el artista también hace uso de la sorpresa y la fascinación como elementos esenciales en el proceso de lectura, tal y como sucede en *Little tree/Petit arbre (Pequeño árbol - 2009)*, un relato sobre el transcurso de la vida en el que el autor aborda el volumen desde la sencillez de un lenguaje visual y plástico casi etéreo. En medio de un gran pliego surge una pequeña rama, que poco a poco se convierte en un árbol robusto que se transforma hasta su muerte junto al entorno que le rodea, manteniendo en cada página una relación directa entre la luz, los colores, las texturas, las estaciones y la vida del propio ser vivo. Por último, cabe mencionar, además, que Komagata configura la narrativa de muchos de sus libros a través de los materiales constructivos, como sucede en su álbum *Yellow to red (Del amarillo al rojo - 2005)*, en el que el paso del tiempo se muestra como una polifonía de colores cálidos y texturas mediante una composición en degradado que parte de la máxima luminosidad del amarillo y finaliza con la profunda oscuridad del negro, para narrar la historia de un pollito perdido a lo largo de un día, desde el amanecer hasta el anochecer (Les Trois Ourses, s.f.-c).



Desde el punto de vista matérico, el artista y diseñador gráfico británico Keith Godard, que en los años setenta frecuentaba el entorno Fluxus, aprovecha de manera soberbia las características materiales ofrecidas por los diferentes tipos de papel para crear *Sounds (Sonidos - 1992)*, un sorprendente libro de artista para tocar, ver y explorar, en el que las características matéricas de los papeles ofrecen a la lectora o al lector un sonido diferente en cada pliego. Hay páginas metálicas, de cartón, e, incluso, al final del libro, una última página pegada por un velcro que, al abrirla, hace un sonido estrepitoso (Sonnoli y Salis, 2016, pp. 30-31). Esta obra, situada en los límites del álbum multisensorial por su total falta de imágenes y textos, a excepción del título de la portada y los títulos de crédito, demuestra cómo el soporte de las ediciones y los materiales que la constituyen son elementos esenciales de comunicación que en sí mismos transmiten sensaciones y poseen un gran potencial para construir el concepto global del libro (Corraini et al., 2017, p. 28; Munari, 2016, p. 219).



Desde los años noventa, en diferentes lugares del mundo, la sensorialidad de las ediciones y, por extensión, la diversificación de los materiales como vías de comunicación concretas, comienzan a convertirse en elementos esenciales para la creación de álbumes destinados a la infancia. Muchos de los proyectos llevados a cabo nacieron de la preocupación por parte de algunos grupos educativos y familiares acerca de la escasez de libros ilustrados táctiles de calidad, dirigidos a niñas y niños ciegos o con visión reducida. La editorial francesa *Les Doights Qui Rêvent*, anteriormente citada, es probablemente uno de los ejemplos más pioneros y con mayor número de títulos publicados hasta el momento. Los objetivos sociales que persigue esta editorial son un modelo representativo que relaciona la creación artística, la infancia y la acción social. El proyecto se plantea como una plataforma de investigación de libros ilustrados táctiles en el que colaboran numerosos artistas, ilustradoras e ilustradores. Sus libros se imprimen y ensamblan íntegramente en Francia, a diferencia de muchas otras editoriales dedicadas a la creación de álbumes multisensoriales y, específicamente a la creación de libros *pop-up*, que producen sus títulos en países extranjeros con salarios verdaderamente reducidos (Les Doights Qui Rêvent, s.f.; Serrano, 2015, pp. 103-105). Asimismo, *Les Doights Qui Rêvent* desempeña una importante labor de sensibilización en bibliotecas, escuelas y museos sobre la necesidad de los libros ilustrados táctiles, y fomenta la inclusión de los niños y niñas ciegos en las escuelas públicas del país. Su primer álbum multisensorial, *Au pays d'Amandine dine dine (En el país de Amandine dine dine - 1992)*, fue creado por el fundador de la editorial, el educador Philippe Claudet junto al artista visual Didier Dufresne, actualmente fuera del catálogo, sin disponibilidad de imágenes de calidad. La publicación es un libro repleto de texturas, formas coloridas de alto contraste y elementos móviles, mediante los que jugar de maneras diferentes y descubrir el país Amandoux. Más recientemente, la editorial publicó, entre otros títulos, *Hervé et moi (Hervé y yo - 2017)*, un libro-juego inspirado en el universo del célebre autor Hervé Tullet, adaptado por la artista francesa Sòlene Négrerie y la investigadora Danielle Valente, de la cual mencionamos sus teorías con anterioridad. Esta edición táctil con instrucciones, incluye pegatinas y materiales con muy diferentes formas y texturas, e invita a las niñas y los niños a intervenir las páginas para crear su propia historia.

Por otro lado, cabe mencionar, además, que la editorial *Les Doight Qui Revènt*, con el apoyo de la *Comisión Europea*, realiza desde el año 2000 el premio literario europeo *Tactus*, con el objetivo de resaltar el trabajo de todos aquellos familiares, educadoras y educadores, artistas y voluntarios o voluntarias que han creado libros

ilustrados para niños y niñas con discapacidad visual y que, por falta de medios y contactos, tan solo han podido crear una única maqueta. Este premio permite producir y distribuir muchas de estas obras entre los países miembros del grupo *Tactus* (Bélgica, Francia, Italia y Reino Unido), traducidos a los idiomas de cada uno de los lugares. Desde el año 2005 *Tactus* ha pasado a llamarse *Typhlo & Tactus* para incluir a nuevos miembros de la Comunidad Europea (Claudet y Richard, 2009, pp. 13-14). En el año 2011, la editorial de Corea del Sur *BF Books* (*Barrier Free Books - Libros Sin Barreras*) ganó dicho premio con el álbum multisensorial *Touch me* (*Tócame* - 2010), una edición repleta de detalles en la que cada página describe la textura de un animal y, junto a esta, se incluye la silueta troquelada en fieltro de cada uno de los animales. Los libros de esta editorial se enfocan en las personas con *print-disabled*⁷⁷ - *discapacidad impresa* -, incluyendo a personas de la tercera edad, niños y niñas descendientes de inmigrantes con otras lenguas de origen o personas con discapacidades visuales. De este modo, la casa editora ha creado libros con lenguaje de signos, multilingües (coreano, chino y vietnamita) y, por supuesto, libros táctiles en Braille (BF Books, s.f.).

Otro proyecto que merece ser resaltado, no solo por su labor editorial dedicada a libros táctiles y en Braille dirigidos a niñas y niños con discapacidad visual, sino también por la creación de una biblioteca dirigida específicamente a este grupo de lectoras y lectores, es *ClearVision Project*, establecido en Londres, Reino Unido. La colección incluye libros de tela cosidos a mano (muchos de ellos creados por voluntarios o voluntarias que forman parte del proyecto), libros hechos con collage o con ilustraciones *termoformadas*⁷⁸, en lenguaje Braille y con una sección especial en el sistema de lectura *moon*⁷⁹ (ClearVision Project, s.f.). En lo relativo a la utilización de imágenes termoformadas, la editorial inglesa *Living Paintings* se ha especializado en la creación y adaptación de títulos táctiles mediante este tipo de proceso de elaboración. Su proyecto, al igual que *ClearVision Project*, ofrece un espacio de lectura especializado en la localidad de Kingsclere, Inglaterra, con una gran variedad de libros táctiles y en Braille (Living Paintings, s.f.).



Grisel Capretti
La historia de los colores
112 Tela, papel y madera, 2008

En las antípodas del proceso de creación, se encuentra en Córdoba, Argentina, una pequeña editorial llamada *Tela, papel y madera*, caracterizada por la edición de libros táctiles en tela totalmente artesanales. La fundadora y principal artista de la casa editora, Grisel Capretti, utiliza tipos de tejido muy diferentes. Gran parte de sus obras pueden situarse entre el libro de artista para la infancia y los pre-libros, como es el caso de *La historia de los colores* (2008), un ejemplar único creado en su totalidad mediante la técnica del bordado; la obra es una adaptación de los cuentos escritos por el subcomandante Marcos, *Relatos del Viejo Antonio* (1998) (Capretti, 2008).

Desde esta perspectiva, en Perú, la artista Rosana Reátegui dirige el proyecto *Manos que cuentan*, una iniciativa que reúne a mujeres tejedoras y bordadoras peruanas para crear libros artesanales en tela mediante la técnica andina de la arpillería. El proyecto rescata relatos amazónicos y andinos de la tradición



Rosana Reátegui,
Maruja Santana y
María Gutiérrez
Achiqué
113 Manos que cuentan, 2005

⁷⁸ El proceso de termoformado consiste en la creación de piezas o artículos moldeados en termoplástico. En su producción se puede variar el color del material y el brillo o textura de la superficie (Gruenwald, 1998).

⁷⁹ El sistema de lectura táctil *moon* está basado en los caracteres del alfabeto latino y ofrece un aprendizaje más sencillo en relación al lenguaje Braille. Tradicionalmente ha sido utilizado por personas que han perdido la vista tardíamente, por la comunidad de personas ciegas y sordas, y frecuentemente, por niñas y niños con discapacidad visual que además describen otro tipo de discapacidad de aprendizaje o falta de sensibilidad en los dedos (ClearVision Project, s.f.).



110
Hervé Tullet,
Sòlene Négrerie y
Danielle Valente
Hervé et moi
Les Doight Qui Revènt, 2017

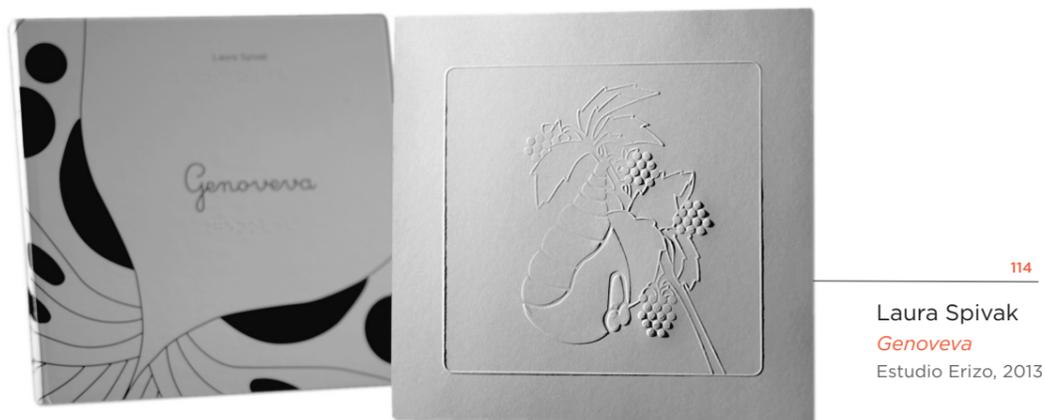


111
Barrier Free Books (Ed.)
Touch me
BF Books, 2010

⁷⁷ El término *print-disabled*, utilizado en inglés, se refiere a personas en situación de discapacidad (personas ciegas, con visión reducida, sordas, con problemas de audición o disléxicas, entre otros) a las que les resulta difícil o imposible utilizar materiales impresos (Petrie, Weber y Fisher, 2005, p. 629).

oral para crear una colección de libros en tela visuales y táctiles, llenos de detalles, colores y texturas, con pequeños elementos extraíbles de animales y personas (Reátegui, 2008). Destacamos ejemplos como *Achiqué* (2005), bordado por las arpilleras Maruja Santana y María Gutiérrez, una aventura entre las montañas de la sierra andina, en la que un hermano y una hermana intentan escapar de la bruja Achiqué, que intenta comérselos. Gracias a la ayuda de algunos animales como el condor, el zorro, el zorrillo o la oveja lograrán escapar (Casa de la Literatura Peruana, 2015).

De vuelta a Argentina, encontramos en Buenos Aires otra pequeña editorial llamada *Estudio Erizo*, especializada en libros tanto para la población vidente como ciega. Sus álbumes, creados por artistas y escritores y escritoras contemporáneos, se caracterizan por la impresión en tinta y en relieve de textos e ilustraciones que permitan leerse mediante el tacto y la vista (Torres, 2017, p. 80). En su edición limitada *Genoveva* (2013), creada por la artista argentina Laura Spivak, la transformación de una oruga en una mariposa se narra desde una perspectiva poética en la que se apela a todos los sentidos. Las imágenes en relieve fueron creadas esencialmente mediante la técnica del gofrado, con total ausencia de color. El libro busca sensibilizar a los niños y niñas videntes ante otras realidades de lectura fomentando una experiencia compartida entre las lectoras y los lectores ciegos o con visión reducida que sepan leer en Braille o estén empezando a aprenderlo, y los lectores y lectoras videntes (ISel TV, 2014, 4m10s).



Desde este punto de vista, hay que mencionar, además, la interesante edición inédita creada por la diseñadora croata Zrinka Horvat, *Čudesan svijet* (*Mundo maravilloso* - 2016), un proyecto dirigido especialmente a aquellos niños y niñas con discapacidad visual. En esta obra, a medio camino entre el pre-libro, el libro-juego y el juguete, las páginas se desmontan como un mosaico, y las imágenes ofrecen diversas experiencias visuales, táctiles y sonoras. Bajo la sencillez de la forma circular, la autora ofrece al lector o la lectora una atmósfera multisensorial que puede ser blanda, tensa y también suave, que puede girar y rebotar, y que también produce diferentes sonidos (Horvat, 2016, 00m04s).

Tras este largo recorrido entre la tradición histórica y la creación contemporánea, hoy podemos afirmar que el libro y el álbum ilustrado para la infancia vive una época dorada, y que el álbum multisensorial constituye una parte esencial de este interesante horizonte creativo. Ejemplares como *What a colorful life!* (*¡Qué vida tan colorida!* - 2002) de la ilustradora japonesa Kinotoriko, *Tout blanc* (*Todo blanco* - 2010) de la artista belga Annette Tamarkin, *Zoo in my hand* (*Zoo en mi mano* - 2018), de las ilustradoras surcoreanas Inkyeong Kim y Sunkyung Kim, o *Coucou* (2018) de la autora francesa Lucie Félix, dan muestras del ingenio, la innovación y la libertad creativa que envuelve a las y los artistas del siglo XXI.

What a colorful life! (*¡Qué vida tan colorida!* - 2002), es una edición compuesta por diversas planchas troqueladas, con cartulinas blancas, negras y con siete colores diferentes, sin numeración y con diversas perforaciones a lo largo de los bordes de cada página; un tipo de encuadernación que permite modificar el libro y jugar con el orden, el sentido y la mezcla de las planchas, para constituir en cada lectura nuevas imágenes y composiciones de color que ayudan a estimular la fantasía.

Tout blanc (*Todo blanco* - 2010) es una obra de carácter no narrativo a medio camino entre el pre-libro, el libro animado y el libro de artista, en el que el blanco se presenta como protagonista indiscutible. En este libro la autora juega con las posibilidades tridimensionales y cinéticas del papel para crear un delicado álbum multisensorial al servicio de los sentidos.

Zoo in my hand (*Zoo en mi mano* - 2018) es un claro ejemplo de cómo el álbum puede expandirse más allá de sus propias fronteras materiales, y de cómo la innovación de los autores del siglo XXI es ilimitada. Cada una de las páginas de este libro de intervención es de una tonalidad diferente e incluye la silueta de un animal para recortar; de este modo, el lector o la lectora, agente activo de la obra final, obtendrá un increíble conjunto de figuras tridimensionales llenas de color así como las siluetas de los animales en forma de troquel acompañadas de su nombre en diferentes idiomas.

Por último, *Coucou* (2018), gracias a su encuadernación en acordeón, permite a los más tiernos lectores y lectoras jugar con sus posibilidades fisionómicas, convirtiendo al libro en un refugio, una cerca o un pequeño universo colorido en el que sumergirse. Mediante un juego de páginas de cartón y acetatos transparentes y semi-transparentes los niños y niñas más pequeños pueden explorar y jugar con las propiedades de la luz y el color.

Los autores y las autoras contemporáneos han consolidado hasta hoy un extraordinario panorama artístico y literario, y lo demuestran mediante sus investigaciones, experimentaciones, y sus variadas y novedosas formas de ofrecer a las niñas y los niños momentos de lectura insólitos, siendo capaces de aglutinar el vasto legado de la tradición artístico-literaria y la innovación creativa más transgresora (Salisbury, 2015, p. 210). Del mismo modo, el florecimiento de la era digital ha puesto en jaque al libro impreso, aunque su llegada ha supuesto que la edición



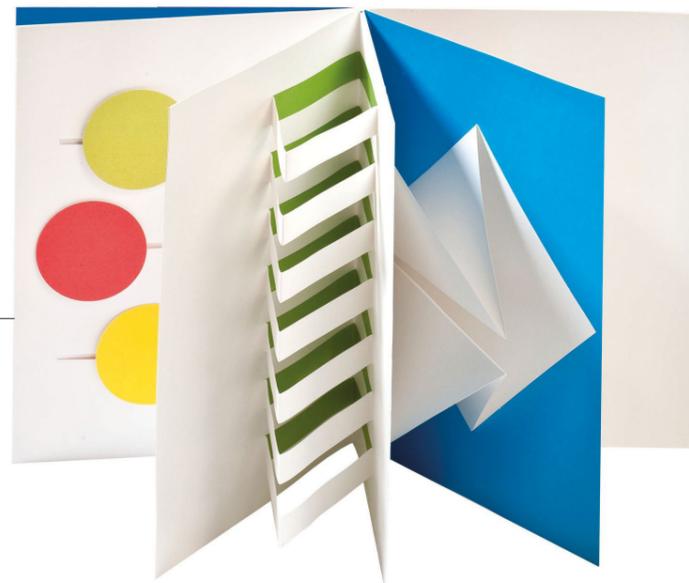
116

Kinotoriko
What a colorful life!
Kinotokiro Studio, 2002



119

Inkyeong Kim y
Sunkyung Kim
Zoo in my hand
Éditions du livre, 2018



117

Annette Tamarkin
Tout blanc
Éditions des Grandes Personnes, 2010



118

Lucie Félix
Coucou
Éditions des Grandes Personnes, 2018

de álbumes y libros ilustrados se incorpore a una constante reinención e innovación creativa y de fabricación (Van der Linden, 2015, p. 125). El álbum multisensorial se ha convertido en un medio de expresión libre, un lugar de encuentro para las diversas manifestaciones artísticas, en el que la arquitectura, la escultura, la música, la ilustración, la literatura y los sentidos dialogan con el objetivo de ofrecer a niños y niñas, y personas adultas, aventuras de conocimiento ilimitadas a través de un exquisito universo de experiencias sensibles.

El creciente éxito e interés por el álbum como publicación dirigida específicamente al público infantil ha ayudado a expandir y diversificar el acervo disponible, convirtiendo al momento actual en la edad de oro del álbum. A pesar de ello, tal y como afirma Fernando Diego García, presidente de la *Asociación ¡Álbum!*⁸⁰, la cantidad no siempre acompaña a la calidad, requiriendo una mirada más atenta y crítica ante este amplio panorama editorial que, en ocasiones, oculta aquellos títulos que realmente poseen un valor artístico, literario y conceptual merecedor de estos grandes lectores y lectoras que son las niñas y los niños (Cordellat, 2019).

2.4 A modo de conclusión: El álbum multisensorial como paradigma cultural de nuestro tiempo

A modo de conclusiones para el primer capítulo destinado a la definición y estudio del álbum multisensorial, recogemos la idea de que este objeto cultural destinado a la infancia acoge las principales características creativas que definen el proceso de ruptura y transformación de la actual era postmoderna, identificadas, entre otras cuestiones, por la hibridación de géneros, la participación, la autorreferencialidad o la desavenencia con el academicismo. El álbum multisensorial es un paradigma artístico visual y literario hibridado con un particular lenguaje multimodal, lúdico e iconoclasta que reúne en un mismo lugar la alta cultura y la cultura de masa, ofreciendo a su público ambiciosas e innovadoras propuestas de lectura con ejemplos de destacable calidad editorial, literaria y artística. Su idiosincrasia como objeto cultural transforma las prácticas lectoras y editoriales a través de una constante invitación a

⁸⁰ La *Asociación ¡Álbum!* es un proyecto desarrollado conjuntamente con editoriales y librerías independientes, bibliotecas y escuelas, que tiene como objetivo dar visibilidad y relevancia social al género álbum (Asociación ¡Álbum!, s.f.).

la participación, la interacción y el juego durante el proceso de descodificación lectora, consagrando a las lectoras y los lectores como protagonistas de la experiencia.

Específicamente, el álbum multisensorial como objeto-libro se compone de un texto, que puede ser subyacente, unas imágenes, un soporte y unos elementos sensoriales, siendo estos últimos los que ayudan a agrupar y a diferenciar este tipo de ediciones del resto de álbumes, a pesar de que, tal y como ocurre con el propio álbum en general, las fronteras que lo definen son flexibles. Concretamente, apelando a un lenguaje interactivo y sensible, el álbum multisensorial posee la capacidad de estimular lúdica y sensorialmente el espíritu científico y la curiosidad de las niñas y los niños desde su estructura como objeto-libro, convirtiendo a la manipulación en un acto esencial durante el proceso de lectura. El conjunto de todas estas experiencias y formas de descodificación ofrecidas por este tipo de ediciones son denominadas en el presente estudio como lecturas multisensoriales.

Por su parte, el álbum multisensorial del siglo XXI, tal y como lo conocemos hoy, forma parte de un largo transcurso evolutivo y de expansión que arrancaría en las últimas décadas del siglo XIX y llegaría hasta nuestro tiempo presente. Para que el álbum multisensorial se haya convertido en el objeto cultural que es hoy debemos tener en cuenta la importancia que han supuesto los procesos de modernización tecnológica y de fabricación, que permitieron impulsar y mejorar las técnicas de producción editorial, facultando, a su vez, a los autores y las autoras del álbum para realizar propuestas visuales y plásticas de mayor innovación. No podemos olvidar incluir en este proceso evolutivo y expansivo el impacto que han supuesto los cambios sociales y culturales que acompañaron y acompañan la transformación del concepto de infancia, y por extensión, de su educación, de sus objetos y más específicamente de sus libros.

La selección de ejemplos ofrecida hasta el momento, acotada a la realidad editorial y creativa de las dos primeras décadas del siglo XXI, hace patente el profuso desarrollo y la diversificación del álbum multisensorial en los últimos tiempos. Tanto las autoras y los autores actuales como las casas editoriales han recogido el basto legado de la tradición artístico-literaria, desgranándolo y transformándolo en favor de un proceso de apertura creativa destinado a la infancia que demuestra una profunda voluntad transgresora e innovadora y una significativa libertad creativa. A través del álbum multisensorial, los creadores y las creadoras contemporáneos diluyen con agudeza los límites existentes entre el libro, el objeto de arte y el juguete para ofrecer a las niñas y los niños experiencias interactivas, sensitivas, lúdicas e inclusivas durante el proceso de lectura, con una diversidad de temas y estilos difícilmente hallada en tiempos anteriores.

En definitiva, el álbum multisensorial se ha convertido en un lugar de encuentro entre las diversas manifestaciones artísticas, que vive hoy, en el siglo XXI, una época dorada en constante transformación. Asimismo el álbum multisensorial como objeto artístico y literario es un paradigma claro de los nuevos diálogos contemporáneos entre lector o lectora infantil y libro, tales como la interacción, la manipulación, la motivación al descubrimiento o la construcción del propio aprendizaje.

CAPÍTULO 3. Una infancia repleta de artistas

CAPÍTULO 3. Una infancia repleta de artistas

“Poiché un libro non ha un’esistenza completa senza passare di mano in mano, l’autore/artista deve pertanto – soprattutto se si rivolge a un pubblico di bambini - fare un esercizio di umiltà perché dalle sue mani esca un oggetto manipolabile da altre mani e leggibile da altri occhi”⁸¹.

Sophie Curtil
(Curtil, 2017 como se citó
en Corraini et al., 2017, p. 87)

La infancia hoy en día y en la cultura occidental es una etapa a la que se atribuye especial atención social y a la que le corresponden unos derechos individuales y colectivos (González-Agàpito, 2003, p. 11). En 1989, La *Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña* defendía en su artículo 31 que:

“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (Unicef Comité Español, 2006, p. 23).

No es de extrañar que los profundos cambios culturales experimentados en las últimas décadas, acompañados por una nueva concepción de la infancia, se vean reflejados en el universo cotidiano que envuelve la cultura de las niñas y los niños, como es el caso de los libros y los álbumes ilustrados.

El mundo de las ediciones para la infancia poco a poco disfruta de un mayor reconocimiento, y su extensión y popularidad continúan creciendo, colándose en el interior de numerosos museos, fundaciones, bibliotecas, asociaciones y escuelas. Desde estos espacios, a través de interesantes iniciativas y proyectos que fomentan su uso y lectura entre los más pequeños y pequeñas, se refleja la especial atención que la sociedad actual deposita en la infancia, otorgando además el valor cultural y artístico que tanto las propias ediciones como el trabajo de sus autoras y autores merecen (Salisbury, 2015, p. 9).

Desde esta perspectiva, el presente apartado está dedicado, en primer lugar, al *Archivio di libri d’artista per bambini Ó.P.L.A.* de Merano, un proyecto que valoriza la existencia de un patrimonio cultural inestimable y que, desde la acción cultural y educativa, evidencia la necesidad de poner en contacto a los lectores y lectoras más jóvenes con el mundo de los libros y la creación artística. Asimismo, la colección de ediciones que alberga el *Archivio Ó.P.L.A.* nos muestra, una vez más, la evolución del libro destinado a la infancia, así como el actual y progresivo interés por la creación de este tipo de obras.

⁸¹ “Puesto que un libro no completa su existencia sin pasar de mano en mano, el autor o autora/artista debe por tanto – sobre todo si se dirige al público infantil – hacer un ejercicio de humildad para que de sus manos surja un objeto manipulable por otras manos y legible por otros ojos” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Espacios como el *Archivio Ó.P.L.A.* reflejan la profunda relación que conecta, a nivel antropológico, la infancia y la práctica artística, un hecho que persiste desde los albores del pasado siglo hasta el tiempo presente (Dehò, 2016, p. 19). En relación con esto, el libro se presenta como forma de expresión fundamental, como un espacio lúdico de creación que se abre para “estimular la fantasía y capacidad simbólica” de las niñas y los niños (Dehò, 2016, p. 19). Desde esta perspectiva, con el objetivo de mostrar cómo los y las artistas, especialmente a partir del siglo XX, se han interesado por el universo infantil, acercándose a este desde ópticas diferentes y con objetivos y deseos diversos, se propone, en segundo lugar, realizar un recorrido ejemplificativo a través de una serie de ediciones recogidas en el *Archivio Ó.P.L.A.*, para observar cómo, en el transcurso del tiempo, estas aproximaciones a la infancia se han consolidado en la forma del libro y, más tarde, en la del álbum y el álbum multisensorial contemporáneo.

Asimismo, dado que las y los artistas a través de sus libros manifiestan una gran diversidad de voluntades y deseos desde soluciones creativas realmente diversas, se propone ahondar sobre este tipo de cuestiones desde los conceptos “idoneidad” e “intención”, planteados en esta investigación como posibles factores de peso en el proceso de creación del álbum multisensorial contemporáneo.

Por último, respecto a estos temas, teniendo en cuenta la riqueza creativa y editorial actual y la atención que esta investigación deposita en el estudio del álbum multisensorial del siglo XXI, se presenta, a continuación, una síntesis de las ideas y propósitos compartidos por un conjunto de artistas coetáneos especializados en este tipo de ediciones. Asimismo, se incluye la visión personal de la propia autora de esta investigación, extraída del proceso de creación de dos álbumes multisensoriales dirigidos a la primera infancia. Esta correlación de experiencias y opiniones tiene el objetivo de reflexionar acerca del lugar que ocupa la infancia lectora en el proceso de creación de los álbumes multisensoriales, considerando si los autores y las autoras dirigen de manera específica las ediciones clasificadas como “literatura infantil” a dicho público y, en caso afirmativo, si creen necesario establecer un contacto directo con los niños y las niñas para realizar propuestas más “adecuadas” a las necesidades y deseos de este grupo etario.

3.1. Un oasis para la lectura

“Vi è anche l'idea di educare al bello, alla sensibilità, all'uso di un linguaggio visivo forte e robusto da resistere all'invasione di tutti gli altri media. Vi è certamente in ogni libro d'artista una piccola utopia”⁸².

Valerio Dehò
(Dehò, Nesticò, Corraini,
Pissard, Maffei, 2007, p. 118)

Recientemente, en especial desde museos y bibliotecas, los libros y álbumes para la infancia, y sus ilustraciones, han comenzado a adquirir notoriedad y reconocimiento como una parte importante de nuestro patrimonio cultural (Salisbury, 2015, p. 9). Junto a un número considerable de asociaciones, bibliotecas, galerías, librerías y

museos, desde los que se investiga y se dinamizan programas relevantes en torno al arte, la infancia y sus libros, el *Archivio Ó.P.L.A. (Oasi per libri artistici - Oasis para libros de artista)* de Merano, presentado en detalle a continuación, es uno de los proyectos en activo de mayor relevancia a nivel europeo.

No obstante, antes de sumergirnos en el *Archivio Ó.P.L.A.* consideramos relevante referir una serie de lugares, espacios, asociaciones y museos que igualmente han ayudado, desde diferentes abordajes, a impulsar y expandir la difusión del libro y el álbum ilustrado entre el público infantil y adulto.

Comenzaremos en Japón, lugar pionero en cuanto a instituciones dedicadas al arte de los libros ilustrados se refiere (Salisbury, 2015, p. 9). El país alberga una serie de proyectos de gran interés cultural, educativo y artístico, como es el caso de las colecciones del *Chihiro Art Museum* en Tokio, del *Iwaki Museum of Picture Books for Children* en Fukushima o del *Oshima Museum of Picture Books* en Toyama, especializados en la recopilación, conservación y estudio de álbumes y libros ilustrados, con programas destinados al público infantil y adulto, orientados al fomento de la lectura, a la difusión de las artes plásticas y visuales, y a la experimentación y la creación artística, situando en una posición destacada la ilustración y los libros ilustrados para la infancia (Chihiro Art Museum, s.f.; Iwaki Museum of Picture Books for Children, s.f.; Oshima Museum of Picture Books, s.f.).

Inspirados por algunos de estos museos japoneses dedicados al libro ilustrado, Eric Carle y Barbara Carle fundan, en 2002, en Amherst, Massachusetts (EEUU), el *Eric Carle Museum of Picture Book Art*, con el objetivo de poner en valor la función educativa y el arte de los libros ilustrados (Eric Carle Museum of Picture Book Art, 2023).

Asimismo, alrededor del mundo, otras muchas instituciones también fomentan la lectura a través de la difusión de la literatura infantil y juvenil ilustrada, avalando proyectos de creación editorial de gran calidad, como el *Children's Book Trust* en Nueva Delhi (India), el *Kinder Boeken Museum* en La Haya (Países Bajos), especializado en promover la creación artística y literaria neerlandesa, o el *Seven Stories - The National Centre for Children's Books* en Newcastle (Reino Unido), especializado en la recopilación y conservación de material artístico y literario (bocetos, ilustraciones originales, correspondencia, notas de editor, borradores de manuscritos...) y de libros ilustrados contemporáneos de origen británico o traducidos al inglés (Children's Books Trust, s.f.; Kinder Boeken Museum, s.f.; Seven Stories The National Centre for Children's Books, s.f.).

Desde el plano iberoamericano se considera de gran importancia, tanto a nivel de investigación como de iniciativas formativas y educativas, citar el trabajo realizado por la *Asociación el Banco del Libro* en Caracas (Venezuela). En su labor por fomentar el hábito de la lectura, enfoca una importante parte de su ejercicio a la ilustración para la infancia, llevando a cabo numerosos talleres de expresión y creación plástica a partir de la lectura de ediciones ilustradas destinadas a los jóvenes lectores y lectoras (Banco del Libro, s.f.). Por su parte, en Madrid (España), cabe mencionar la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* que, desde sus orígenes, centra su actividad educativa y cultural en la difusión y expansión de la cultura del libro y de la lectura, proponiendo modelos de actuación que lleva a cabo de manera experimental en diferentes centros. En 1981, la fundación crea en Salamanca, la primera biblioteca del Estado dedicada exclusivamente a la infancia y la juventud (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, s.f.).

Por último, debemos destacar, además, por el valor de su labor cultural y pedagógica a nivel internacional centrada en el arte de los libros para la infancia y sus lectoras y lectores, el proyecto *Les Trois Ourses*, una asociación de París fundada en 1988 por tres bibliotecarias que nace con el deseo de dar a conocer a artistas, creadoras y

⁸² “Existe también la idea de educar la belleza, la sensibilidad, el uso de un lenguaje visual fuerte y robusto que resista la intrusión de todos los demás medios. Ciertamente hay una pequeña utopía en cada libro de artista” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

creadores de libros, juegos, muebles y objetos para los y las más jóvenes considerados por las fundadoras como esenciales. Su principal interés es el vínculo que perciben entre los libros, el arte y la infancia, una conexión que les lleva a acoger a una serie de artistas que realmente nunca afirmaron pertenecer a ese género creativo, pero que siempre conservaron su libertad de creación, de pensamiento y actuación (Les Trois Ourses, 2008, pp. 75-76; Les Trois Ourses, 2019). Apenas una treintena de autoras y autores forman parte de su catálogo, entre los que destacan Bruno Munari, Katsumi Komagata, Tana Hoban y Sophie Curtil, ocupando un lugar especial en esta asociación. Ellos y ellas son las “guías”, los “faros” o “balizas” de *Les Trois Ourses*, ya que, para las fundadoras, los y las cuatro tienen una experiencia en talleres y encuentros de una cualidad pedagógica y artística inigualable; según las bibliotecarias son cuatro artistas que demuestran considerar a las niñas y los niños como sujetos inteligentes y sensibles con quienes poder trabajar desde la creación artística (Mirabel et al., 2008, p. 15; Seiguinier, 2016, p. 106). Hay que mencionar, además, la labor de reedición y creación editorial llevada a cabo por *Les Trois Ourses* en colaboración con artistas de diversas disciplinas procedentes de muy diferentes lugares, y con editoriales independientes como *Corraini Edizioni* de Mantova (Italia), *Les Doigts Qui Revêtent* de Dijon (Francia) o *Éditions MeMo* de Nantes (Francia). Asimismo, junto a las editoriales *One Stroke* de Tokio (Japón), *Petra Ediciones* de Guadalajara (México) y *Tara Books* de Chennai (India), conforman el grupo editorial *Small World Publishers*, proyecto a través del cual se apoyan y respaldan para difundir su trabajo por las cuatro esquinas del mundo, con el deseo fundamental de fortalecer el enlace entre los libros, las lectoras y los lectores infantiles, y también las personas adultas (Seiguinier, 2016, p. 108). Esta asociación parisina, activa durante 30 años, cierra sus puertas en el invierno de 2019, tras celebrar numerosas exposiciones, talleres, conferencias y actividades de capacitación. Actualmente su colección se conserva en el *Centre National des Arts Plastiques de Paris* (Les Trois Ourses, 2019).

Una vez dicho esto, es momento de presentar detalladamente el *Archivio Ó.P.L.A.*, teniendo en cuenta las particularidades de su acción cultural y educativa. Quizás nos preguntemos por qué dedicar un espacio tan especial a este proyecto. Si bien, como hemos visto, son cada vez más prolíficos los proyectos e instituciones dedicados al universo de los libros y álbumes ilustrados destinados a la infancia, desde esta investigación se considera que la labor ejercida hasta el momento por el *Archivio Ó.P.L.A.*, ha consolidado una conexión excepcional entre los y las artistas, sus libros, la infancia y la comunidad local, clarificando el lugar que debería ocupar la infancia en la sociedad contemporánea y en relación a las actividades culturales y artísticas de su entorno. Asimismo, esta iniciativa demuestra de forma extraordinaria cómo las y los artistas contemporáneos y del último siglo, han puesto en valor a la infancia, en consonancia con los progresos sociales y pedagógicos que muestran un mayor respeto y tutela por la niña y el niño, creando un recorrido similar a su trabajo en forma de libro, especialmente dedicado a los y las más jóvenes. El hecho de que el *Archivio Ó.P.L.A.* escoja a la infancia y a la adolescencia como principales beneficiarios de esta iniciativa, consolida una visión progresista y de futuro que pone en manos de la juventud su patrimonio artístico y cultural, como una inestimable vía de acceso al aprendizaje, al conocimiento y a la sensibilización. *Ó.P.L.A.* da la posibilidad de tocar y sentir en primera persona sus obras, iniciando así un hábito entre las niñas y los niños que puede ayudar a fortalecer una visión del arte más cercana y cotidiana, y no como un mundo alejado que puede ser visitado de vez en cuando (Dehò et al., 2007, p. 16). Tal y como advierte el filósofo italiano Mauro Ceruti, que concibe el arte como profundamente epistemológica y pedagógica: “il pericolo vero è quello della museificazione dell’arte”⁸³ (Ceruti, como se citó en Dehò et al., 2007, p. 16).

⁸³ “el verdadero peligro es aquel de la museificación del arte” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

El valor del *Archivio Ó.P.L.A.* habita en su espíritu participativo, investigativo, social y educativo, el cual convierte a la localidad de Merano, cuna de este proyecto, en una verdadera “città-laboratorio” (ciudad-taller) abierta al mundo entero (Dehò et al., 2007, p. 14). Desde el año 1997 el hogar del *Archivio di libri d’artista per bambini Ó.P.L.A.* ha sido la *Biblioteca Civica di Merano*, ubicada en la región del Trentino-Alto Adigio, en el norte de Italia (Dehò et al., 2007, p. 8; Nesticò, 2016, p. 13; U. Massarini, comunicación personal, 31 de mayo de 2018). Como “centro vital” del *Archivio Ó.P.L.A.*, la biblioteca trabaja intensamente para fomentar en las niñas y los niños el cariño hacia los libros, para estimular en ellos y ellas el placer de la lectura y de habitar la biblioteca como un espacio de crecimiento y búsqueda para disfrutar. En mayo de 2022, la organización del *Archivio Ó.P.L.A.* se traslada a *Óplab*, un espacio específico para albergar y dar mayor visibilidad al archivo dentro de la propia ciudad de Merano (Ópla Merano, s.f.-a).

El archivo nace específicamente como un fondo de documentación e investigación que adquiere y conserva en un único espacio libros de artista proyectados para la infancia, los cuales pueden ser consultados por investigadores e investigadoras, docentes, artistas y por toda aquella persona especializada o interesada en el tema. Desde sus orígenes ha obtenido un reconocimiento importante por parte de museos, universidades, galerías de arte..., tanto a nivel local, como nacional e internacional, por la particularidad de los ejemplares preservados (primeras ediciones, proyectos originales, ediciones poco comunes, obras inéditas), así como por el arraigo conseguido en el entorno local, mediante la celebración de talleres con los y las artistas en las escuelas de la zona, entre otras actividades. De este modo, en 2005, recibe el *Premio Andersen*, en la sección *Protagonistas de la promoción de la lectura*, con especial agradecimiento a las instituciones locales, asociaciones y operadores culturales que ponen en valor el libro, la cultura y el trabajo de los y las artistas dedicados a las niñas y los niños (Dehò et al., 2007, p. 8). Barbara Nesticò, directora del departamento de cultura del *Comune di Merano* y coordinadora del *Archivio Ó.P.L.A.* explica de dónde surge la idea de crear este proyecto cultural: “La particolare relazione tra artisti e libro per bambini ci ha spinto a ricercare, raccogliere, documentare quanto si è prodotto in questo campo, riunendolo in un unico ‘archivio’ affinché possa essere studiato, utilizzato, rimesso in gioco”⁸⁴ (Nesticò, 2016, p. 13).

Por su parte, Umberto Massarini, director de la sección italiana de la *Biblioteca Civica di Merano*, explica que los ejemplares que contiene el *Archivio Ó.P.L.A.* son habitualmente proyectados como una obra de arte, en donde los y las artistas idean cada uno de los elementos compositivos (texto, soporte, ilustración, maquetación...), y señala que ni tienen por qué ser obras únicas, ni el sistema de elaboración de las mismas delimita la pertenencia al archivo. Tampoco determina su pertenencia a la colección la práctica profesional o artística de las autoras y los autores, que bien pueden ser ilustradoras o ilustradores, artistas, diseñadoras o diseñadores, músicos etc. (U. Massarini, comunicación personal, 31 de mayo de 2018). Como veremos a continuación, son diversos los y las artistas, procedentes de muy diferentes disciplinas, los y las que a lo largo de su carrera creativa han desarrollado un recorrido análogo en torno a la creación de libros, y en particular de libros de artista para la infancia. *El Archivio Ó.P.L.A.* contribuye a la valorización de este tipo de ediciones como importantes formas de expresión artística que en muchas ocasiones se han situado a la vanguardia, innovando y experimentando a través de los formatos y las diversas técnicas de expresión plásticas y visuales (Dehò et al., 2007, p. 10; Nesticò, 2016, p. 13). En definitiva, la “misión” de *Ó.P.L.A.* es la de consolidar un archivo que recoja material referente a los libros

⁸⁴ “La particular relación entre los y las artistas y el libro para la infancia nos ha empujado a buscar, recoger, documentar cuanto se ha producido en este campo reuniéndolo en un único ‘archivo’ con el fin de que pueda ser estudiado, utilizado, puesto en juego” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

de artista para la infancia, el cual, desde una visión neutral, sin entrar en análisis o interpretaciones, cataloga, conserva, documenta y pone a disposición del público para su estudio, consulta o simplemente visualización de sus obras (Dehò et al., 2007, pp. 14-16).

Paralelamente a la labor de conservación y catalogación de los libros de artista, *Ó.P.L.A.* organiza a lo largo del año numerosas actividades para la promoción de la lectura, dirigidas al público más joven, y lleva a cabo talleres con diferentes artistas en las escuelas locales, estableciéndose como un vínculo que conecta a las niñas y los niños con las y los artistas. Asimismo, edita videos y publicaciones en relación al tema; idea y lleva a cabo sesiones de lectura en voz alta; colabora en proyectos artísticos contemporáneos; y promueve exposiciones en las cuales participan artistas del campo de la poesía, la literatura o la ilustración. Entre sus actividades destaca la iniciativa *1,2,3... Ó.P.L.A.!*, un encuentro anual de tres días celebrado en la localidad de Merano que tiene como objetivo acercar a aquellas personas que “hacen” los libros con aquellas que trabajan con los libros (artistas, profesionales del diseño y del mundo editorial, profesorado, bibliotecarios y bibliotecarias, libreros y librerías...) y con quienes leen los libros (Dehò et al., 2007, p. 14-15; Nesticò, 2016, p. 13).

El *Archivio Ó.P.L.A.*, bajo el paraguas del libro de artista para la infancia, recoge una colección diversa de títulos, los cuales pueden responder a muy diferentes formas de la creación visual, plástica y literaria. Desde esta perspectiva, en el año 2014, el *Archivio Ó.P.L.A.* celebra en Merano el *Convegno Biblioteche e libri d'artista per bambini (Convención Bibliotecas y libros de artista para niñas y niños)*, un encuentro internacional en el que el libro de artista para la infancia se sitúa como eje fundamental de discusión e intercambio de ideas (Nesticò, 2016, p. 6). El libro de artista, como hemos visto con anterioridad, continúa siendo un concepto impreciso en constante estudio y definición que reúne títulos de naturaleza heterogénea y que puede abarcar al mismo tiempo conceptos tales como pre-libro, libro-juego, libro-objeto, libro ilustrado, álbum, álbum multisensorial... Muchas de estas obras tienen en común el lenguaje visual y plástico, permiten experimentar, hacer preguntas o estimulan la exploración y el juego como vías de conocimiento (Seiguiner, 2016, p. 107). Según Stefano Salis (Sonnoli y Salis, 2016, p. 28), experto en el área editorial, son numerosas las maneras de entender el concepto de libro de artista para la infancia, aunque considera que cuando el equipo de *Ó.P.L.A.* decide incluir en su colección un nuevo título sin definición, automáticamente deposita en esa edición el estatus de libro de artista para la infancia.

Para comprender la dimensión histórica y pedagógica de este proyecto cultural, el cual a través de sus libros conecta de modo excepcional con la infancia a los autores y las autoras del pasado y del presente siglo, se presenta a continuación una breve selección de publicaciones y artistas integrantes del propio *Archivio Ó.P.L.A.*, que han demostrado, de un modo u otro, además de sus particulares ambiciones creativas, el deseo común de poner en valor el intelecto y la sensibilidad de los más tiernos lectores y lectoras.

No debemos olvidar que la acción cultural del proyecto *Ó.P.L.A.*, además de atribuir un gran valor al trabajo de los creadores y las creadoras y, por supuesto, al libro de artista para la infancia como forma de expresión y creación artística y como bien cultural al servicio de las niñas y los niños, vincula estos tres importantes polos (artista-libro-infancia) situando a la infancia como causa inestimable de la acción cultural y educativa de nuestro tiempo y de épocas futuras.

3.2. La cultura para la infancia y sus artistas

“¿Y si cupiera pensar que, figurándonos la historia del arte como una casa construida durante siglos, lo que ha ocurrido durante el siglo XX es, sencillamente, que el arte se ha trasladado de las estancias principales y nobles de esa casa al cuarto de juegos?”.

Exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* (2019)

Según Barbara Nesticò (2016), una de las principales causas que anima al equipo coordinador de la *Biblioteca Civica di Merano* a comenzar las labores de búsqueda, conservación, documentación y divulgación para la creación del *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.* es la particular relación que vincula a artistas y libros para la infancia (p. 13). El fondo de conservación del *Archivio Ó.P.L.A.*, en el transcurso de más de dos décadas, ha catalogado y atesorado como parte de su patrimonio cerca de 815 libros de artista, creados por las manos de 183 artistas diferentes (Comune di Merano y Biblioteca Civica di Merano, 2014, p. 3). En su catálogo se pueden encontrar, además, algunos títulos repetidos que, por lo general, atienden a ediciones y/o lugares de publicación diferentes, así como algunas obras únicas, proyectos originales que no han sido publicados de manera convencional, por ser catalogados como propuestas demasiado complejas para la lógica del mercado, o simplemente por la dificultad que supone producirlos en serie (*Ópla Merano*, s.f.-a).

Beneficiándonos del trabajo de búsqueda y conservación emprendido por el proyecto *Ó.P.L.A.*, en este capítulo proponemos analizar, a través de una breve selección de artistas y obras del *Archivio Ó.P.L.A.*, la singular analogía que conecta a artistas e infancia desde la creación de libros, prestando atención a los deseos y propósitos que han empujado a este conjunto de autoras y autores, de muy diferente naturaleza, a dedicar una parte de su tiempo y su obra a los y las más jóvenes, siendo el libro, junto a otros objetos de la “cultura para la infancia” (Montes, 2001, p. 41), uno de los principales medios de expresión y creación artística utilizados por los mismos y las mismas para hablar a las niñas y los niños.

Esta selección y análisis de obras y sus artistas desea mostrar cómo ciertos creadores y creadoras han atribuido a la infancia un respeto especial, considerándola como un importante grupo de personas, inteligente y sensible, merecedor de escucha y atención, en este caso desde el lenguaje de la expresión y la creación plástica, visual y literaria.

Como hemos mencionado con anterioridad, dentro de la acepción “libro de artista para la infancia” que el *Archivio Ó.P.L.A.* otorga al conjunto de sus títulos, se pueden encontrar un gran número de ejemplares que, asimismo, pueden atender a conceptos más precisos ya mencionados con anterioridad, como es el caso de los álbumes narrativos, álbumes gráficos, álbumes multisensoriales, libros-juego, pre-libros, imagiarios o numerarios, entre otros, hecho que atestigua cómo la libertad proyectual y creativa de los y las artistas aquí presentados ha contribuido a la evolución, transformación y diversificación del libro y del álbum ilustrado contemporáneo, y concretamente, del álbum multisensorial, objeto de esencial interés en esta investigación.

A continuación, y en primer lugar, presentaremos a un conjunto de artistas que, puntualmente, durante el transcurso de su carrera, se han aproximado a los niños y las niñas por medio de los objetos que envuelven el universo cultural de la infancia, como pueden ser como refiere Graciela Montes (2001), los juguetes, los muebles o los libros, entre otros (p. 41). Dentro de este grupo destacaremos algunos ejemplos de autoras y autores que, de forma ocasional, se han dirigido a la infancia específicamente a través de la creación de libros.

Seguidamente, proponemos distinguir a un conjunto de artistas que, de manera más o menos constante, han creado una sucesión de obras de diferente índole artística para los niños y las niñas, de las cuales destacaremos, principalmente, sus publicaciones. Continuaremos incidiendo en la obra de aquellas y aquellos artistas, surgidos principalmente entre los años 50 y los años 70, que, a lo largo de su recorrido creativo, han convertido la proyección de libros para la infancia en su principal quehacer artístico, unidos por un interés común asociado a la innovación y la transformación pedagógica así como al modo de mostrar el mundo desde sus libros a las y los más jóvenes. Este espíritu transformador se ha mantenido en el tiempo y ha viajado hasta nuestros días en donde, para finalizar, hallamos dentro del propio catálogo de *Ó.P.L.A.* una serie de creadoras y creadores contemporáneos, herederos en cierto modo de tales ideas, que trabaja de manera constante en torno a la proyección de libros destinados a la infancia, y que además, como denominador común, emplean el lenguaje multisensorial para dirigirse a los niños y niñas en un considerable número de sus títulos.

Antes de dar comienzo a la presentación de las obras y sus artistas, debemos tener en cuenta que la sensibilidad hacia la infancia, y especialmente la noción de “ternura” hacia las niñas y los niños, ha prevalecido a partir del siglo XVIII bajo la influencia del pensamiento de Jean-Jacques Rousseau y el “optimismo” del Siglo de las Luces (Ariès, 1986, p. 14), a partir del cual la infancia comienza a ser considerada como “un tiempo y un espacio ideal” repleto de maravillas, de inocencia y en el que la imaginación no posee límites (Rico, 2004). De este modo, los niños y las niñas conquistan el siglo XIX y los inicios del XX convirtiéndose en las criaturas más bellas y más ricas “en promesas y en futuro” (Ariès, 1986, p. 16). Según Philippe Ariès (1986, p. 10) la sensibilidad hacia la infancia, sus características y su relevancia desde el pensamiento adulto está directamente conectada con las teorías pedagógicas y el desarrollo de las estructuras educativas. De este modo, en el siglo XIX vemos como surgen nuevos planteamientos educativos entre los que destacan las ideas del pedagogo Friedrich Fröebel, con propuestas orientadas fundamentalmente a la primera infancia, enfocadas en el juego, el despertar de los sentidos y la estimulación de las capacidades innatas de los niños y las niñas (Fundación Juan March, 2019, p. 155).

Aunque no se puede señalar una causa directa, la reconstrucción de ese panorama infantil nacido del juego y de las nuevas visiones pedagógicas explica, en cierto sentido, la actividad futura de los vanguardistas de finales del siglo XIX y principios del XX, período en el que a la intuición de los propios creadores y creadoras se une irremediamente el espíritu de la época (Dehò, 2016, p. 19; Fundación Juan March, 2019, p. 33).

Cabe mencionar que la cultura para la infancia, en la que junto a los libros, se inscriben los juguetes, el mobiliario, pero también la educación, los rituales, la decoración de los jardines de infancia o los espectáculos, es como se refiere Montes (2001) “la cultura donada” que las personas adultas ofrecen a las niñas y los niños, un claro reflejo de las costumbres e ideales de cada época, la imagen construida de la infancia que devuelven a la propia infancia (pp. 41-42). Teniendo en cuenta esto y partiendo del escenario socio-cultural presentado, algunos artistas y movimientos de vanguardia, en el transcurso de sus procesos de creación y, especialmente durante el siglo XX, han optado por regresar a la sencillez y naturalidad que caracterizan a la infancia (Antoñanzas, 2009, p. 73; Fundación Juan March, 2019, p. 33; Rico, 2004; Román, 2017), conformando una realidad singular fundamentada en el

arte como un “gran juego”⁸⁵ (Fundación Juan March, 2019, p. 529). Algunos de ellos y ellas deseaban contribuir a un cambio de la sociedad y se acercaron a las nuevas generaciones para educarlas en sus principios estéticos y sociales a través de los elementos que conforman su entorno más próximo: los muebles, los juguetes o los libros ilustrados (Antoñanzas, 2009, p. 174; Román, 2017).

Así, Giacomo Balla y Fortunato Depero, en su deseo por reconstruir el mundo desde un pensamiento futurista, definen la idea de juguete futurista en su manifiesto *Ricostruzione futurista dell'universo (Reconstrucción futurista del universo - 1915)*, como un artefacto que debe ser útil para favorecer el desarrollo físico, ayudar a alimentar la imaginación y preparar a las pequeñas y los pequeños para la lucha y el valor físico (Antoñanzas, 2009, p. 174). Por su parte, el expresionista Hermann Finsterlin plantea en sus juguetes, constituidos por las figuras universales de la geometría, una forma de comprensión de la arquitectura del pasado, así como de la de su propio tiempo (Ramírez, 2002, p. 54); su conjunto de figuras *Das Stilspiel (Juego de estilos - 1922)* es una expresión de la imaginación y la creatividad que caracterizan el juego como acto (Staatsgalerie, 2018). Asimismo, la diseñadora Alma Siedhoff-Buscher, alumna de la *Escuela Bauhaus*, diseña diversos juguetes y mobiliario infantil que reflejan con claridad la filosofía funcionalista y las ideas revolucionarias de la propia Bauhaus (Bauhaus Kooperation, s.f.). Otros artistas, como Pablo Picasso, que demuestra a lo largo de su vida una profunda conexión con el mundo de la infancia, así como Paul Klee, construyen muñecas, teatrillos, instrumentos musicales o marionetas con el objetivo de complacer y divertir a sus propios hijos e hijas (Antoñanzas, 2009, p. 74; Román, 2017).



120

Fortunato Depero
Cartel del espectáculo *Balli Plastici* (1918)
Teatro dei Piccoli. Roma, Italia



121

Fortunato Depero
Marionetas para *Balli Plastici* (1918)
Casa d'Arte Futurista Depero. Rovereto, Italia

⁸⁵ La Fundación Juan March de Madrid presentó en 2019 la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* que recogía diversas obras, libros ilustrados, mobiliario infantil y juguetes creados en el siglo XX por diferentes artistas, arquitectos y arquitectas y profesionales del diseño. La muestra toma como perspectiva principal: “[...] el niño que fue cada uno de sus protagonistas. Pues si se empieza educando a los niños a aprender jugando, no es extraño que algunos de ellos se comporten de adultos como verdaderos profesionales de la infancia” (El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño, 2019). | *Il gioco dell'arte (El juego del arte)*, fue un proyecto educativo consolidado en 1991 en Milán, promovido por Bruno Munari, Beba Restelli y Pia Antonini que tuvo como objetivo acercar activamente a los niños y las niñas al patrimonio cultural de los museos italianos, asociando la experiencia del hacer y el encuentro con las obras de los y las artistas (Munlab, s.f.; Restelli, 2002, p. 21).

122

Alma Siedhoff-Buscher

*Sala de juegos multifuncional (1923)*Casa modelo *Haus am Horn*. Weimar, Alemania

123

Hermann Finsterlin

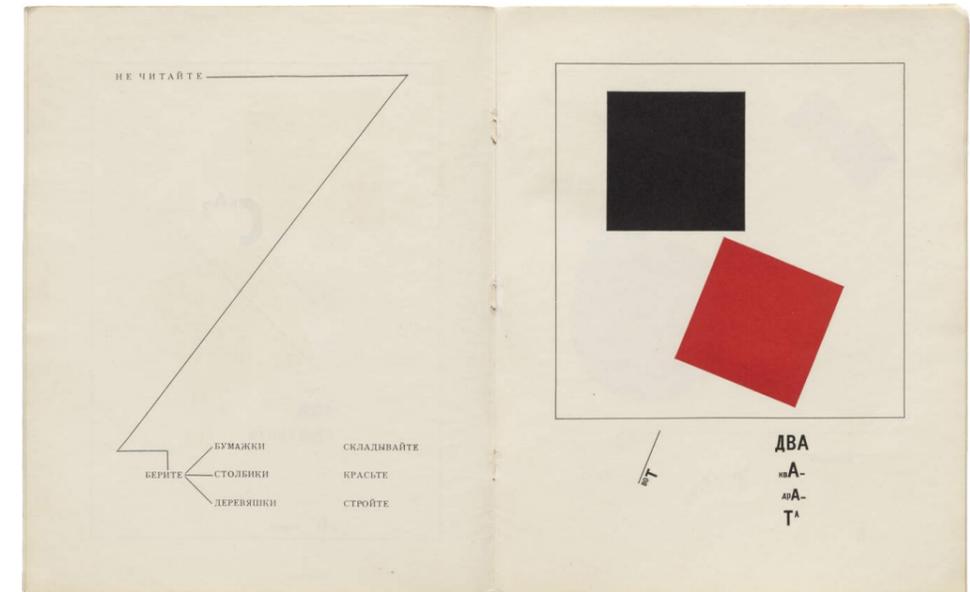
Das Stilspiel (1922)

Neues Museum. Nuremberg, Alemania



Simultáneamente, la forma del libro, se revela como un medio de expresión artística y una vía de acercamiento a la infancia común a un significativo número de artistas (Dehò et al., 2007, p. 8-25; Mirabel et al., 2008, p. 15; Salisbury y Styles, 2012, pp. 28-31; Van der Linden, 2015, pp. 108-115), un objeto que, como ya dijimos, al igual que los juguetes, el mobiliario, el cine o los rituales, posee un importante lugar dentro de la cultura destinada a la infancia (Montes, 2001, p. 41). Desde formas expresivas tan diversas como las artes gráficas, la pintura, la escultura, la fotografía, el diseño, la publicidad o la literatura, numerosos creadores y creadoras han demostrado, a través de la forma del libro, reconocer a las niñas y los niños como personas de pleno derecho, con quienes es posible hablar desde el lenguaje del arte (Mirabel et al., 2008, p. 15).

El Lissitzky crea *Pro dva kvadrata* (*Historia de dos cuadrados* - 1922), una metáfora entre la esfera suprematista y las nuevas ideas del constructivismo; entre las diversas teorías sobre esta célebre obra, se plantea que puede ser un cuento infantil que busca estimular la intervención activa y lúdica de los niños y las niñas y, a su vez, una fábula para el público adulto que puede funcionar como alegoría política o como propuesta para convertir en pedagógicamente útiles los conocimientos del arte moderno (Círculo de Bellas Artes de Madrid, s.f.). Por su parte, Miró ilustra un conjunto de cuentos breves escritos por la poeta francesa Lise Hirzt en el libro *Il était une petite pie* (*Érase una pequeña urraca* - 1928). Esta edición, custodiada por el *Institut Valencià d'Art Modern - IVAM* de Valencia, ha sido recogida en formato digital por el *Archivo Ó.P.L.A.* en el interior de un CD-ROM en el cual se reproducen las imágenes de aquellas obras que no pueden ser adquiridas en su versión original.



El Lissitzky

Pro dva kvadrata

E. Haberland, 1922

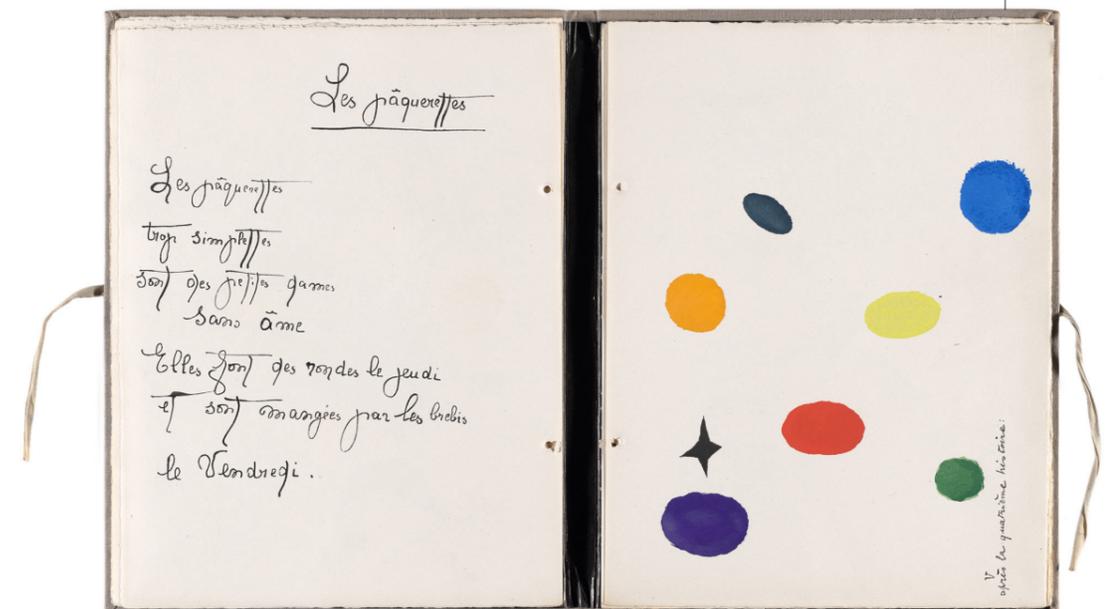
124

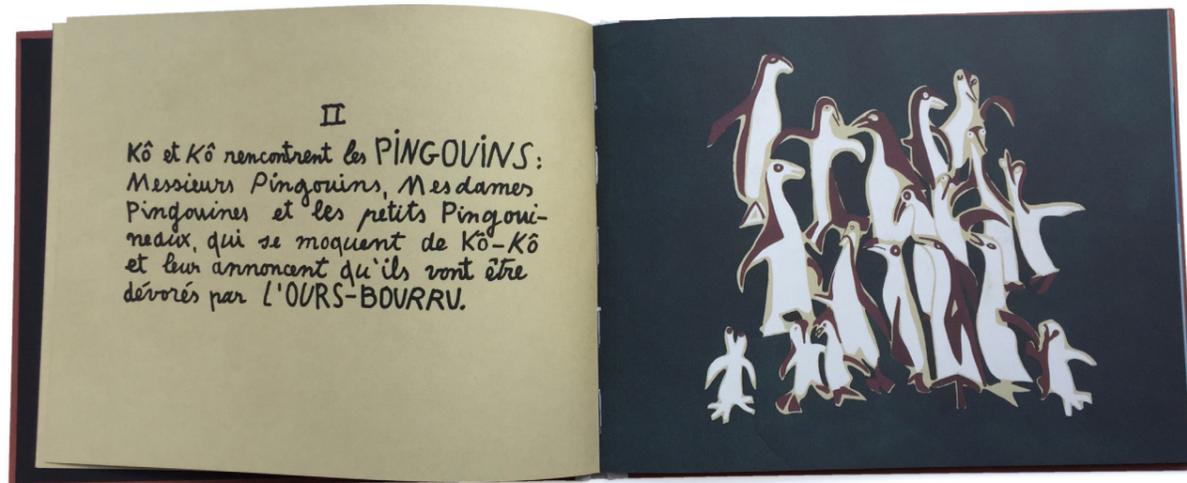
125

Joan Miró y Lise Hirzt

Il était une petite pie

Éditions Jeanne Bucher, 1928



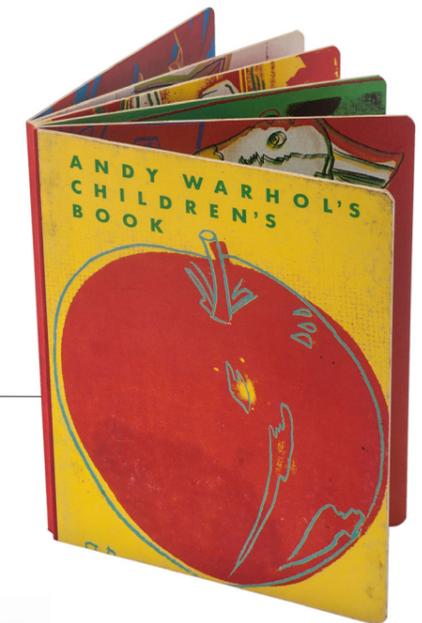
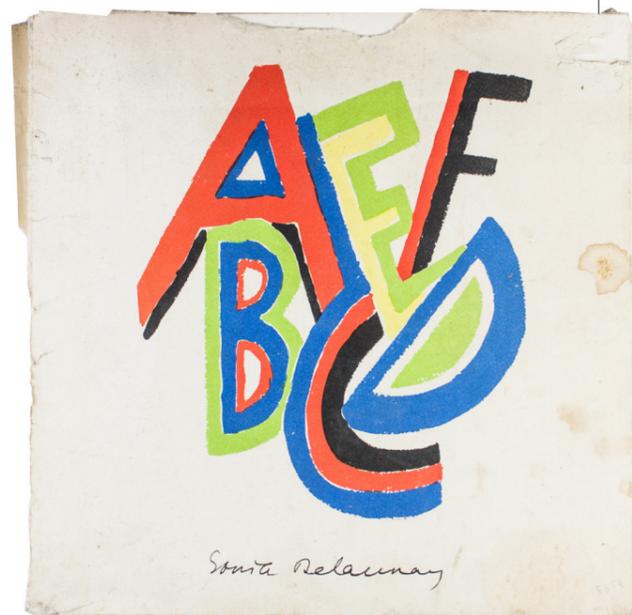


126 Helena Vieira da Silva y Pierre Guéguen
Kô & Kô les deux esquimaux
 Éditions Jeanne Bucher, 1933

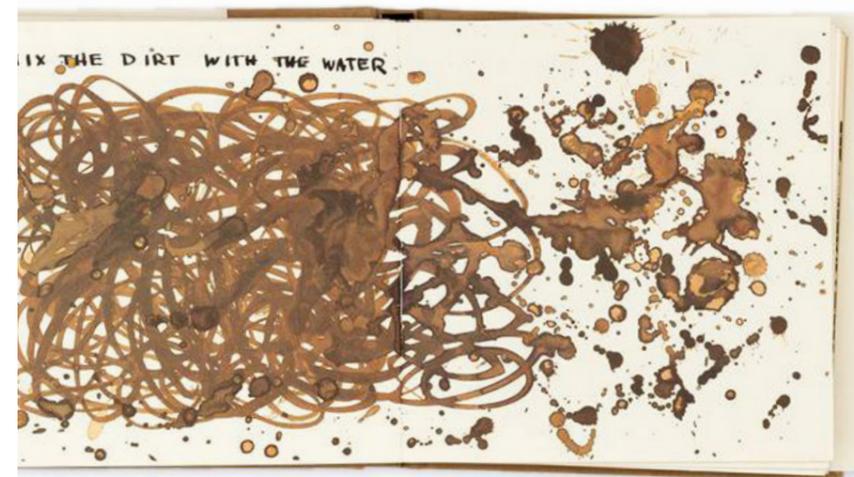
Al igual que la obra de Hirzt y Miró, es común encontrar otros libros de artista destinados a la infancia creados a dos manos: por una poeta y un pintor, por una grabadora y un escritor..., como es el caso de *Kô & Kô les deux esquimaux* (*Kô y kô los dos esquimales* - 1933), una edición realizada en *pochoir* por la artista portuguesa Maria Helena Vieira da Silva y escrita por el poeta francés Pierre Guéguen (Lortic, 2008, p. 7).

Por su parte, a finales de los años 60, la diseñadora de moda y pintora rusa Sonia Delaunay publica el álbum *L'alfabeto* (*El alfabeto* - 1969), en el que ilustra las letras del abecedario a través de un lenguaje muy personal, acompañando cada signo con una pequeña rima infantil. Al igual que Delaunay, Andy Warhol también hace uso de su carácter expresivo para hablarle a las niñas y los niños en *Andy Warhol Children's Book* (*El libro para niños y niñas de Andy Warhol* - 1983); las ilustraciones de este imagiario publicado en cartóné, con ilustraciones de juguetes, alimentos u objetos de la vida cotidiana del bebé, presentan su particular uso de la serigrafía. Asimismo, John Cage, junto a la escritora estadounidense Lois Long, crea el álbum *Mud Book. How to Make Pies and Cakes* (*Libro del barro. Cómo hacer pasteles y tartas* - 1988), una invitación al placer de jugar con el barro y la naturaleza.

127 Sonia Delaunay
L'alfabeto
 Emme Edizioni, 1969

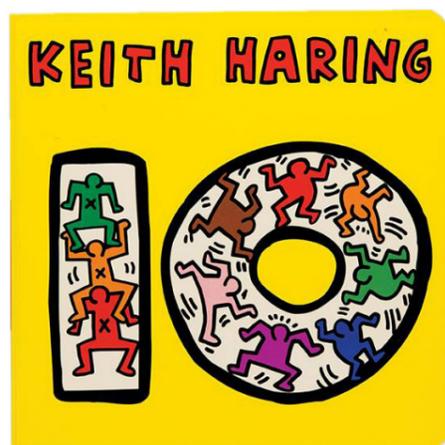


128 Andy Warhol
Andy Warhol Children's Book
 Galerie Bischofberger, 1983



129 John Cage y Lois Long
Mud Book. How to Make Pies and Cakes
 Abrams, 1988

Posteriormente, el artista estadounidense Keith Haring demostrará a lo largo de su vida un gran afecto por el mundo de la infancia, no solo creando libros para las niñas y los niños sino también dedicándoles diversos murales y esculturas, algunos de ellos emplazados en hospitales pediátricos, como es el caso del mural creado para el *Hôpital Necker* de París (1987). En sus álbumes dedicados a la infancia, el autor deja en evidencia su impronta artística sin alejarse de su característico imaginario y su lenguaje gráfico. A diferencia de los y las artistas mencionados en primer lugar, Haring crea una serie de libros para la infancia, y en el *Archivo Ó.P.L.A.* podemos encontrar algunos de ellos. Es el caso del álbum *Ten* (*Diez* - 1998), un numerario cargado de movimiento y color en sus ilustraciones del uno al diez, o de su célebre álbum *Nina's Book of Little Things!* (*El libro de las pequeñas cosas de Nina* - 1994), dedicado a su pequeña amiga Nina, hija del pintor italiano Francesco Clemente, como muestra del afecto hacia la niña (Dehò et al., 2007, p. 14), una obra que invita al lector o la lectora a completar el propio libro utilizando pequeñas cosas que se pueden encontrar, coleccionar, dibujar o construir.



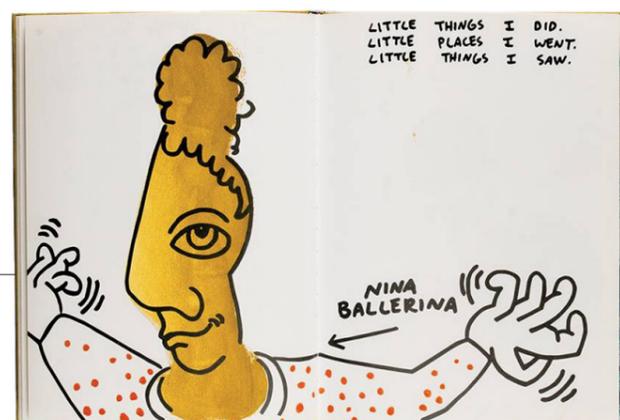
Keith Haring
Ten

130 Hyperion Books for Children, 1998



Keith Haring
Hôpital Necker
París, 1987

131



132

Keith Haring
Nina's Book of Little Things!
Prestel, 1994

De forma parecida, el diseñador y artista multidisciplinar Paul Cox, con trabajos tan sobresalientes como el diseño de decorados y vestuario para *Historie du Soldat* (*Historia del soldado* - 1997) de la *Ópera de Nancy*, o *Der Nussacker* (*El cascanueces* - 1816), representada por el *Ballet de Dortmund* y dirigida por Benjamin Millepied en 2015 (NRW Junior Ballet, 2017), trabaja paralelamente en la creación de libros, juegos e instalaciones, muchos de ellos destinados a la infancia, mediante los que desvela un mundo propio caracterizado por una gran libertad creadora. Sus obras se conectan entre sí, trascendiendo a todas las edades y disciplinas (*Les Trois Ourses*, s.f.-d). Prueba de ello es su edición destinada a la infancia *Petit Théâtre Alphabétique* (*Pequeño teatro alfabético* - 2015), en la que mezcla diseño, juego y arte escenográfico para crear un pequeño teatro con 42 figuras recortables e identificadas alfabéticamente con su letra inicial en el verso. Esta publicación deja entrever reminiscencias de su instalación *Aire de jeu* (*Área de juego* - 2015), realizada ese mismo año en el *Studio Fotokino* de Marsella. La propuesta se presenta como un lugar lúdico en el que el público tiene la posibilidad de modificar los planos que componen la obra, transformándola cada día en un escenario diferente (Combréas, 2015). Más concretamente, en relación a la proyección de libros para la infancia, el diseñador francés comienza su trayectoria en una época en la que el propio autor consideraba que no existían suficientes ejemplos que le agradaran, y crea aquellos títulos que a él le hubiera gustado encontrar en las librerías (Tuset-Anrès, 2016). Uno de ellos es *Cependant* (*Dependiendo* - 2002), un álbum gráfico encuadernado en espiral que no posee principio ni fin y que puede terminar y comenzar en cualquiera de sus páginas, dando muestra, una vez más, de su íntima conexión con el concepto del juego. En la actualidad, su dedicación a la creación de libros es inferior ya que confiesa encontrar con frecuencia interesantes ejemplares destinados a la infancia, aquellos que le hubiera gustado hallar hace algunos años, por lo que hoy encamina su obra hacia otras áreas de creación artística (Tuset-Anrès, 2016).

A pesar de que Haring y Cox han creado una serie significativa de libros dirigidos a la infancia, se da el caso de un conjunto de autoras y autores que a lo largo del tiempo han convertido esta práctica creativa en su principal fuente de trabajo, y al libro destinado a la infancia en su medio de expresión primordial. Este conjunto de artistas demuestran una incontestable preocupación por el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas, bien con el deseo de convertirlos en lectoras y lectores activos, generando ocasiones lúdicas, de experimentación sensorial o de búsqueda y sorpresa, o bien con el objetivo de sensibilizarlos ante el mundo que les rodea, ayudándoles a percibir con atención los pequeños detalles de la vida. Este grupo de creadoras y creadores, a través de sus álbumes y libros de artista, ha sido capaz de hacer visible el arte desde lo esencial, desde la simplicidad de las cosas (Mirabel et al., 2008, p. 36), elevando la belleza de la pedagogía al más alto nivel sin convertir las ediciones en manuales instructivos sobre color, percepción, ética, valores...

Uno de esos extraordinarios artistas es Bruno Munari, presentado en detalle en el subcapítulo 2.3 *Un antes y un después en el álbum multisensorial*. Pintor, diseñador, pedagogo, experimentador de nuevas formas de arte, es uno de los autores más prolíficos del libro para la infancia del siglo XX (Restelli, 2002, p. 31). Su incursión en el mundo de los libros comienza cuando su hijo Alberto tenía 5 años. En aquel momento, Munari se cuestiona si realmente existen libros adecuados para la infancia, planteándose, además, si es posible proyectar un tipo ediciones que sitúen a los niños y las niñas como verdaderos "protagonistas" de las historias, es decir, como agentes activos de las lecturas. Bajo esta cuestión, en 1945 Munari crea para el pequeño Alberto su primera serie de álbumes interactivos, tales como *Gigi cerca il suo berretto* (*Gigi busca su gorro* - 1945), un interesante ejemplo de cómo el propio libro se convierte en un juego, en este caso el del escondite (Corraini et al., 2017, p. 15; Restelli, 2002, p. 31; Salisbury, 2015, p. 53). A partir de ese momento, Munari proyecta cuantiosos títulos pensando en las niñas y los niños, con el objetivo de estimular sus mentes, sus sentidos y su ansia de conocimiento. En definitiva,



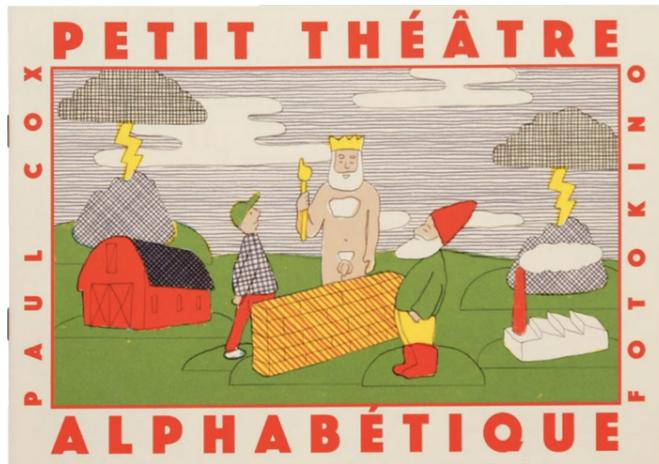
133 Paul Cox
Der Nussacker (2015)
Ópera de Dortmund, Dortmund, Alemania



134 Paul Cox
Aire de jeu (2015)
Studio Fotokino, Marsella, Francia



135b Paul Cox
Petit Théâtre Alphabétique
Fotokino, 2015



136 Paul Cox
Cependant
Éditions Seuil Jeunesse, 2002
En la imagen: Corraini, 2002

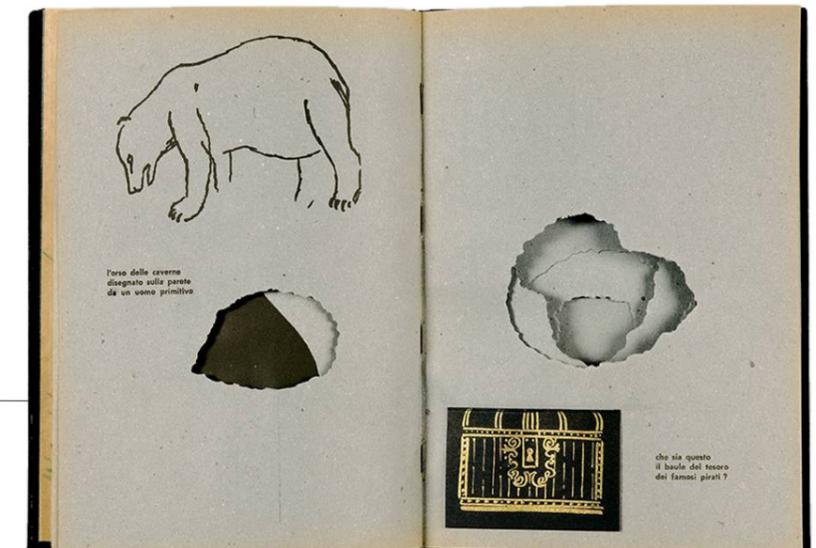


Munari (2016) considera que: “i libri aiutano a vivere meglio”⁸⁶ (pp. 229-231). Como comentábamos en capítulos anteriores, muchas de sus ediciones son resultado de un largo trabajo de reflexión y experimentación, iniciado junto a Marinetti en los años 20 y, más tarde, en los años 50, influenciado por sus propias experimentaciones con *I libri illegibili* (*Los libros ilegibles*) (Munari, 2016, p. 219; Van der Linden, 2015, p. 115). Este largo proceso de experimentación dio como resultado álbumes multisensoriales tan sugestivos como *Nella notte buia* (*En la noche oscura* - 1956), editado en papel negro e impreso en tinta azul para representar la noche, con un capítulo en papel vegetal en el que se superponen las plantas e insectos del campo, impresas en verde y negro, y una última parte impresa en tinta negra sobre papel gris rugoso para representar las profundidades de las cavernas y lo que en ellas se esconde (Munari, 2016, pp. 224-225).



137 Bruno Munari
Gigi cerca il suo berretto
Arnoldo Mondadori Editore, 1945

138 Bruno Munari
Nella notte buia
Giuseppe Muggiani, 1956



86 “los libros ayudan a vivir mejor” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Por su parte, la diseñadora italiana Iela Mari, especializada en la didáctica de la educación visual de niños y niñas con discapacidades, crea un gran número de libros encuadrados en la narrativa de las imágenes, mediante el uso de la transformación y evolución cíclica de las formas. Preocupada por la comunicación visual destinada a la niñez, inicia en los años 60, junto a su marido el diseñador Enzo Mari, una serie de investigaciones en las que buscan un lenguaje para las imágenes adaptado a las necesidades de la primera infancia (Durán, 2009, p. 212; Ópla Merano, s.f.-b; Van der Linden, 2015, p. 114;). En la actualidad, la editorial italiana *Babalibri*, que ha reeditado algunos de sus álbumes más célebres, comparte en su catálogo online algunas de las reflexiones e intenciones de Iela Mari como artista dedicada al público infantil (Mari, como se citó en *Babalibri*, s.f.):

“Io credo che, per la capacità di comprensione del bambino, la natura sia troppo complessa. Quindi ho cercato di rendere le cose chiare creando immagini sintetiche, rendendo il reale più vero del reale. E per fare questo bisogna partire dall'analisi per arrivare alla sintesi, non viceversa. Per esempio, bisogna prima disegnare tutti i dettagli di una foglia e poi cancellare, cancellare, cancellare...”⁸⁷

Desde sus estudios sobre la percepción visual de las niñas y los niños nacen un conjunto de magníficas ediciones, tales como *L'uovo e la gallina* (*El huevo y la gallina* - 1969), un libro que no posee inicio ni fin, tal y como sucede en el curso de la naturaleza. En esta obra Iela Mari y Enzo Mari muestran a los niños y las niñas el ciclo vital de un pollito, desde su formación hasta sus primeros instantes de vida dentro de su ecosistema. Originalmente algunos ejemplares como este fueron publicados con una encuadernación en espiral que permitía realizar una lectura circular infinita (Van der Linden, 2015, p. 114).

Mientras Iela continúa ilustrando álbumes destinados a la infancia, Enzo enfoca su práctica a la creación de muebles,

⁸⁷ “Creo que la naturaleza es demasiado compleja para la capacidad de comprensión del niño o de la niña. Por ello, he tratado de aclarar las ideas creando imágenes sintéticas, haciendo la realidad aun más real. Para hacer esto es necesario partir del análisis para llegar a la síntesis, no al revés. Por ejemplo, primero es necesario dibujar todos los detalles de una hoja y a continuación eliminar, eliminar, eliminar...” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

139 Iela Mari y Enzo Mari
L'uovo e la gallina
Emme Edizioni, 1969



140 Enzo Mari
Gioco delle favole
Danese Milano, 1971

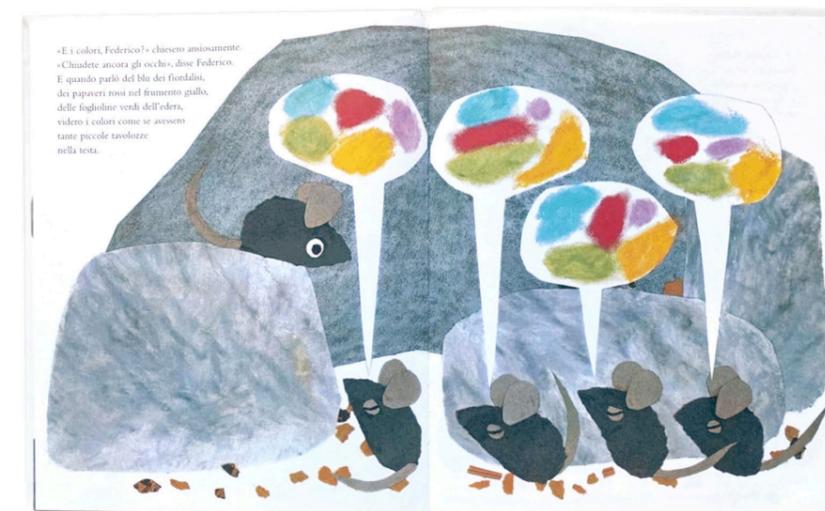
141 Iela Mari
Il palloncino rosso
Emme Edizioni, 1967



juguets y juegos fantásticos basados en la narrativa de las historias, como es el caso del *Gioco delle favole* (*Juego de las fábulas* - 1971), un objeto editorial en el que no se pueden pasar las páginas para leerlo, pero da la posibilidad al lector o a la lectora de componer, descomponer e inventar nuevas narrativas para los animales protagonista del bosque (Babalibri, s.f.). En aquella época, Iela creará uno de los álbumes más célebres de la segunda mitad siglo XX, *Il palloncino rosso* (*El globito rojo* - 1967), un álbum sin palabras basado en la metamorfosis constante de una forma redondeada de color rojo en el que, a través de una inteligente concatenación visual, cada ilustración funciona como un trampantojo de la imagen consecutiva (Durán, 2009, p. 212; Van der Linden, 2015, p. 114).

Contemporáneo a Munari y a los Mari, el pintor, escultor y diseñador publicitario Leo Lionni es otro gran ejemplo de artista al servicio de las niñas y los niños. En los años 60, Lionni comienza a publicar libros destinados a la infancia, editando desde entonces, a lo largo de su carrera artística, un extenso elenco de álbumes. Casi por casualidad, Lionni crea su primer álbum, *Little Blue, Little Yellow* (*Pequeño azul, pequeño amarillo* - 1959), citado con anterioridad; el autor cuenta como, durante un viaje en tren junto a sus dos nietos pequeños, en busca de una idea para distraerlos encuentra en una revista, mientras pasaba las páginas, un anuncio publicitario con una imagen verde, amarilla y azul. De este modo, el autor arranca la página y la parte en pedazos..., a continuación, les presenta a pequeño azul y pequeño amarillo. Nace en aquel instante una gran obra abstracta, el primer libro para niños y niñas realizado con la técnica del collage, una historia que refleja, desde la simplicidad plástica, una profunda reflexión filosófica acerca de la tolerancia y la amistad (Lionni, 1997 como se citó en Salisbury, 2015, p. 93; Van der Linden, 2015, p. 111).

Con frecuencia, las obras de Lionni contienen importantes reflexiones éticas, valores esenciales para los niños y las niñas, y para los seres humanos en general, como el afecto, la equidad, la empatía, el autorespeto y el respeto por las demás personas..., valores que reflejan su compromiso político contra el fascismo de la época que él vivió. Con todo, Lionni maneja con maestría, a través de un característico lenguaje de la metáfora y del simbolismo visual, todos estos conceptos, sin sentenciar sus obras a ser simples panfletos didácticos o moralizantes (Llorens, 2015, p. 63-65). En álbumes como *Frederick* (1967), Lionni refleja la importancia de la libertad individual, de ser aquello que una persona desea, manifestando al mismo tiempo la necesidad de alimentar nuestra sensibilidad estética, frente al monopolio que el trabajo ejerce en nuestras vidas (Kalandraka, s.f.).



142 Leo Lionni
Frederick
Pantheon Books, 1967
En la imagen:
Babalibri, 2005

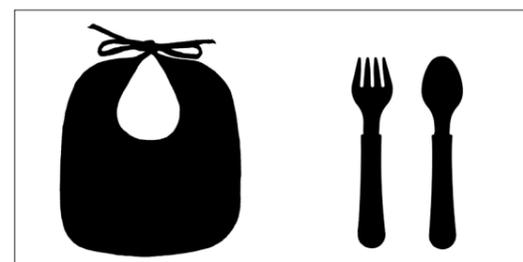
Unos años más tarde, la fotógrafa estadounidense Tana Hoban propone a las pequeñas lectoras y pequeños lectores nutrir una mirada más atenta y dilatada del entorno próximo, a través de un lema predilecto para la artista: “to notice”, lo que en inglés significa “prestar atención”, “advertir un detalle” que puede haber pasado inadvertido (Garralón, 2019). Siendo una de las primeras artistas en acercar a los niños y las niñas el lenguaje de la fotografía de manera significativa (Garralón, 2019), Hoban desea mostrar a las lectoras y los lectores cosas que a primera vista parecen triviales y cotidianas, como lugares en construcción, juegos infantiles o personas de la calle, con el objetivo de hacerles ver que es posible descubrir mucho más de lo que a simple vista representan esas imágenes (Mirabel et al., 2008, p. 36).

Su interés por realizar obras para la infancia surge de una experiencia con los niños y niñas de una escuela de Nueva York. En sus memorias la autora cuenta como se impresiona enormemente cuando un día, al preguntar a las pequeñas y los pequeños qué es lo que habían visto de camino a la escuela, estos responden: “nada”. Sin embargo, al entregarles una serie de cámaras fotográficas, todos ellos parecen sorprenderse al descubrir un mundo aparentemente oculto tras el objetivo (Garralón, 2019). A raíz de esta historia la autora se pregunta: “¿qué es exactamente lo que hay en este lugar que no veo?” (Hoban como se citó en Garralón, 2019).



143

Tana Hoban
White on Black
Greenwallow Books, 1993



144

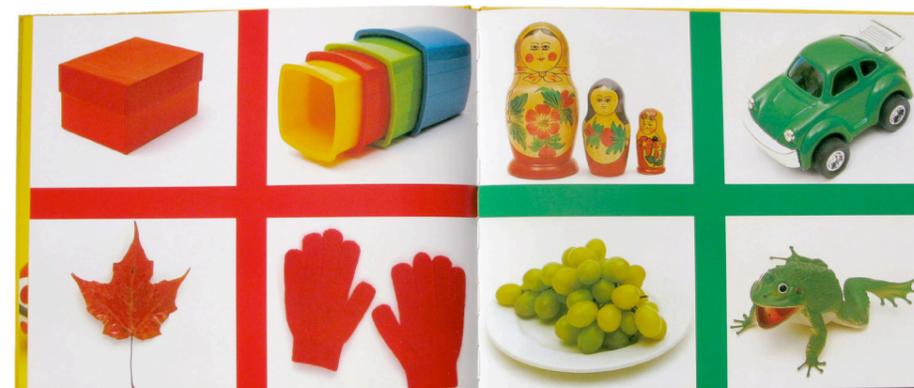
Tana Hoban
Black on White
Greenwallow Books, 1993

145
Tana Hoban
Count and see
Simon & Schuster Books, 1972



Su inestimable obra recoge álbumes tan pioneros como *Black on White (Negro sobre blanco - 1993)* y *White on Black (Blanco sobre negro - 1993)*, dos imagiarios dirigidos a bebés, en los que la artista hace uso del máximo contraste y las siluetas monocroma para mostrar a las criaturas objetos y animales de su entorno cercano (Van der Linden, 2015, p. 123). Asimismo, en sus libros utiliza temas sencillos de la vida cotidiana, como los números en *Count and see (Contar y ver - 1972)*, un álbum creado con fotografías en blanco y negro; los colores en *Of Colors and Things (De colores y cosas - 1989)*; o los cuerpos geométricos en *Cubes, Cones, Cylinders & Spheres (Cubos, conos, cilindros y esferas - 2000)*, álbum en el que recoge una serie de fotografías estivales en las que se pueden identificar con claridad los cuerpos geométricos indicados en el título de la portada, una ingeniosa provocación que anima al público lector a mirar su entorno con atención y al mismo tiempo aprender sobre la gramática de las formas.

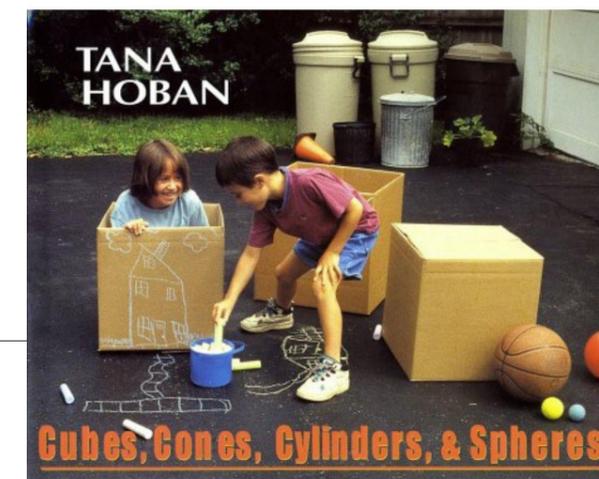
Contemporánea a la fotógrafa estadounidense, la pintora checa Květa Pacovská, citada en capítulos anteriores, es otra de las artistas más prolíficas que adopta la creación de libros para la infancia como parte fundamental de su carrera artística. La autora cuenta en su entrevista con Philip Stanton que comenzó a ilustrar cuentos especialmente para sus dos hijos, cuando estos eran pequeños: “por la alegría de crear algo con ellos”, profesionalizándose



146

Tana Hoban
Of Colors and Things
Greenwallow Books, 1989

147
Tana Hoban
Cubes, Cones, Cylinders & Spheres
Greenwallow Books, 2000



posteriormente en este sector creativo (Stanton, 2007, p. 9). En sus libros, la creadora idea y construye las composiciones, las ilustraciones y la arquitectura de sus libros como una unidad (Sobrino, 2013), y para ello emplea su lenguaje artístico más personal. Recurrentemente hallamos personajes híbridos (personas que se convierten en números, animales humanizados, objetos animados...), junto a un característico uso de las formas abstractas y los colores contrastados y brillantes, propios de sus pinturas, con una significativa influencia de las vanguardias artísticas del siglo XX. Asimismo, emplea un tipo de expresión arquitectónica que permite a los niños y las niñas “entrar” en los álbumes (Stanton, 2007, p. 8-9). Para Pacovská los libros ilustrados son “la primera galería de arte de un niño” (Pacovská, como se citó en Stanton, 2007, p. 8-9). La interactividad y el carácter lúdico de las estructuras que conforman sus obras se ve reflejada en ejemplos tan lúdicos como *Jamais deux sans trois* (*Uno, cinco, muchos* - 1996), un libro que fusiona la función pedagógica del numerario y el lenguaje experimental del álbum multisensorial. Esta publicación invita a manipular, tocar, contar y buscar, tras sus pestañas, formas troqueladas y pequeñas ventanas, los números escondidos en los diversos rincones de las páginas. Cabe señalar que la magnífica e incesante carrera de la artista checa se extiende hasta nuestros días, en donde hallamos, como parte del patrimonio de *Ó.P.L.A.*, una de sus obras más recientes, *Coleurs du jour* (*Colores del día* - 2010), descrita con anterioridad.

Por último, dentro del acervo del *Archivo Ó.P.L.A.*, distinguimos a un conjunto de artistas en activo, que igualmente han convertido el arte de proyectar libros para niños y niñas en una de sus principales formas de expresión. Este grupo de autoras y autores, sucesor de las ideas pedagógicas y creativas cultivadas por los y las artistas a partir de los años 50, y heredero de los progresos sociales en materia de derechos infantiles, consolidados a finales de los años 80 (Unicef Comité Español, 2006, p. 6), demuestra, hoy en día, una profunda sensibilidad hacia la infancia, reflejada esencialmente en su preocupación por el qué y el cómo transmitir a las niñas y los niños. Asimismo, como consecuencia de los continuos progresos editoriales y de la libre experimentación creativa que sus predecesores y predecesoras han llevado a cabo durante décadas, sus obras, bajo la concepción de la actual hibridación de géneros (Salisbury y Styles, 2012, p. 75; Van der Linden, 2015, p. 105), se detienen en los pequeños detalles de la vida: una hoja, un surco, un agujero..., aplicando una visión artística sin límites, cargada de estímulos sensoriales, lúdicos e interactivos, que, una vez más, convierte a las criaturas en verdaderas protagonistas de las lecturas, tal y como sucede en las ediciones proyectadas hace algunas décadas por Munari.

Una de las autoras que distinguimos dentro de este grupo contemporáneo en activo es Sophie Curtil. La artista francesa ha sido capaz de construir un diálogo único entre su trabajo de creación y la infancia equiparable a la labor ejercida en su tiempo por Munari y su maravillosa perseverancia utópica por erigir un mundo mejor, no solo a través de sus libros para la infancia sino también a través de sus talleres para niños y niñas basados en la experimentación, la creatividad y el descubrimiento. Curtil, además de ser tallerista en diferentes espacios y formatos, es la diseñadora de diversas colecciones de libros de arte para la infancia, algunos de ellos creados junto a su marido, el artista Miloš Cvach, y otros en colaboración con entidades culturales. Son el caso de *L'Art en jeu* (*El arte en juego* - 1989-1996), una contribución entre el *L'Atelier des Enfants* y el servicio educativo del *Centre Pompidou* de París que persigue acercar el arte del siglo XX a los más pequeños y pequeñas desde una perspectiva lúdica; o *Kitadi*, una colección especializada en arte africano, promovida por el *Musée Dapper* de París (Les Trois Ourses, s.f.-e). Sin embargo, en relación al tema que nos ocupa, cabe destacar su colección *Livres artistiques tactiles* (*Libros de artista táctiles*), desde la que Curtil imagina una serie de libros táctiles con el deseo de abrir una puerta al arte para las niñas y los niños ciegos, una iniciativa que demuestra su profunda sensibilidad por espacios de la infancia de mayor complejidad, como es el caso de las lectoras y los lectores ciegos. De este modo, la artista propone a la asociación *Les Trois Ourses* de París participar junto a la editorial *Les Doigts Qui Rêvent* de Dijon en este



148

Květa Pacovská
Jamais deux sans trois
Éditions Seuil Jeunesse, 1996



149

Sophie Curtil
Ali ou Léo?
Les Trois Ourses/
Les Doigts Qui Rêvent, 2002

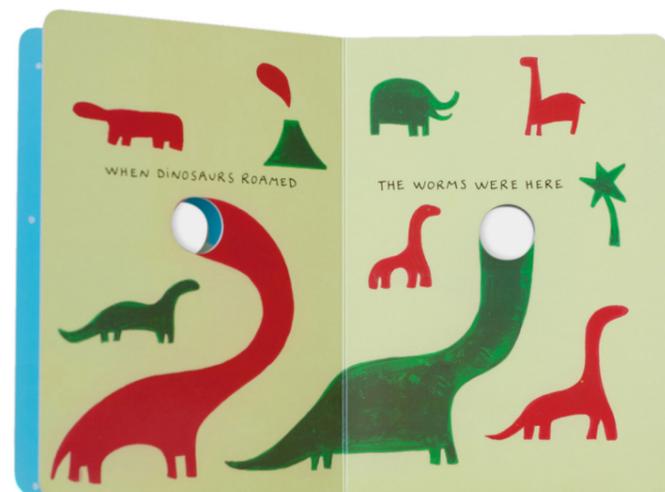


150

Katsumi Komagata
Feuilles
One Stroke/Les Trois Ourses/
Les Doigts Qui Rêvent/
Centre Pompidou, 2004

excepcional proyecto, del cual el *Archivo Ó.P.L.A.* conserva dos de las tres obras publicadas en la colección. La primera edición de la colección, *Ali ou Léo? (¿Ali o Leo? - 2002)*, fue creada por la propia Curtil, con textos en Braille e imágenes táctiles. Para su libro, la autora trabaja en torno al cuento de *Las mil y una noches: Le Sac prodigieux (El saco prodigioso)*, construyendo mediante la técnica del gofrado, con materiales de ferretería como ganchos, malla o alambre, una serie de composiciones en relieve: meandros, remolinos, constelaciones, laberintos..., que recrean el fantástico y paradójico imaginario supuestamente contenido en un pequeño saco con huesos de aceituna y cáscaras de naranja (Curtil, 2008, p. 58). Curtil confía los dos siguientes títulos al diseñador japonés Katsumi Komagata. En el catálogo de *Ó.P.L.A.* se puede encontrar *Feuilles (Hojas - 2004)*, un delicado álbum multisensorial que narra, a través de imágenes troqueladas en diferentes tipos de papel, el nacimiento, la vida y la muerte de las hojas de un árbol. Katsumi Komagata, como vimos con anterioridad, al igual que otros creadores y creadoras como Munari o Pacovská, comienza a crear libros destinados a la infancia a causa del nacimiento de su hija. Tras descubrir en los años 80 las ediciones para la infancia de Munari, Hoban y Lionni en la tienda del *MoMA* de Nueva York, familiarizándose con sus universos creativos, el autor decide proyectar una serie de pequeños libros de naturaleza exploratoria para su bebé recién nacida, especialmente con el deseo de comunicarse con ella (*Les Trois Ourses*, s.f.-c). Desde aquel momento, crea una gran cantidad de álbumes multisensoriales para la infancia que conforman un universo único, y que por suerte, aún hoy continúa expandiéndose en forma de nuevas y desafiantes ediciones.

Para concluir, dentro de este último grupo de autoras y autores, distinguimos a Hervé Tullet, uno de los artistas plásticos contemporáneos más prolíficos en cuanto a la creación de libros destinados a la infancia se refiere, del cual hemos citado en capítulos anteriores algunas de sus obras. El artista francés comienza su carrera creativa en publicidad, trabajando como director de arte e ilustrador. Sin embargo, durante los años 90, Tullet advierte que el universo de los libros ilustrados para la infancia representa un nuevo espacio de creación con un gran potencial aún por explorar, y decide iniciar y construir un estilo propio especialmente destinado a las y los más jóvenes, desde el cual cree posible



151

Hervé Tullet
Jue de doigts
 Éditions du Panama, 2006
 En la imagen:
 Phaidon Press, 2011

transformar el mundo. Sus ediciones se caracterizan por una profunda innovación y libertad creativa, el libro se transforma en un instrumento de exploración y creación, y las lectoras y los lectores se convierten en protagonistas e incluso autoras o autores de las historias (Progetto Infanzia, 2017). Prueba de ello es uno de los muchos títulos que conserva el *Archivo Ó.P.L.A.*, *Jue de doigts (Juego de dedos - 2006)*, un álbum multisensorial, en el que los protagonistas de la historia, los gusidodos, serán los propios dedos de la lectora o el lector, que tendrá que insertarlos en los agujeros de cada página para sumergirse en los diferentes escenarios del relato. La naturaleza lúdica y desenfadada que identifica a sus álbumes, se ve también reflejada en su modo de trabajar durante sus intervenciones colectivas con niñas y niños. En paralelo a su labor como artista de libros para la infancia, Hervé Tullet ha compartido su “método” en escuelas, bibliotecas y asociaciones culturales alrededor del mundo, un método basado en un paradigma de macro pinturas colectivas, las cuales se presentan como un espacio de libertad, como una *performance* en la que los y las participantes tienen la oportunidad de despojarse de sus complejos y miedos y dejarse llevar por el momento de juego y exploración colectiva (Progetto Infanzia, 2017).

La singular selección de títulos del *Archivo Ó.P.L.A.* presentada a lo largo del presente capítulo, nos permite afirmar que la autonomía creativa, la innovación proyectual, así como la libertad de pensamiento y actuación de las y los artistas que han dedicado parte de su obra a la cultura de la infancia, han sido componentes significativos para el desarrollo y la transformación del libro y el álbum contemporáneo, y han ayudado a forjar las bases del actual panorama editorial, influyendo significativamente en el modo en cómo el libro y el álbum destinado a la infancia se proyecta hoy en día.

Asimismo, consideramos que este análisis ejemplificativo nos revela cómo el libro, desde la pluralidad de sus representaciones constructivas y como forma de cultura para la infancia, constituye un excepcional territorio de diálogo y correspondencia entre las y los artistas y los niños y las niñas, desde el cual es posible transmitir el placer de leer a partir de horizontes literarios y artísticos particulares que ayudan a construir una visión más plural del mundo de la cultura y el arte, como un espacio al que todas las personas podemos acceder en nuestra vida cotidiana, y no de manera excepcional.

Todavía cabe señalar que la imagen concreta que cada periodo otorga a la niña o al niño puede verse proyectada en muchos de los títulos aquí presentados, así como en muchos de los propósitos y deseos que cada uno de los y las artistas han depositado en sus obras destinadas a la infancia, tal y como apunta Montes (2001, p. 42) en sus teorías sobre la cultura de la infancia. Sin embargo, aun percibiendo algunos rasgos y objetivos comunes, podemos afirmar que este variado abanico de expresiones, procedimientos y reflexiones creativas en torno al libro como objeto, hace de cada autora y autor un caso único en sí mismo. Es por ello que, a continuación, desde una visión contemporánea de la proyección y creación del libro y el álbum para la infancia, se propone analizar qué propósitos e intenciones específicas describen en cada caso los y las artistas del álbum multisensorial del siglo XXI. Además, teniendo en cuenta la libertad creadora que envuelve a muchos de los y las artistas contemporáneos del libro y el álbum para la infancia, los y las cuales ofrecen a sus lectoras y lectores obras con una mayor apertura en los mensajes y significados y, teniendo en cuenta que muchos de ellos y ellas abogan por creaciones más transversales que envuelvan diversos grupos etarios y niveles de lectura (Salisbury y Styles, 2012, p. 113), se propone analizar, además, cómo las y los artistas perciben la infancia como grupo lector, y si durante la proyección de sus libros, toman en consideración a este público de manera específica.

3.3. Cultura literaria e infancia. Idoneidad e intención en la creación del álbum en el siglo XXI

“Los adultos elaboran mapas; los niños nos guían con migas de pan. Empeñan su propio sustento en marcar un camino seguro para el retorno. Aún no pueden refugiarse en el concepto y reproducen la experiencia como algo vivo que les engulle y alimenta al mismo tiempo. La moraleja es para ellos más perversa que la temible bruja en su casita de dulce. Venciendo a ésta crecerán como dueños de su destino”.

Beatriz Sanjuán
(Sanjuán, 2016, p. 42)

Hoy en día, la proyección y creación del álbum se caracteriza por una potente libertad creativa, la cual continúa conquistando nuevos territorios de manera intrépida y con gran autonomía artística y comunicativa, a pesar de que las estructuras de difusión, como pueden ser las bibliotecas y las librerías, continúen demandando una categorización por género, edad, etc. (Van der Linden, 2015, p. 76). Por su parte, desde las escuelas de arte, los y las estudiantes experimentan e innovan de manera cada vez más imaginativa a través de la narrativa, la forma o la estructura del libro como medio de expresión, excediendo en ocasiones ciertos límites de la disciplina que el mercado editorial actual aún no puede asumir (Salisbury, 2015, p. 210).

La diversidad editorial actual, en la que se incluye una inmensa pluralidad de estilos plásticos, visuales y literarios, se presenta como una ventana abierta a las lectoras y los lectores (Van der Linden, 2015, p. 44-76) desde la que muchos y muchas artistas hacen uso de un lenguaje lírico y particular, ofreciendo al público obras de mayor apertura en los mensajes y los significados (Salisbury y Styles, 2012, p. 113). Además, un gran número de estas autoras y autores opta por realizar creaciones más transversales que abarquen grupos etarios y niveles de lectura muy diversos, un hecho paradójico que, como decíamos, es contrario a la lógica de numerosos departamentos comerciales de algunas editoriales occidentales que reclaman una catalogación de los libros por edades (Salisbury y Styles, 2012, p. 113).

Esta “adecuación”, tanto temática como estilística de las obras dirigidas a la infancia, es una cuestión controvertida, no solo entre las y los profesiones del mundo editorial sino también entre la sociedad en general. Cada época construye una imagen concreta de la infancia y, con ella, una cultura específica y apropiada para este grupo social, al que se le suma, además, el área geográfica de origen y el peso cultural de cada caso en concreto (Liebel, 2016, p. 246; Montes, 2001, p. 42; Salisbury y Styles, 2012, p. 113).

Por todo ello, consideramos que, a la hora de crear un álbum o un libro ilustrado, entran en juego, entre otros, dos importantes factores: la *idoneidad* y la *intención*, y, según el peso que adquieran, pueden llegar a condicionar el proceso creativo del o de la artista, así como la forma, la composición o el propósito de la obra resultante.

A continuación, con el objetivo de comprender cómo la época, el lugar y los deseos específicos de cada artista influyen en el proceso de creación del álbum, se analizarán los conceptos de *idoneidad* e *intención*, desde el paradigma del álbum como creación cultural, artística y literaria del presente, destinada a la infancia.

3.3.1. Idoneidad, cultura e inocencia

La cultura para la infancia, sus libros y la manera en que estos son abordados reflejan el espíritu social de cada época y cómo las niñas y los niños son percibidos desde la visión adulta (Montes, 2001, p. 28; Shavit, 2003, pp. 21-22). En este sentido, el célebre psicoanalista Erik Erikson (1976, p. 218) expone, ya en los años 70, que, en algunas clases sociales del mundo occidental, la infancia se convierte en un segmento separado de la vida, con un folclore y una literatura propios.

Por su parte, tal y como hemos visto en el punto anterior: 3.2. *La cultura para la infancia y sus artistas*, libros como *Il était une petite pie* (*Érase una pequeña urraca* - 1928) de Joan Miró y Lise Hirzt reflejan la voluntad social y el carácter transgresor de las vanguardias del siglo XX, así como un respeto muy significativo hacia la sensibilidad de las niñas y los niños; álbumes como *Il palloncino rosso* (*El globito rojo* - 1967) de Iela Mari desvelan la influencia suscitada por la renovación pedagógica a mediados del siglo XX, que ha impulsado propuestas literarias y artísticas innovadoras, desde las cuales la idea de infancia ha tomado una nueva perspectiva en la que el intelecto, el juego y la percepción del mundo de los y las más jóvenes adquieren una gran relevancia; y en libros como *Feuilles* (*Hojas* - 2004) de Katsumi Komagata, se refleja la importancia fundamental que ha adquirido en nuestros tiempos la infancia, su idiosincrasia y sus necesidades especiales, una visión contemporánea que ha llevado a numerosos artistas a proponer perspectivas creativas nuevas y muy diversas que se adecuen a las exigencias sociales y a las nuevas concepciones de la infancia del siglo XXI.

Según Graciela Montes, la literatura infantil es “un campo aparentemente inocente y marginal donde, sin embargo, se libran algunos de los combates más duros y más reveladores de la cultura” (2001, p. 17). En su obra *El corral de la infancia* (2001), la autora argentina deja latente la idea de que todo aquello que envuelve a la literatura infantil, ya sea lo que se escribe, se ilustra, se imagina, se edita, se recomienda, se compra..., no tiene tanto que ver con los niños y las niñas como con la idea que las personas adultas construimos de los y las más jóvenes, con esa “imagen ideal de la infancia” (Montes, 2001, p. 18).

En este sentido, como veremos más adelante, la infancia es un fenómeno social variable que, no solo cambia a lo largo de la historia, sino también en función de las sociedades y las culturas, las cuales pueden adoptar ideas y formas de hacer diferentes (Liebel, 2016, p. 246). En el marco de la cultura occidental, se ha creado una especie de “habitación especial” en la que se han introducido, como ya hemos visto, todos aquellos objetos de la cultura infantil: muebles pequeños, juguetes, ropa..., que las personas adultas consideran apropiados (Montes, 2001, pp. 19-20). Entre todos ellos, los libros destinados a las niñas y los niños no son una excepción, sino que forman parte de ese concepto de “lo infantil” (Montes, 2001, pp. 19-20) concebido como un ambiente especial y segregado (Liebel, 2016, p. 256) que a modo de rejilla filtra aquello que es “adecuado” leer o experimentar en cada momento.

Teniendo en cuenta estas palabras, la *idoneidad*⁸⁸ de las ediciones, entendida como la consideración de las personas adultas acerca de si un libro es o no adecuado o apropiado para el público infantil, puede referirse tanto a la temática de los relatos como al estilo de los textos, las imágenes o la obra en su conjunto. Al respecto, Gemma Lluch (1999) expone, desde su propuesta sobre comunicación literaria infantil, que existen unos “agentes de

⁸⁸ *Idoneidad*.- Cualidad de idóneo (Real Academia Española, s.f.-m) / *Idóneo*.- Adecuado y apropiado para algo (Real Academia Española, s.f.-n).

transformación” que condicionan el propio proceso de creación y comunicación de los creadores y las creadoras (pp. 20-23). Dichos agentes de transformación pueden proponer a los y las artistas unas posibles líneas de creación, y además son los que determinan si una edición es apta o no apta para la lectura infantil, encargándose asimismo de transmitírselo al conjunto de docentes y familiares de las criaturas, designados por Lluch (1999, p. 20) como “primeros receptores”, puesto que son el grupo de personas que elige y adquiere las obras que posteriormente leerán, con o sin su compañía, las niñas y los niños, “segundos receptores” (Durán, 1989, p. 20; Lluch, 1999, p. 20; Salisbury y Styles, 2012, p. 113). Asimismo, Lluch distingue entre los “agentes de transformación educativos” y los “agentes de transformación editoriales”; los primeros determinan una serie de características ideológicas, pedagógicas, lingüísticas y estéticas que, en definitiva, fijan unos criterios de idoneidad en las obras; los segundos, entre otras muchas cuestiones, establecen aspectos tales como qué cantidad de títulos autóctonos o extranjeros se publican en un determinado territorio, o la línea de estilo y contenido de las obras (Lluch, 1999, pp. 22-23), es decir, expresan igualmente su punto de vista acerca de la idoneidad de las publicaciones (Salisbury y Styles, 2012, p. 113). Conviene clarificar que la propuesta planteada por Lluch (1999, pp. 20-27) se dirige de manera más específica a la creación de textos literarios infantiles. Sin embargo, se considera que sus teorías pueden ser igualmente aplicadas a la creación del álbum en su totalidad, ya que la autora hace una clara referencia a la importancia que poseen para los niños y las niñas, durante el proceso de lectura, los paratextos, las ilustraciones y la obra en su conjunto, todos ellos elementos condicionados por los agentes de transformación (Lluch, 1999, p. 27).

En una línea similar a la de Lluch (1999), Salisbury y Styles (2012, p. 113) perciben que la adecuación temática y estética de los álbumes también se ve afectada por la cultura de origen de cada territorio en el que se publican las obras, y Teresa Colomer (2002), al igual que lo hacen Montes (2001, p. 20) y Sanjuán (2016, pp. 38-41) en sus ensayos sobre literatura infantil, señala que la temática de los álbumes y los libros para la infancia cambia a lo largo del tiempo en función de lo que las personas adultas consideran importante transmitir a las nuevas generaciones, como reflejo de lo que cada sociedad piensa, o desearía pensar en un periodo determinado. Ante los designados como “temas difíciles”, tales como la muerte, el maltrato, el sexo o la tristeza..., Salisbury y Styles (2012, p. 113) advierten que aun hoy se mantiene cierto proteccionismo hacia la infancia. Estas temáticas, aunque son abordadas en mayor o menor medida dependiendo de las regiones y las culturas⁸⁹, están sujetas a algunas restricciones, influenciadas por las perspectivas manifestadas en un gran número de estudios, principalmente occidentales, en los que se confirma la necesidad de salvaguardar a los niños y las niñas de lo peligroso o desagradable (Salisbury y Styles, 2012, p. 113). E incluso, durante décadas, en algunas culturas y periodos históricos, ciertos libros para la infancia han estado desterrados (Montes, 2001, p. 65). No obstante, hay quien considera que la infancia se trata de modo cada vez más “sentimental”, no solo en áreas específicas de la literatura visual y verbal, sino también en el propio entramado de la cultura occidental contemporánea, en la que se tiende a apartar a las criaturas de la vida real, exponiéndolas a un mundo artificioso y libre de conflictos (Giroux, 2001 como se citó en Aguirre, 2012, p. 165; Salisbury y Styles, 2012, p. 113), un hecho que se ve asiduamente reflejado en aquellas historias procedentes de la narrativa oral, como es el caso de la figura del cuento popular, la cual “ha sufrido una serie de lavados y perfumados

⁸⁹ Numerosas culturas abordan temas más complicados en los álbumes y libros ilustrados para la infancia. Tradicionalmente Escandinavia mantiene un enfoque muy peculiar respecto a los contenidos y los estilos de ilustración. En Dinamarca, por ejemplo, es común encontrar publicaciones infantiles que traten temas como el sexo o la muerte (Salisbury, 2004, p. 19). En estos países, al igual que en otros lugares de Centroeuroa como Alemania, Francia y Bélgica, o del este de Asia, como Corea del Sur, son reacios a especificar la edad de las lectoras y los lectores en los libros (Salisbury y Styles, 2012, p. 113). La creación de álbumes en España sobre temas difíciles como la muerte, mira y se apoya en la trayectoria de estos países con mayor experiencia (Arnal Gil, 2011, p. 504). Por otro lado, en el Reino Unido, los temas difíciles se reservan a autores y autoras de renombre. Y en lugares como Estados Unidos, Canadá o Australia, es difícil esbozar una situación general, ya que son numerosas las editoriales y los factores que entran en juego, existiendo ejemplos realmente innovadores y experimentales, frente a casos concretos como la derecha cristiana estadounidense, que ejerce una gran presión (Salisbury y Styles, 2012, p. 113).

para hacerla ligera y políticamente correcta” (Sanjuán, 2016, p. 40), aunque tal y como apunta Montes (2001): “las cosas no son sencillas, y sería tonto que las abordáramos con excesivas seguridades o con displicencia” (p. 65).

No obstante, el asunto de la idoneidad temática es un tanto paradójico ya que, según Colomer (2002, pp. 142-143), desde que las sociedades contemporáneas tienen acceso a todo tipo de temas, principalmente a través del gran abanico de información audiovisual ofrecido por los medios de comunicación, la línea que separa la información dirigida a la infancia de la del público adulto se ha diluido y se ha instalado la indiscriminación (Colomer, 2002, p. 143; Montes, 2001, p. 26). Dicho contexto ha originado que la “limitación de temas” en los libros destinados a la infancia haya comenzado a ser vista como un sinsentido. Según Colomer (2002), desde la década de los setenta, los temas más complejos se han comenzado a tratar con perspectivas más sustanciales y atractivas que las “puramente sentimentales” (p. 143), como describe Salisbury (2004, p. 19), proponiendo a las niñas y los niños interpretaciones acordes a su nivel de comprensión. Al respecto, Beatriz Sanjuán (2016), especialista en libros para bebés, hace un interesante apunte sobre la narrativa oral tradicional:

“Los cuentos no son para niños. Son para el ser humano, para la comunidad entera que recibe y preserva las enseñanzas duramente adquiridas. Pero la primera infancia es, antes que nada, el Reino de la Experiencia; y si queremos que nuestros hijos se lancen a conocer el mundo, no hay mejor manera para empaparse de él” (p. 41).

A pesar de que la situación ha evolucionado en las últimas décadas, todavía hoy la temática de los relatos continúa planteando cierta controversia. No obstante, cabe señalar que, gracias al florecimiento de numerosas editoriales independientes a nivel mundial que han buscado un espacio propio para desenvolver su carácter, creando álbumes no destinados específicamente a la infancia (Lapeña, 2013, p. 82), se ha erigido un nuevo paisaje artístico y literario para el álbum. En ellos, la innovación y la creatividad navegan con naturalidad a través de los diversos ámbitos territoriales y editoriales (Van der Linden, 2015, p. 125), y “lo infantil” ha pasado a un segundo plano, dando a los creadores y a las creadoras “mayor licencia para hacer literatura” (Montes, 2001, p. 26).

De igual modo, la “idoneidad estilística” de las ediciones se mantiene actualmente como un importante tema de discusión, en el que interfieren además las influencias históricas de la cultura visual de cada territorio, como son las artes decorativas y gráficas o las bellas artes (Salisbury y Styles, 2012, p. 113). Tal y como apunta Sophie Van der Linden (2015): “El estilo está relacionado con la técnica, pero no es solo técnica, también es cultura” (p. 44). Respecto al estilo más adecuado para la infancia, si es que existe uno, se han realizado diversos estudios en torno al tema. Sin embargo, no nos consta que exista una investigación concluyente que determine qué tipo de imágenes y ediciones son más atractivas y comunicativas para los y las más jóvenes. Como apunta Durán (1989, p. 22), resulta difícil saber por qué las personas adultas consideran más adecuados unos estilos que otros ya que, en las etapas más tempranas, es ciertamente más complicado adivinar qué perciben los más pequeños y las más pequeñas cuando se encuentran ante los álbumes y libros ilustrados, puesto que aún no poseen las habilidades lingüísticas necesarias para expresarse con palabras, y en ocasiones, sus respuestas pueden verse condicionadas por aquello que las personas adultas esperan oír. Al respecto, la ilustradora italiana Chiara Carrer (2006, p. 82) defiende la idea de que la diversidad de información y de experiencias visuales en la infancia, en las que se incluyen la pluralidad de géneros artísticos y literarios, permite construir una “conciencia estética” que ayuda a valorar y distinguir entre la inmensidad de imágenes e ideas que recibimos diariamente, lo que permite elegir y cimentar un camino propio que ayude a diversificar, aquello que la ilustradora francesa Perrine Boyer (2004) designa como: “cajón mental de imágenes” (p. 27). Boyer (2004), al igual que Carrer (2006, p. 82), defiende la diversificación de ejemplos

visuales, en su caso desde las múltiples manifestaciones plásticas y visuales que ofrecen los álbumes y los libros ilustrados, como una excelente vía para ampliar la forma de observar y pensar el mundo que rodea a las niñas y los niños (pp.27-28).

Por otro lado, según Teresa Durán (2009), una de las funciones principales que poseen las ilustraciones dirigidas a la primera infancia es la de aproximar, paulatinamente, a las más pequeñas y los más pequeños a la representación del entorno real, por lo que, comúnmente, en las imágenes dirigidas a los niños y las niñas, la “síntesis simbólica predomina por encima de la fidelidad de la reproducción” (p. 77). No obstante, el catedrático y autor inglés John Vernon Lord considera que en la ilustración destinada a la infancia no existe una solución única y correcta, aunque si cree que hay diversas posibilidades, y que algunas de ellas pueden ser más acertadas que otras (Vernon Lord, 1997, p. 163, como se citó en Durán, 2009, p. 90).

Por su parte, Sophie Van der Linden (2015) considera que la técnica y el estilo elegidos por las autoras y los autores del álbum se deben valorar en función de la adecuación a su propósito, es decir, según aquello que desean expresar, ya que, al fin y al cabo, son imágenes creadas con el objetivo de reproducirlas y publicarlas en forma de libro (p. 40). En este sentido, Durán (2002) apunta que tanto aquella persona que crea las imágenes como aquella que las lee o descodifica, gozan de un “margen de licencia”, y es en este margen que residen la representación, la intención y la interpretación del mensaje visual (p. 45). Por otro lado, Durán (2002) también advierte que en el momento en que una ilustradora o ilustrador muestra su trabajo a una casa editorial, se topará con un interlocutor o interlocutora que estudie y reflexione sobre su propuesta, hallando las fortalezas y debilidades que darán más juego y vitalidad al libro. Sobre esta cuestión, la profesora catalana añade, además, que debemos cuidar cada detalle en las ediciones destinadas a la infancia, y no desdeñar la experiencia y el ejercicio que supone ofrecer álbumes cargados de significado, en los que se pueda apreciar una coherencia comunicativa real (p. 45).

Desde este punto de vista, las reflexiones de Van der Linden (2015, p. 40) y de Durán (2002, p. 45), nos conducen ahora hacia el segundo factor propuesto, la *intención*.

3.3.2. Intención, estilo y comunicación

La evolución del álbum ha ayudado a concebir un tipo de obra que se expande más allá de las funciones narrativas o educativas que poseían los libros ilustrados tradicionales. Como veníamos diciendo, las autoras y autores contemporáneos han adquirido una mayor libertad y autonomía para crear a través de los espacios de la doble página y la estructura del álbum, con propósitos diversos que proporcionan experiencias de lectura de mayor amplitud experimental e interpretativa para las lectoras y los lectores (Lapeña, 2013, p. 82; Salisbury y Styles, 2012, p. 113).

En este estudio, se entiende que todo álbum, independientemente de su genealogía (ilustrado, narrativo, gráfico o multisensorial), conserva una voluntad depositada por su autor o autora durante el proceso de creación a través de los conceptos o temas tratados, el estilo seleccionado para las ilustraciones, los elementos sensoriales o la estructura del libro como objeto, así como mediante el diálogo propuesto entre cada uno de estos elementos compositivos. Esta voluntad hace referencia a lo que Sixto J. Castro (2008) determina como *intención*, término para el cual propone la siguiente definición: “lo que alguien pretendió, el plan o el diseño que el autor tenía en mente” (p. 141). Desde este punto de vista, se piensa que toda forma de expresión artística, tal y como lo es el álbum (Boyer, 2004, pp. 28-30; Carrer, 2006, p. 86; Salisbury y Styles, 2012, p. 49; Van der Linden, 2015, p. 120), posee un carácter intencional (J. Castro, 2008, p. 141). Como se ha visto en el apartado anterior: 3.2 *La*

cultura para la infancia y sus artistas, esta intención puede variar en función de la autoría, e incluso, tomar una perspectiva diferente dependiendo de la publicación de la que se esté hablando, con propósitos tan dispares como la posible búsqueda de El Lissitzky de acercar los fundamentos de la transformación social a las niñas y los niños en *Pro dva kvadrata (Historia de dos cuadrados - 1922)*; la intención de Bruno Munari de convertir a los jóvenes lectores y lectoras en protagonistas activos de las lecturas en álbumes como *Gigi cerca il suo berretto (Gigi busca su gorro - 1945)*; el deseo de Leo Lionni de sensibilizar artística y socialmente a las criaturas a través de la poética de obras como *Frederick (1967)*; el objetivo de Tana Hoban de estimular la mirada de los niños y las niñas hacia los objetos del entorno cercano en *Cubes, Cones, Cylinders, & Spheres (Cubos, conos, cilindros y esferas - 2000)*; el deseo de Sophie Curtil de aproximar la creación artística a las lectoras y los lectores ciegos a través de su colección *Livres artistiques tactiles* y su obra *Ali ou Léo? (¿Ali o Leo? - 2002)*... y otros tantos ejemplos que contienen entre sus páginas muy diversos propósitos.

En este sentido, tomando en consideración la *libertad creativa* y la *autonomía proyectual* de las ediciones actuales (Dehò et al., 2007, p. 8-14; Salisbury y Styles, 2012, p. 59), y teniendo en cuenta las teorías que aproximan el propio álbum al concepto de manifestación artística (Boyer, 2004, pp. 28-30; Carrer, 2006, p. 86; Salisbury y Styles, 2012, p. 50; Van der Linden, 2015, p. 120), consideramos necesario plantear la idea de que una parte importante de la riqueza estética que posee un objeto artístico emana de su amplitud interpretativa, es decir, del variado conjunto de lecturas que este pueda inspirar, a pesar de que, como apunta J. Castro (2008), exista una clara intención por parte del o de la artista o un significado literal (p. 140). En ocasiones, la capacidad interpretativa y lectora de los niños y las niñas se ve infravalorada, entregando a las criaturas publicaciones vacías de contenido, escasamente comunicativas y con ilustraciones fáciles y poco cuidadas, que reflejan un mundo ficticio lleno de colores llamativos y sonrisas, como reflejo de lo que ciertas editoriales asocian con “lo infantil” (Durán, 2002, pp. 45-46). Sin embargo, se considera que la actual y creciente apertura interpretativa (Salisbury y Styles, 2012, p. 113), representada por un variado panorama de propuestas sugerentes y perspicaces, demuestra, al igual que lo expresaron los artistas del siglo XX a través de sus ediciones (Mirabel et al., 2008, p. 15), un gran respeto por la infancia, la cual merece disfrutar de una cultura de calidad, tal y como lo hace el público adulto.

Desde otro punto de vista, en relación al sentido de intención comunicativa en el proceso de creación del álbum, según Sophie Van der Linden (2015) desde el momento en que una imagen se ejecuta de manera seriada con el fin de publicarla, el propósito de creación no puede limitarse a un “único objetivo estético” (p. 46). La creadora o el creador debe preguntarse de qué manera construye significado una imagen, y cómo el álbum solicita al lector o la lectora una determinada interpretación o lectura (Van der Linden, 2015, p. 42). De forma similar, el autor asturiano Pablo Amargo (2005) considera que las ilustradoras y los ilustradores realizan la labor de “mediadores” o mediadoras, es decir, deben ser capaces de generar un diálogo equilibrado entre su universo visual personal y el texto que llega a sus manos (pp. 35-37). Asimismo, la profesora Durán (2002) respalda que las y los profesionales de la ilustración deben centrarse en su “potencial comunicativo” y no tanto en el estilo gráfico de sus ilustraciones, convirtiéndose en una especie de “comunicólogos” (p. 46). No debemos olvidar que el universo de la ilustración, del que forma parte el álbum, habitualmente se considera, junto al diseño, parte fundamental en el campo de la comunicación visual, concepto definido por algunos y algunas profesionales como la línea que divide el campo de las bellas artes y el de las artes gráficas o comerciales (Salisbury y Styles, 2012, p. 59). En este sentido, y bajo una perspectiva similar a la de Van der Linden (2015, p. 46), Amargo (2005, pp. 35-37), Durán (2002, p. 46) y Salisbury y Styles (2012, p. 59) defienden que, aun teniendo en cuenta la libertad creadora y el carácter personal y poético encontrado en los álbumes de muchos creadores y creadoras contemporáneos, los autores y autoras deben tener la capacidad de comunicar visualmente.

Por otra parte, en cuanto a la intención educativa, conviene recordar que los libros para las lectoras y los lectores más pequeños, comienzan a publicarse de manera continuada a partir de los años sesenta como reflejo de la voluntad manifestada por los “movimientos de renovación pedagógica” del momento (Durán, 2002, p. 80). Según Teresa Durán (2002) el legado heredado de las perspectivas pedagógicas planteadas por nuestros predecesores y predecesoras conecta a las publicaciones destinadas a los niños y las niñas más pequeños, tales como los abecedarios, los cuentos populares, los silabarios, los libros sin palabras, los pop-ups..., con una perspectiva educativa (p. 81). Con ello no queremos decir que todas y cada una de estas formas de literatura infantil contengan intrínsecamente un propósito pedagógico. Sin embargo, algunos libros de conceptos como los abecedarios, los silabarios, los imagiarios o los numerarios, han sido tradicionalmente considerados como la primera forma de libro destinada a las niñas y los niños, principalmente por su carácter funcional y sistemático. Los abecedarios, por ejemplo, tienen la función de acercar a las criaturas al código alfabético; los numerarios, a los números; y los imagiarios, por su parte, poseen una función reconocitiva (Durán, 1989, pp. 20-21; Van der Linden, 2015, pp. 64-65). No obstante, cabe señalar que casos como el formato de los abecedarios proporcionan una gran libertad creativa que puede convertir a las ediciones en auténticas obras de autora o autor, con soluciones singulares en las que las y los artistas juegan con la técnica, las correspondencias formales, el estilo, la lógica... (Van der Linden, 2015, p. 64-65).

Hay que mencionar, además, como hemos visto en capítulos anteriores, que la materialidad de las ediciones puede comportar unos objetivos específicos modificando la relación de la lectora o el lector con el objeto que tiene entre sus manos, expandiendo la narrativa o alterando la forma en la que los niños y las niñas perciben el texto. Al respecto Margaret Mackey (2016) hace la siguiente apreciación: “[...] how we physically handle our texts contributes substantially to how we comprehend them; the constitutive materiality of how, where and what we read remains significant in the digital age”⁹⁰ (p.172).

Los álbumes de naturaleza multisensorial destinados a bebés o niños y niñas muy pequeños creados con materiales alternativos al papel, como la esponja, la madera o la tela, encierran, como decíamos previamente, unas intenciones que pueden ser tanto de carácter lúdico como sensitivo, exploratorio o cognitivo (Veryeri, 2019, pp. 243-244). Al mismo tiempo pueden tener el propósito de asociar el momento de lectura con las actividades cotidianas del bebé, como pueden ser la hora comer, la hora del baño o el momento de dormir (Corraini et al., 2017, p. 28), un escenario creativo y editorial que igualmente puede hacer referencia a la idoneidad, relacionada a las necesidades de una etapa vital, tal y como apunta Veryeri (2019):

“[...] these new materials introduce natural or artificial textures, ranging from lace paper indigenous to a specific culture and geography to book corners that welcome biting that at times answer a need at a certain developmental stage”⁹¹ (p.244).

Para concluir, es necesario destacar que, del mismo modo que los libros de conceptos y ciertas ediciones multisensoriales se destinan habitualmente al público infantil, las formas diversas del álbum contemporáneo se engloban con frecuencia dentro de una enorme red denominada *literatura infantil*. Esto nos lleva a pensar hasta qué punto

⁹⁰ “como manejamos nuestros textos físicamente contribuye sustancialmente a cómo los comprendemos; la materialidad intrínseca de cómo, dónde y qué leemos sigue siendo significativa en la era digital” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁹¹ “[...] estos nuevos materiales introducen texturas naturales o artificiales que van desde el papel de encaje tradicional de una cultura o lugar hasta las esquinas de un libro que nos invita a morderlo, respondiendo a veces a una necesidad determinada en una etapa del desarrollo” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

los autores y las autoras de todas estas variadas manifestaciones literarias y artísticas tienen como propósito específico dirigirse a la infancia. Al respecto, Martin Salisbury (2008), a través de sus investigaciones sobre los y las artistas y el álbum postmoderno⁹², percibe que son pocos los creadores o creadoras contemporáneos que demuestran un interés consciente por dirigirse a un público con una edad específica. Sin embargo, encuentra con frecuencia que muchos de ellas y ellos comparten el cliché “the child within” (la niña o el niño interno) para hablar de sus procesos de creación (p. 36). Al respecto, Salisbury (2008) hace una interesante reflexión en la que considera que probablemente tenga mayor significado y valor intrínseco el hecho de que un o una artista exprese o comparta una cosa que es importante para sí mismo o sí misma, en lugar de centrarse en las necesidades, expectativas o niveles de lectura del público (pp. 36-37).

Las conclusiones compartidas por el profesor Salisbury (2008, p. 36) dan pie a nuevas indagaciones sobre la intención de las y los artistas del álbum y su público, especialmente respecto a aquellas obras clasificadas por los agentes de transformación como literatura infantil.

3.4. Las autoras y los autores del siglo XXI hablan sobre el álbum, su multisensorialidad y sus lectores y lectoras. Consideraciones en torno a la idoneidad lectora y la intención creativa.

Actualmente, el arte del álbum, al igual que ocurre en el resto de ámbitos creativos, continúa conquistando nuevos talentos, nuevas ideas y nuevas formas de hacer (Salisbury, 2015, p. 210). Como hemos visto hasta el momento, el siglo XXI da muestra de una inigualable diversidad creativa y libertad proyectual en torno al álbum. Por su parte, el álbum multisensorial evoluciona y se expande casi sin límites, en forma de nuevos lenguajes literarios y artísticos híbridos e insólitos.

De acuerdo a este extraordinario escenario editorial, la presente investigación centra sus intereses sobre el álbum multisensorial dentro de este marco temporal, del que forman parte y al que continúan sumándose, un gran número de artistas sobresalientes del álbum contemporáneo.

Tras analizar anteriormente desde un punto de vista teórico, los conceptos de “idoneidad” e “intención”, así como la significación que posee la infancia lectora dentro de los procesos de creación, a continuación, proponemos complementar dichos temas a través de una serie de entrevistas personales realizadas a un conjunto de autoras y autores coetáneos del álbum multisensorial del siglo XXI.

Este espacio tiene como *objetivo principal* profundizar sobre el interés y la influencia que puede suscitar la infancia en el proceso de creación del álbum contemporáneo y, más específicamente, del álbum multisensorial, así como ahondar en el conocimiento de los propios procesos de creación de este tipo de ediciones desde la visión experiencial de sus autoras y autores.

De manera más concreta, los *objetivos específicos* que se plantean son los siguientes:

- Apreciar la influencia y el valor que posee para las autoras y los autores del álbum multisensorial el contacto con la infancia para el desarrollo de su obra artística y editorial.

⁹² *Play Pen: New Children's Book Illustration (Play Pen: Nueva Ilustración de libros infantiles - 2007)*.

- Establecer qué lugar ocupa la infancia como potencial grupo lector del álbum.
- Analizar qué agentes o posibles factores determinan la idoneidad de un álbum para la infancia.
- Reflexionar sobre cómo la idoneidad de los álbumes y la intención de los y las artistas intervienen en el proceso de creación de las ediciones.
- Ahondar en las intenciones creativas que puede encerrar la multisensorialidad de los álbumes, y considerar qué posibles contribuciones puede ofrecer a la infancia como grupo lector.

Para alcanzar dichos objetivos, se han realizado entrevistas mediante correspondencia a quince autoras y autores seleccionados fundamentalmente en base a dos criterios. En primer lugar, han sido mencionados con anterioridad en esta investigación, y al menos, una de sus obras, ha sido seleccionada como ejemplo a lo largo de los capítulos precedentes, lo que denota su importancia. En segundo lugar, deben ser autoras y autores coetáneos, que hayan publicado o formado parte de la creación de más de un álbum multisensorial durante el transcurso del siglo XXI, sin importar si estos se han proyectado específicamente para el público infantil o no.

Los quince creadores y creadoras seleccionados proceden de diversos puntos geográficos, tales como Argentina, Bélgica, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Japón y Países Bajos. En esta compilación hay profesionales con un alto grado de especialización en la creación de álbumes multisensoriales, y artistas que trabajan de manera puntual con este tipo de libros, a la vez que otro tipo de ediciones o en otros ámbitos creativos.

Los nombres de las y los artistas entrevistados son los siguientes (presentados por orden alfabético de apellidos): Marion *Bataille*, Grisell *Capretti*, David A. *Carter*, Philippe *Claudet*, Menena *Cottin*, Lucie *Félix*, Élisabeth *Géhin*, Patricia *Geis*, Katsumi *Komagata*, Martine *Perrin*, Clémentine *Sourdais*, Julia *Spier*, Annette *Tamarkin*, Hervé *Tullet* y Ron *Van der Meer*. En el *Anexo II* se presentan brevemente sus perfiles creativos acompañados de uno de sus álbumes como referencia para identificar fácilmente su obra de manera sintetizada, y de este modo, poder relacionarla con sus reflexiones y respuestas.

2.4.2 Cuestiones abordadas y puntos de vista compartidos

La entrevista enviada a las y los artistas participantes ha constado de cinco secciones de preguntas, algunas de ellas adaptadas a las especificidades de cada uno de los autores y las autoras. En el *Anexo I* de esta investigación puede consultarse el modelo de entrevista enviado. Los temas tratados en la misma mantienen una conexión clara y directa con los objetivos que acoge este espacio, detallados anteriormente. Dichos temas giran principalmente en torno a la *infancia lectora*, la *multisensorialidad de los álbumes* y la *idoneidad y la intención en el proceso creativo*.

Como veremos a continuación, cada uno de los asuntos abordados en las diversas preguntas se identifica con un título que encabeza a modo de síntesis el tema abordado, en el que se desarrollan, relacionan y conectan las diferentes respuestas de las entrevistadas y los entrevistados.

I. Conexiones con la infancia

Este primer apartado relaciona el proceso creativo de los autores y las autoras del álbum con la infancia lectora como posible referente o fuente de inspiración en el proceso de proyección del álbum. Dentro de las cuestiones relacionadas con este tema, se propone analizar si se considera necesario mantener contacto con los niños y las niñas para contrastar o extraer ciertas ideas, o como modelo de adecuación para proyectar los títulos. En caso afirmativo, se propone a los entrevistados y las entrevistadas compartir qué influencias generan este tipo de intercambios con los y las más jóvenes.

En líneas generales, el contacto con la infancia tiene un peso fundamental o bastante importante para un gran número de autores y autoras del álbum multisensorial. De los y las quince participantes, once han subrayado la riqueza que reside en este tipo de contactos e intercambios con las niñas y los niños. Dentro de este paradigma, un significativo número de artistas hacen referencia a los más pequeños y las más pequeñas de la familia, sobrinos y sobrinas, nietas y nietos, hijas e hijos, como una fuente de inspiración notable.

Annette Tamarkin (comunicación personal, 7 de diciembre de 2019), por ejemplo, aunque mantiene un gran contacto con las niñas y los niños a la hora de realizar talleres, considera que: “C’est avec ma fille que j’ai retrouvés ces plaisirs d’enfance”⁹³.

Asimismo, para otras muchas autoras y autores como Menena Cottin, Clémentine Sourdais, Grisel Capretti, Lucie Félix, Patricia Geis, Martine Perrin o Katsumi Komagata, la maternidad o la paternidad ha sido, en líneas generales, una experiencia fundamental que ha enriquecido su trabajo como artistas del álbum:

“However, when my daughter became 3 months old, she started looking at me and she seemed wondering « who are you? ». Mother and baby had good relationship and they knew already each other since the baby was in mother’s womb, but father is totally stranger. At such time, I made a lot of cards to give some stimulation to her eyes”⁹⁴ (K. Komagata, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Komagata mantendrá este procedimiento creativo a lo largo de los años, siguiendo muy de cerca el crecimiento y desarrollo sensorial de su hija, al cual adaptará algunas de sus obras posteriores. Por su parte, Perrin (comunicación personal, 8 de mayo de 2020) cuenta cómo a raíz del nacimiento de su hija descubre la literatura infantil, entre la que hace una especial referencia, por su característica simplicidad y su profundo lenguaje gráfico, a la colección *La petite boule blanche* (*La pequeña bola blanca*), publicada por las *Éditions Milan* durante los años noventa; este hallazgo empuja a Perrin a concebir un conjunto de proyectos que darán comienzo poco tiempo después a su labor como autora de álbumes multisensoriales para la infancia.

Asimismo, Capretti (comunicación personal, 29 de noviembre de 2019) también comienza a crear libros para la infancia tras el nacimiento de sus dos hijas. No obstante, respecto a las conexiones con la infancia hace la siguiente reflexión:

⁹³ “Es con mi hija con quien redescubro los placeres de la infancia” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

⁹⁴ “Sin embargo, cuando mi hija cumplió 3 meses, empezó a mirarme y parecía que se preguntaba ‘¿Quién eres tú?’. Madre e hija tienen una relación cercana y se conocen desde que el bebé está en el útero de su madre, pero el padre es un completo desconocido. Llegados a este punto, preparé muchas tarjetas para estimular su vista” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

“No creo que el contacto sea un punto estrictamente necesario para la inspiración, pero en lo personal la maternidad fue un elemento fundamental. Para inspirarme juego mucho con mi propia infancia y con la de mis hijas, con sus ocurrencias”.

Por otro lado, algunos autores y autoras compaginan las experiencias del hogar con experiencias externas halladas en talleres destinados a la infancia. Es el caso de Patricia Geis, Lucie Félix, Julia Spiers y Elisa Gehin, que afirman extraer nuevas ideas de los talleres destinados a la infancia. Para Gehin (comunicación personal, 11 de diciembre de 2019), concretamente, es importante mantenerse en contacto con grupos muy diversos de niñas y niños, sin importar la edad, la cultura o el origen social: “Il est important pour moi de rencontrer des enfants pour avoir en tête ce qu’il sont, quelles peuvent être leurs préoccupations, et aussi leur temporalité qui est tout autre que celle des adultes”⁹⁵.

También, David A. Carter (comunicación personal, 6 de octubre de 2018) explica los beneficios específicos que obtiene de esta experiencia: “I do watch children as they read my books to see how they interact with the mechanics so that I can try to design books that will withstand use by young children”⁹⁶. De manera similar, aunque con ciertas especificidades, para Philippe Claudet (comunicación personal, 4 de noviembre de 2019), debido al tipo de lectores y lectoras a los que se dirige, niñas y niños ciegos, este contacto es indispensable, ya que las diferentes experiencias compartidas con este público le muestran qué es accesible para ellos y ellas en términos de intereses, temas... y subraya: “[...] to understand slowly by slowly the way they catch the world without sight”⁹⁷.

Por su parte, Hervé Tullet (comunicación personal, 29 de septiembre de 2017) cuenta cómo su relación con la infancia le demostró que no había límites experimentales en la creación de libros, y eso le llevó a centrar sus ediciones en el juego, la interactividad, la acción o la creación. Es por ello que la intuición infantil, la espontaneidad y el arte son sus principales fuentes de inspiración.

Por último, dentro de este asunto destinado a las conexiones con la infancia, coincidiendo con las palabras del profesor Martin Salisbury (2008, pp. 36-37), mencionadas en el punto 3.3.2. *Intención, estilo y comunicación*, algunas autoras y autores hacen referencia al “the child within” (la niña o el niño interno) para referirse a sus modelos de inspiración dentro del proceso de creación de sus álbumes. Es el caso, como ya vimos, de Grisel Capretti, que hace referencia tanto a la infancia de sus dos hijas como a su propia infancia para explicar sus fuentes de inspiración creativa. David A. Carter a su vez, cuenta que diseña sus libros para el pequeño David Carter (comunicación personal, 6 de octubre de 2018) y explica: “I go back to my childhood and think about what interested me. I do not try to design books for the children I meet because they are all so different”⁹⁸. Y por su parte, Menena Cottin (comunicación personal, 25 de mayo de 2018) comparte la siguiente reflexión:

⁹⁵ “Para mí es importante conocer a las niñas y los niños para tener en cuenta lo que son, cuáles pueden ser sus preocupaciones y también su temporalidad, que es bastante diferente de la de las personas adultas” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

⁹⁶ “Observo a las niñas y los niños mientras leen mis libros para ver cómo interactúan con la mecánica y poder diseñar libros que resistan el uso de niñas y niños pequeños” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁹⁷ “[...] para entender poco a poco el modo en que ellos perciben el mundo sin vista” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

⁹⁸ “Vuelvo a mi infancia y pienso en lo que me interesaba. No trato de diseñar libros para los niños y niñas que conozco porque todos son muy diferentes” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

“Yo más bien pienso que mis libros salen así, sencillos, porque yo los escribo razonando como un niño y eso me ayuda a sintetizar y llegar a la esencia de los conceptos que quiero transmitir de manera directa y sin complicaciones. Conservo mi niño interior, se me hace fácil pensar como niño”.

La referencia hacia la propia niñez, y hacia las vivencias recogidas de ese periodo vital tan específico, no es un paradigma aislado. Autoras como Lucie Félix y Annette Tamarkin hacen mención a su infancia y cómo esta ha suscitado una influencia más o menos directa en su trabajo como artistas. También Katsumi Komagata cuenta como el entorno en el que creció le inspiró posteriormente en sus libros. Y Clémentine Sourdaís (comunicación personal, 5 de diciembre de 2019) cree que ser hija de libreros marcó una huella muy importante en su vida que se extiende hasta hoy: “[...] les livres faisaient partie de notre maison, ils recouvraient quelques murs et nous accompagnés, nous accompagnent encore tous les jours”⁹⁹.

Para concluir, a modo de síntesis se aprecia que, para los autores y las autoras seleccionados, el interés y la influencia que suscita la infancia y su idiosincrasia es muy alto, lo que se corresponde con la progresiva valorización de la niña y el niño en la era postmoderna, de sus necesidades y de su correcto desarrollo, reflejado en la ya citada *Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña* de 1989 (Unicef Comité Español, 2006, pp. 6-9). Como hemos visto, este hecho, tal y como defienden Montes (2001, p. 42) y Shavit (2003, pp. 21-22), revela que la cultura para la infancia, en la que se encuentran inscritos los libros y la forma en cómo estos son abordados, son un signo específico del espíritu social de cada época y de la visión social que las personas adultas construyen de la niñez en cada periodo histórico.

II. Entre la idoneidad y la intención: La infancia lectora y el público adulto

El siguiente espacio propone a las autoras y los autores, desde la perspectiva de sus intenciones como creadores y creadoras, reflexionar acerca del público a quienes dirigen sus obras, con el objetivo de comprender qué lugar ocupa la infancia lectora dentro del proceso creativo del álbum multisensorial. Asimismo, dependiendo del tipo de lectores o lectoras a los que destinen sus álbumes, se plantea analizar si esto implica una búsqueda de idoneidad, principalmente cuando se dirigen a la infancia. Sobre este tema, además, se añade una segunda cuestión, la cual plantea a las autoras y los autores considerar si el público que realmente elige sus obras en primera instancia supone un condicionante en su proceso creativo y si esto les empuja a procurar la idoneidad.

Como vimos en el apartado anterior, a pesar de que un gran número de autoras y autores valoran la influencia que las niñas y los niños ejercen en sus procesos creativos y se interesan por comprender el universo infantil intentando mantener cierto contacto con la infancia para el desarrollo de su labor artística, no todos ellos y ellas piensan exclusivamente en este grupo de lectores y lectoras a la hora de trabajar, y no todos adaptan su línea de creación en busca de una posible idoneidad que se ajuste a las necesidades y niveles de lecturas del mismo. Por el contrario, con frecuencia estos autores y autoras destinan sus obras tanto al público infantil como al adulto. En concreto, Marion Bataille (comunicación personal, 19 de noviembre de 2019) comenta al respecto: “I think about a space between an adult and a child”¹⁰⁰. Bataille además hace referencia a la idea de “la lectura compartida”, como acto de transmisión de la persona adulta a la niña o el niño lector.

⁹⁹ “[...] los libros eran parte de nuestra casa, cubrían algunas paredes y nos acompañaban, todavía nos acompañan todos los días” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

¹⁰⁰ “Pienso en un espacio entre la persona adulta y el niño o la niña” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

La “lectura compartida” es un hecho al que otros muchos autores y autoras se remiten, como es el caso de Katsumi Komagata, Philippe Claudet, Hervé Tullet, Clémentine Sourdaïs o Lucie Félix, y al que ofrecen cierta atención desde sus perspectivas de proyección y creación del álbum multisensorial. Hervé Tullet (comunicación personal, 29 de septiembre de 2017), por ejemplo, describe este acto del siguiente modo:

“Je pense aux deux je pense à ce que pourrais être une lecture des lectures, un rythme, les voix les possibilités d’intervenir, la compréhension de la page et de ses instructions comment moi, je pourrais le lire quand je ferai des lectures”¹⁰¹.

En relación al público al que se dirigen estos autores y estas autoras durante el proceso creativo, encontramos algunas autoras que declaran pensar específicamente en el público más joven, tales como Lucie Félix, Martine Perrin, Grisel Capretti o Clémentine Sourdaïs. Específicamente Sourdaïs (comunicación personal, 5 de diciembre de 2019) que comparte: “Je me mets dans la peau du petit lecteur surtout je crois quand je réalise mes maquettes de papier, comment va t’il tourner les pages, que va t’il découvrir”¹⁰²; y artistas como Annette Tamarkin, Julia Spiers, Elisa Gehin o Menena Cottin, que declaran no pensar en un público en específico durante la fase de búsqueda e ideación de sus obras, sino que se concentran en aquello que desean compartir, expresar o crear para los lectores y las lectoras en general. Cottin (comunicación personal, 25 de mayo de 2018) explica al respecto:

“La mayoría de mis libros nacen de una necesidad personal, un interés por comunicar un concepto que considero importante, relevante. Pienso en el lector como un receptor de mi mensaje en el cual pretendo despertar un interés, una curiosidad, un cuestionamiento, una reflexión. [...] No importa si el lector es niño, adolescente o adulto, cada quien recrea su propio razonamiento”.

Por último, se encuentran dos autores, David A. Carter y Ron Van der Meer quienes, a la hora de proyectar sus ediciones, de algún modo adaptan los temas y estilos de las mismas dependiendo del público al que se dirijan. Carter (comunicación personal, 6 de octubre de 2018) por ejemplo, creó su colección de álbumes *pop-up Bug*, con la intención de dirigirse y adecuarse al público infantil y juvenil, y por otro lado, el resto de sus ediciones las destina a todo tipo de lectoras y lectores. De forma similar, Van der Meer (comunicación personal, 23 de noviembre de 2019), a la hora de proyectar sus obras, intenta ponerse en el lugar de cada lector o lectora, y destina aquellas más sencillas a un grupo lector más juvenil, y aquellas que describen estructuras constructivas de mayor complejidad al público adulto.

Por otro lado, al igual que determina Gemma Lluch (1999, p. 20) en sus teorías, gran parte de los autores y las autoras entrevistados coinciden en el hecho de que el público que elige y adquiere sus ediciones es por lo general el adulto que posteriormente entregará los libros a los pequeños lectores y lectoras, y que leerá de manera compartida con los niños y las niñas; un proceso de transmisión al que autoras como Lucie Félix o Marion Bataille (comunicación personal, 19 de noviembre de 2019) otorgan gran valor cultural y socio-afectivo: “Children’s books

¹⁰¹ “Pienso en ambos. Pienso en lo que podría ser una lectura de las lecturas, un ritmo, las voces, las posibilidades de intervenir, la comprensión de la página y sus instrucciones, cómo podría leerla cuando hago las lecturas” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

¹⁰² “Me pongo en la piel del pequeño lector o pequeña lectora, especialmente cuando creo mis modelos de papel, cómo pasará las páginas, qué descubrirá”. (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

are most of time accompanied, read, talked about, presented, given to children by someone, and then children choose. There is always something left of this transmission in the book”¹⁰³.

Como se puede apreciar hasta el momento, este no es un hecho que condicione el proceso creativo de las y los artistas que, en líneas generales, gozan de una libertad artística y comunicativa significativa, tal y como establecen Salisbury y Styles (2012, p. 113) en sus disertaciones sobre el estado actual de la ilustración para la infancia. A pesar de ello, esta autonomía creativa no siempre coincide con las exigencias del mercado, que en muchas ocasiones reclama una clasificación detallada en función de los tipos de lectores o lectoras, tal y como exponen las teorías de Sophie Van der Linden (2015, p. 76). Al respecto Menena Cottin (comunicación personal, 25 de mayo de 2018) expone:

“En mis libros, texto, ilustración y diseño forman un todo inseparable. Elijo un concepto complejo y lo convierto en algo sencillo pero lleno de significado. Es por esto que la mayoría de mis libros están publicados por editoriales infantiles, pero yo considero que son libros sin edad, son inclusivos”.

Sobre este tema, Elisa Gehin (comunicación personal, 11 de diciembre del 2019) considera que no le corresponde pensar sobre quién adquiere sus libros, aunque revela que su editor le guía en el proceso de creación, durante el cual también tratan el tema del público al que destinan sus obras, un hecho que remite nuevamente a las teorías planteadas por Gemma Lluch (1999, pp. 22-23) acerca de los agentes de transformación, en este caso editoriales.

Desde esta perspectiva, tal y como apunta Clementine Sourdaïs (comunicación personal, 5 de diciembre de 2019), será en espacios como el de la biblioteca donde las pequeñas y los pequeños tengan la oportunidad de elegir sus propias experiencias de lectura, un lugar en el que a diferencia de la librería, no dependen del dinero de la persona adulta y disponen de plena libertad de elección. Esta visión se ve reflejada en el espíritu y los objetivos socio-culturales de proyectos como el *Archivo Ó.P.L.A.*, desde el que se aprovecha la apertura de espacios como el de la biblioteca pública para llegar directamente a las niñas y los niños, y, de este modo, fomentar el cariño hacia los libros y el placer de la lectura (Dehò et al., 2007, pp. 14-16). En este sentido, Hervé Tullet (comunicación personal, 29 de septiembre de 2017) explica que fueron las niñas y los niños los que en un principio eligieron sus álbumes y, a raíz de la ya mencionada lectura compartida, las personas adultas comenzaron a valorar su trabajo.

A modo de conclusión parcial, al hablar de público y lectores o lectoras, se identifica entre muchos de los y las artistas aquí entrevistados, una referencia común al acto de la “lectura compartida”, la cual remite a un tipo de experiencia colaborativa entre personas adultas y niñas o niños. Este hecho, tal y como defienden Salisbury y Styles (2012, p. 113), se manifiesta entre los autores y las autoras contemporáneos desde la intención común por proporcionar prácticas de lectura más transversales, que conjuguen grupos heterogéneos de lectores y lectoras.

Complementariamente a estas declaraciones se aprecia que la figura de la infancia está íntimamente asociada a la creación del álbum multisensorial; por un lado, los niños y las niñas se presentan como público específico al que algunos creadores y creadoras desean dirigirse, hecho que revela una búsqueda concreta de adecuación estilística,

¹⁰³ “Los libros infantiles son en la mayoría de los casos acompañados, leídos, comentados, presentados o dados a los niños por alguien, y después son los niños quienes eligen. Siempre queda algo de esta transmisión en el libro” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

matérica, interactiva, temática etc. en los procesos creativos; por otro lado, la niñez subyace como público adyacente al que los autores y las autoras llegan sin premeditación, ya sea a través de su interés por abarcar grupos más diversificados de lectoras y lectores, o bien, a causa de la acción ejercida por los “agentes de transformación” identificados por Gemma Lluch (1999, pp. 20-23), los cuales deciden en última instancia a quiénes van dirigidos los álbumes. Este hecho queda reflejado en los testimonios de aquellos autores y autoras que no tienen una intención específica de crear libros para la infancia y, sin embargo, aquellos que publican y difunden su trabajo son por lo general, editoriales especializadas en este grupo lector.

Para concluir, podemos afirmar que la *intención*, a partir de la definición propuesta por Sixto J. Castro (2008, p. 141), es un elemento común al proceso de creación de todos los autores y las autoras aquí entrevistados; tanto aquellos artistas que no piensan en un público específico como aquellos que sí destinan sus álbumes a la infancia, demuestran tener uno o varios propósitos creativos (lúdicos, interactivos, sociales, inclusivos, pedagógicos...), al igual que se mostraba a lo largo del punto 3.2 *La cultura para la infancia y sus artistas* a través del trabajo de otros muchos y muchas artistas precursoras. Por el contrario, la búsqueda de *idoneidad* no es un elemento común a todos estos creadores y creadoras, al menos de forma consciente. Principalmente aquellos autores y autoras que dicen estar al servicio de la infancia demuestran específicamente esa búsqueda de adecuación formal o temática, como parte, entre otras cuestiones, de la función de aproximación al mundo real a la cual se refiere Teresa Durán (2009, p. 77).

III. La idoneidad de la fragilidad en el álbum multisensorial para la infancia

Como hemos visto hasta el momento, la idoneidad del álbum contemporáneo ha sido abordada por un importante número de expertas y expertos especializados tanto en el ámbito de la literatura infantil como en el área de la comunicación visual y la ilustración. En su conjunto, estos abordajes se han centrado en la idoneidad lectora y temática de las historias (Arnal Gil, 2011; Colomer, 2002; Lluch, 1999; Montes, 2001; Sanjuán, 2016; Shavit, 2003), así como en el lenguaje comunicativo y estético de las ilustraciones (Boyer, 2004; Carrer, 2006; Durán, 2009; Salisbury y Styles, 2012; Van der Linden, 2015). Desde ambas perspectivas, los y las artistas del álbum del siglo XXI, como se ha subrayado con anterioridad, desvelan poco a poco una mayor emancipación creativa, que abarca públicos más transversales y rompe el vínculo con aquello que se considera “idóneo para la infancia”. No obstante, algunos expertos y expertas (Corraini et al., 2017; Durán, 1989) hacen mención a la adecuación específica de ciertos álbumes destinados a la primera infancia, creados con materiales alternativos al papel, como la tela, la madera o la goma, que encierran unos propósitos especialmente pensados para los primeros lectores y lectoras.

Al margen del análisis específico que algunos autores y autoras hacen sobre los materiales constructivos del álbum, no se han encontrado muchos estudios que aborden de manera concreta la idoneidad de las ediciones ilustradas desde los materiales de construcción de los álbumes multisensoriales, a expensas de los ya mencionados, y, más específicamente, estudios que aborden la cuestión de la fragilidad, la cual caracteriza a muchos de sus soportes y sus estructuras plurisensoriales. Desde esta investigación se considera esencial tratar dicho tema, teniendo en cuenta que muchos de los y las artistas mencionados realizan obras de gran delicadeza plástica y estructural que por lo general atraen o van dirigidas a los lectores y las lectoras más jóvenes, los niños y las niñas pequeños.

Teniendo en cuenta estas premisas, a continuación, se presenta la visión de las y los artistas del álbum multisensorial en relación a la idoneidad que puede o no comportar para las lectoras y los lectores más noveles la fragilidad formal y temática de ciertos álbumes multisensoriales, intentando percibir qué inconvenientes pueden advertir y cómo esto puede afectar en sus decisiones creativas a la hora de proyectar sus obras.

En primer lugar, se distingue a un conjunto de autoras como Clementine Sourdaïs, Lucie Félix o Martine Perrin que consideran que la fragilidad de los álbumes multisensoriales sí podría suponer un inconveniente, tal y como explica Perrin (comunicación personal, 8 de mayo de 2020):

“Depuis que je fais plus de livres animés (avec des tirettes, des volets, etc.) oui je pense que cette fragilité est un frein à la diffusion... les petits enfants ont du mal à manipuler et les parents hésitent plus à acheter et je comprends”¹⁰⁴.

Por el contrario, otros autores y autoras como Julia Spiers, Ron Van der Meer o Katsumi Komagata no consideran que la fragilidad de los álbumes pueda resultar un inconveniente para las niñas y los niños pequeños: “La fragilité d’un livre n’exclut pas forcément les très jeunes enfants, si ils sont présentés par des médiateurs (parents, bibliothécaires, enseignants) les livres pop up etc. peuvent éveiller la curiosité des petits”¹⁰⁵ (J. Spiers, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

En este sentido, tanto aquellas autoras que piensan que la fragilidad puede suponer un posible inconveniente como aquellos que creen que puede ser adecuada o se puede adaptar a las exigencias específicas de las lectoras y los lectores, todos ellos y ellas coinciden y hacen referencia al hecho de que los niños y las niñas tienen la capacidad de aprender a tratar las cosas con cuidado, y creen que tan sólo es cuestión de enseñarles y guiarles: “Children are fine with pop up books, you just have to teach them to be careful, it is the adults who think they don’t need instructions and screw things up”¹⁰⁶ (R. Van der Meer, comunicación personal, 23 de noviembre de 2019). Sobre este asunto, Félix cuenta cómo fue capaz de mostrar a sus dos hijos pequeños a manipular con cuidado los álbumes multisensoriales y sus mecanismos, sacrificando dos ejemplares *pop-up*. Aunque la artista, al igual que David A. Carter¹⁰⁷, intenta crear propuestas editoriales resistentes y fáciles de reparar, considera que: “It is definitely part of my view on the world in general: there are lots of things that are fragile, and we better learn young not to hurt them”¹⁰⁸ (L. Félix, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019), una visión igualmente compartida por

¹⁰⁴ “Dado que hago más libros animados (con cremalleras, persianas, etc.) sí creo que esta fragilidad es un freno para la distribución... a las niñas y los niños pequeños les resulta difícil de manejar y los padres y las madres dudan más en comprarlos, y lo entiendo” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

¹⁰⁵ “La fragilidad de un libro no excluye necesariamente a las niñas y los niños muy pequeños, si son presentados por mediadores o mediadoras (padres o madres, bibliotecarias o bibliotecarios, docentes) los libros *pop-up*, etc., pueden despertar la curiosidad de los más pequeños y pequeñas” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

¹⁰⁶ “Los niños y las niñas no tienen ningún problema con los libros *pop up*, simplemente hay que enseñarles que deben tener cuidado, son las personas adultas las que piensan que no necesitan instrucciones y terminan por estropear las cosas” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹⁰⁷ *I. Conexiones con la infancia*: “Observo a las niñas y los niños mientras leen mis libros para ver cómo interactúan con la mecánica para poder diseñar libros que resistan el uso de niños y niñas pequeñas” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹⁰⁸ “Es definitivamente parte de mi visión del mundo en general: Hay un montón de cosas que son frágiles y es mejor aprender desde jóvenes a no dañarlas” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

Katsumi Komagata (comunicación personal, 18 de octubre de 2017), que defiende la importancia de que los niños y las niñas asimilen el concepto de fragilidad ya que, al igual que muchas otras cosas en el mundo, las personas también son frágiles y sensibles.

En síntesis, se puede apreciar que la delicadeza que puede comportar la estructura de un álbum multisensorial, o bien algunos de sus elementos multisensoriales, no supone, en términos generales, un condicionante para el proceso de proyección del álbum, a excepción de dos casos concretos, los de David A. Carter y Lucie Félix, que revelan con claridad una cierta búsqueda de idoneidad, mediante la creación de propuestas editoriales de mayor resistencia para los pequeños lectores y lectoras.

Por otro lado, según la visión de algunas creadoras y creadores, el público que adquiere los títulos posee una relevancia significativa respecto a esta cuestión. Tal y como expone Gemma Lluch (1999, p. 20), las personas adultas, generalmente familiares o docentes, se presentan como los “primeros receptores”; es por ello que el hecho de que un libro se pueda dañar con facilidad, puede llegar a condicionar la elección de una lectura por parte de estos primeros receptores o receptoras. Sin embargo, este posible paradigma no condiciona el proceso creativo de los y las artistas aquí presentados, fieles a su lenguaje plástico y visual.

Para concluir, cabe señalar que una parte significativa de los autores y las autoras aquí entrevistados, coinciden en que la fragilidad, como un posible hándicap para los lectores y las lectoras más jóvenes, puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje para las criaturas, así como en una ocasión para proporcionar momentos de lectura compartidos entre diferentes niveles de lectoras y lectores. Estas afirmaciones ponen en duda la ferviente búsqueda de idoneidad entre los agentes de transformación educativos y editoriales que, tal y como describe Lluch (1999, pp. 22-23), procuran determinar y fijar unos criterios de adecuación para cada libro, basados entre otros parámetros, por el estilo y el contenido.

IV. La intención en la multisensorialidad de los álbumes para la infancia

En primer lugar, es necesario subrayar que, a pesar de que el presente capítulo no se centra en el análisis de la multisensorialidad, se ha considerado importante abordar este concepto, dado que el álbum multisensorial es uno de los objetos de estudio fundamentales en esta investigación y, además, la multisensorialidad es una característica común a la obra de todos los creativos y creativas aquí entrevistados. Por ello, se ha creído conveniente solicitar a las y los artistas que reflexionen sobre la idea de *multisensorialidad*, teniendo en cuenta qué aportes o beneficios creen que pueden ofrecer a las niñas y los niños desde este paradigma editorial y, de este modo, comprender si sus obras albergan intenciones específicas destinadas a las niñas y los niños, y qué tipo de propósitos encierran dichas creaciones.

Esta cuestión ha suscitado opiniones realmente variadas que reflejan intenciones muy diferentes entre sí, todas ellas de gran riqueza para el estudio del álbum multisensorial del siglo XXI. En primer lugar, teniendo en cuenta el marco temporal en el que se circunscribe este estudio en torno a los álbumes multisensoriales y sus lectoras y lectores, se distingue la opinión compartida por Elisa Gehin y Lucie Félix, que hace referencia directa a los objetos y la cultura de la infancia en el siglo XXI. Aunque ambas autoras no consideran esencial la lectura de este tipo de ediciones, sí creen que los álbumes multisensoriales pueden ser una alternativa muy positiva al imperante universo digital y a la fuerte oleada de juegos interactivos electrónicos: “[...] the dreadful wave of ‘educational’ and mostly recreational Ipad smartphones computer apps and games is swirling on the children, and devastating their

ability to concentrate, inquire and imagine...”¹⁰⁹ (L. Félix, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019). Además, Gehin y Félix, junto a Grisel Capretti, Patricia Geis, Ron Van der Mer, Clementine Sourdais, Martine Perrin y Julia Spiers coinciden en que los álbumes multisensoriales pueden ser significativos porque proporcionan ocasiones de juego e interactividad que convierten a los niños y las niñas en lectores y lectoras activos y protagonistas de los relatos. Este tipo de experiencias de lectura impulsan, en numerosas ocasiones, el juego simbólico como: “un puente entre la realidad y la subjetividad y una excelente manera de fomentar la imaginación, la creatividad y el aprendizaje” (P. Geis, comunicación personal, 10 de diciembre de 2019) y, principalmente, les permiten explorar con libertad los mecanismos del libro, para comprender los conceptos que en él se explican aprendiendo mientras se divierten y captando su atención: “The multisensorial aspect of the pop-up is important because it attracts children who may not be interested in reading”¹¹⁰ (D. Carter, comunicación personal, 6 de octubre de 2018).

Por otro lado, algunas autoras y autores como Annette Tamarkin, Lucie Félix, Marione Bataille o Hervé Tullet consideran que la multisensorialidad de los álbumes se corresponde adecuadamente a las exigencias vitales de los más pequeños y más pequeñas, ya que este tipo de experiencias sensoriales múltiples ayudan a coordinar y fortalecer conjuntamente los sentidos entre sí: “[...] the consciousness of one self comes equally through all senses”¹¹¹ (M. Bataille, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019). No obstante, a pesar del cariz educativo que pueda albergar este tipo de testimonios, debe clarificarse que no todos ellos y ellas proyectan sus álbumes con una intención pedagógica consciente.

Para concluir, cabe distinguir la relación a nivel creativo que tienen algunas autoras como Clementine Sourdais, Julia Spiers y Martine Perrin con la multisensorialidad como lenguaje expresivo o artístico, la cual, asimismo, encierra unas intenciones muy específicas. Por ejemplo, para Sourdais, la multisensorialidad es esencial: el volumen, el recorte, las sombras o las secuencias de las páginas se han convertido en su idioma; la autora explica que se siente realmente apegada al objeto, a la materialidad y la puesta en escena; para ella, el acto de construir es una forma de comprender el mundo, una herramienta para transmitir ideas o emociones. De manera parecida, Julia Spiers, se considera una gran amante de los libros-objeto, en los cuales busca crear atmósferas llenas de detalles para observar; asimismo, a través de los materiales procura introducir sensaciones diversas, transmitidas por el tacto, el olor o el color, elementos capaces de transmitir emociones:

“Pour les enfants je crois que ce genre de livre est très important, c’est à la fois ludique, amusant, ça intrigue, l’enfant va se poser des questions, chercher à comprendre le mécanisme, le sens, la relation entre le sujet du livre ou de l’histoire et sa forme”¹¹² (J. Spiers, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

¹⁰⁹ “[...] la terrible ola de juegos y aplicaciones informáticas para teléfonos inteligentes Ipad ‘educativos’ y en su mayoría recreativos está arremolinándose en torno a los niños y las niñas, y devastando su capacidad para concentrarse, preguntar e imaginar ...” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹¹⁰ “El aspecto multisensorial de los *pop-up* es importante porque atrae a niños y niñas que pueden no estar interesados en la lectura” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹¹¹ “[...] la conciencia de uno mismo llega por igual a todos los sentidos” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹¹² “Para los niños y las niñas, creo que este tipo de libro es muy importante, es divertido e intrigante, la niña o el niño hará preguntas, tratará de comprender el mecanismo, el significado y la relación entre el tema del libro o la historia y su forma” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

Por último, Martine Perrin (comunicación personal, 8 de mayo de 2020), debido a sus orígenes como arquitecta, posee una gran conexión con el lenguaje en tres dimensiones, que se ve perfectamente integrado en sus obras para la infancia: “[...] avec l’ambition d’éduquer (éduquer est un mot très prétentieux) le regard et la pensée des petits lecteurs à l’espace 3D”¹¹³.

A modo de síntesis, a partir de las reflexiones de estos y estas artistas se confirma de nuevo la hipótesis planteada por J. Castro (2008, p. 141) acerca de que toda obra artística, en este caso el álbum multisensorial, posee un carácter intencional. A su vez, es posible corroborar que la intención es un elemento íntimamente ligado al proceso de proyección del álbum multisensorial del siglo XXI, el cual se manifiesta de modos muy diversos y usualmente, al servicio de las lectoras y los lectores. En este sentido, se puede afirmar, además, que la multisensorialidad, como elemento de creación, engloba una serie de propósitos (artísticos, comunicativos, pedagógicos, inclusivos, lúdicos, sociales...), que varían en función de cada obra y cada artista. Algunos de ellos, como la estimulación sensorial, la interactividad, el juego o la alteridad, representan en su conjunto, tal y como define Durán (2002, p. 81), la herencia adquirida de las perspectivas pedagógicas precedentes, las cuales conectan este tipo de álbumes directamente con la infancia, con sus necesidades vitales y con sus especificidades lectoras. Este hecho desvela, en casos concretos, la búsqueda de unos parámetros de adecuación destinados a sus potenciales lectoras y lectores, los niños y las niñas.

Cabe destacar, como rasgo común a la obra de muchos de los autores y las autoras del álbum multisensorial, la particular búsqueda creativa por proponer un tipo de lectura más activa, que interpele a la participación y al pensamiento crítico, convirtiendo a las niñas y los niños en verdaderos intérpretes de la experiencia.

En último lugar, debemos mencionar que la multisensorialidad puede considerarse, en el caso de algunos autores y autoras, una vía de exploración y de experimentación en la que es posible hallar los rasgos más característicos de las tendencias creativas contemporáneas, tales como la innovación o la hibridación de géneros, señaladas por Salisbury y Styles (2012, p. 75) y Van der Linden (2015, p. 105).

3.4.3 Síntesis sobre las cuestiones y respuestas abordadas

Como síntesis final a este conjunto de cuestiones, en primer lugar, como respuesta anticipada al objetivo fundamental de este espacio, en el que se propone profundizar acerca del interés y la influencia que puede suscitar la infancia en el proceso de creación del álbum contemporáneo, se aprecia que la niñez juega un papel protagonista en dichos procesos creativos. Por un lado, se observa que las niñas y los niños, y su manera de percibir el mundo, son una fuente inagotable de inspiración para las creadoras y los creadores de las ediciones plurisensoriales contemporáneas. Por otro lado, aunque no todos los autores y autoras tienen el objetivo de dirigirse exclusivamente al público infantil, entre este conjunto de artistas seleccionados, se aprecia un interés bastante acusado por conocer y entender los entresijos de la infancia y sus particularidades. Bien sea desde propuestas especialmente creadas para las niñas y los niños, o bien desde manifestaciones más transversales que abarcan diferentes niveles de lectura y/o que conllevan procesos de lectura compartida, la infancia subyace como destinataria principal en el panorama creativo del álbum multisensorial de nuestro tiempo. Desde esta perspectiva, el lugar que hoy ocupa la infancia en el mundo de la creación y la cultura literaria y artística, podría considerarse un efecto asociado a la percepción social que actualmente

tenemos acerca de las niñas y los niños, tal y como respaldan Montes (2001, p. 28), Salisbury y Styles (2012, p. 113) y Shavit (2003, pp. 21-22) en sus teorías.

En respuesta a los objetivos específicos de este espacio, se advierte que la búsqueda de idoneidad durante el proceso de creación del álbum se desvela mediante la inquietud que algunos autores y autoras manifiestan por comprender los tiempos, las necesidades y la forma de percepción que tiene la infancia, principalmente entre aquellas creadoras y creadores que afirman destinar específicamente sus obras al público más joven. Así, procuran crear títulos “adaptados” en cierto modo a dichas “exigencias” que estimulen las mentes y la sensibilidad de los niños y las niñas, aunque sin comprometer su valioso lenguaje visual, plástico y literario. Desde esta perspectiva, se observa un interés común por situar a las lectoras y los lectores, especialmente desde la multisensorialidad de las ediciones, en el centro de la acción y de la experiencia de lectura, tal y como afirma Valente (2014, p. 1). Por otro lado, en contraposición a la atención dedicada a las necesidades de la infancia, a la que Montes (2001, p. 19-20) hace referencia, se aprecia paralelamente una libertad creativa y proyectual significativa entre los y las artistas del álbum multisensorial, tal y como apuntaban Salisbury y Styles (2012, p. 113). Detectados estos dos polos, compatibles entre sí, se entiende que la idoneidad y la búsqueda de la misma en relación a la infancia, no son aspectos intrínsecos al proceso de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo y, por tanto, se deduce que son los *agentes de transformación* así como los *primeros receptores* (personas adultas), los que determinan y emplean una serie de filtros más rigurosos acerca de la adecuación lectora, tal y como expone Luch (1999, pp. 22-23).

En relación a la intención dentro del proceso de creación, se concluye que todo álbum, como obra artística y comunicativa que es, contiene un carácter intencional, tal y como afirma J. Castro (2008, p. 141). Señalando al álbum multisensorial específicamente, se observa que su carácter plurisensorial constituye una parte significativa de tales intenciones, con frecuencia íntimamente relacionadas con la infancia y sus particularidades, con ejemplos específicos como la importancia que se otorga al juego, la interacción, la alteridad, la estimulación sensorial, la aproximación al mundo real o el aprendizaje de conceptos, entre otros, aspectos que se aprecian, tal y como define Durán (2002, p. 80-81) como parte del legado heredado de los movimientos pedagógicos precedentes. Hay que mencionar, además, que la naturaleza multisensorial del álbum, se revela como una vía de exploración y experimentación para las y los artistas, desde la cual es posible hallar algunas de las tendencias creativas contemporáneas más citadas por las expertas y los investigadores contemporáneos, como son la libertad de proyección, la transversalidad o la hibridación de géneros, entre otras.

3.5. Exploraciones en torno a la creación del álbum multisensorial

El siguiente punto, pensado como un espacio de exploración, creación y análisis, desea complementar, desde una perspectiva más íntima, el estudio de los procesos de creación del álbum multisensorial, así como analizar el lugar que ocupa la infancia lectora durante dicho proceso.

A continuación, daremos a conocer la experiencia creativa de la autora de esta investigación respecto al proceso de proyección y creación de dos álbumes de naturaleza multisensorial, como complemento al análisis teórico y a las entrevistas realizadas a las autoras y los autores del álbum multisensorial del siglo XXI, desarrolladas a lo largo del presente capítulo 3. *Una infancia repleta de artistas.*

¹¹³ “[...] con la ambición de educar (educar es una palabra muy pretenciosa) la apariencia y el pensamiento de los pequeños lectores y lectoras hacia el espacio 3D” (Traducción francés-castellano realizada por Teresa Bollo Jardón).

El interés personal por el universo de la infancia y los libros ilustrados nace hace algunos años, cuando la autora de esta investigación realiza una estancia como estudiante de Bellas Artes en la *Accademia di Belle Arti Santagiulia*, en la ciudad de Brescia, Italia, durante la cual conoce el trabajo artístico y el pensamiento pedagógico de Bruno Munari, tal y como avanzábamos en el capítulo inicial de esta tesis.

La idea y el deseo de Munari de fomentar en los niños y las niñas la creatividad, la curiosidad y la capacidad de mantener el espíritu de la infancia en el desarrollo hacia la madurez (Restelli, 2002, p. 25), marca un punto de inflexión en el pensamiento de la autora de esta tesis, que se reafirma tiempo más tarde al leer el célebre ensayo *Grammatica della fantasia* (*Gramática de la fantasía* - 2010), escrito por Gianni Rodari, una inmersión extraordinaria en el universo de la infancia; una obra pensada como una “introducción al arte de contar historias”, a través de una óptica cercana a la niñez, próxima al placer del juego, del descubrimiento y de la maravilla:

“Per un bambino il mondo è pieno di oggetti misteriosi, di avvenimenti incomprensibili, di figure indecifrabili.

La loro stessa presenza nel mondo è un mistero da chiarire, un indovinello da risolvere, girandogli attorno con domande dirette o indirette. La conoscenza avviene, spesso, in forma di sorpresa.

Di qui il piacere di provare in modo disinteressato, per gioco, o quasi per allenamento, l'emozione della ricerca e della sorpresa”¹¹⁴ (p. 50).

La argumentación de Rodari (2010, p. 50) podría condensarse en una palabra, *stupore*, un término que en italiano significa: “intenso turbamento dovuto a meraviglia e sorpresa di fronte a qlco. di inatteso, piacevole o spiacevole che sia sin sbalordimento”¹¹⁵ (Sabatini y Coletti, s.f., definición 1), un concepto que tanto Rodari como Munari ponen en práctica desde sus libros, sus historias y sus experiencias con la infancia, conjugándolo junto al interés y la curiosidad que caracteriza a los niños y las niñas, aproximándoles al deseo de descubrir y de descifrar lo incomprensible (Restelli, 2002, p. 31; Rodari, 2010, p. 50).

Este conjunto de ideas conforma, en cierto modo, el trasfondo y la intención que encierran los álbumes multisensoriales proyectados por la autora de esta tesis durante el proceso de investigación creativa del presente estudio académico: *Good morning* (*Buenos días* - 2012) y *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016).

A lo largo de una dilatada búsqueda creativa y pedagógica destinada a la infancia, al concepto *stupore* se han unido otras ideas esenciales que marcan algunos de los propósitos fundamentales de cada uno de los dos ejemplares ilustrados propuestos, tales como: el descubrimiento, la creatividad, el juego, la interactividad o la estimulación sensorial, tomando este último concepto una especial relevancia durante el proceso de experimentación creativa de esta investigación.

¹¹⁴ “Para una niña o un niño el mundo está lleno de objetos misteriosos, de sucesos incomprensibles, de figuras indescifrables. La propia presencia en el mundo es un misterio por clarificar, una adivinanza por resolver, lleno de preguntas directas o indirectas a su alrededor. El conocimiento, aparece muchas veces en forma de sorpresa. De aquí el placer de encontrar de forma desinteresada, por juego, o casi por entrenamiento, la emoción de la búsqueda y de la sorpresa” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

¹¹⁵ “Alteración intensa a causa de la maravilla y la sorpresa de encontrarnos ante algo inesperado que sea asombroso” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Asimismo, este proceso de experimentación práctica ha tenido influencias fundamentales de las obras y reflexiones de diferentes artistas, tanto del ámbito editorial como de otras áreas de las artes visuales y plásticas. Ejemplos editoriales concretos como son el uso de la síntesis comunicativa, la transformación y la concatenación de las imágenes en los álbumes de Iela Mari; la poética del color y las texturas en las ediciones de Katsumi Komagata; o la materialidad como elementos narrativos y comunicativos concretos en los libros de Bruno Munari, entre otros; así como experiencias interactivas dentro del mundo de las artes visuales y plásticas como la exposición multisensorial *O corpo que me leva* (*El cuerpo que me lleva* - 2014) de Ernesto Neto, o la obra permanente de Richard Serra *The Matter of Time* (*La materia del tiempo* - 1994/2005) del *Museo Guggenheim* de Bilbao.



152
Ernesto Neto
O corpo que me leva (2014)
Museo Guggenheim. Bilbao, España



153
Richard Serra
The Matter of Time (1994/2005)
Museo Guggenheim. Bilbao, España

A continuación, se presentan en detalle cada uno de los álbumes multisensoriales creados para trabajar posteriormente en la investigación práctica realizada con niñas y niños de la primera infancia:

I. Good morning

Good morning (*Buenos días* - 2012), traducido al inglés por Alicia García, es el primero de los dos álbumes proyectados durante el proceso de investigación creativa y se trata una historia sobre la naturaleza, una oda al amanecer, un relato planteado como una escena fija que se descompone como un rompecabezas a lo largo de la lectura.

La historia comienza en la portada, constituida por una caja negra que funciona como cubierta de la propia edición. En ella aparece la silueta de un gallo, vinculada al título *Good morning*, anunciando la llegada de un nuevo día e invitando al lector o a la lectora a sumergirse en el interior de la historia, mediante el vacío dibujado por la silueta troquelada del animal.

En el interior del álbum, la imagen inicial se conforma como un mosaico, constituido por los protagonistas de la historia, los pájaros del bosque: un petirrojo, un cisne, un pavo real y un canario. Cada una de las aves se sitúa en una página diferente del libro, diseñado con un sistema de encuadernación desplegable en cruz. Al desdoblar cada una de las páginas se deja entrever poco a poco una gran forma de color amarillo; el relato se plantea como una continua anunciación del final, la salida del sol. En este recorrido de descomposición, el libro ofrece pequeños pedazos de las imágenes contiguas, invitando a la lectora o al lector a descubrir un final parcialmente oculto.

Las ilustraciones de este libro se desarrollan esencialmente mediante la técnica del collage y el troquelado, lo que crea imágenes visuales y táctiles. Asimismo, el formato del libro permite establecer diversas composiciones tridimensionales y proyectar en forma de sombra las siluetas de los animales al exponer la estructura a una fuente luminosa, apelando a la presencia de la luz del sol desde el exterior de la propia edición.



Good morning desplegado

Texto del álbum en la imagen:

"The chirp of birds increases due to the heat of the morning. Tweet-tweet-tweet!"

154

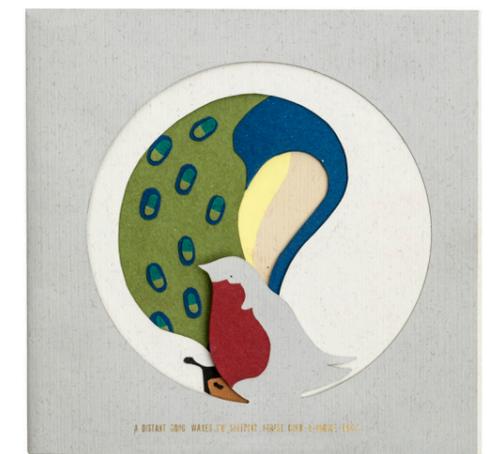


155

Marta Ramírez Cores

Portada *Good morning*

Autoedición, 2012



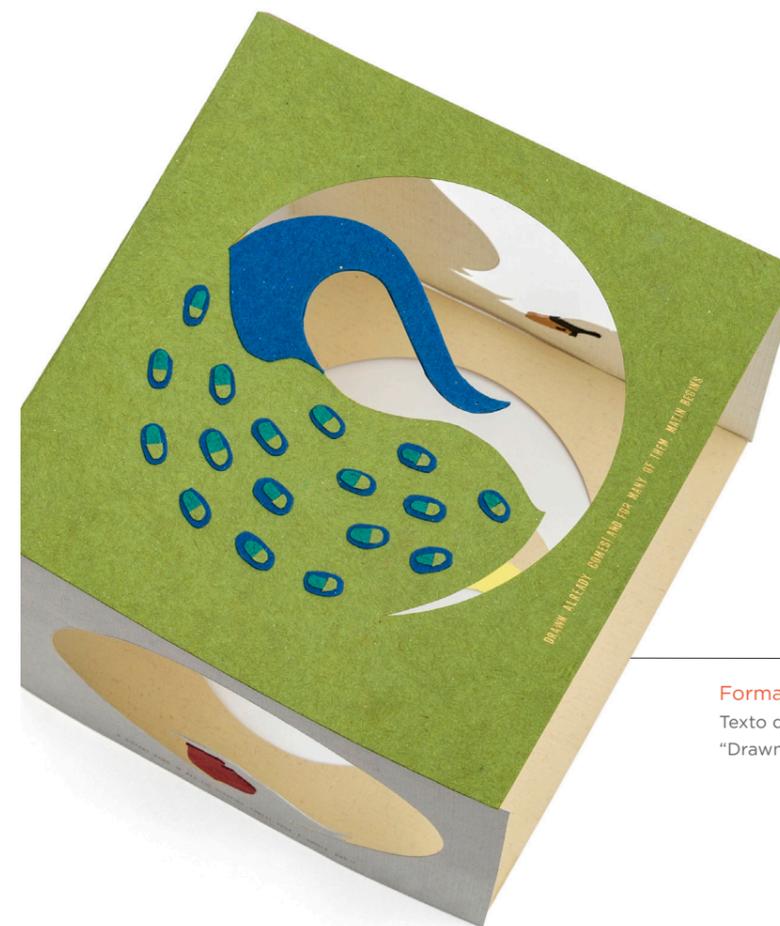
Interior *Good morning*

Texto del álbum en la imagen:

"A distant song wakes the sleeping forest.

Cock-a-doodle-doo!!!"

156



157

Formato "caja de luz" *Good morning*

Texto del álbum en la imagen:

"Drawn already comes! And for many of them matin begins"

II. O voo da borboleta

El segundo de los álbumes propuestos, *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016), describe un largo viaje alrededor del mundo, la migración de una mariposa atalanta que recorre los diversos ecosistemas del planeta Tierra y conoce en su camino a los habitantes de esos lugares sorprendentes: desde la sabana hasta la tundra, pasando por el desierto, el bosque templado, el bosque de montaña, las profundidades marinas o el desierto helado.

La narración del relato se plantea como una cadena de escenas entrelazadas, como un juego de ideas asociadas en forma de adivinanza visual, en el que se alienta al pequeño lector o lectora a descubrir los escenarios escondidos tras las siluetas troqueladas de cada uno de los animales. En el conjunto de cada una de esas metáforas visuales, construidas por dos ideas asociadas, es donde se procura captar la atención de la lectora o del lector, a través del descubrimiento y la sorpresa. De este modo, a lo largo de la historia se proponen diversos acertijos visuales que pueden llegar a formular preguntas tales como: ¿qué podría representar la colorida estructura de la mariposa en la portada?, ¿y la piel geométrica de la jirafa?, ¿o las manchas negras y blancas del panda, de la vaca o del pingüino? En respuesta a estas preguntas, la silueta de la mariposa esconde la cabeza moteada de un leopardo al acecho; el pelo de la jirafa se constituye por la trama de un panal de abejas; tras las formas blancas del panda flotan dos esbeltas ocas; las manchas negras de la vaca son tres gatos juguetones; y el elegante esmoquin del pingüino es en realidad un gran oso grizzly.

Como se ha puntualizado anteriormente, en numerosos casos los materiales constructivos de las ilustraciones se presentan como elementos de comunicación concretos y buscan complementar la información que aportan las imágenes visuales a través de sensaciones específicas: el suave sonido de la hierba en movimiento se obtiene al soplar sobre las finas tiras de papel que representan la sabana; el carácter cristalino de la miel se desvela en la naturaleza semitransparente del papel vegetal naranja; la superficie árida del desierto se puede ver y se puede palpar en sus dunas de papel altamente texturado y robusto; el sonido hueco de las cañas de bambú se consigue al pasar la superficie de las uñas sobre las gruesas tiras de cartulina; los paisajes del bosque templado se pueden leer con la vista y también con las puntas de los dedos, gracias a sus dibujos en relieve elevado; para emular la piel lisa y mojada de una ballena utilizamos un tipo de papel satinado y brillante; y para representar el frío del hielo seleccionamos una cartulina brillante y metalizada que proporciona ligeramente una sensación térmica de menos temperatura al contacto con los dedos.

Cabe mencionar, además, que el soporte del álbum, diseñado como una larga página desplegable, invita a los niños y las niñas a realizar una lectura holística, pudiendo recorrer a pie o a gatas la estructura del extenso panorama que puede ser colocado de manera longitudinal o con forma de círculo, esta última como una metáfora de nuestro planeta Tierra.

158

Marta Ramírez Cores
Portada *O voo da borboleta*
Autoedición, 2016



159

Formato "carrusel"
O voo da borboleta





O voo da borboleta desplegado

Detalle de imagen:

para emular la piel lisa y mojada de una ballena utilizamos un tipo de papel satinado y brillante; para representar el frío del hielo seleccionamos una cartulina brillante y metalizada (p. 176)

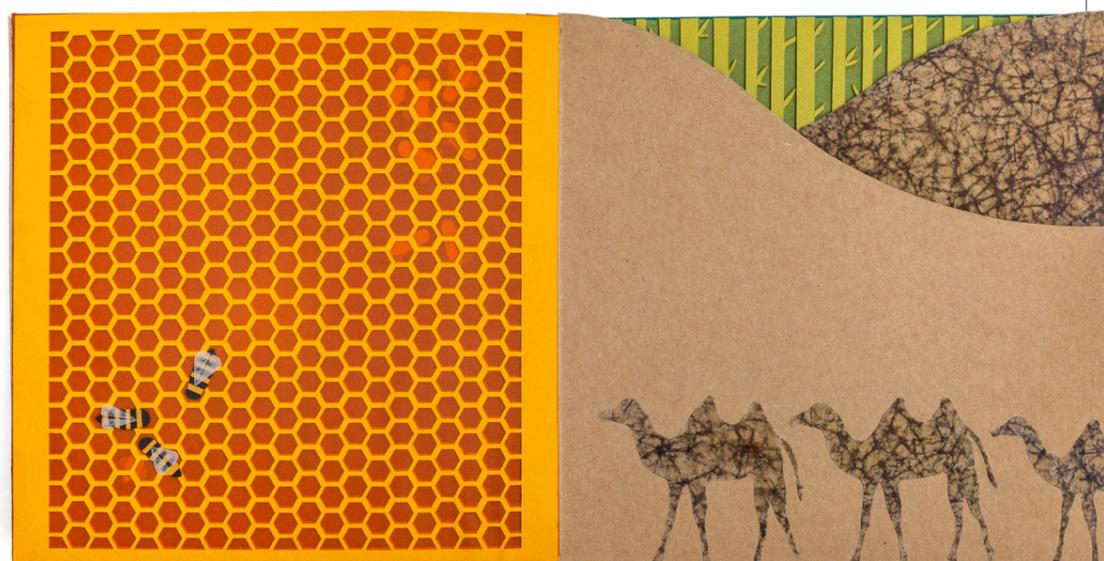
160

Interior O voo da borboleta

Detalle de imagen:

el carácter cristalino de la miel se desvela en la naturaleza semitransparente del papel vegetal naranja; la superficie árida del desierto se puede ver y se puede palpar en sus dunas de papel altamente texturado y robusto (p. 176)

161



162

Interior O voo da borboleta

Detalle de imagen:

la silueta de la mariposa esconde la cabeza moteada de un leopardo al acecho (p. 176)

163

Interior O voo da borboleta

Detalle de imagen:

el elegante esmoquin del pingüino es en realidad un gran oso grizzly (p. 176)



Formato "panorámico"
O voo da borboleta

164

III. Una lectura dilatada de la práctica creativa

Una vez llegados a este punto, consideramos preciso adentrarnos en algunos de los conceptos asociados al proceso de proyección de los álbumes expuestos anteriormente. En concreto, ahondaremos en las nociones de *idoneidad e intención*.

En cuanto a la *idoneidad o adecuación* de los álbumes multisensoriales propuestos, se considera importante mencionar que ambas ediciones han sido proyectadas pensando especialmente en la primera infancia, concretamente en los lectores y las lectoras más jóvenes. Se entiende que la lectura de estas ediciones puede plantearse desde dos perspectivas: bien como una lectura libre e independiente de exploración y descubrimiento, o bien como una experiencia compartida con otro niño o niña de un nivel de lectura similar o más avanzado, o con una persona adulta, como puede ser una educadora, una bibliotecaria, un cuentacuentos, un familiar... De ello dependerá también el nivel de autonomía de la lectora o el lector, y del tipo de lectura que se desea realizar o proponer.

Desde la *idoneidad* hay que mencionar, además, que aun siendo conscientes de plantear en cierto sentido un nivel de lectura visual más complejo, debido a la síntesis y la abstracción compositiva que describen algunas imágenes creadas para representar las figuras de los animales y los elementos de la naturaleza, se considera que desde cada grupo de edad, e incluso desde la individualidad de cada persona, los lectores o las lectoras asimilan la información y los estímulos visuales, táctiles, cinéticos o sonoros de modos muy diferentes, y aquello que un niño o niña toma en consideración, quizás pasa desapercibido desde la lógica y la percepción de la persona adulta y viceversa. No obstante, pensamos que en este sentido, desde la perspectiva del sujeto creador, la edad de lectura se convierte en un aspecto intencional, y opinamos que son los agentes externos los que determinarán finalmente si dichas obras son o no adecuadas al público al que van dirigidas.

Respecto a la *intención o propósito* de los álbumes, se plantean aquí diversas cuestiones relacionadas tanto con el tipo de lectura procurado, como con la temática de las obras y el estilo escogido para su realización.

En primer lugar debemos señalar que al igual que otras y otros artistas mencionados anteriormente, como Bruno Munari, Grisel Capretti, Ron Van der Mer, Patricia Geis, Hervé Tullet o Lucie Félix, existe un objetivo específico para ambas ediciones en relación al proceso de lectura, y este es el de situar a la pequeña lectora o al pequeño lector como protagonista de las mismas, como un explorador o exploradora en busca de nuevas sensaciones y experiencias, en este caso ofrecidas a través de la estructura o soporte del propio libro, así como mediante los diversos detalles multisensoriales que recorren las páginas de los álbumes presentados: texturas, relieves, siluetas, agujeros, colores y sonidos. La intención de estas propuestas editoriales es la de ofrecer a las niñas y los niños un objeto cultural que pueda ser manipulado, que invite a ser tocado, agitado, desplegado, recorrido, escuchado..., para conformar la lectura como una experiencia multisensorial conducida por un relato sobre los animales y la naturaleza.

En relación a la temática escogida, los dos álbumes giran en torno al mundo natural, dando especial atención en ambos casos al reino animal. Sin embargo, el enfoque de cada álbum es diferente, ya que *Good morning (Buenos días- 2012)* se centra exclusivamente en las aves, y el bosque se presenta como único escenario narrativo, mientras que *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*, al tratarse de un viaje planetario, incorpora una gran variedad de animales y recorre muy diferentes ecosistemas naturales.

Acerca de la cuestión temática, Bruno Munari afirma en sus escritos que los relatos deberían ser sencillos, como sencillo es el mundo que envuelve a las niñas y los niños, con historias en torno a los elementos de la naturaleza y los animales: el sol, el agua, el fuego, una hoja, una mariposa, una hormiga... (Munari, 1978, p. 74). Asimismo, según la filóloga Silvia Adela Kohan (2016, p. 55), en las historias protagonizadas por animales los niños y las niñas se ven identificados en ellos, y en ellos proyectan sus deseos y depositan sus miedos. No obstante, aunque coincidimos en que el conocimiento y acercamiento al mundo natural es de vital importancia para el desarrollo del ser humano, entre otras muchas cuestiones por formar parte del mismo, y por tratarse de una fuente inagotable de conocimiento, consideramos también que los niños y las niñas poseen mentes elástica, abiertas a nuevas perspectivas, libres de prejuicios, y creemos que la variedad temática y de estilo, así como la introducción a diversos puntos de vista en los álbumes para niños y niñas de la primera infancia, enriquecen y amplían la construcción del mundo interno de las mismas y los mismos, tal y como defienden en sus teorías Boyer (2004, p. 27) y Carrer (2006, p. 82).

Por último, explicaremos la intención o propósito que encierra el estilo escogido para los dos álbumes. Antes de proseguir, se cree necesario subrayar que la fragilidad en la fisonomía de ambos libros es una característica casual que forma parte del lenguaje visual y plástico de la autora de esta investigación, y no una particularidad que remita a algún propósito concreto destinado a las lectoras y los lectores. No obstante, al igual que comparten otras creadoras y creadores del álbum multisensorial en sus entrevistas, tales como Marion Bataille, Ron Van der Meer, Katsumi Komagata, Lucie Félix, Clementine Sourdais, Julia Spiers o Martine Perrin, se considera que el hecho de que un libro sea frágil no debe ser una causa de exclusión para el público más joven, y, al igual que los autores y autoras entrevistados, consideramos que las niñas y los niños son capaces de comprender que las cosas deben ser cuidadas y que si son maltratadas se deterioran con facilidad y se rompen. El posible "inconveniente" que puede presumir la fragilidad de las ediciones para los niños y las niñas más pequeños, puede invertirse y establecerse como una característica que plantea un proceso de aprendizaje durante la experiencia de lectura.

Ahora bien, en relación al estilo visual y plástico de los álbumes propuestos, se desea plantear un tipo de imágenes sintéticas, sin grandes detalles, que muestren a las niñas y los niños lo esencial, evidenciando únicamente los



Detalle del álbum
Good morning

rasgos más característicos de cada elemento natural, planteados como figuras icónicas. Por ejemplo, en la imagen correspondiente a un petirrojo, en el álbum *Good morning (Buenos días - 2012)* destaca su barriga colorada, y la ilustración del sol, viene representada por un gran círculo amarillo. En el álbum *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)* la ilustración del panda viene representada por su silueta y sus manchas blancas y negras, al igual que la vaca o el pingüino. Y así ocurre con el resto de elementos compositivos y escenarios narrativos en ambas ediciones.

En segundo lugar, el soporte y la imagen se presentan como un único elemento, las imágenes se conforman a través de la materialidad de las páginas. En este sentido, se recurre al “binomio de conceptos” (Rodari, 2010, p. 20), desde diferentes correspondencias: el juego entre el lleno y el vacío en las siluetas troqueladas, la noción de bidimensionalidad frente a la tridimensionalidad al desplegar y plegar la estructura de los álbumes, la quietud y el movimiento al soplar y acariciar ciertos escenarios, el contraste entre liso y rugoso en los materiales etc.

Las ilustraciones de los álbumes están creadas mediante la técnica de collage, con el objetivo de producir diferentes sensaciones en la lectora o el lector cuando manipule las páginas de los libros. Muchas de estas sensaciones son de naturaleza táctil, como los relieves, la variedad de texturas táctiles y las siluetas recortadas que constituyen las figuras de los pájaros en *Good morning (Buenos días - 2012)*. Específicamente, en el álbum *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)* esta materialidad constructiva intenta además comunicar, crear significados concretos, en este caso emulando la naturaleza que caracteriza a los elementos compositivos. De esta manera, para crear el bosque de bambú se seleccionó un tipo de cartulina brillante, gruesa y resistente, y para imitar la transparencia de la miel se optó por emplear papel vegetal de color naranja.

En definitiva, los álbumes multisensoriales expuestos han sido ideados como pequeños contenedores sensoriales sobre la naturaleza, como objetos culturales manipulables destinados a la exploración y el encuentro con diversas sensaciones y conceptos, que buscan dar a conocer el mundo animal y natural promoviendo el desarrollo cognitivo y sensorial de las niñas y los niños más pequeños.



166

Interior *O voo da borboleta*
Detalle de imagen:
para crear el bosque de bambú
seleccionamos un tipo de
cartulina brillante, gruesa y
resistente (p. 182)

3.6. A modo de conclusión: Navegando entre la emancipación creativa y la atención por la infancia lectora

Durante el último siglo, la concepción de la infancia ha experimentado profundos cambios impulsados, entre otras cuestiones, por los progresos sociales y culturales que abogan por una mayor tutela y protección de este grupo social. A su vez, la urgencia de tales cambios se ha visto reflejada en la cultura que envuelve el universo cotidiano infantil, en el que hallamos algunos objetos y rituales específicos, como los juguetes, los muebles, las celebraciones o los libros destinados a la infancia, estos últimos presentándose como forma de expresión fundamental para hablar con las niñas y los niños desde la práctica artística y la esfera cultural.

En correspondencia con ello, destacamos el *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.* de Merano, que, a través de la investigación, la catalogación y la conservación de libros de artista destinados a las niñas y los niños, evidencia el respeto y el valor adquirido por la infancia y su cultura en los últimos tiempos. Situando a los jóvenes lectores y lectoras como principal causa de su acción cultural y social, este proyecto ha consolidado a lo largo del tiempo un lazo excepcional entre libros, artistas e infancia, estableciendo el libro como canal expresivo y de intercambio entre los dos últimos. Sus iniciativas de divulgación han puesto en valor el interés artístico, cultural y social de las ediciones que alberga en su acervo, incluyendo en este, desde libros de artista o ediciones únicas, hasta libros y álbumes ilustrados, e incluso álbumes multisensoriales. Gracias a la libertad creativa de sus autoras y autores muchos de estos ejemplares se han situado a la vanguardia de la innovación y la experimentación artística y editorial de sus tiempos, favoreciendo a la evolución del libro y del álbum ilustrado contemporáneo, y a su transformación y diversificación.

La selección y estudio de las publicaciones del patrimonio del *Archivio Ó.P.L.A.* señaladas a lo largo de este capítulo nos ha permitido apreciar que, de un modo u otro, todas ellas atesoran unos propósitos y deseos específicos, tanto de índole social, como pedagógica, estética, lúdica, inclusiva, etc., los cuales reflejan, en muchos casos, el espíritu de cada época y la imagen de la infancia que se proyecta en ese preciso periodo, un hecho que igualmente se confirma tanto desde los supuestos teóricos acerca del concepto de intención planteados por los expertos y expertas en ilustración y literatura infantil, como desde la visión compartida por las autoras y los autores del álbum multisensorial del siglo XXI entrevistados en este capítulo.

Sobre esta cuestión debemos mencionar, además, que algunas de las intenciones halladas, bien entre los y las artistas del *Archivio Ó.P.L.A.*, bien entre los autores y las autoras del siglo XXI, tales como promover el juego, la alteridad o los procesos de lectura compartidos; estimular los sentidos y la sensibilidad estética; o aproximar al lector o a la lectora a la representación del mundo real, entre otras, pueden albergar el compromiso por alcanzar unos criterios de idoneidad asociados principalmente a las particularidades y necesidades vitales de las niñas y los niños. Esta búsqueda de adecuación parece cohabitar en armonía con el panorama editorial actual, caracterizado por una progresiva libertad creativa entre sus artistas desde la que se manifiestan algunos de los atributos más característicos de nuestro tiempo, como son la hibridación de géneros, la apertura en los mensajes y los significados, o la transversalidad lectora. Tales aspectos nos llevan a especular, que la idoneidad, aunque presente en un gran número de ejemplos dentro del proceso de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo, al contrario que la intención, no es un elemento intrínseco al proceso de proyección. A pesar de que muchos artistas expresen un especial interés por el universo infantil, tal y como apuntan algunos expertos y expertas en la materia, son los

agentes de transformación y los primeros receptores o receptoras, entendidos aquí como las personas adultas, los que determinan hoy en día tales criterios de adecuación lectora.

Desde esta perspectiva consideramos significativo señalar que la proyección del álbum contemporáneo, y especialmente la del álbum multisensorial del siglo XXI, parece navegar entre la ya mencionada emancipación creadora de sus artistas y un interés creciente hacia el ámbito de la infancia lectora, en el que podemos hallar un espacio exuberante de obras destinadas concretamente a los primeros lectores y lectoras, pero también al resto de edades, siendo este último un aspecto que promueve positivamente la lectura compartida. Al igual que ocurre con los artistas del *Archivo O.P.L.Á.*, la independencia creativa de nuestros autores y autoras contemporáneos refuerza efectivamente la evolución, la innovación y el desarrollo de las ediciones del presente, demostrando asimismo un gran respeto por los niños y las niñas y por la cultura diversa y de calidad de la cual merecen gozar.

Para concluir, consideramos significativo mencionar que el compendio de ideas desarrolladas a lo largo del presente capítulo nos permite afirmar la trascendencia y el valor que las sociedades de la era postmoderna depositan en las niñas y los niños, y en el estudio y comprensión de sus particularidades y sus necesidades. Siendo el álbum y el libro ilustrado un tipo de obra que parece haber adquirido gran notoriedad literaria y artística en las últimas décadas, los creadores y creadoras brindan a las niñas y los niños un espacio cultural de excelencia el cual les permite consolidar su propio conocimiento y participar e interactuar de forma libre y crítica con el mundo que les rodea.

CAPÍTULO 4. Exploradores del mundo

CAPÍTULO 4. Exploradores¹¹⁶ del mundo

“Il bambino
 è fatto di cento.
 Il bambino ha
 cento lingue
 cento mani
 cento pensieri
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 cento mondi
 da inventare
 cento mondi
 da sognare.
 Il bambino ha
 cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 La scuola e la cultura
 gli separano la testa dal corpo

Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa
 di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 solo a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono: di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento gliene rubano novanta nove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione
 il cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 sono cose che non stanno insieme.
 Gli dicono insomma
 che il cento non c'è.
 Il bambino dice:
 invece il cento c'è¹¹⁷.

Loris Malaguzzi
 (Malaguzzi, 2018, p. 2)

¹¹⁶ Como se explica en las *Notas preliminares* del presente documento, esta investigación procura emplear a lo largo de su desarrollo el lenguaje inclusivo en cuanto al género en español, para lo cual, como estrategia recomendada por las *Naciones Unidas* (2019) decidimos utilizar entre otras “La estrategia de pares de femenino y masculino (desdoblamiento)”. Sin embargo, excepcionalmente en el título de este capítulo *Exploradores del mundo*, que al mismo tiempo corresponde al nombre de nuestro proyecto de campo, por cuestiones de economía del lenguaje, intentando otorgar una designación más corta y menos redundante, optamos por la versión en masculino, aunque queremos dejar claro que se incluye aquí tanto a los niños exploradores como a las niñas exploradoras, al igual que venimos haciendo en los capítulos anteriores.

¹¹⁷ *Invece il cento c'è* (*En cambio el cien existe*) poema escrito por Loris Malaguzzi, publicado en el ensayo *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2013) del profesor e investigador navarro Alfredo Hoyuelos.

“El niño / está hecho de cien. / El niño tiene / cien lenguas / cien manos / cien pensamientos / cien maneras de pensar / de jugar y de hablar / cien siempre cien / maneras de escuchar / de sorprenderse de amar / cien alegrías / para cantar y entender / cien mundos / que descubrir / cien mundos / que inventar / cien mundos / que soñar. / El niño tiene / cien lenguas / (y además cien cien cien) / pero le roban noventa y nueve. / La escuela y la cultura / le separan la cabeza del cuerpo. / Le dicen: / de pensar sin manos / de actuar sin cabeza / de escuchar y no hablar / de entender sin alegría / de amar y sorprenderse / sólo en Pascua y en Navidad. / Le dicen: que descubra el mundo que ya existe / y de cien le roban noventa y nueve. / Le dicen: / que el juego y el trabajo / la realidad y la fantasía / la ciencia y la imaginación / el cielo y la tierra / la razón y el sueño / son cosas que no van juntas. / Y le dicen / que el cien no existe. / El niño dice: / en cambio el cien existe”. Traducción italiano-castellano realizada por Mari Carmen Doñate extraída del ensayo *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi* de Hoyuelos (2013, p. 12).

Hasta el momento, cada uno de los temas abordados en esta investigación se ha inspirado en el espíritu de la infancia, en su cultura, y en sus “maravillosas e interesantes particularidades”, tal y como las define Vea Vecchi en su prólogo *Estética y aprendizaje*¹¹⁸ (Hoyuelos, 2013, p. 20). Este último capítulo aúna las diversas partes del estudio en un único proyecto de naturaleza experimental: *Exploradores del mundo*, una propuesta práctica que conjuga la lectura del álbum multisensorial con la exploración sensible y la libre expresión creativa de las niñas y los niños más pequeños.

Siguiendo los planteamientos de Emma Bosch (2015, p. 8) en los que defiende que el estudio del álbum requiere ser abordado desde la *dualidad libro-lector o lectora*, y teniendo en cuenta el profundo análisis que se ha realizado previamente sobre el álbum multisensorial, el presente capítulo sitúa a los jóvenes lectores y lectoras en el centro de la investigación. Aunque se entiende que el álbum, sea de la naturaleza que sea, abarca un espectro de lectoras y lectores ilimitado, recordamos que, en este estudio, el uso y lectura del álbum y el álbum multisensorial se centra en grupos de lectura pertenecientes a la primera infancia. Naturalmente, se tiene en cuenta la cooperación de mediadores y mediadoras adultos en tal proceso, lo que se ha definido con anterioridad como “lectura compartida”.

Por ello, antes de adentrarnos en la presentación y desarrollo de la investigación de campo, y teniendo en cuenta los intereses cardinales de este último capítulo, analizaremos dos palabras fundamentales para este estudio: “lectura” y “lectores o lectoras”. Como veremos a continuación, partiendo de las teorías expuestas por la profesora Teresa Durán (2002, p. 14), la acción de “leer” no se limita al texto impreso en un libro, sino que abarca un conjunto de experiencias sensoriales mucho más amplio, asociado a las necesidades vitales del ser humano. Cabe mencionar, además, que hoy en día, el elenco casi infinito de artefactos y soportes de comunicación existentes, convierte el proceso en una experiencia compleja y en continua evolución (Durán, 2002, p. 9). Desde esta perspectiva, no sólo deseamos trazar una concepción concreta para la palabra “lectura”, sino también, comprender quiénes son hoy esos pequeños lectores y lectoras del álbum multisensorial, imbricados en la sociedad y la cultura contemporáneas.

En cuanto a la concepción de la investigación de campo *Exploradores del mundo*, queremos señalar que es fruto de un proceso diseminado a lo largo del tiempo, fundamentado en dos experiencias previas con niñas y niños de la primera infancia. Tanto estas experiencias previas como el propio proyecto de campo se han servido de las ideas e iniciativas planteadas por otras expertas y expertos en la infancia; de proyectos, acciones y lugares que enfocan su labor investigadora en las experiencias, la cultura, el desarrollo, y la expresión de las niñas y niños pequeños. Por consiguiente, para comprender de manera completa el desarrollo global de este estudio, dedicaremos un espacio específico a estos lugares para la inspiración, así como a la serie de experiencias previas sobre las que se ha consolidado nuestro proyecto *Exploradores del mundo*.

Tras recorrer los puntos anteriormente citados, nos sumergiremos de lleno en el propio proyecto *Exploradores del mundo*. La siguiente propuesta, inspirada por las ideas de Carla Rinaldi¹¹⁹, presidenta de la *Fundazione Reggio*

¹¹⁸ Vea Vecchi ha trabajado durante treinta años en el taller de la *Scuola Comunale dell'Infanzia Diana*, perteneciente a las escuelas municipales del proyecto *Reggio Emilia*. Su figura, junto al de otras profesionales, recibe en este contexto concreto la denominación de “tallerista”, un nombre inventado para designar a aquellas personas que trabajan en los talleres de las escuelas *Reggio Emilia*, ideados como espacios de proyección, expresión y acción, e inspirados en los estudios de los artistas bohemios (Vecchi, 2013, p. 54).

¹¹⁹ Peter Moss, profesor en Educación Infantil en la *University College of London*, hace referencia a las siguientes palabras de Carala Rinaldi en su ensayo *Microprogettazione e macropolitica: apprendere attraverso le relazioni* (2017, p. 140), incluido en la publicación *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, mediante el que explica la idea de proyectación con los niños y las niñas en las escuelas municipales de *Reggio Emilia*:

Children – Centro Loris Malaguzzi, y por el enfoque de la experiencia educativa de *Reggio Emilia*, ha sido esbozada como un proceso vivo, abierto a la incertidumbre de lo desconocido, a la curiosidad e imaginación de las niñas y los niños, el cual intenta evitar delinear resultados predefinidos. Presentamos el proyecto como un proceso inconcluso a la espera de ser ampliado o reformulado desde nuevas perspectivas y contextos. *Exploradores del mundo* se plantea como un posible punto de partida para futuras acciones con la primera infancia, asociadas a la lectura del álbum multisensorial y a la exploración sensorial y creativa de las niñas y los niños pequeños.

Para concluir, se recogerán de manera detallada algunas de las respuestas, estrategias, modos de hacer y vivencias más relevantes de esta experiencia con las niñas y los niños a través de las denominadas *minihistorias*, todas ellas asociadas a la experiencia de las lecturas multisensoriales, presentadas en detalle a continuación. Esta recapitulación experiencial se plantea como un “proceso de escucha”, tal y como lo define Vea Vecchi (2013, p. 68). En definitiva, es la oportunidad para compartir la documentación extraída de esta pequeña experiencia con la primera infancia, con su cultura, su creatividad y sus lecturas, dentro del contexto de la Educación Infantil.

Comenzábamos esta introducción, especialmente dedicada a la infancia, citando el célebre poema *I cento linguaggi dei bambini*, escrito por Loris Malaguzzi, posiblemente uno de los pedagogos más visionarios de su época. Según Francesco Tonucci (2017, p. 21), pensador, psicopedagogo y dibujante italiano, esta fue la batalla central de Malaguzzi a favor de las niñas y los niños, que sus cien lenguajes fuesen conservados y respetados, permitiendo que cada criatura se desarrollase acorde a sus capacidades y deseos.

4.1 Primeras lecturas y primeras infancias

“Antes de saber ‘leer’ se ha de saber ‘sentir’.
Lo mejor es que nacemos sintiendo”.

Teresa Durán

(Durán, 2002, p. 12)

Teresa Durán tiene la convicción de que la literatura no puede ser abordada exclusivamente desde los elementos que la componen, sino que debe, además, tener en cuenta al lector o a la lectora, a aquella persona que recoge el mensaje y que se implica de forma emocional, a aquella que “descubre que el Arte apela, de modo claro y distinto, a su experiencia cognitiva y la proyecta multiplicando sus posibilidades virtuales” (Durán, 2002, p. 75).

“La parola ‘progetto’ evoca l’idea di un processo dinamico, un viaggio che tiene conto dell’incertezza e delle opportunità che emergono sempre nei rapporti con gli altri. Il lavoro di progetto cresce in molte direzioni, senza una progressione predefinita, senza risultati decisi prima che il viaggio abbia inizio. Significa essere sensibili ai risultati imprevedibili dell’indagine e della ricerca dei bambini. Il corso di un progetto può dunque essere breve, medio o lungo, continuo o discontinuo, ed è sempre aperto a modifiche e cambiamenti di direzione” (Rinaldi, 2005, p. 22).

“La palabra ‘proyecto’ evoca la idea de un proceso dinámico, un viaje que tiene en cuenta la incertidumbre y las oportunidades que siempre surgen en las relaciones con los otros. El trabajo de un proyecto se desarrolla en muchas direcciones, sin una progresión predefinida, sin resultados decididos antes de que el viaje haya iniciado. Significa ser sensible a los resultados imprevistos durante la indagación y búsqueda de los niños y las niñas. De este modo, el transcurso de un proyecto puede ser breve, medio o largo, continuo o discontinuo, y está siempre abierto a modificaciones y cambios de dirección” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Sobre este tema, como hemos visto anteriormente, Emma Bosch (2015, p. 8) define la relación libro-lector o libro-lectora como una “falsa dicotomía”. Como expone la autora, difícilmente se puede estudiar la idiosincrasia del libro sin hacer referencia a la lectora o al lector y viceversa (Bosch, 2015, p. 8). Tales argumentos coinciden con la línea de pensamiento de la experta en literatura infantil Maria Nikolajeva. Como relata Bosch (2015, p. 8), durante el *2nd Symposium New Impulses in Picturebook Research. Beyond Border: Art, Narrative and Culture in Picturebooks*¹²⁰, celebrado en Glasgow en 2009, Nikolajeva apelaba a los y las asistentes sobre la necesidad de enfocar el estudio del álbum desde perspectivas más integradoras, en las que se tenga en cuenta tanto al libro como a la propia lectora o lector.

Además, debemos recordar, que un número significativo de artistas procedentes de diferentes disciplinas creativas, han demostrado a lo largo de la historia contemporánea, un interés manifiesto por los pequeños lectores y lectoras (Antoñazas, 2009, p. 73; Dehò et al., 2007, p. 8-25; Mirabel et al., 2008, p. 15; Nesticò, 2016, p. 13;). Este afecto se ha materializado en forma de escucha hacia los intereses y necesidades de la infancia lectora, imaginando, en cada creación, múltiples escenarios y posibles experiencias para ese instante de lectura destinado a los más jóvenes. El paradigma descrito ha contribuido a erigir, como ya hemos visto, una correspondencia portentosa entre los primeros lectores y lectoras, las ediciones ilustradas y sus artistas (Nesticò, 2016, p. 13).

Por todo ello, y teniendo en cuenta estas premisas, tanto la investigación de campo *Exploradores del mundo*, como la presente tesis en su conjunto, tomarán en consideración la experiencia de lectura y sus potencialidades, así como a los lectores y las lectoras más asiduos del álbum multisensorial, las niñas y los niños en la primera infancia. De este modo, en primer lugar, se definirá el concepto de “lectura” y qué significa, desde del contexto de la primera infancia, la acción “leer”. Tal enfoque ayudará además a definir los modos de aprendizaje en los primeros años de vida del ser humano. En segundo lugar, tras definir el concepto de “lectora o lector”, realizaremos una breve aproximación a la *primera infancia*, no solo como grupo lector sino también como espacio social que describe unas particularidades y modos de comprensión e interacción concretos con las personas y el medio, lo que nos permitirá crear un vínculo específico con el álbum multisensorial.

Teresa Durán escribió un ensayo revelador sobre la lectura en la primera infancia y sus libros, titulado *Leer antes de leer* (2002). Al inicio de su escrito define que la lectura, tradicionalmente, se concibe como “el acto de descodificar lo escrito” (Durán, 2002, p. 7). En efecto, si consultamos diccionarios como el de la *Real Academia Española* (s.f.-ñ, definiciones 1 y 3), la palabra *lectura* está definida como: “acción de leer” e “interpretación del sentido de un texto”, entre otras acepciones menos vinculadas a nuestro tema de interés. Significados similares encontramos en el *Diccionario del Español Actual* (Seco, Andrés y Ramos, 1999, p. 2803), que también define lectura como: “operación realizada por un lector”. Sin embargo, Durán (2002, p. 7) advierte que la palabra escrita tan solo es un fragmento de todo aquello que podemos leer. De hecho, acerca del concepto “leer”, el *Diccionario de la lengua española* (s.f.-o, definición 2) define esta acción como: “comprender el sentido de cualquier representación gráfica”. Sobre esta cuestión, el *Diccionario del Español Actual* (Seco et al., 1999, p. 2804) hace hincapié en el canal de percepción de esa representación: “pasar la vista [por una representación gráfica de cualquier tipo] para captar su significado”. Esto nos alerta de que, en términos generales, leer se entiende como un acto casi exclusivamente visual. No obstante, si seguimos analizando, ambos diccionarios asocian la palabra “leer” a la comprensión y descubrimiento de cosas intangibles por medio de indicios, como pueden ser los sentimientos de

una persona o su porvenir (Real Academia Española, s.f.-o, definición 5; Seco et al., 1999, p. 2804). Esta última definición amplía sustancialmente los aspectos definitorios de tal concepto y, como veremos a continuación, llega a abarcar un espectro de experiencias realmente amplio.

Debemos recordar que la noción de “leer” ha evolucionado y se ha diversificado a lo largo de la historia de la humanidad (Durán, 2002, p. 8). Hoy en día, las teorías de la significación planteadas a principios del siglo XX - semiótica y semiología -, nos permiten emplear este concepto en ámbitos diferentes de la comunicación (Durán, 2002, p. 8). Actualmente, autoras como María Acaso, alertan sobre la importancia que posee, para la educación de los y las más jóvenes, fomentar el aprendizaje de una lectura crítica y reflexiva sobre las representaciones visuales que consumimos día a día, es decir, dejar de ver simplemente, para comenzar a leer las imágenes (Acaso, 2006, pp. 11-12). Por su parte, Umberto Eco, en su célebre obra *Signo* (1981), proporciona excelentes ejemplos sobre el tema, en los que se ven implicados, además de la vista, diversos campos de la percepción sensorial. Recordemos que, en sus teorías, el escritor y semiólogo italiano, plantea que, en cualquier sociedad y cultura, tanto industrial como rural, existen múltiples sistemas de signos, los cuales aprendemos a leer o descifrar para poder movernos en el mundo (Eco, 1981, pp. 11-12).

Al inicio de su ensayo, Eco ejemplifica el entramado de signos que una persona debe leer y comprender en tan solo la parte de un día, a través de un relato protagonizado por el señor Sigma, que necesita visitar al médico durante sus vacaciones en París. De este modo, para llegar a la consulta médica, Sigma tendrá que descifrar signos gráficos y visuales, como los números del listín telefónico, las palabras escritas en las placas informativas de los edificios o la diferencia entre la forma del interruptor de la luz y la del timbre; signos auditivos, como la señal sonora del teléfono que le indica que la línea está disponible; o signos propioceptivos, como el dolor de estómago que le lleva a visitar al médico (Eco, 1981, pp. 7-11). Por su parte, el doctor del relato, para realizar un diagnóstico con mayor exactitud, no se limitará a descifrar los signos auditivos de la explicación oral que le proporciona Sigma sobre sus sensaciones, sino que también recurrirá a experiencias de carácter táctil, palpando su estómago, y de naturaleza visual, detectando una serie de manchas en su piel. Todas ellas conforman la lectura completa de su análisis clínico, el cual le permitirá diagnosticar a su paciente (Eco, 1981, pp. 7-11).

El relato de Eco demuestra que la interpretación o descodificación de todos esos signos, entre los que se hallan diversas representaciones gráficas, sonidos e indicios, es posible gracias a la operación perceptiva de los sentidos en su conjunto, y no únicamente al sentido de la vista. Desde esta perspectiva, Durán (2002, p. 14) defiende que, gracias a las capacidades sensitivas de las que estamos provistos, somos capaces de percibir el entorno que nos rodea, y es por ello que, al margen de los libros, el ser humano lee constantemente, ya que interactúa de manera continua con su medio a través de los sentidos.

Debemos recordar que nacemos preparados para desarrollar ese ejercicio de descodificación y “apropiación del mundo” (Sanjuán, 2016, p. 17), “nacemos sintiendo” (Durán, 2002, p. 12) y, es más, especialmente durante los primeros años de nuestra existencia, la forma que tenemos de reconocer el mundo conjuga los sentidos globalmente, mediante un conocimiento de tipo plurisensorial (Munari, 2016, p. 381; Restelli, 2002, p. 47-49). A través de numerosas acciones como tocar, chupar, mirar, probar, manejar, imitar, dejar caer, etc., construimos desde el inicio de la vida nuestro propio conocimiento, descubrimos la realidad, y los diversos fenómenos que la envuelven, desde físicos hasta químicos o sociales (Restelli, 2002, p. 49; Vila y Cardo, 2016, pp. 16-17). Ese

¹²⁰ II Simposio Nuevos Impulsos en la Investigación del Álbum Ilustrado. Más allá de las fronteras: Arte, narrativa y cultura en los álbumes ilustrados.

conjunto de experiencias sensoriales vivenciadas día a día por los bebés les permitirán aprender el significado de cada uno de esos signos sensoriales percibidos, y desarrollar la capacidad para transmitirlos adecuadamente en los procesos de comunicación afectivos, fundamentales para su óptimo desarrollo (Durán, 2002, p. 14).

Ahora bien, para hablar de primeras lecturas en la infancia, de esas lecturas que marcan nuestra existencia como seres humanos en constante desarrollo, se considera relevante citar el ensayo *Erase una voz. El primer libro del bebé* (2016), escrito por la especialista en promoción de la lectura y literatura infantil Beatriz Sanjuán. En su publicación, la autora afirma que el bebé “aprende a ser y a leer con los cinco sentidos”, siempre con el apoyo de mediadores o mediadoras que, de un modo u otro, le ayudan a ampliar de forma gradual su contexto (Sanjuán, 2016, p. 17). Inicialmente, las criaturas, según Sanjuán (2016, p. 17), disfrutaban de un “círculo de percepción de lectura muy pequeño”, constituido por la familia cercana, las rutinas asociadas a las necesidades básicas, los descubrimientos sensoriales y neurológicos y, como la autora designa: “la Voz” que le canta; un “vínculo musical” constante, que da sentido a las complejas estructuras y secuencias de nuestro vocabulario (Sanjuán, 2016, p. 17). En este sentido, la educadora y escritora Lía Shenck (2014, p. 37) advierte que, durante la primera infancia, la estimulación y la iniciación a la literatura deben basarse en la naturaleza lúdica del lenguaje, aprovechando canciones, adivinanzas, juegos silábicos o de palabras... Siendo poco probable la comprensión de todos los términos a nivel semántico, la capacidad de interpretación puede comenzar a través de otros canales que permitan, por encima del significado de las palabras, desencadenar el encantamiento en el acto de lectura compartida (Shenck, 2014, p. 32). Asimismo, según la autora, las primeras lecturas deben promover una “actitud proactiva” en las y los más jóvenes, es decir, a través de libros que puedan manipular, abrir, tocar, y también escuchar, en compañía de esa voz que narra (Shenck, 2014, p. 37).

Dicho todo lo anterior, en este estudio, la acción “leer” se acoge a la definición propuesta por Durán (2002) en su ensayo *Leer antes de leer*: “Leer sería, pues, la capacidad humana para ordenar significativamente los signos sensoriales - que nos llegan a través de los sentidos - implicando en ellos nuestra emotividad” (p. 14). Esos signos sensoriales pueden ser, como denomina Eco (1981, p. 32), tanto artificiales: creados para significar o con una función, como en el caso de un álbum multisensorial; o naturales: surgidos espontáneamente de la naturaleza o emitidos inconscientemente por un agente humano, como, por ejemplo, aquellos que formarían parte de la exploración y lectura del entorno cercano para la niña o el niño pequeño.

Las observaciones expuestas hasta el momento trazan el enfoque de la investigación de campo *Exploradores del mundo*, en la que la acción “leer” no se limita a las sesiones de lectura de los álbumes multisensoriales, sino que también se integra en el resto de dinámicas, considerando la exploración sensorial y creativa de los más jóvenes un mecanismo de lectura en sí mismo. De igual modo, como se ha descrito en capítulos anteriores, el propio proceso de interpretación del álbum multisensorial, involucra varios sentidos al mismo tiempo, dando como resultado un tipo de lectura de carácter plurisensorial.

Llegados a este punto, es momento de definir quiénes son esos pequeños lectores y lectoras, como describe Graciela Montes (2001, p. 39): “[...] personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y dejar de ser al minuto siguiente, son los que crecen, los que quieren crecer más que nada en el mundo, y dejar de ser lo que son: niños”. No obstante,

antes de adentrarnos en la definición de esas pequeñas personas ávidas de conocimiento, se considera necesario delinear algunos aspectos acerca de la noción de lectora o lector.

Si bien entendemos que el proceso de lectura no se limita a descifrar signos alfabéticos, la lectora o el lector no será únicamente la persona que lee libros o textos, sino aquella que entiende que cualquier tipo de signo puede ser comprendido e interpretado (Durán, 2002, p. 16). Es más, debe mencionarse que, a pesar de que los términos “texto” y “lector/lectora” son conceptos provenientes de los estudios literarios y de la lingüística, también son conceptos utilizados frecuentemente en otros campos, como en el de la semiótica de las imágenes (Baldwin y Roberts, 2007, p. 34). En este ámbito, desde la ilustración de la portada de una revista, el video de un anuncio publicitario o el diseño de una mesa¹²¹, se conocen como “texto”, y a aquella persona que les da uso, que los lee o que los observa, se le denomina “lector o lectora” (Baldwin y Roberts, 2007, p. 34).

Todo ello nos lleva a pensar, coincidiendo con las teorías planteadas por Acaso (2006, pp. 11-12), Durán (2002, p. 7) y Eco (1981, pp. 31-46), en la importancia que posee, desde una edad temprana, ejercitar y desarrollar conscientemente una capacidad adecuada para descifrar los innumerables mensajes recibidos día a día, a través de los diversos canales comunicacionales y perceptivos. Debemos tener en cuenta que la realidad socio-cultural de las niñas y los niños occidentales del siglo XXI, se forja desde los primeros años de su vida, rodeada de gran cantidad de dispositivos, principalmente visuales y audiovisuales, repletos de información (Durán, 2002, p. 9), un hecho que les convierte irrevocablemente, en lectoras y lectores activos dentro de la sociedad. En el caso de las regiones occidentales, las niñas y los niños crecen rodeados de un enorme abanico de canales comunicacionales: los libros, la televisión, el *smartphone*, la *tablet*, el ordenador, los videojuegos, la realidad virtual... (Durán, 2002, p. 9; Ivaldi, 2014, p. 11). A las formas tradicionales de comunicación con los más jóvenes, como pueden ser las nanas o los sonajeros, se han sumado las melodías de los teléfonos móviles, y los libros tradicionales han comenzado a compartir espacio con propuestas editoriales de naturaleza electrónica (Ivaldi, 2014, p. 11). En medio de esta vorágine comunicativa, se construyen las vidas e historias de los niños y las niñas más pequeños que, en un periodo de tiempo bastante limitado, deberán adaptarse a esta gran cantidad de soportes comunicativos y aprender a descifrarlos (Durán, 2002, p. 9).

Por otro lado, habría que mencionar también que, a pesar de que tradicionalmente, tanto en la creación literaria como en las bellas artes o en la arquitectura, la autora o el autor de una obra marcan el epicentro de los procesos comunicativos, alimentan y dan sentido a la composición (Barthes, 1987, pp. 49-53), hoy en día hallamos un punto de vista diferente en el que la lectora o el lector ganan protagonismo, tal y como pudimos ver a través de la visión compartida por un gran número de autores y autoras del álbum contemporáneo. Las reflexiones de Roland Barthes en su célebre obra *La muerte del autor* (1987), han establecido un cambio significativo en el “centro de gravedad” de los procesos de creación y comunicación contemporáneos, los cuales hoy recaen sobre el público y no tanto sobre el propio autor o autora (Baldwin y Roberts, 2007, p. 38). Si bien, como defiende Barthes (1987) el “texto”, la obra, establece un diálogo entre los múltiples lenguajes que lo constituyen, con diversos orígenes y culturas de procedencia, el autor o la autora no será el lugar que acoge ese conjunto de multiplicidades sino que lo será “el lector o la lectora” (pp. 51-52):

¹²¹ En el caso del diseño de producto, según Munari (2016, pp. 379-381), los materiales que constituyen los objetos, son una forma concreta de comunicación, y adquieren significados muy relevantes a la hora de elegir y utilizar dichos objetos, al igual que argumenta con su serie *Prelibri* (Munari, 2016, p. 216-238).

“[...] o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografía, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito” (Barthes, 1987, p. 53).¹²²

De este modo, según las palabras de Barthes (1987, pp. 51-53) podríamos afirmar que las múltiples lecturas que describe el álbum multisensorial convergen y cobran sentido en el instante en que el niño o la niña abren sus páginas e interaccionan con el mismo, exploran sus formas y texturas, escuchan sus palabras y sonidos..., interpretando el sentido de la obra de forma personal mediante los diferentes canales de percepción. Tales multiplicidades lectoras encierran, según Shenck (2014, p. 32), uno de los mayores placeres de la lectura: el margen de interpretación, el cual confiere al público la licencia para sentir y acoger la obra de un modo personal, apropiándose de esta como algo suyo (Shenck, 2014, p. 32).

Con todo, teniendo en cuenta la proposición expuesta por Barthes (1987, p. 51-53), tanto si los y las artistas del álbum demuestran un interés o preocupación por conocer las necesidades, los tiempos e intereses del público infantil, como si se expresan libremente mediante un lenguaje lírico y personal, la obra cobra sentido y significado en el momento en que es manipulada por las manos y leída por los ojos de las lectoras y los lectores (Baldwin y Roberts, 2007, p. 38), en este caso, el público infantil.

Puntualizados algunos aspectos esenciales sobre aquello que se entiende por lector o lectora en esta investigación, nos adentraremos, a continuación, en el esclarecimiento específico del concepto lectora y lector del álbum en nuestro estudio de campo, los niños y las niñas de la primera infancia.

En torno a la noción de infancia, cabe mencionar que, antes de que pudiéramos distinguir un público lector representado por niñas y niños, antes de poder afirmar que existe un grupo de artistas al servicio de la infancia, capaz de establecer una cultura literaria y visual destinada a la misma, debe existir una concepción que defina a ese grupo social como tal (Shavit, 2003, p. 22).

Según Zohar Shavit (2003), la relación entre la niñez y los libros para la infancia no es banal ni casual. Por el contrario, el establecimiento de una concepción específica sobre la infancia fue un antecedente imprescindible para la creación de libros destinados a este grupo lector (p. 22). Ahora bien, aunque las niñas y los niños han acompañado al ser humano desde sus orígenes (Pérez y Sánchez, 2013, p. 33), la forma en cómo se percibe hoy la *infancia*, así como los *libros para la niñez*, son nociones comparativamente recientes (Shavit, 2003, p. 21). Autores y autoras como James Marten (2018), Lloyd DeMause (1994), Philippe Ariès (1986), Elisabeth Badinter (1986) o Erik Erikson (1976) muestran en sus estudios sociológicos cómo la consideración que las personas adultas tienen hacia la infancia y sus particularidades ha evolucionado y se ha moldeado a lo largo del tiempo de manera paulatina, y se ha transformado, como ya hemos visto anteriormente, en función de las creencias, las necesidades y las convenciones sociales y educativas de cada época, lugar y cultura. Es por ello que cuando nos referimos a infancia

hablamos del “espacio social” concedido a las niñas y los niños, y no tanto a una etapa vital específica (Gaitán, 2015, p. 13). Ser niña o niño hoy en día no tiene el mismo significado que serlo hace dos décadas, hace cincuenta años o hace un siglo, al igual que no significa lo mismo ser niño o niña en un país o región de Occidente que en uno de América Latina, de Asia o de África (Gaitán, 2015, p. 13).

A pesar de todo ello, cuando James Marten (2018, pp. 8-9) hace balance de la historia de la infancia en su publicación *The History of Childhood. A Very Short Introduction (La historia de la infancia. Una introducción breve - 2018)*, considera que, igualmente, pueden hallarse ciertos conceptos y hechos más generales que unen libremente los diferentes relatos, tan diversos y distanciados en el tiempo y en el espacio. En este sentido, Lourdes Gaitán (2015) señala que a todas estas niñas y niños les une un factor histórico común: “su dependencia frente al colectivo adulto” (p. 13). Desde otro punto de vista, Loris Malaguzzi (Gandini, 2017) sostiene que, más allá de la cultura, la clase social, la religión o la etnia, en cualquier parte del planeta, todos los niños y las niñas nacen con el deseo intenso de sentirse parte del mundo, de utilizar su compleja red de capacidades y de aprendizaje, la cual les permite orientarse a nivel personal, interpersonal, cognitivo, afectivo y social (pp. 57-58). Sería pues, desde este enfoque más esencial y primario del ser humano desde el que procuramos aproximar nuestra mirada hacia las lectoras y los lectores de la primera infancia en nuestra investigación de campo.

Como ya hemos mencionado, aunque las concepciones para la primera infancia varían en función de la cultura, las tradiciones locales, las estructuras familiares o la organización de la enseñanza primaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007, p. 15), y, por tanto, el intervalo de edad que la define depende de todos estos factores así como de la clase social, la etnia, la religión o las necesidades de cada familia (Marten, 2018, p. 9), existe actualmente la convención, cada vez más aceptada, de que la primera infancia transita entre el nacimiento (en algunos casos ya se incluye la gestación), hasta aproximadamente los ocho años de edad (UNESCO, 2007, p. 15).

La primera infancia es aquel espacio en el que la exploración se torna una forma de conocimiento, las experiencias vitales se transforman en aprendizajes y las emociones y los sentimientos consolidan la integración, conectando activamente entre sí las primeras formas de hacer, pensar y sentir (Shenck, 2014, p. 30). Es una etapa caracterizada por un significativo y rápido desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo en el ser humano (UNESCO, 2007, pp. 3-7), en la cual el conjunto de aprendizajes conquistado probablemente subsista a lo largo de toda la vida (Bateson, 1972, p. 212) y consolide las bases para la adquisición y construcción del conocimiento futuro (UNESCO, 2007, pp. 3-7).

Especialmente durante la primera infancia, Veà Vecchi (2013) sostiene que las niñas y los niños “tienen antenas muy sensibles a lo que les rodea” y moldean con flexibilidad sus ideas, sin prejuicios. Es por ello, entre otras cuestiones, que parecen demostrar una expresión y pensamiento creativos más profundos (p. 185). Asimismo, Vecchi (2013) subraya la idea de que los niños y las niñas no compartimentan el conocimiento sino que realizan un “aprendizaje de tipo holístico” que enlaza con libertad los diferentes estímulos perceptivos (p. 185).

¹²² “[...] el lector o la lectora es el espacio exacto en el que se inscriben, sin que se pierdan ninguna, todas las citas que constituyen un escrito; una unidad de texto no está en su origen, sino en su destino, pero este destino ya no puede ser personal: el lector o la lectora es un ser humano sin historia, sin biografía, sin psicología; apenas es ese alguien que tiene reunido en un mismo lugar todos los rasgos que constituyen el escrito” (Traducción portugués-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

En este sentido, al igual que Vecchi (2013, p. 185), especialistas como Malaguzzi (Hoyuelos, 2013, p. 44) o Simona Bonilauri (Vecchi, 2013, p. 114), respaldan que las niñas y los niños, especialmente en las primeras etapas de vida, construyen su conocimiento de manera *multidisciplinar*, y de forma *multisensorial* como apuntan Munari (2016, pp. 229-381), Sahms y Seiz (2008, pp. 411-417) y Restelli, (2002, p. 63), un hecho que convierte a este grupo lector en embajador del álbum multisensorial.

Sobre el aprendizaje multisensorial, tradicionalmente se ha sostenido la idea de que la percepción del ser humano es un tipo de “función modular” que compartimenta las modalidades sensoriales para actuar como “procesos separados e independientes” (Sahms y Seiz, 2008, pp. 411-417). No obstante, estudios más recientes sobre percepción y desarrollo humano, coinciden con la visión de Malaguzzi (Edwards, Gandini y Forman, 2017, p. 33), Munari (2016, pp. 229-381) o Vecchi (2013, p. 185), considerando que el aprendizaje del ser humano, desde su más tierna infancia, se guía por estímulos sensoriales múltiples, en los cuales las tareas y entornos de percepción indican que las interacciones multisensoriales son la regla y no la excepción en el proceso de adquisición de información sensorial (Lovelace y Partan, 2001, pp. 48-49; Sahms y Seiz, 2008, pp. 411-417;), un tipo de procesamiento que además se extiende a todas las etapas del aprendizaje humano (Sahms y Seiz, 2008, pp. 411-417).

Sobre este asunto, el artista, pedagogo y filósofo alemán, Hugo Kükelhaus, experto en pedagogía de los sentidos, propone una línea de pensamiento conforme a estas ideas, desde la cual concibe el cuerpo del ser humano como una “totalidad orgánica y social”, en la que las experiencias vivenciadas se concentran en un solo sentido, es decir, funcionan como un conjunto total y no de manera aislada (Sánchez-Ruíz, Chacón y Alvira, 2011, p.3). En esta línea de pensamiento, el filósofo austriaco Rudolf Steiner sostiene que: “en sus primeros años, el niño es, todo él, órgano sensorio” (Quiroga, 2018, p. 17). En sus tratados sobre pedagogía de la infancia, Steiner confiere al ambiente físico, al papel del juego infantil y a la cualidad y estética de los objetos, un significado muy relevante para la formación y desarrollo de los niños y las niñas más pequeños. Sin embargo, no debemos olvidar que la teorías *steinerianas*, desvinculadas de otros movimientos pedagógicos (Quiroga, 2018, p. 11), plantean una perspectiva de “ser humano cuatripartito”¹²³ (Quiroga, 2018, p. 47), que alberga una naturaleza espiritual de primer orden vinculada a la teosofía y que se aleja de la concepción científica del ser humano compartida por otros expertos y expertas en pedagogía infantil.

Por su parte, Loris Malaguzzi, ha defendido, desde los inicios de su labor pedagógica con la primera infancia, la concepción de niña o niño como ser humano entero, sin parcelaciones (Hoyuelos, 2013, p. 167), en donde: “Mente y cuerpo son siempre una unidad indisoluble” (Hoyuelos, 2013, p. 63). Desde la filosofía y la pedagogía de la experiencia, Malaguzzi propone un tipo de pensamiento y aprendizaje transdisciplinar en el que la vida del ser humano se vea permanentemente conectada con el ambiente que le rodea, con la naturaleza y con el universo (Hoyuelos, 2013, pp. 44-45). Su visión se ha consolidado en la teoría de *I cento linguaggi dei bambini*¹²⁴, fundamentada en la imagen de la niña o del niño como “sujeto de derechos” (Guidici, 2017, p. 143), poseedor de una valiosa potencialidad, la cual se desarrolla mediante la interacción con los demás, ya sea entre iguales (niños y niñas) o entre niñas y niños y personas adultas, así como en su interacción con el ambiente que le rodea, el espacio, los objetos, etc. (Guidici, 2017, p. 143; Hoyuelos, 2013, pp. 54-55).

¹²³ Según la *antroposofía*, el ser humano está compuesto de cuatro cuerpos: el físico, el etérico, el astral y el yo. Únicamente el primero de los tres posee naturaleza material (Quiroga, 2018, p. 46).

¹²⁴ *Los cien lenguajes de los niños y las niñas*

La visión *malaguzziana* y, en definitiva, la pedagogía *reggiana*, perciben los lenguajes como los diversos medios y sistemas simbólicos, las diversas fuentes de conocimiento que poseen las niñas y los niños y, por extensión, los seres humanos en su conjunto, para expresar, comunicar o representar sus pensamientos (Guidici, 2017, pp. 143). Es por ello que la puesta en escena de los cien lenguajes solicita una comunicación basada en la *pluralidad de lenguajes*, es decir, una interacción establecida en el uso de las múltiples formas de ver y las múltiples formas de comunicar que tan bien describen el temperamento de las niñas y los niños, quienes, además, cuando aprenden, como refiere Bonilauri en su conversación con Vecchi sobre el aprendizaje y las talleristas (Vecchi, 2013): “lo hacen entrelazando y estableciendo conexiones entre los diferentes lenguajes” (p. 114). Sobre este asunto, en el catálogo de la exposición *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile* de 1987, Malaguzzi junto a otros autores y autoras hacían la siguiente afirmación (Edwards et al., 2017):

“Sosteniamo che tutti i linguaggi dei bambini nascono con loro [...]. La curiosità e la conoscenza rifiutano, sin dagli inizi, le cose semplici e isolate: amano trovare misure e relazioni di situazioni complesse. È qui, massimamente qui, che i bambini si aspettano – come fin dagli inizi della loro avventura – l’aiuto e la verità degli adulti” (p. 29)¹²⁵.

Tales perspectivas sobre la concepción de la infancia, sobre sus modos de aprender y de comunicarse, nos remiten al inicio de este capítulo. No es casual que la forma en cómo algunas expertas y algunos especialistas perciben el temperamento de la infancia coincida con el concepto de lectura acogido en este estudio, ya que consideramos que la acción “leer” puede ser sinónima de experiencia, de aprendizaje y de descubrimiento durante los procesos de interacción de las niñas y los niños, y los seres humanos en su conjunto, con el resto de las personas, con el medio y con los objetos, entre los que se encuentran los álbumes (multisensoriales).

Asimismo, tanto las primeras lecturas en la infancia descritas como los modos de aprendizaje plurisensorial que presenta el ser humano durante sus primeros años de vida, favorecen la idea de que el álbum multisensorial puede ser un óptimo compañero de exploración y descubrimiento para las niñas y los niños, el cual amplifica, desde el contexto específico de la lectura, los procesos de aprendizaje multisensoriales especialmente manifestados durante la primera infancia.

Las ideas aquí expuestas hacen las veces de bitácora de viaje para nuestra investigación de campo *Exploradores del mundo*, en la cual se busca respetar y, al mismo tiempo, potenciar las diferentes formas de hacer, interactuar y comunicar que posee la infancia.

Para concluir, consideramos necesario mencionar que nuestro estudio de campo *Exploradores del mundo* no pretende ser un tratado en pedagogía infantil sino una experiencia empírica que busca conjugar los álbumes multisensoriales, la exploración plástica, visual y sensorial y, por supuesto, los lenguajes de las niñas y los niños, a través de una idea de lectura sensible a las emociones y los sentidos de la primera infancia.

¹²⁵ “Sostenemos que todos los lenguajes de las niñas y los niños nacen con ellas y ellos [...]. La curiosidad y el conocimiento rechazan, desde el principio, las cosas simples y aisladas: les encanta encontrar medidas y relaciones de situaciones complejas. Es aquí, especialmente aquí, donde los niños y las niñas esperan – desde el comienzo de su aventura – la ayuda y la verdad de las personas adultas” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

4.2 Lugares para la inspiración

“Antigamente, conhecíamos o rio Adige, porque, enquanto rapazes, andávamos lá de barco, sendo as nossas recordações visuais limitadas a um determinado horizonte e a certas formas nas margens; mas hoje, sobrevoando o rio, apercebemo-nos que tem também outra forma, não deixando de ser sempre a mesma coisa, sempre o mesmo rio com aspectos diferentes.

[...] Quantos mais aspectos conhecemos da mesma coisa, mais a apreciamos e melhor podemos compreender a realidade que antes nos aparecia através de um só aspecto”¹²⁶.

Bruno Munari
Design e comunicação visual
 (Munari, 2006, p. 84)

Antes de adentrarnos en la investigación de campo *Exploradores del mundo* y en la descripción de las experiencias previas vividas junto a la infancia, las cuales han constituido un periodo fundamental en la creación y consolidación de nuestro estudio práctico, consideramos importante ofrecer una aproximación a las ideas, proyectos y lugares que han inspirado todas las fases de esta investigación, incluyendo esas vivencias anteriores junto a la infancia en diferentes contextos educativos.

Tanto las experiencias previas como los abordajes propuestos para el propio estudio de campo, se nutren de las ideas de diversos pensadores y pensadoras, investigadoras e investigadores, pedagogos y pedagogas, así como de diferentes artistas de nuestro tiempo que han demostrado un gran respeto y sensibilidad hacia la infancia. Hemos tomado prestadas algunas de ellas y, en algunos casos, las hemos adaptado o alterado en función de las necesidades de nuestros proyectos. De algunas de estas ideas, además, han nacido espacios y proyectos educativos de gran interés para nuestro estudio que han sido una fuente de inspiración constante tanto en el desarrollo de nuestra propuesta de campo junto a las niñas y los niños de la primera infancia, como en las fases previas de investigación.

Para comenzar, creemos pertinente, dada la naturaleza experiencial de nuestra investigación de campo *Exploradores del mundo*, reunir y conjugar concisamente algunas de las ideas expuestas sobre el concepto *experiencia* planteadas por los autores y las autoras que han inspirado nuestros estudios prácticos. Debemos tener en cuenta, además, que

¹²⁶ “Hace años, conocíamos el río Adige, porque de jóvenes íbamos en barco, y nuestros recuerdos visuales se limitaban a un determinado horizonte y a unas determinadas formas de sus orillas; pero hoy, sobrevolando el río, nos damos cuenta de que tiene otra forma, sin dejar de ser siempre la misma cosa, siempre el mismo río con aspectos diferentes.

[...] Cuantos más aspectos conocemos de una misma cosa, más la apreciamos y mejor podemos comprender la realidad que antes se nos aparecía mediante un solo aspecto” (Traducción portugués-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

la noción de experiencia es transversal a los temas abordados a lo largo de nuestra investigación académica y la piedra angular del señalado proyecto de campo.

Partiendo de las palabras de Munari (2006, p. 84) que encabezan este apartado, penetramos en el universo de las experiencias y la percepción del mundo, en el que, como sugiere dicho autor, existen múltiples apreciaciones para un mismo escenario. En nuestro paso por la vida todo depende de nuestro ángulo de visión y de nuestra experiencia, la cual nos permite hallar las conexiones latentes entre las cosas y nuestra propia percepción. Según Alonso Monreal, esa capacidad de ver desde un nuevo punto de vista, acopiando y edificando cultura, está íntimamente ligada a la creatividad (Hoyuelos, 2013, p. 219), coincidiendo con las palabras de la artista y autora Keri Smith: “Creativity arises from our ability to see things from many different angles”¹²⁷ (Smith, 2008, p. 19). En correspondencia al aprendizaje y a la educación, Veà Vecchi (2013), distingue este acto de sensibilidad perceptiva como, dimensión estética:

“[...] un proceso de empatía que relaciona al Yo con las cosas y las cosas entre sí. [...] Es una actitud de cuidado en relación con las cosas que hacemos, un deseo de significado; es curiosidad y asombro; es lo opuesto a la indiferencia y al descuido, a la conformidad, a la ausencia de participación y de sensibilidad” (pp. 58-59).

Las palabras de Vecchi (2013, p. 21) se hacen eco del pensamiento de John Dewey (2008) que, en sus consideraciones sobre la experiencia estética, expone que la experiencia no denota un acto de introspección circunscrito a las sensaciones y sentimientos individuales, como algunos piensan, sino que, por el contrario, representa una compenetración total entre el Yo y el mundo de los objetos y los sucesos, en un constante acto de “intercambio activo y atento” con el mismo (p. 21).

Desde este punto de vista, consideramos que tal acto de compenetración entre el sujeto y lo que le rodea no se aleja del placer inherente que toda niña o niño experimenta por conocer, descifrar o conectar los misterios que esconde el mundo. Según Rodari (2010), es en ese proceso de búsqueda y “conquista de la realidad” (p. 52), lleno de preguntas directas o indirectas, cuando en ocasiones, casi por sorpresa, surge el conocimiento: “In queste sfide s’irrobustisce il senso di sicurezza del bambino, la sua capacità di crescere, il suo piacere di esistere e di conoscere”¹²⁸ (Rodari, 2010, p. 53). Sin embargo, cabe señalar, que Dewey no considera cualquier experiencia automáticamente fruto del conocimiento, para que este germine será necesario que la experiencia disponga de una cualidad de cierto tipo (Hoyuelos, 2013, p. 147).

En definitiva, considerando la *experiencia* como un conjunto de vivencias, descubrimientos, conocimientos..., que los seres humanos alcanzamos sobre la realidad que nos envuelve o sobre nosotros mismos (Vila y Cardo, 2016, p. 16), es fundamental que, durante la infancia, tal y como plantean Vila y Cardo (2016), demos un espacio privilegiado a los momentos de exploración y experimentación del entorno social y natural, así como a los estímulos sensoriales, provocando la curiosidad, el afán y el placer por descubrir de los niños y las niñas (pp. 16 - 17).

¹²⁷ “La creatividad surge de nuestra capacidad de ver las cosas desde muchos ángulos diferentes” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

¹²⁸ “En estos desafíos se refuerza el sentido de la seguridad de la niña o el niño, su capacidad de crecer, su placer por existir y por conocer” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

Según Keri Smith (2008), todo en la vida puede poseer una significación si aparece en el momento preciso. De este modo, como apunta la autora canadiense, estar atentos en nuestro día a día nos permite reconocer el valor que esconden las cosas, los conceptos o el entorno para, en el momento preciso, poder aprovecharlo o transformarlo en algo beneficioso, ya sea un objeto o una experiencia (p. 9). Al igual que Smith (2008, pp. 5-19) la autora portuguesa Maria Manuel Pedrosa¹²⁹ (2019, pp.11-32) coincide en la necesidad de ser más conscientes de nuestro propio cuerpo y del entorno que le rodea, manteniendo siempre la curiosidad, haciéndonos preguntas, observando lo que se encuentra a nuestro alrededor, de lejos, de cerca, durante breves o largos períodos de tiempo, documentando los hallazgos, creando un diálogo personal con el entorno, tomando consciencia de todos los sentidos en cada una de nuestras investigaciones cotidianas. Smith (2008) considera que esas observaciones envuelven numerosas formas de mirar el mundo: objetivamente, subjetivamente, artísticamente, científicamente, metafísicamente, diacrónicamente, culturalmente, contextualmente, políticamente, estéticamente... , a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto, el movimiento, la forma, la textura, la función, el espacio negativo, el color... (p. 19). En portugués existe una expresión que reúne todas esas miradas amplias y atentas de percibir el mundo: “Vê com olhos de ver”¹³⁰ (Pedrosa, 2019, p. 33).

Consideramos que muchas de estas miradas al mundo se manifiestan congénitamente en el ser humano desde las más tempranas etapas de su desarrollo. Algunas de estas sensaciones y experiencias fundamentales envuelven, como veníamos diciendo, la satisfacción de aprender y de comprender, y se establecen como parte de las necesidades básicas de la primera infancia y de su “espíritu científico” intrínseco (Hoyuelos, 2013, p. 67; Restelli, 2002, p. 115; Rodari, 2010, p. 53; Vila y Cardo, 2016, pp. 16-17).

Sobre estas cuestiones, y para concluir, cabe subrayar que Loris Malaguzzi perseveró a lo largo de su vida y obra sobre la necesidad de que las personas adultas observemos tales sentimientos de deleite entre las niñas y los niños, y reforzemos sus deseos de explorar, de crear relaciones entre las cosas y de comprender el significado de las mismas (Hoyuelos, 2013, p. 62). No obstante, aunque para Malaguzzi la experiencia con el cuerpo es realmente importante, considera que no debe ser reducida a una especie de “fetiche didáctico” (Hoyuelos, 2013, p. 151), es decir, debe existir una calidad en tales experiencias y un respeto hacia la compleja interrelación de los diversos lenguajes infantiles, en consonancia con los argumentos de Dewey sobre la experiencia y el conocimiento (Hoyuelos, 2013, p. 147).

Teniendo en cuenta estas premisas, a continuación, describiremos de manera más específica, aquellos lugares para la inspiración, propuestas, proyectos y abordajes más concretos, que han estimulado directa e indirectamente nuestro proyecto *Exploradores del mundo*.

Aprovechando el pensamiento *malaguzziano*, qué mejor lugar para comenzar que el proyecto pedagógico *Reggio Emilia* y sus escuelas, posiblemente, un lugar para la inspiración que ha sido el paradigma por excelencia de nuestra investigación de campo.

¹²⁹ La autora Maria Manuel Pedrosa forma parte del proyecto de investigación portugués *Museu da Paisagem*, constituido por un equipo multidisciplinar de investigadores e investigadoras, docentes y estudiantes de la *Escola Superior de Comunicação Social* del *Politécnico de Lisboa*. El museo, con sede digital, está dedicado al paisaje y a la sensibilización y educación para la ciudadanía paisajística, y tiene como principal objetivo despertar el sentido crítico y participativo de la sociedad en su relación con los lugares y las experiencias experimentadas en los mismos (Museu da Paisagem, s.f.).

¹³⁰ “Ve con ojos de ver” (Traducción portugués-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

La visión *reggiana* acoge una pedagogía comunitaria, una pedagogía del respeto y la escucha, no sólo de la propia infancia sino también de todo lo que envuelve a esta. Desde la escuela y la familia hasta la naturaleza y la ciudad, son componentes fundamentales que penetran transversalmente en la filosofía de *Reggio Emilia*. Su abordaje viaja entre el Arte y la Ciencia en un constante camino de experimentación y cambio que se nutre de la observación y la documentación en sus acciones diarias con los niños y las niñas (Hoyuelos, 2013, p. 108). Cabe subrayar, para no inducir a un error bastante común, que *Reggio Emilia* no es una escuela o academia artística, es una escuela para la infancia que aprovecha las artes como un proceso creativo, pero no con el fin de crear objetos artísticos o productos plásticos (Hoyuelos, 2013, pp. 164 y 211).

En cada una de las escuelas *Reggio Emilia* hay “un laboratorio de attività espressive”¹³¹ (Tonucci, 2017, p. 40) donde se da espacio a la fantasía, a la creatividad y, en definitiva, a la pluralidad de lenguajes a través de los que el ser humano tiene la posibilidad de manifestarse, este último, objetivo fundamental por el que nació el taller (Hoyuelos, 2013, p. 147). Este espacio ofrece tanto experiencias sensibles como científicas: técnicas variadas para practicar la pintura o el dibujo; murales colectivos sobre folios de gran longitud; modelación y cocción de arcilla; juegos con la luz y el color; elementos del jardín, como plantas, hojas o tierra... (Tonucci, 2017, p. 40). Los proyectos realizados en *Reggio* abarcan temáticas muy diferentes y, dentro del gran listado de experiencias, describiremos resumidamente, como ejemplo concreto sobre este lugar para la inspiración, el *Atelier Reggio di Luce*, un proyecto creado por un grupo interdisciplinar compuesto por talleristas, educadoras y profesionales del área de la arquitectura, la pedagogía, la física y la educación.

El *Atelier Reggio di Luce* se trata de un espacio de experimentación e investigación en el que se indaga sobre las diversas formas de la luz. Con el objetivo de alimentar y dar sentido a la realidad del pensamiento científico, innato en el ser humano, este proyecto propone estimular la curiosidad, el asombro, la creatividad y la fantasía desde diversas perspectivas, a través de exploraciones variadas sobre la naturaleza de la luz y sus fenómenos. Acoge exploraciones que van desde el espectro visible para el ojo humano hasta aquellas del espectro invisible, como los



Atelier Reggio di Luce (2018)
Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, Italia

167

¹³¹ “Un taller de actividades expresivas” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

rayos infrarrojos y ultravioleta. Específicamente, a través de los diferentes lenguajes del ser humano, en el taller se investiga sobre los fenómenos en los que el rayo de luz se descompone, se fragmenta, se dispersa o se refleja (Reggio Children, 2022).

La experiencia *reggiana* ha sido fuente de inspiración para un gran número de escuelas e iniciativas educativas en muy diferentes partes del mundo. El propio proyecto de campo *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*, de Berta Vila y Cristina Cardo (2016), del cual hemos extraído algunas ideas, se ha alimentado de la visión de Loris Malaguzzi. En la rutina del jardín de infancia, Vila y Cardo (2016) han introducido un abanico de escenarios de exploración y materiales de interacción significativamente variado y estimulante. En sus propuestas para los niños y las niñas de la primera infancia han conjugado experiencias plásticas, creativas, expresivas y especialmente sensitivas, asociadas a los fenómenos físicos de la naturaleza, de los objetos y de las acciones cotidianas. De entre las muchas experiencias desarrolladas por estas dos educadoras, extraemos aquí *Descubrimos y jugamos con las sombras*, enfocada en la exploración de la sombra, tanto con materiales naturales, como la llama de una vela o la luz del sol, como artificiales, usando diapositivas, proyectores y linternas. Asimismo, destacamos *Burbujas de colores y pompas de jabón*, como parte de las iniciativas que utilizan el agua como elemento principal de experimentación. En esta exploración, descubrimos una técnica plástica en la que pintamos con pompas de jabón de colores, mediante el soplado con una pajita introducida en un vaso con una solución de jabón, agua y pintura.

Al igual que las escuelas *Reggio Emilia*, que se caracterizan por una atención profunda sobre las exploraciones de tipo sensorial (Vecchi, 2013, p. 153), el proyecto llevado a cabo por Vila y Cardo (2016) posee un componente sensorial de gran interés para nuestro proyecto. Sobre este asunto, Michele Zini, colaborador del proyecto *Reggio Children*, en su conversación *La arquitectura y las formas de la pedagogía* con Vecchi (2013), hace la siguiente reflexión:

“El intento de dar al ambiente una dimensión multisensorial, lo que supone trabajar para identificar los materiales, las luces, los colores (las llamadas cualidades blandas), con la idea de proporcionar no solo comodidad, funcionalidad y un mantenimiento fácil, sino también una riqueza sensorial que empatice con los procesos cognitivos de los niños. Si los niños son un laboratorio sensorial y conocen e interpretan el mundo comprometiendo los cinco sentidos, merecen un ambiente que sea rico desde el punto de vista sensorial, con un diseño que destaque estos aspectos” (p. 165).

Sobre este asunto, no podemos dejar de mencionar el valioso legado de Bruno Munari en sus experiencias tallerísticas junto a Beba Restelli. De entre sus muchas propuestas, destacamos los *Giochi plurisensoriali - Juegos plurisensoriales*, como *Girotondo tattile - Corro táctil*, un ejemplo de senda multisensorial en la que se disponen materiales de diferentes texturas y consistencias en una hilera de cuencos o cubetas de gran tamaño, con el objetivo de explorarlas con las manos o con los pies descalzos (Restelli, 2002, p. 93). También subrayamos *Viaggi colorati “naturalmente” verdi - Viajes coloridos “naturalmente” verdes*, una serie de experiencias multisensoriales enfocadas en la estimulación del olfato y el gusto, como es el caso de *Merenda verde - Merienda verde*, un aperitivo colmado de alimentos de color verde para explorar con todos los sentidos (Restelli, 2002, p. 93); o *Rose nell’insalata (Rosas en la ensalada - 2004)*, una experiencia en la que Munari nos invita a reutilizar los tallos de las verduras (pimiento, lechuga o coliflor) como sellos o timbres, para imprimir las formas resultantes de la sección transversal de cada hortaliza (Munari, 2004, p. 5).



168

Taller *Piccolo architetto cercasi* (2014)
Munlab. Espazio dedicato a Bruno Munari. Milán, Italia

Hoy, la herencia de Munari se mantiene viva mediante los talleres organizados en *Munlab*, un espacio permanente de educación no formal destinado tanto a la infancia como a las personas adultas. Su visión conjuga aspectos de la vida cotidiana, como la arquitectura, el jardín, las plantas, los animales, la casa o el nido, y también conceptos ligados a los fenómenos y a la física de la naturaleza, como el aire, la luz, el movimiento, las texturas... Todos los temas giran en torno a la expresión creativa y a la exploración sensorial, abordados a través de numerosas técnicas de creación plástica como el *frottage*, la arcilla, la estampación, el collage etc. (Munlab, s.f.).

Las iniciativas propuestas en el espacio *Munlab*, mantienen vivo el legado literario de Munari. Algunos de sus talleres como *Carte e libri - Papeles y libros* o *Raccontare secondo Bruno Munari - Contar según Bruno Munari*, se centran en el proceso de construcción de los libros, en la creación de historias, y en la exploración de las alternativas comunicativas que pueden ofrecer las ediciones a través de la naturaleza plástica de las mismas.

Ahora bien, sobre libros y álbumes ilustrados y su lectura, destacamos, como lugar principal de inspiración, la *Associação ALEM - Literatura, Literacia e Mediação*, de Lisboa, con la cual, como veremos a continuación, hemos tenido la oportunidad de realizar una de las fases previas de investigación de campo. Esta asociación sitúa la literatura como eje central de acción, aunque su praxis acoge áreas muy diversas de la cultura y las artes (dibujo, pintura, poesía, cine o teatro), a través de las cuales busca fortalecer la alfabetización de niños y niñas, adolescentes y personas adultas. Su objetivo principal es fomentar la pasión por los libros, aprendiendo por la literatura, sobre la literatura y con la literatura.

De entre sus diversos proyectos en torno al uso y lectura de libros y álbumes ilustrados, destacamos *Viagem nos livros - Viaje en los libros*, basado en el préstamo de libros a domicilio. Este proyecto acogió una iniciativa destinada a niños y niñas de educación primaria y a adolescentes de educación secundaria, en la que escogían libros de las LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) para organizar lecturas destinadas a los niños y las niñas más pequeños, elaborando dramatizaciones de las obras seleccionadas para representarlas en las escuelas infantiles, o bien ofreciéndose como lectores y lectoras voluntarios para aquellas niñas y niños que aún no sabían leer.

Sobre este tema, distinguimos también el trabajo realizado por Hervé Tullet en diferentes escuelas de todo el mundo. En sus talleres, dicho autor utiliza sus propios álbumes ilustrados como telón de fondo y punto de partida

para sus propuestas basadas en la exploración plástica y la expresión creativa. De entre sus iniciativas con la infancia nos ha estimulado significativamente *Allora, cosa facciamo? - ¿Entonces, que hacemos?*, basada en la creación de murales gigantes colectivos en los que pueden llegar a intervenir hasta 400 participantes de muy diversas edades, al ritmo de música sobre metros y metros de papel continuo extendido en el suelo. El artista francés, mediante el uso de un megáfono, guía al gran grupo como si fuese un director de orquesta, a través de sonidos y ritmos que acompañan las intervenciones de las y los jóvenes, realizadas con témperas y pinceles (Progetto Infanzia, 2017).

Para terminar, destacamos el trabajo de investigación de Arno Stern y el *Closlieu*, un espacio totalmente cerrado y aislado de los estímulos exteriores, destinado a la libre expresión gráfica y basado en “el juego de pintar”, que procura permitir a todo aquel que entra recuperar sus orígenes para libertar su espontaneidad. En el centro del *Closlieu*, Stern dispone una paleta alargada con témperas y pinceles con la que cada niña o niño puede pintar libremente sobre las hojas de papel dispuestas en las paredes del espacio. Su propuesta no tiene que ver con un objetivo de índole artístico, sino que está relacionada con la expresión intrínseca del ser humano, con los deseos y necesidades de la mente y el cuerpo de cada persona (BBVA Aprendemos juntos 2030, 2019, 12m41s; Stern, 1987, pp. 6-22).

A lo largo de décadas, Stern estudió los dibujos de los niños y las niñas y llevó su *Closlieu* a lugares lejanos, ajenos a la sociedad occidental, los pueblos “salvados”, como él los define, en donde identificó un lenguaje común a todas las niñas y niños del mundo, basado en imágenes-objeto procedentes de la memoria orgánica, el cual denominaría *formulación*¹³² (BBVA Aprendemos juntos 2030, 2019, 15m30s; Stern, 1987, pp. 6-22;).

Para concluir este espacio dedicado a los lugares que han inspirado tanto las experiencias previas junto a la infancia como nuestra investigación de campo *Exploradores del mundo*, queremos destacar, en consonancia con las palabras compartidas por Bonilauri en su conversación con Vecchi (2013, pp. 116-117) sobre las escuelas *Reggio Emilia*, que las técnicas utilizadas en nuestros proyectos con los niños y las niñas, muchas de ellas relacionadas con las artes visuales y plásticas (collage, *assemblage*, pintura, recorte, dibujo...), no tienen el objetivo de instruirles para que sean hábiles en las mismas, sino que se utilizan como parte de la comprensión de los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños, y con el objetivo de proporcionar una experiencia con una cualidad específica y significativa. No obstante, como también apunta la pedagoga, si una niña o niño es diestro en una técnica como, por ejemplo, el modelaje con arcilla, debemos tenerlo en cuenta, ya que, además de satisfacer al niño o a la niña, esta encerrará unas competencias específicas relevantes (Vecchi, 2013, pp. 116-117).

4.3 La investigación de campo en torno al uso y lectura del álbum multisensorial

4.3.1 Experiencias previas

La concepción de la investigación de campo *Exploradores del mundo*, como veníamos diciendo, es fruto de un proceso práctico de mayor amplitud que se nutre de dos experiencias previas enfocadas en la lectura del álbum junto a la infancia. Ambas experiencias, reforzadas gracias a esos *lugares para la inspiración* descritos anteriormente,

¹³² *Formulation (formulación)* es una teoría que defiende que el ser humano comparte una memoria orgánica universal que se expresa a través del juego del pintar imágenes-objeto, el cual todos los niños y niñas utilizan (BBVA Aprendemos juntos 2030, 2019, 17m21s; Stern, 1987, pp. 6-22).

han ayudado a delinear la perspectiva general de nuestro estudio de campo, y han favorecido a la concretización de las propuestas de lectura y de exploración creativa y sensorial destinadas a las niñas y los niños de la primera infancia.

Como avanzamos en el capítulo inicial de este estudio, durante el año 2012, de acuerdo con el plan de estudios del *Máster en Investigación y Creación en Arte* ofertado por la *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*, desarrollamos una investigación teórico-práctica preliminar sobre álbumes ilustrados para la infancia que supuso, un año más tarde, el punto de partida y un referente muy significativo para la presente tesis doctoral. En ese momento, las ideas iniciales abarcaban un espectro de ejemplos editoriales menos detallado y las propuestas de experimentación sensorial y creativa se encontraban en una fase de aproximación y/o reconocimiento sobre el campo de la pedagogía infantil. No obstante, desde un principio, la idea de contar con la participación de niñas y niños de la primera infancia en el estudio del álbum y su lectura fue para nosotras un componente imprescindible.

Tres años más tarde, durante el curso lectivo 2015/2016, tuvimos la oportunidad de participar, junto a otras profesionales de la infancia, en un proyecto de mayor trayectoria, destinado a la lectura de álbumes y libros ilustrados, y asociado al desarrollo de las expresiones plástica, corporal y lingüística. La colaboración en este proyecto tuvo gran relevancia en nuestro proceso de aproximación a la primera infancia, así como en el conocimiento de propuestas de lectura asociadas a los lenguajes expresivos del ser humano.

Ambas experiencias constituyen hoy las bases y el carácter de nuestra investigación de campo: *Exploradores del mundo*. Es por ello que, a continuación, deseamos contextualizar brevemente cada uno de los proyectos enunciados, para seguidamente profundizar en el propio estudio de campo.

Debe tenerse en cuenta que, durante el desarrollo de ambos proyectos, se realizó un amplio conjunto de experiencias de lectura y exploración sensitiva y creativa y, por tanto, aquí se presentará una muestra ejemplificativa como guía de aproximación a una práctica empírica procesual. Debe mencionarse que cada una de estas experiencias ha tenido un enfoque diferente, con ciertos matices que posteriormente han sido analizados y seleccionados para crear la propuesta final de investigación de campo *Exploradores del mundo*.

Cabe aclarar, además, que ambos proyectos han sido desarrollados en el contexto de la escuela pública junto a profesionales especializadas en Educación Infantil y Educación Primaria. Aunque en esta investigación el contexto escolar no es un requisito excluyente respecto a otros ámbitos, debe mencionarse que es un medio preciso y accesible desde el cual trabajar con grupos de edades determinadas. Este tipo de contexto, frente a otros ejemplos hallados en la educación *no formal*¹³³, nos ha permitido entrar en contacto con colectividades de niñas y niños que demuestran confianza entre sí, una seguridad consolidada día a día a través de dinámicas cooperativas y colectivas realizadas junto a sus educadoras. Tal perspectiva enriquece y ayuda positivamente a la implementación, la activación y el desarrollo de propuestas más puntuales o de corta duración como las aquí presentadas. Con todo, insistimos en el hecho de que otros contextos, como podrían ser los encontrados en la educación no formal, pueden ser igualmente válidos para llevar a cabo positivamente proyectos como los que a continuación describimos.

¹³³ Según la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (2013, pp. 13-14), la educación no formal, institucionalizada, intencionada y organizada, se presenta como una alternativa o complemento a la educación formal. Atiende a todos los grupos de edad, aunque su estructura no implica una trayectoria continua. Puede abarcar desde programas que contribuyan a la alfabetización de jóvenes y personas adultas y la educación de niñas y niños no escolarizados, hasta programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, capacitación para el ingreso en el mundo laboral o con fines de desarrollo personal, entre otros.

Explorando mis libros

Explorando mis libros ha sido la primera experiencia de investigación de campo y ha supuesto nuestro primer contacto con la infancia y la lectura del álbum. Este estudio de campo fue realizado en el año 2012, en un periodo de 10 sesiones de aproximadamente una hora de duración, todas ellas desarrolladas en el *Colegio Público Baudilio Arce* de Oviedo, Asturias, con grupos de Educación Infantil de 3 a 6 años.

Partiendo de una base de conocimiento imprecisa sobre los procesos de lectura con la primera infancia, esta experiencia inicial supuso un punto de arranque esencial para percibir, analizar y llevar a cabo sesiones de lectura con grupos extensos de niñas y niños. El plan de fomento de la lectura promovido por el propio colegio enriqueció significativamente nuestro proceso de estudio sobre la lectura de libros y álbumes ilustrados con la infancia. En esta escuela, la biblioteca se concibe como centro neurálgico para la realización de actividades fuera del aula, y, semanalmente, grupos de todas las edades, incluyendo las más tempranas, llevan a cabo sesiones de lectura orientadas por una educadora especializada en tal actividad. Dicha educadora nos guió y mostró diversos abordajes para la lectura de títulos ilustrados con los y las más jóvenes.

El hecho de encontrarnos en una fase de aproximación al campo de la literatura ilustrada para la infancia conllevó que *Explorando mis libros* se enfocase principalmente en el análisis de los procesos de lectura con el álbum multisensorial, dedicando al componente de expresión y exploración plástica un espacio secundario y accesorio. Las sesiones con los niños y las niñas se estructuraron comenzando con una actividad introductoria, habitualmente asociada a la estimulación sensorial. Seguidamente se daba inicio a la lectura del álbum propuesto para ese día, dedicando gran parte del tiempo a esta actividad, en la cual se concedía un gran espacio a la intervención y al diálogo entre las niñas y los niños.



169

Hervé Tullet
Jeu d'ombres
Éditions du Panama, 2008
En la imagen: Edicare, 2013

De entre las diversas sesiones, a continuación, relatamos detalladamente la experiencia de lectura del álbum *Jeu d'ombres* (*Juego de luces* - 2008), del autor francés Hervé Tullet. Esta experiencia fue llevada a cabo con uno de los grupos de Educación Infantil de 3-4 años.

Jeu d'ombres (*Juego de luces* - 2008) es un álbum multisensorial que narra el paseo nocturno de un padre y un hijo alrededor del jardín de su casa. Publicado en cartón, esta edición se caracteriza por una acusada presencia del elemento sensorial vacío, ya que todas sus ilustraciones se presentan en forma de siluetas troqueladas sobre un fondo de color negro con textos impresos en blanco.

La lectura de esta edición comporta un interés muy especial, ya que permite explorar las imágenes recortadas a través del tacto, al mismo tiempo que invita a lectoras y lectores a proyectar en forma de sombras las imágenes del libro, utilizando para ello una linterna, tal y como hacen los propios protagonistas del relato para guiarse en la noche. Esta propuesta introduce a las más pequeñas y los más pequeños en el interior de la narración y los convierte, junto a los personajes de la historia, en protagonistas de la aventura. Cabe mencionar, además, que esta singular forma de lectura, a modo de teatro de sombras, permite abordar y trabajar con las y los más jóvenes el binomio de conceptos luz-sombra, y la idea de la oscuridad frente a la de claridad.

Previamente a la lectura del álbum *Jeu d'ombres* (*Juego de sombras* - 2008), propusimos al grupo de trabajo una actividad de estimulación que tenía como objetivo explorar con las manos el "dibujo por recorte", con el fin de experimentar plástica y sensitivamente el binomio de conceptos vacío-sólido, en consonancia con la propuesta de lectura.

Para desarrollar esta acción, entregamos a cada niña y niño una servilleta de papel marcada en una de las esquinas con un color diferente, que les permitiese obtener una silueta de recorte cerrada una vez desdoblase la servilleta.



170

Mateo (3 años) juega al cucú con su servilleta recortada



171

Exploración del vacío y el sólido con uno de los grupos de Educación Infantil de 3-4 años

A pesar de que el material resultó demasiado duro para la fuerza de los pequeños y las pequeñas, el proceso de exploración tuvo cierto interés, ya que la resistencia que ejercía el material empujó a los participantes a buscar caminos alternativos para rasgar o recortar la servilleta, surgiendo siluetas de recorte diferentes y no únicamente el círculo cerrado que se pretendía en un principio. Con las servilletas ya recortadas y desplegadas, se propuso a las niñas y los niños explorar con la vista y con el tacto los conceptos del vacío y el sólido a través del juego del “¡cucú!”, una experiencia que llevó a uno de los participantes a compartir: “¡usaré la servilleta para jugar al escondite!”.

Por su parte, la lectura del álbum propuesto se desarrolló como una sesión de cuentacuentos en la cual la educadora mostró el libro proyectando las imágenes en la pared, al mismo tiempo que contaba la historia y potenciaba la participación de los niños y las niñas, en este caso como grupo espectador con espacio a la participación. Como pudimos aprender en estas sesiones, la dinamización del grupo de lectura se potencia constantemente con preguntas que permitan a las niñas y los niños participar desde su propio conocimiento, extendiendo el proceso más allá de los límites del relato:

- “¿Qué será ese ruido del jardín?” - pregunta reiteradamente la educadora.
- “¡Un tiburón!, ¡una mariposa!, ¡una ardilla!...” - responden algunas niñas y niños.

Dentro de esta cadena de respuestas, algunos y algunas participantes aprovechan para ampliar y compartir sus conocimientos o impresiones:

- “Las ardillas no hacen ruido”.

En ocasiones, la educadora emplea este tipo de enunciados para desarrollar nueva información:

- “Las ardillas pueden hacer diferentes ruidos al saltar de rama en rama, por ejemplo”.

Otro aspecto recurrente en las sesiones de lectura es hacer referencia a otras historias o cuentos populares conocidos ya por el grupo de niñas y niños, como es el caso de la figura del lobo, imagen que aparece casualmente en este álbum y que la educadora aprovecha para conectar con relatos como *Los tres cerditos* o *Caperucita Roja*.

Por último, tras la lectura en grupo, se confió el libro a las niñas y los niños para que visualizaran y manipularan táctilmente las páginas del libro troqueladas. En esta lectura de primera mano, una gran parte de los lectores y las lectoras introdujeron los dedos en las siluetas recortadas de las páginas como un juego de exploración entre las zonas vacías y sólidas de las páginas.

Para concluir, a rasgos generales, una vez realizado y analizado el proyecto de campo *Explorando mis libros*, se ha percibido que, plantear una actividad de exploración sensorial y plástica previa a la lectura de un álbum multisensorial enriquece la experiencia sensitiva de los niños y las niñas desde una perspectiva lúdica, anticipando de manera indirecta la naturaleza sensorial de la propia edición y de este modo, potenciándola.

Por otro lado, se ha advertido que el valor que comprenden las historias, los personajes y los conceptos de las ediciones, así como los estilos plásticos y visuales de las mismas, deben ser aprovechados, entendiendo que tales potencialidades pueden ser excelentes puntos de partida para amplificar a posteriori la lectura del álbum. Siendo así, la experiencia de lectura se plantearía como un conjunto de dinámicas encadenadas alrededor del álbum, desde

la cual no sólo se propone a las niñas y los niños pequeños explorar sensorialmente, sino que, además, se atribuye un espacio relevante a la reflexión, al autoaprendizaje y a la expresión y desarrollo de los lenguajes de la infancia, tratados de manera más superficial en este primer estudio de campo.

ALEM

ALEM ha sido la segunda experiencia práctica de investigación de campo junto a la infancia y sus libros. Tuvo lugar en el año 2016, con una duración de 12 sesiones de hora y media cada una, desarrolladas en la *Escola Básica I Moinhos do Restelo* de Lisboa, Portugal, con grupos de niñas y niños de Educación Primaria de 6 y 7 años.

Esta segunda experiencia fue desarrollada junto a la *Associação ALEM - Literatura, Literacia e Mediação*, como hemos mencionado anteriormente, una entidad social vinculada a la promoción de la lectura, la cultura y las artes, enfocada en la erradicación del analfabetismo y las brechas socio-culturales en las áreas de atención prioritaria del Gran Lisboa.

Concretamente, el proyecto de lectura *ALEM*, en el cual participamos, tuvo como objetivo principal promover el hábito lector, dando a conocer diversos álbumes y libros ilustrados de la literatura portuguesa y extranjera, asociando tales lecturas al desarrollo de la expresión lingüística, corporal y plástica. Al ser un trabajo colaborativo dentro de un proyecto con otras profesionales, la naturaleza de los álbumes no se restringió únicamente a aquellos multisensoriales. Nuestro trabajo se centró fundamentalmente en la parte de expresión y exploración plástica.

La articulación de cada sesión se dividía en dos momentos esenciales:

En primer lugar, comenzábamos con la lectura de un álbum o libro ilustrado, a la que asistían conjuntamente los tres grupos que integraban el primer curso de Educación Primaria, aproximadamente unos 50 niños y niñas. En



172 Sesión de lectura con los tres grupos del primer curso de Educación Primaria durante el desarrollo del proyecto *ALEM* (2016) *EB Moinhos do Restelo*. Lisboa, Portugal.

segundo lugar, se dividían los tres grupos para realizar, en agrupaciones de menor tamaño, una de las dinámicas de expresión asociadas a la lectura: lingüística, corporal o plástica. Cada semana los grupos rotaban alrededor de estas dinámicas, con el objetivo de explorar los diversos lenguajes expresivos tras las sesiones de lectura.

Si bien durante el proyecto *Explorando mis libros* se brindó una dedicación primordial al momento de lectura, con un espacio de tiempo significativo destinado a las intervenciones, reflexiones y preguntas de los niños y las niñas, los instantes de lectura en el proyecto *ALEM* se desarrollaron de manera más acelerada y con un espacio de intervención reducido. Las principales causas de este indeseable apresuramiento fueron la falta de tiempo, la gran extensión del grupo de lectura, así como el deseo de dedicar a las dinámicas de expresión una mayor duración.

Por su parte, el espacio dedicado a las dinámicas de exploración plástica y expresión creativa se iniciaba con un sencillo abordaje enfocado en la estimulación sensorial. Específicamente, las propuestas de exploración plástica mantuvieron una estrecha correlación conceptual y visual con los relatos y un vínculo constante con la estimulación

sensorial. Por ejemplo, para la lectura *Il filo rosso* (*El hilo rojo* - 2005), de Francesco Pittau y Bernadette Gervais, se planteó explorar el dibujo con un ovillo de lana; para el álbum *O carnaval dos animais* (*El carnaval de los animales* - 2013), de José Antonio Abad Varela y João Vaz de Carvalho, se propuso ilustrar una fiesta en la selva a partir de la escucha de registros sonoros de diferentes animales; para el álbum multisensorial *El libro negro de los colores* (2010), de Menena Cottin y Rosana Faría, se planteó experimentar el dibujo con arena y cola blanca; y para la lectura *A casinha de chocolate* (*La casita de chocolate* - 2008), de los Hermanos Grimm e ilustrado por Pablo Auladell, las niñas y los niños elaboraron con barro, en torno a la diversidad arquitectónica de diferentes lugares y culturas, sus casas “de chocolate”, con procesos constructivos muy diferentes.

De todas las experiencias desarrolladas en el proyecto de lectura *ALEM*, a continuación, explicamos con mayor detalle la sesión dedicada al álbum de Eileen Brown, *Handa's Surprise* (*La sorpresa de Nandi* - 1994), obra seleccionada por el *PNL - Plano Nacional de Leitura* de Portugal.

173

Experimentación colectiva de dibujo con lana
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal.



Quando è verticale...
sembra la coda di un gatto!



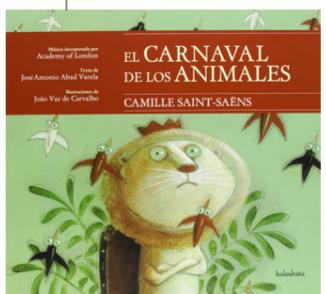
Pittau et Gervais
Il filo rosso



Francesco Pittau y Bernadette Gervais
Il filo rosso
Editrice Il Castoro, 2005

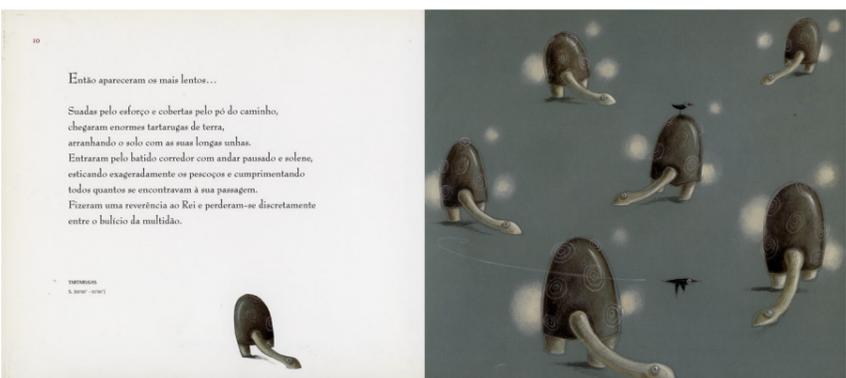
174

175 José Antonio Abad Varela y João Vaz de Carvalho
O carnaval animal
Kalandraga Editora, 2013



Então apareceram os mais lentos...

Suadas pelo esforço e cobertas pelo pó do caminho, chegaram enormes tartarugas de terra, arrastando o solo com as suas longas unhas. Entraram pelo latido corredor com andar pausado e soleno, esticando exageradamente os pescoços e cumprimentando todos quantos se encontravam à sua passagem. Fizeram uma reverência ao Rei e perderam-se discretamente entre o bulício da multidão.

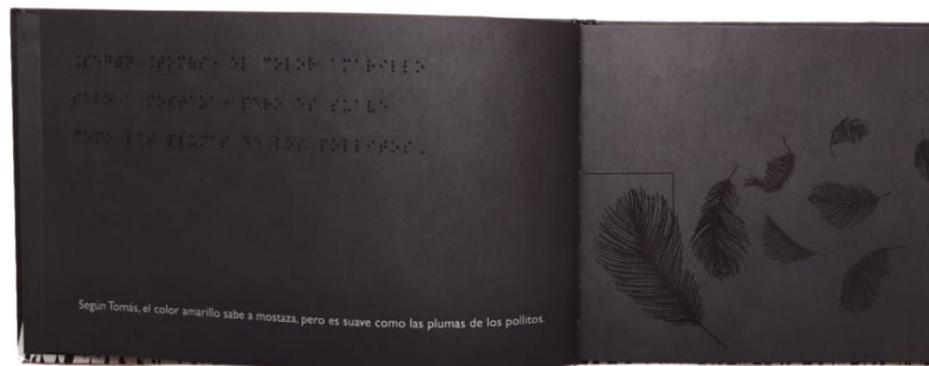


Dibujo de Francisca (6 años) a partir de la escucha de los registros sonoros de diferentes animales
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal.

176



177
Menena Cottin y Rosana Faría
El libro negro de los colores
Ediciones Tecolote, 2010

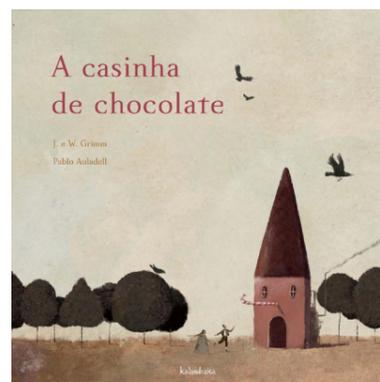


Experimentación de dibujo en relieve con cola blanca y arena
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal

178

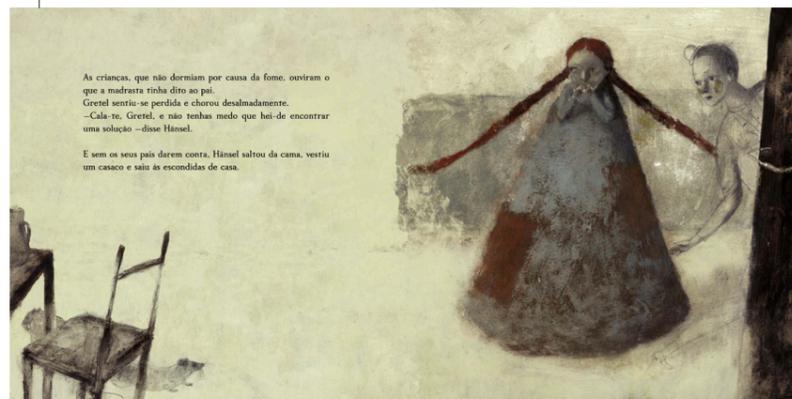


179
Proceso de construcción con arcilla de la casa "de chocolate" de José (6 años)
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal



Jacob Grimm, Wilhelm Grimm y Pablo Auladell
A casinha de chocolate
Kalandraka Editora, 2008

180



Esta obra es un álbum narrativo protagonizado por Nandi, una niña de la etnia Luo de Kenia. Nandi quiere dar una sorpresa a su amiga Tindi, que vive en un poblado cercano al suyo, llevándole sobre su cabeza una cesta llena de frutas muy variadas. Durante el trayecto, algunos animales de la zona le robarán las frutas sin que ella se percate y se llevará una gran sorpresa al llegar al poblado de Tindi.

Las frutas de este relato: una piña, una guayaba, un mango, una naranja, un aguacate y un maracuyá, serán el hilo conductor de la narrativa y, además, tendrán una gran presencia tanto en la portada como en las guardas de la edición, en donde aparecen a modo de lista junto a sus nombres escritos.

Como en cada sesión del proyecto ALEM, una narradora oral guió la lectura del álbum. En la sesión de *Handa's Surprise* (*La sorpresa de Nandi* - 1994) se proyectó, además, una versión animada del propio relato creada a partir de las ilustraciones originales. Únicamente al final de la lectura se dio un pequeño espacio a la participación de las niñas y los niños.

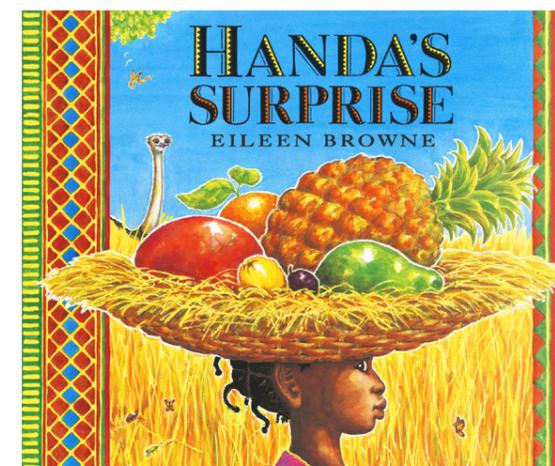
A continuación, las educadoras distribuyeron entre los niños y las niñas diferentes tipos de frutas (todas aquellas que aparecían en el relato) con el objetivo de explorar sus texturas y aromas en pequeños grupos. Tras esta experiencia, las educadoras prepararon una macedonia de frutas para que los niños y las niñas pudieran experimentar sus sabores.

181a
181b
Eileen Brown
Handa's Surprise
Scholastic, 1994
En la imagen: Ekaré, 1996



Nandi puso siete deliciosas frutas dentro de una cesta para su amiga Tindi.

182
La ensalada de fruta lista para la experimentación
EB Moinhos do Restelo.
Lisboa, Portugal



Las educadoras preparan la macedonia con las frutas del álbum *Handa's Surprise*
EB Moinhos do Restelo.
Lisboa, Portugal

183

Para concluir, como parte de la experiencia de expresión plástica, se propuso al grupo dibujar una escena basada en un recuerdo relacionado con alguna fruta. ¿A qué asocian los niños y las niñas las frutas? Algunos de ellos y ellas recurrieron a momentos de su vida cotidiana junto a sus familias. Por ejemplo, Joana (6 años) representó una gran reunión familiar en casa de su abuela, en donde suelen comer maracuyá. Otros hicieron referencia a viajes familiares, como es el caso de Luana (7 años), que comió banana durante su visita a París, al igual que Elana (6 años) en un día de playa con su familia. Por otro lado, algunas de ellas y ellos representaron escenas naturales asociadas a las frutas, como Afonso (6 años), que dibujó un grupo de monos en la selva cogiendo bananas de las palmeras, o Rodrigo (7 años), que ilustró un paisaje con árboles frutales, e Inês (6 años), que creó un arco iris con frutas y corazones. Otros niños y niñas se centraron en una representación más descriptiva de las frutas, concentrándose en los pequeños detalles que las caracterizan o, incluso, asociando la forma de las mismas a objetos, como Bruno (6 años), al que la forma de la banana le recordaba a una pistola.

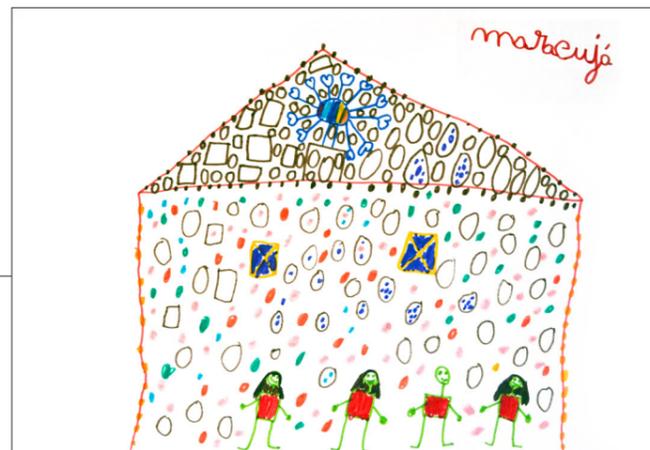
A modo de conclusiones para el proyecto *ALEM*, se sostiene la idea, coincidiendo con las extraídas de la investigación de campo *Explorando mis libros*, que las actividades de estimulación sensorial, aunque no son imprescindibles, enriquecen y conectan las sesiones de lectura con la práctica de exploración plástica. Sin embargo, cabe la posibilidad de que tales experiencias, proporcionen una mayor motivación a las niñas y los niños si son dispuestas con anterioridad a la lectura, planteándolas como una experiencia “sorpresa”. Además, dicha disposición permitiría

intercalar los dos instantes de exploración y descubrimiento más personales (actividad de estimulación sensorial y dinámica de experimentación creativa) con el momento de lectura, este último más enfocado en una dinamización de tipo grupal basada en la escucha y el diálogo entre la narradora y las niñas y los niños.

También se considera de vital importancia que la dinamización de la lectura ocupe un espacio de relevancia, teniendo en cuenta, además, que la lectura de los álbumes se propone como núcleo de acción de cada sesión y del proyecto en su conjunto. Es esencial proporcionar a las niñas y los niños tiempo para participar, para comunicar sus impresiones sobre la experiencia, escuchando sus reflexiones y conexiones con sus propias vivencias y conocimientos. Asimismo, se considera necesario permitir que las niñas y los niños lean el libro por sus propios medios, que puedan manipularlo y observar las imágenes con detenimiento a solas o en pequeños grupos. En las sesiones con grandes grupos, como es el caso de este proyecto, se ha percibido que una parte significativa del grupo no ha conseguido ver las ilustraciones con claridad, se ha limitado a escuchar las palabras de la narradora, obteniendo una experiencia de lectura incompleta, e incluso, en ocasiones, ha perdido el interés por la misma. No obstante, en los casos en que fue posible entregarles el libro para realizar una lectura autónoma en pequeños grupos, los niños y las niñas han construido sus propias reflexiones, han jugado con las imágenes y han demostrado un gran interés por pequeños detalles que no fueron mencionados durante las propias sesiones de lectura.

184

Joana (6 años) inspirada por el aroma del maracuyá, representó las reuniones familiares en casa de su abuela
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal



186

Elana (6 años) representó un día en la playa en el que comió un plátano
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal



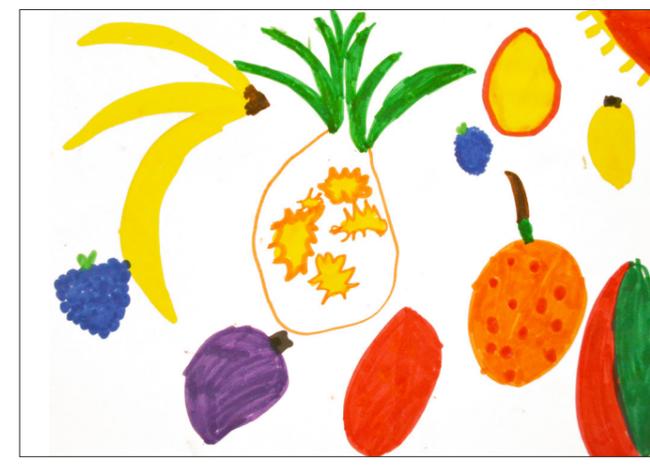
185

A Luana (7 años) el sabor del plátano le hizo regresar a su viaje a París
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal



187

José (7 años) representó detalladamente diferentes frutas
EB Moinhos do Restelo. Lisboa, Portugal



Por último, cabe mencionar que las dinámicas de expresión y exploración creativas potencian la lectura de manera relevante, proporcionando a los niños y las niñas un tipo de prácticas más personales conectadas conceptual y estéticamente a los álbumes leídos, basadas en su propia experiencia y en el autoaprendizaje de tales procesos. Asimismo, se considera importante ahondar en la diversidad de los múltiples lenguajes de la infancia, evitando restringir las experiencias plásticas y creativas al dibujo con lápices y rotuladores.

4.3.2 Investigación de campo *Exploradores del mundo*

“Life is a scavenger hunt”¹³⁴.

Keri Smith
(Smith, 2008, p. 24)

Exploradores del mundo es la investigación de campo destinada a la primera infancia fruto del estudio teórico-práctico del álbum multisensorial y de sus modos de lectura. Esta investigación parte de la base experiencial recogida durante los proyectos de campo anteriormente descritos, realizados con niños y niñas de la primera infancia en los contextos de la Educación Infantil y Educación Primaria.

Nuestra investigación de campo sitúa el álbum multisensorial como núcleo de acción para promover las descritas como “lecturas multisensoriales”. Recordamos que tales lecturas acogen desde el uso y lectura de los álbumes multisensoriales propuestos hasta aquellas experiencias de carácter sensorial y creativo circunscritas a las propuestas de exploración asociadas a los lenguajes de la infancia. Los *objetivos* que pretendemos alcanzar con esta investigación de campo son los siguientes:

- Demostrar las potencialidades del álbum multisensorial para concebir experiencias de carácter exploratorio y creativo alrededor de su lectura: narrativa y temáticas del relato; protagonistas de las historias; modos de lectura; y estructura y elementos formales, de entre los que destacamos los elementos sensoriales.
- Documentar y analizar la acogida que tienen los álbumes multisensoriales propuestos entre los niños y niñas de la primera infancia, para hacer modificaciones y mejoras futuras en función de las observaciones recogidas.
- Aproximar a las lectoras y los lectores de la primera infancia a ediciones de carácter multisensorial para que se familiaricen con estilos de lectura que requieran de varios sentidos al mismo tiempo y de su manipulación, interacción y cuidado durante el proceso de lectura.
- Potenciar el espíritu científico de la primera infancia en la rutina del Jardín de Infancia proporcionando experiencias de cierta cualidad asociadas a los diversos lenguajes expresivos del ser humano.

¹³⁴ “La vida es una búsqueda del tesoro” (Traducción inglés-castellano realizada por Cristina López Lumbreras).

- Documentar las estrategias, las respuestas y las formas de hacer de las niñas y los niños en un proyecto de investigación basado en las lecturas multisensoriales.

- Demostrar cómo la documentación de síntesis enfocada en los procesos de los niños y las niñas, y no en resultados predeterminados y/o productos finales, proporciona un tipo de información relevante y singular que nos acerca significativamente a los modos de hacer y comprender de la primera infancia.

Metodología de la investigación de campo: entre la programación y el proyecto

Una parte fundamental de nuestra de investigación con la infancia se basa en la escucha, la observación y la documentación de las reflexiones, los modos de relacionar conceptos y las formas de hacer de las niñas y los niños durante sus procesos de exploración y construcción del conocimiento.

Fundamentándonos en los diversos lenguajes de la infancia y en las lecturas multisensoriales proponemos a los niños y las niñas prácticas basadas en la experimentación sensorial y creativa que impliquen una búsqueda autónoma de soluciones a los problemas propuestos, sin que esto suponga respuestas correctas o incorrectas. Siendo los lenguajes visuales y plásticos los predominantes a lo largo de la propuesta, cabe subrayar que tales prácticas son planteadas como vías de exploración y experimentación, y no poseen la finalidad de que los niños y las niñas se expresen artísticamente o creen objetos “artísticos”. De este modo, se propone que los procesos de búsqueda y exploración de cada cual sean la base para la adquisición de conocimientos. Junto a las educadoras, nos situaremos como guías en las acciones de los niños y las niñas, desestimando la transmisión de enseñanzas predeterminadas y/o asimiladas de antemano por las personas adultas. Así, nuestra metodología de observación pretende dar espacio al ensayo, a la recapitulación y a la experimentación de los niños y las niñas, intentando interferir en sus investigaciones el menor número de veces posible. Además, nuestra atención se enfocará en la documentación de los procesos y no tanto sobre los resultados o “productos” finales que las niñas y los niños hayan creado.

De forma más específica, de acuerdo con las teorías expuestas por Veà Vecchi (2013, p. 189), la metodología que llevaremos a cabo para la propuesta de investigación *Exploradores del mundo*, se sitúa entre la concepción de una *programación* y de un *proyecto*¹³⁵. Planificamos y organizamos la propuesta de acción como una *programación*, es decir, establecemos de antemano los temas, los contextos, la labor con las niñas y los niños o los instrumentos de trabajo, a partir de los álbumes multisensoriales sugeridos (historias, protagonistas, ilustraciones, soporte y elementos sensoriales). Sin embargo, nuestro objetivo de observar y percibir qué lugar puede ocupar en el aula de Educación Infantil el uso y lectura del álbum multisensorial aproxima nuestra propuesta hacia la concepción de un *proyecto*. En este sentido, debe tenerse en cuenta que nuestra forma de abordar los diversos temas y prácticas propuestos, proviene tanto del intercambio de ideas con otras especialistas y profesionales de la infancia como del trabajo con las niñas y los niños en contextos y procesos similares al aquí expuesto. Es a partir de esas experiencias que construimos las estrategias de acción para trabajar e investigar con la infancia. Asimismo, como ya se ha

¹³⁵ “Cuando hablo de ‘programación’ (*programmazione* en italiano), me refiero a establecer de antemano gran parte de lo que ocurrirá durante el trabajo: temas a tratar, contextos que preparar, trabajo que asignar a los niños, instrumentos y materiales que utilizar y el tiempo fijado para el trabajo. Al hablar de ‘proyecto’ (*progettazione*), me refiero al trabajo en el que los adultos (maestras, talleristas, pedagoga) hacen hipótesis iniciales y tratan de lograr una comprensión más profunda de un área o tema, pero en el que los elementos clave para avanzar provienen del trabajo con los niños y del cuidadoso análisis de los adultos de lo que vaya ocurriendo sobre la marcha.” (Vecchi, 2013, p. 189).

mencionado, no establecemos unos objetivos de enseñanza específicos para cada práctica, sino que el fin reside en la propia experiencia de cada niño o niña, que será observada y documentada.

Para concluir sobre las cuestiones metodológicas del estudio, cabe mencionar que realizaremos una selección de los testimonios reunidos a lo largo de la investigación de campo, los cuales abordaremos desde la “documentación de síntesis” (Vecchi, 2013, pp. 191-192). Dicha documentación permite aproximarnos y comprender de manera más específica la singularidad de los procesos vivenciados por las niñas y los niños, los problemas hallados durante los mismos y el modo en cómo estos y estas los resuelven, todo ello evitando ofrecerles explicaciones que les solucionen de inmediato las dudas o dificultades encontradas en el camino. Este compendio de vivencias será documentado y congregado en un conjunto de *minihistorias* que relatarán algunos de los momentos más relevantes a lo largo de la investigación con las niñas y los niños.

Herramientas de documentación

Las herramientas de documentación utilizadas para este proyecto de investigación son las mismas para todas las prácticas que a continuación describimos. La compilación de observaciones, registros sonoros, imágenes y objetos es fundamental para exponer y analizar el proceso vivido con los diferentes grupos de niños y niñas. Para todo ello, utilizaremos un cuaderno de campo con el fin de anotar observaciones puntuales o situaciones más concretas que el registro sonoro o fotográfico no consiguen captar con detalle. Asimismo, durante todo el proceso, utilizaremos una grabadora de voz para registrar los comentarios de las niñas y los niños durante las fases de exploración y creación y una cámara fotográfica. Además, archivaremos algunos objetos creados por los niños y las niñas, como murales, figuras tridimensionales, dibujos o collages, que posteriormente fotografiaremos y analizaremos como parte de esa documentación procesual.

Por último, al finalizar cada uno de los dos mini-proyectos, propondremos a 6 niñas y niños de cada uno de los grupos, participar en una entrevista individual en la que, en base unas sencillas preguntas, hablaremos de las experiencias vividas en el aula durante esa semana, utilizando en algunos casos el dibujo como forma de expresión. Esta conversación estará especialmente dirigida a la reflexión sobre las lecturas de los álbumes multisensoriales y a las experiencias de exploración y creación propuestas.

Contexto del proyecto *Exploradores del mundo*

El proyecto de investigación *Exploradores del mundo* fue realizado en el *Jardim de Infância Tomás Ribeiro* de Carnaxide, en el concejo de Oeiras, Portugal. Este jardín de infancia es uno de los centros destinados a la Educación Infantil dentro del *Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela (AECPE)*. Se organiza en cuatro grupos compuestos por un número de entre 20 y 25 niñas y niños cada uno, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, encontrando, excepcionalmente, algún caso de 2 años y medio de edad. Como particularidad de la escuela, los grupos no están segregados por edades y, por tanto, en una misma sala conviven e interactúan niños y niñas de todas las etapas de Educación Infantil.

A cada grupo le es asignado una educadora-tutora y una auxiliar en Educación Infantil. La educadora se encarga de proyectar el currículum educativo y dinamizar las actividades dentro del aula. Por su parte, la auxiliar proporciona

apoyo a este proceso, organizando el material de trabajo, realizando la limpieza del aula tras las sesiones y acompañando a las niñas y los niños tanto en el aula como durante las horas de recreo. Conjuntamente, ambas figuras acompañan la educación y evolución de cada uno de los niños y niñas de un mismo grupo, desde los 2 o 3 años hasta los 6 años de edad.

El *Jardim de Infância Tomás Ribeiro* dispone de cinco salas, un comedor y un patio con algunos árboles y estructuras de juego. El espacio exterior rodea el perímetro completo del edificio. No obstante, el terreno de recreo es principalmente de asfalto, ya que la pequeña zona arbolada de la que disponen suele estar poblada por orugas venenosas. Las cinco salas se conectan por un espacio común donde se encuentran los baños y el comedor y, además, cada una de ellas dispone de una segunda puerta que se conecta directamente con el exterior del patio. Las salas suelen permanecer abiertas durante todo el día, dando cierta libertad a las niñas y los niños para entrar y salir al baño cuando lo necesiten.

El contexto social de los grupos de trabajo describe una significativa complejidad, ya que una gran mayoría de niñas y niños proceden de contextos sociales desfavorecidos y/o de familias desplazadas de otras culturas. Esta última situación da como resultado una disparidad entre la cultura de origen familiar (gitana, cabo verdiana, angoleña) y la cultura portuguesa, esta última implementada de forma sistemática y apresurada en las escuelas de todo el país. Esto provoca, además, interferencias de vital importancia en los procesos de comunicación y aprendizaje (es el caso del idioma *kriolu*, principal lengua utilizada entre las familias de origen cabo verdiano) que requieren de una atención y una sensibilidad profundas. Sobre esta cuestión, cabe señalar que este jardín de infancia realiza actividades de dinamización y apoyo a las familias con el objetivo de permitir a las mismas estar en contacto constante con el día a día de los niños y las niñas, involucrándose activamente en las iniciativas de la escuela (Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela, 2020, pp. 6-10).

Estructura del proyecto *Exploradores del mundo*

La investigación de campo *Exploradores del mundo* tuvo lugar durante el mes de febrero de 2018, con una duración total de 10 sesiones repartidas a lo largo de dos semanas lectivas.

El proyecto se subdivide esencialmente en dos mini-proyectos. En esta investigación denominamos como mini-proyecto al conjunto de lecturas, prácticas y experimentaciones desarrolladas alrededor de un mismo álbum multisensorial. Esto determina que cada libro recoja diversos abordajes para cada una de las sesiones realizadas con un mismo grupo de niñas y niños.

Los dos ejemplares de lectura propuestos forman parte del estudio del álbum multisensorial, el cual incluye el proceso de creación de las propias ediciones. Ambos ejemplares fueron proyectados por la autora del estudio y su análisis y descripción detallada puede encontrarse en el punto 3.5 *Exploraciones entorno a la creación del álbum multisensorial*.

Esclarecida esta cuestión, el proyecto en su conjunto está formado por los siguientes mini-proyectos y sus correspondientes experiencias:

Mini-proyecto *Good morning*

El primer mini-proyecto propuesto tiene como núcleo de actuación el álbum multisensorial *Good Morning* (*Buenos días* - 2012).

Good Morning (*Buenos días* - 2012) es un álbum multisensorial fundamentado en un juego poético de formas recortadas que narra el transcurso del amanecer del sol en un bosque habitado por diferentes aves, estas últimas protagonistas de la historia. En lo que respecta a la multisensorialidad de esta edición, el relieve y el vacío se presentan como elementos sensoriales fundamentales, pudiendo hablar, además, de un tercer elemento, el volumen, concebido al disponer el soporte del libro de una manera específica.

Llevamos a cabo este mini-proyecto con dos de los cuatro grupos del jardín de infancia y dentro del mismo planteamos dos dinámicas distintas alrededor del álbum multisensorial *Good Morning* (*Buenos días* - 2012), desarrolladas en dos sesiones y dos días diferentes:

Luces y sombras

Luces y sombras es la primera propuesta circunscrita al mini-proyecto *Good morning*. Para este abordaje aprovecharemos el hilo argumental de este álbum multisensorial, el amanecer o salida del sol. Guiaremos nuestra práctica hacia la exploración del fenómeno físico de la luz, en coalición a su concepto opuesto, la sombra. Cabe mencionar, además, que el álbum multisensorial propuesto, de acuerdo con sus formas recortadas y vacías, puede crear un interesante juego de luces y sombras al disponer su estructura a modo de caja tridimensional. Aprovecharemos este hecho para trabajar la idea de materia frente a su ausencia, el vacío, en asociación al fenómeno de la luz y la sombra. Este conjunto de experiencias tiene una duración discontinua de aproximadamente 2 horas.

Comenzaremos la práctica en el espacio exterior de la escuela, el patio de recreo. Aprovecharemos un día soleado en el que la luz sea intensa y las sombras describan una buena definición y contraste para explorar sus formas y su movimiento en el tiempo y en el espacio. Para comenzar esta exploración elegiremos algunas sombras, como las de los árboles, las plantas, los elementos del mobiliario urbano o incluso la silueta de otro niño o niña. Propondremos ahora intentar dibujar algunos de esos contornos sobre el suelo o sobre las paredes, dependiendo de dónde se proyecten las sombras. Por último, destinaremos algún tiempo a observar su movimiento sobre el terreno.

A continuación, siempre en el exterior de la escuela para aprovechar la luz solar, realizaremos la lectura del álbum *Good Morning* (*Buenos días* - 2012). Intentando consolidar una conexión con la exploración de las luces y las sombras anterior, orientaremos la lectura al proceso por el cual comienza un nuevo día, el amanecer o la salida del sol, *leitmotiv* del relato. Asimismo, aprovecharemos las ilustraciones recortadas y los espacios vacíos de las páginas para jugar con las sombras, investigando cómo la luz del sol se cuela a través de las siluetas del álbum.

La segunda parte de la práctica la realizaremos en el interior del aula. Exploraremos de nuevo las sombras proporcionadas por las formas recortadas del álbum multisensorial propuesto, esta vez sirviéndonos de la luz de una linterna. A partir de esta experiencia proponemos, como exploración concluyente, crear una colección de nuevas sombras. Dibujaremos y recortaremos la silueta de nuestros animales preferidos y, para ello, utilizaremos la técnica del picoteado con punzón. Nuevamente, con la luz de una linterna, proyectaremos las sombras de las figuras obtenidas en este proceso, tanto del espacio negativo restante como de las propias siluetas recortadas de cada animal.

Fases de exploración y creación de la práctica *Luces y sombras*

188

1. Captura de sombras con dibujo



189

2. Creación de siluetas de animales



190

3. Proyección de siluetas de animales con luz artificial



Para llevar a cabo la práctica *Luces y sombras* son necesarios los siguientes medios y materiales: en un día soleado disponer de un espacio exterior para explorar las formas y el movimiento de las sombras; tizas; linterna o lámpara; folios de papel; rotuladores; punzones; y goma EVA (superficie blanda para facilitar el picoteado).

Los sonidos de la naturaleza

El álbum multisensorial *Good Morning (Buenos días - 2012)*, protagonizado como decíamos anteriormente por un grupo de aves, hace referencia a algunos de los sonidos de dichos animales (*quiquiriquí; pío-pío*). Aprovechando esta particularidad del relato, orientamos la siguiente experiencia multisensorial a la estimulación del oído, en un vínculo constante con el resto de sentidos. Aproximadamente, este conjunto de experiencias tiene una duración discontinua de 2 horas.

La primera parte de esta experiencia comienza en el espacio exterior del patio de recreo. En primer lugar, damos paso a un período de relajación y escucha; nos sentamos en el suelo y cerramos los ojos, intentado concentrar nuestra atención sobre los sonidos que rodean la escuela. Durante la escucha del sonido ambiental planteamos algunas preguntas que ayuden a estimular la participación y que permitan compartir con el resto del grupo las imágenes acústicas percibidas.

Una vez analizados los diferentes sonidos apreciados en el espacio exterior, volvemos al interior del aula, en donde damos continuidad a esta experiencia de estimulación auditiva. En esta ocasión escuchamos una serie de registros sonoros emitidos por animales, reproducidos en un ordenador. Proponemos esta experimentación como un juego de adivinanzas, en donde, únicamente al final de todas las escuchas, revelamos la correspondencia entre los sonidos y los animales, mostrando la foto del animal conjuntamente con la reproducción de su sonido.

Planteamos esta experimentación sonora como preámbulo de la lectura del álbum multisensorial *Good Morning (Buenos días - 2012)*, de tal forma que la lectura la orientaremos a la sonoridad de las aves, jugando a imitar y/o descubrir los cantos de las mismas.

Como experiencia final para *Los sonidos de la naturaleza*, proponemos explorar la técnica de la pintura con témperas. Esta práctica de naturaleza plástica está sujeta a un condicionante de carácter sonoro: debemos pintar siguiendo el ritmo de una serie de instrumentos musicales (maracas, *djembe* y flauta). Los niños y las niñas tocarán los propios instrumentos y, para ello, conduciremos sutilmente la intervención de cada instrumento, como si de una pequeña orquesta se tratase. No obstante, a pesar de utilizar instrumentos musicales, no buscamos crear una melodía armónica, sino crear un conjunto de sonidos con más o menos ritmo que describan diferentes tiempos y tonos, los cuales permitan acompañar la experimentación plástica y creativa del resto del grupo.

Desarrollaremos esta exploración plástica y sonora de forma cooperativa en un mismo espacio de trabajo. En una gran superficie de papel desplegada en el suelo intervendremos de forma libre el espacio disponible, siguiendo el ritmo de los sonidos con la técnica de la pintura con témperas.

Los medios y materiales necesarios para desarrollar el conjunto de experiencias *Los sonidos de la naturaleza* son los siguientes: un espacio exterior para escuchar el sonido ambiente; diversos registros sonoros de animales y sus correspondientes fotografías; instrumentos musicales u objetos variados que permitan emitir diferentes sonoridades; papel continuo; pinceles; y témperas al agua de diferentes colores.

Fases de exploración y creación de la práctica *Los sonidos de la naturaleza*

191

1. Escucha del sonido ambiental



192

2. Reproducción de sonidos y ritmos para el mural colectivo



193

3. Creación del mural colectivo a partir de la escucha de ritmos sonoros



Fases de exploración y creación de la práctica *Los aromas de las plantas*

194

1. Exploración olfativa



195

2. Exploración gustativa

196

3. Creación del mural colectivo con especias y condimentos naturales



Mini-proyecto *O voo da borboleta*

El segundo mini-proyecto propuesto tiene como núcleo de acción el álbum multisensorial *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016).

O voo da borboleta (*El vuelo de la mariposa* - 2016) es un álbum multisensorial sin palabras que narra el viaje de una mariposa alrededor del mundo, a través de imágenes repletas de contrastes cromáticos y táctiles proporcionados por una gran variedad de tipos de papel troquelados y ensamblados. En su largo trayecto, la pequeña mariposa descubrirá paisajes extraordinarios habitados por animales muy diferentes. La lectura de este álbum multisensorial revela diversos elementos sensoriales asociados al sentido del tacto, como son el *relieve*, las *texturas*, el *vacío* o incluso un ligero *contraste térmico*. Asimismo, la interacción del lector o la lectora con las formas que componen algunas de las páginas, proporcionan ligeros estímulos sonoros, representados por el elemento sensorial *sonido*.

Este segundo mini-proyecto se llevó a cabo en su totalidad con los dos grupos restantes del jardín de infancia. Dentro de este mini-proyecto fueron planteadas tres dinámicas diversas alrededor del álbum multisensorial propuesto, desarrolladas en tres sesiones y tres días diferentes con cada uno de los dos grupos.

Los aromas de las plantas

Los aromas de las plantas es la primera propuesta de experimentación asociada al álbum multisensorial *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016), desde la que proponemos sumergirnos en los lugares por los que viaja la mariposa, repletos de plantas, aromas y sabores. Llevaremos a cabo este conjunto de experiencias en el espacio interior del aula y tendrá una duración aproximada de 2 horas intermitentes.

Para comenzar, vamos a disponer sobre una mesa de gran tamaño diferentes plantas aromáticas, frutas, especias en semilla, miel, café, té, etc. En definitiva, colmaremos el espacio de exploración de alimentos que presenten olores intensos, sabores contrastados y colores vivos. Todos juntos nos reuniremos alrededor de la mesa para explorar atentamente, con todos los sentidos, las sensaciones que nos transmiten los diferentes condimentos y alimentos disponibles. Realizaremos esta experimentación de forma individual y en pequeños grupos, para poder compartir nuestras percepciones e ideas con los demás.

A continuación, daremos paso al momento de lectura, donde utilizaremos los alimentos y condimentos explorados como amplificadores del relato. Durante la lectura intentaremos asociar algunas de estas plantas y especias a los lugares visitados por la pequeña mariposa, recordando sus sabores, aromas y texturas. Como en cada una de las sesiones, destinamos un espacio muy significativo a la intervención del grupo, bien durante la lectura o al final de la misma.

Aprovecharemos una vez más las plantas, frutos y especias traídas al aula para realizar la experimentación plástica final. Desarrollaremos esta práctica de forma cooperativa sobre un mismo espacio de intervención. En el suelo, extenderemos un papel de gran formato que permita a todos los niños y niñas del grupo explorar los materiales naturales de creación al mismo tiempo. Algunos de estos materiales, como es el caso de las especias, deberemos mezclarlos con agua en un frasco, para obtener una impresión y colorido sobre el papel con calidad. Entre todos crearemos un gran mural sobre la naturaleza, sobre los seres vivos y los paisajes que componen esta nuestra “madre tierra” en la que habitamos.

Fases de exploración y creación
de la práctica *Ecosistemas*

197

1. Travesía táctil



198

2. Estación de exploración plástica con arena



199

3. Estación de exploración plástica con algodón



Para realizar la práctica *Los aromas de las plantas* serán necesarios los siguientes materiales y medios: plantas aromáticas variadas; frutas como las moras, la remolacha o el limón; condimentos como la miel, el ajo, el café, la canela en rama o el anís; papel continuo; y pinceles.

Ecosistemas

Ecosistemas es el segundo conjunto de experiencias asociadas al álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*. Para realizar la práctica abordaremos la idea de travesía, trama principal del relato, centrando nuestra atención en la diversidad natural de los paisajes sobrevolados por la mariposa, representados plásticamente en el álbum a través de la variedad de texturas y colores que describen los materiales compositivos. Esta práctica tiene una duración discontinua de 2 horas.

Comenzaremos nuestra aproximación a los ecosistemas desde la idea del ambiente, del medio físico en el que viven los organismos vivos. En el álbum multisensorial propuesto, estos ambientes están representados por los paisajes por los que viaja la mariposa. Para realizar esta primera práctica, dispondremos cuatro baldes en fila sobre el suelo del aula, con materiales que transmitan diferentes sensaciones táctiles y térmicas: algodón, arena, agua fría y agua tibia, a modo de *travesía táctil*. Para experimentar estas superficies, nos descalzaremos e introduciremos los pies en cada uno de los baldes, pasando de uno a otro sin tocar el suelo. Durante la experiencia plantearemos algunas preguntas para reflexionar sobre las sensaciones percibidas con cada uno de los materiales.

Proponemos la experiencia anterior como introducción a la lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*, en la que destacaremos las características propias de los diversos paisajes por los que viaja la mariposa: sus colores, sus texturas, su orografía...

Por último, retomando los materiales explorados en la *travesía táctil*: algodón, arena y agua, presentaremos tres estaciones de exploración plástica y sensorial: collage con algodón, dibujo con arena y agua soplada con tintas. Experimentaremos el collage con algodón pegando el material con cola blanca sobre cartulinas de colores; exploraremos el dibujo con arena disponiendo tal material sobre una superficie transparente; e investigaremos cómo pintar con agua de colores, jabón y una pajita, sobre papel de estraza. Desarrollaremos esta práctica dividiendo el grupo en tres subgrupos, aunque todos ellos tendrán la oportunidad de explorar libremente las tres técnicas de expresión.

Para realizar el conjunto de experiencias *Ecosistemas* son necesarios los siguientes medios y materiales: cuatro baldes de tamaño medio; algodón en láminas; arena de la playa; agua fría y tibia; cola blanca; cartulinas de colores; papel de estraza; acetatos; jabón líquido infantil; pajitas; y colorantes alimentarios.

Fases de exploración y creación de la práctica *Las formas de la naturaleza*

200

1. Búsqueda de los elementos de la naturaleza



201

2. Clasificación de los elementos de la naturaleza

202

3. Creación de figuras animales a través del *assemblage* de las formas de la naturaleza



Las formas de la naturaleza

La última propuesta asociada al mini-proyecto *O voo da borboleta* está vinculada al concepto de exploración como forma de viaje que se realiza para conocer y estudiar un lugar poco conocido o para descubrir lo que se halla en él. Desde esta perspectiva, proponemos como protagonistas de este conjunto de experiencias a los animales que habitan en esos lugares desconocidos. Esta práctica tiene una duración discontinua de 2 horas, aproximadamente.

Daremos inicio a nuestra exploración del entorno en el espacio exterior de la escuela, el patio de recreo, donde previamente hemos distribuido y escondido en los rincones un gran número de elementos de la naturaleza como piedras, palos, hojas y conchas. Recolectaremos el mayor número posible de objetos naturales para depositarlos sobre un mismo montón.

Una vez hallados todos esos elementos naturales, volveremos al interior del aula para sentarnos todos juntos y estudiar cómo son las formas tan diferentes que crea la propia naturaleza. Nos sentaremos en un gran círculo y, en primer lugar, dividiremos el montón de piezas recolectadas por tipos: piedras, conchas, hojas y palos. Una vez distribuidos los cuatro montones, analizaremos ahora las diferencias que existen dentro de cada grupo de elementos. Estudiaremos su tamaño, su grosor, su peso y su textura e intentaremos ordenarlos bajo estos criterios formales.

Una vez exploradas las diferentes formas que describe la naturaleza, daremos paso a la lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*. Abordaremos esta sesión concentrando nuestra atención sobre los animales que aparecen a lo largo del relato. Distinguiremos cómo son sus formas, sus patas, su piel, sus tamaños o las características físicas que les hacen diferentes del resto, en consonancia con los elementos de la naturaleza encontrados en el patio de la escuela.

Por último, tras nuestra observación y comparación tanto de los elementos naturales como de los animales que habitan el relato, daremos paso ahora a un tipo de experimentación de carácter plástico y creativo. Con las piezas recolectadas crearemos nuestros propios animales a partir del proceso del *assemblage*. Las figuras propuestas pueden ser tanto aquellos animales que aparecen en el álbum propuesto como otros nuevos procedentes de la realidad o de nuestra propia imaginación.

Para el desarrollo de este conjunto de experiencias son necesarios los siguientes medios, materiales y herramientas: objetos recolectados de la naturaleza (palos, piedras, conchas y hojas); un espacio extenso con rincones y escondites para distribuir los elementos de la naturaleza; y una pistola de silicona.

4.2.4 Las *minihistorias* como forma de documentación y análisis del proyecto de campo

La puesta en práctica de nuestra investigación de campo *Exploradores del mundo*, fundamentada en la observación y la documentación, ha dado como resultado un considerable número de situaciones que atesoran muy diferentes acciones, expresiones y estrategias de los grupos de trabajo, de mayor y menor relevancia. De entre las muchas observaciones y datos recogidos, a continuación, nos centraremos sobre aquellos episodios que, desde nuestro punto de vista, reúnen detalles significativos sobre el trabajo realizado por los niños y las niñas, relacionados con la experiencia de las lecturas multisensoriales ligadas a los procesos y estrategias de creación, y acerca de la manipulación y lectura de los propios álbumes multisensoriales.

Con el objetivo de no extendernos en detalles redundantes, haciendo descripciones demasiado pormenorizadas acerca de todos los momentos vividos en cada una de las sesiones, hemos establecido una selección de *minihistorias* que posteriormente nos permitirán recapitular y extraer conclusiones sobre las lecturas multisensoriales, tanto de los álbumes multisensoriales como de las prácticas asociadas a los mismos. Estas *minihistorias* gozan de una calidad documental e interpretativa superior al resto de los instantes vividos a lo largo de este proyecto de campo que, por razones logísticas y de tiempo no han tenido la misma atención y, por lo tanto, han resultado demasiado superficiales para ser transcritas en esta investigación.

Debemos clarificar que las *minihistorias* son un tipo de observación y documentación llevado a cabo en la práctica pedagógica *reggiana*. Las *minihistorias* consisten en la síntesis de breves episodios documentados mediante fotografías de los procesos de los niños y las niñas, y grabaciones de las palabras de los mismos y las mismas. Estos registros pretenden contextualizar momentos precisos con los niños y las niñas, detenerse y transmitir de la manera más profunda posible lo que está ocurriendo: las expresiones, las estrategias, acciones y posibles aprendizajes durante las exploraciones y prácticas propuestas en las escuelas infantiles (Vecchi, 2013, p. 211).

Destacamos, además, la visión pedagógica de Carla Rinaldi¹³⁶ en palabras de Veà Vecchi (2013, p. 214): “Carla Rinaldi habla de la documentación como una especie de evaluación en proceso, en el sentido de que recogemos y nos detenemos sobre cosas a las que otorgamos valor”, siendo esta una de las ideas principales sobre las que oscilan nuestras *minihistorias*.

Además, para Malaguzzi, es tan importante observar o investigar sobre los procesos de conocimiento del niño o la niña como, posteriormente, saber narrarlos. Es en la narración de los acontecimientos donde Malaguzzi construye un sentido de lo que la niña o el niño descubre (Hoyuelos, 2013, p. 179).

A continuación, presentamos las *minihistorias* por orden cronológico y según la disposición de las diversas prácticas acogidas en cada uno de los mini-proyectos: *Good morning* y *O voo da borboleta*.

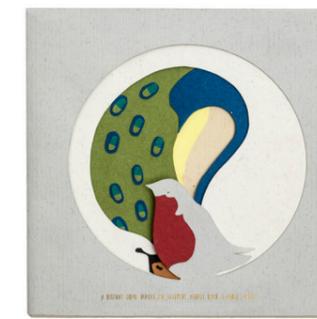
¹³⁶ Carla Rinaldi ha sido pedagoga y posteriormente directora pedagógica de *Reggio Emilia*. Entre 2007 y 2016 fue la presidenta de la *Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi* (Fondazione Reggio Children, s.f.).

Minihistoria 1: ¡Es verano allí!

La primera minihistoria que hemos recogido en esta documentación pertenece a la propuesta *Luces y sombras*, como parte del mini-proyecto *Good morning*. Esta minihistoria está dedicada a describir el proceso de lectura del álbum multisensorial *Good morning* (*Buenos días* - 2012). Concretamente centraremos nuestra atención en la interpretación de las imágenes del álbum e impresiones compartidas por los niños y las niñas acerca de las mismas.

Para esta experiencia, precedida de una exploración sobre la proyección y el movimiento de las sombras en el patio del jardín de infancia, propusimos a las niñas y los niños permanecer en ese mismo lugar para realizar la lectura en el exterior, aprovechando las primeras luces de una mañana soleada de invierno.

Realizamos la lectura del álbum como una sesión de cuenta cuentos, en la que la investigadora narró el relato en voz alta, al mismo tiempo que mostraba las ilustraciones del álbum, añadiendo información complementaria fuera del texto y realizando preguntas que invitasen a participar a los niños y las niñas.



203

Portada (fig. 1) y primera página del álbum *Good morning* (fig. 2)



204

Presentación del álbum *Good morning* en el patio del *Ji Tomás Ribeiro*

Para comenzar la lectura presentamos los elementos compositivos de la portada: el título, *Good morning - Buenos días*, y la imagen, un gallo troquelado compuesto por las formas coloridas y geométricas que constituyen la ilustración de la primera página interna (fig. 1). Seguidamente nos sumergimos en el relato y abrimos el libro para mostrar la primera página, en la que se representa un conjunto de pájaros inscritos dentro de una forma circular (fig. 2). Parece que esta transición visual entre la portada y la primera página ofreció ciertas dificultades de comprensión a los niños y las niñas de ambos grupos de lectura. Al preguntarles quiénes eran los animales de la primera página, varios niños y niñas respondieron: “el gallo”, en lugar de identificar al grupo de aves. En una segunda tentativa, volviendo a enfocarnos sobre la imagen, algunas niñas y niños dieron una nueva respuesta: “pajaritos”. No obstante, al preguntar al segundo grupo de lectura cuántos pájaros había en el bosque, varias niñas y niños respondieron: “uno”, seguidamente de “dos”, y finalmente Joana (5 años) respondió: “cuatro”, que era en realidad el número de figuras que se presentaba.

A continuación, vamos a compartir más específicamente algunas de las respuestas de los niños y las niñas ante la visualización de las imágenes internas del álbum. Cabe mencionar que la participación activa de los grupos, en forma de diálogo constante entre la narradora y su público, nos ha permitido identificar impresiones inesperadas en la lectura visual de las ilustraciones. Asimismo, deseamos puntualizar que, a pesar de no concentrar esta experiencia de lectura sobre los cantos de las aves, en ambos grupos se reveló una especial motivación por emitir los sonidos de las mismas, la cual percibimos de forma positiva como una situación que enriquece sensorialmente y de manera espontánea la experiencia del grupo:

Investigadora: “¿Quién aparece en la portada?”.

Grupo: “¡Una gallina!”.

Investigadora: “Creo que no es una gallina...” – la investigadora intenta encontrar nuevas respuestas.

Grupo: “¡El gallo! ¡el gallo!”.

Investigadora: “Entonces aquí tenemos al gallo...”.

Afonso (4 años): “¡El gallo cantor! ¡Quiquiriquí!”.

Investigadora: “¿Y cuándo canta el gallo?”.

Grupo: “¡Quiquiriquí!”.

Investigadora: “Pero, ¿cuándo nos despierta el gallo?”.

Grupo: “Por la mañana”.

[...]

Investigadora: “El gallo despierta al bosque dormido, ¿a quién tenemos aquí?” – pregunta la investigadora mostrando la ilustración en la que aparece el conjunto de aves de la primera página.

Grupo: “El gallo”.

Investigadora: “Parece que el gallo ya no está...” – la investigadora intenta dar alguna pista sobre quién aparece en la imagen.

Afonso (4 años): “¡Es un pájaro carpintero!” – responde con rapidez Afonso.

Grupo: “¡Los pajaritos!” – responden con intensidad algunas niñas y niños.

Daniela (4 años): “Pio-pio-pio...” - añade Daniela a la respuesta de sus amigos y amigas.

[...]



Lectura del álbum *Good morning* en el patio del JI Tomás Ribeiro

205



206

Segunda página del álbum *Good morning* (fig. 3)

Investigadora: “El primer pajarito, como ya se ha despertado, se va volando lejos” – narra la investigadora pasando página y presentando la tercera imagen del libro en la que se mantienen tres aves (fig. 3), preguntando de nuevo: “¿Y ahora cuántos pájaros vemos?”.

Grupo: “Uno” - responden varios niños y niñas.

Investigadora: “Bueno, aquí tenemos uno” – la investigadora señala la figura del cisne, protagonista de la página, y pregunta: “¿Sabéis cómo se llama este?” (fig. 3).

Francisco (5 años): “Pez” – responde rápidamente Francisco.

Daniela (4 años): “¡Pez, pez!” – Daniela acompaña la respuesta de su amigo, seguida de otros compañeros y compañeras.

Rodrigo (5 años): “¡Ardilla!”.

Afonso (4 años): “Ardilla”.

Investigadora: “En realidad sería un cisne, ¿conocéis a los cisnes?, son una especie de patos” – la investigadora intenta explicar la imagen sintética del cisne.

Afonso (4 años): “Es un pato así, cua-cua-cua” - añade Afonso a la explicación de la investigadora.

Grupo: “Cua-cua-cua” – repiten otros amigos y amigas.

[...]



Proyección de las siluetas del álbum *Good morning* por medio de la luz del sol en el patio del *Jl Tomás Ribeiro*

207

Investigadora: “¿Entonces cuántos pájaros teníamos en la historia?” – pregunta la investigadora mostrando el álbum desplegado con las cuatro aves protagonistas de cada página (fig. 4).

Grupo: “Uno”.

Investigadora: “¿Sólo uno? ¿Y este podría ser un tipo de pájaro?” – pregunta la investigadora señalando al pavo real.

Rodrigo (5 años): “Es un pulpo”.

Investigadora: “Yo pensaba que era un pavo. ¿Y este no es un pajarito?” – vuelve a preguntar la investigadora señalando la ilustración del canario.

Afonso (4 años): “¡Noooo!”.

Investigadora: “¿No es un canario?” – insiste la investigadora sobre la forma del canario.

Rodrigo (5 años): “¡Al canario le gusta el sol!” – responde Rodrigo haciendo referencia a la historia del libro.

Desde otro punto de vista, la documentación también nos muestra que las niñas y los niños de estos grupos hallaron sin complicación los rayos de sol que aparecían paulatinamente entre las formas recortadas de las aves, representados por zonas de color amarillo que funcionan como hilo conductor del relato (fig. 3). Sobre esta cuestión, tras el proceso de lectura, algunas niñas y niños compartieron un interés especial por la forma del sol:

Rodrigo (5 años): “A nosotros lo que más nos ha gustado ha sido el sol” – compartió rápidamente Ricardo.

Francisco (5 años): “Sí, el sol” - afirmó también Francisco en consonancia con la respuesta de su amigo.

Investigadora: “¿Y por qué el sol os ha gustado más?”.

Leonor (6 años): “Porque es amarillo”.

Francisco (5 años): “Porque es lo más divertido”.

Investigadora: “¿Así que el sol es lo más divertido?”.

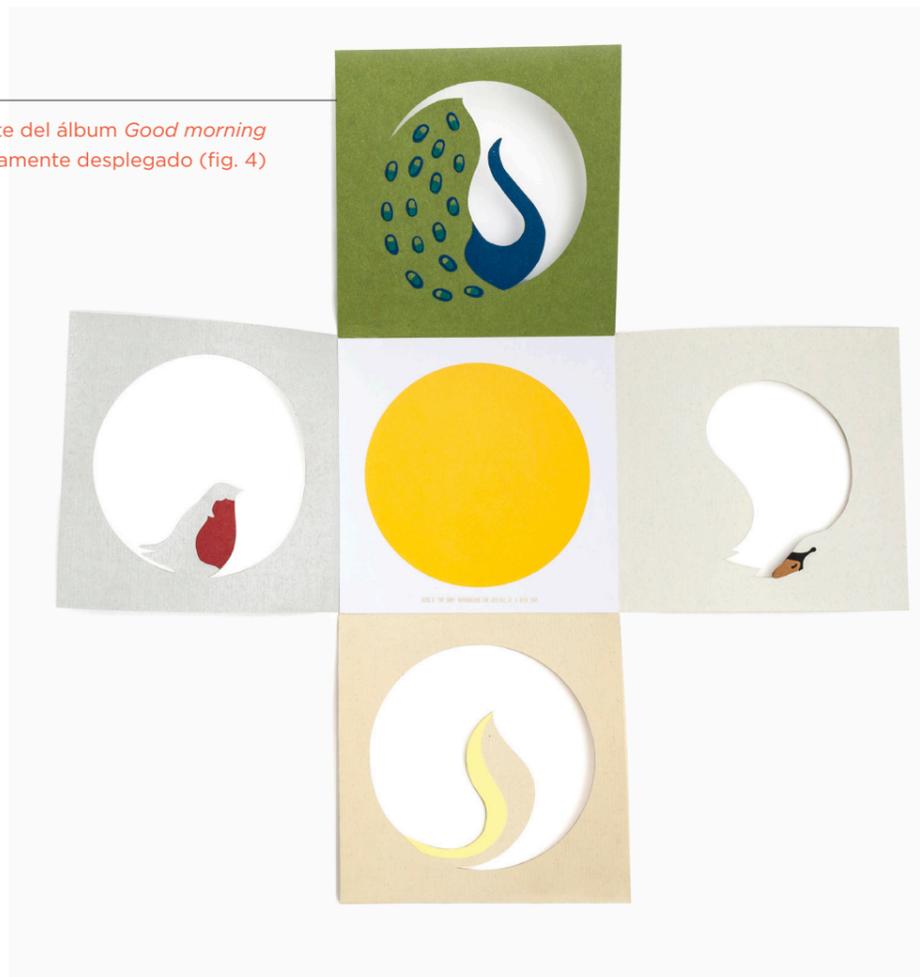
Leonor (6 años): “Sí, el sol es lo más divertido de la sombra” – añade en detalle Leonor a la respuesta de Francisco.

Como podemos observar en las palabras de estas niñas y niños, algunas imágenes más complejas, como el grupo de aves, o ilustraciones excesivamente sintéticas, como el cisne, el pavo real o el canario, contribuyen a respuestas imprevistas que denotan nuevas lecturas sobre las imágenes propuestas. Esto nos hace pensar que tales ilustraciones requieren de tiempo y relectura para una comprensión más próxima y completa a la intención comunicativa original. Por el contrario, ante la forma del sol, rápidamente identificable, los niños y las niñas de esta experiencia transmitieron sentimientos de alborozo al reconocer y descubrir finalmente esa imagen redonda y amarilla con la que parecían estar familiarizados: “¡Es verano allí!”, señaló Daniela (4 años) con gran entusiasmo al descubrir la imagen concluyente del astro.

Debemos añadir que, esta experiencia de lectura se constituye de diferentes momentos en los que se han observado nuevas interpretaciones y formas de exploración entre las niñas y los niños participantes. A causa de su especial particularidad, a continuación describiremos una nueva minihistoria enfocada en la manipulación del álbum como objeto de interacción.

208

Soporte del álbum *Good morning* completamente desplegado (fig. 4)



Minihistoria 2: ¡Con cuidado!

Como parte de la sesión de lectura del álbum multisensorial *Good morning (Buenos días - 2012)*, inscrita en el conjunto de experiencia *Luces y sombras*, describiremos, a continuación, otra situación específica sobre la lectura de este álbum. Si bien, la primera parte de la lectura se desarrolló como una narración oral en grupo, la segunda parte de la experiencia se destinó a la manipulación del álbum.

Organizados en pequeños grupos, invitamos a los niños y las niñas a interactuar con la estructura del libro, ofreciéndoles la posibilidad de explorar de primera mano sus formas, sus imágenes y sus cualidades constructivas.

En esta minihistoria nos centraremos en narrar las observaciones extraídas sobre el papel de las mediadoras adultas en el proceso de manipulación de un álbum multisensorial con fragilidades constructivas, y sobre cómo las niñas y los niños responden a un soporte de álbum inusual que describe tales fragilidades.

Para comenzar, una vez concluimos la narración oral, en la que las niñas y los niños tan solo pudieron ver el álbum a cierta distancia, les invitamos a coger el libro. No obstante, antes de entregarles el objeto, la investigadora realizó una pequeña introducción a las singularidades constructivas del álbum:

Investigadora: “¿Qué ocurre aquí?” – pregunta la investigadora introduciendo la mano a través de uno de los círculos troquelados de las páginas.

Rodrigo (5 años): “Se puede meter la mano”.

Investigadora: “¿Entonces aquí hay papel?” – señalando de nuevo la silueta troquelada.

Grupo: “¡¡No!!”.

Afonso (4 años): “¡Hay un agujero aquí!”.

Rodrigo (5 años): “El otro también tiene” – señala Rodrigo a otra de las páginas.

A continuación, la investigadora ayuda a Rodrigo (5 años) y Afonso (4 años) a disponer el álbum a modo de cajón de sombras, y Rodrigo (5 años) exclama: “¡Parece un garaje para coches!”, al mismo tiempo que Matilde (5 años) añade: “Con este libro se puede hacer una caja”. Esta disposición permitió que algunas sombras de los pájaros troquelados se proyectasen sobre el suelo, generando gran emoción entre los amigos y amigas que estaban cerca de Rodrigo y Afonso: “¡Aquí, aquí está el pajarito!”, señalaban algunas niñas y niños a la sombra definida del petirrojo, a lo que Rodrigo (5 años) respondió: “¡El libro para hacer formas!”. Más tarde Leonor (6 años) lo describiría como: “El cajón para hacer sombras” (fig. 1).

Mientras los niños y las niñas manipulaban el álbum, la investigadora recordaba la necesidad de manejarlo con delicadeza: “Este libro es muy frágil y es importante tratarlo con cuidado”. Mientras tanto, la educadora cogió el libro para acompañar la exploración de otro pequeño grupo de niñas y niños. Para comenzar hizo algunas referencias a los detalles del libro, a las aves protagonistas y las formas delicadamente recortadas: “¿lo estáis viendo?, por aquí pasa la luz”, señalaba la educadora las siluetas recortadas en las páginas (fig. 2).

Unos minutos más tarde, el álbum llegó a las manos de Luana (4 años), que desplegó sus páginas con sumo cuidado, recorriendo los bordes recortados de las ilustraciones con sus dedos (fig. 3), mientras sus amigas y amigos le recordaban que había que tener mucho cuidado: “¡Con cuidado, con cuidado!”.



Rodrigo (5 años) y Afonso (4 años) exploran las sombras del álbum *Good morning* en el patio del *Jl Tomás Ribeiro* (fig. 1)

209

Muy cerca de Luana, algunos compañeros y compañeras esperaban ansiosos su turno para manipular el libro. Tal emoción manifestada al recibir el libro, unida a la libertad prestada para interactuar con el mismo, les hizo olvidar por unos instantes ese cuidado que habían demostrado comprender en un principio. Concretamente Leonor (6 años), que era una de las niñas de más edad en el grupo, trató el libro con bastante brusquedad. Con todo, cabe mencionar, que la actitud de Leonor en el resto de actividades generaba en ocasiones cierta confusión, ya que a veces se comportaba con una actitud más desafiante e inmadura que la de otras amigas y amigos de menor edad. Por el contrario, los compañeros y compañeras sentadas al lado de Leonor, recordaron las palabras de la investigadora y se concentraron en tratar el álbum con cuidado, al mismo tiempo que cerraban y abrían sus páginas en forma de cruz. En este proceso, los pequeños y las pequeñas realizaron diversas combinaciones, anteponiendo las últimas páginas a las primeras, en un intento por comprender el orden lógico de las mismas. En este sentido, consideramos relevante mencionar que los niños y las niñas de este pequeño grupo, repitieron esta acción obstinadamente, sin lograr al fin averiguar el orden establecido de los pájaros, y por extensión, el de las páginas. No obstante, durante tal proceso no dejaron de demostrar un cuidado significativo por las formas delicadas que describía el soporte del libro.

La documentación recogida sobre la manipulación del álbum *Good morning (Buenos días - 2012)*, nos ha permitido observar cómo en la interacción con el objeto-libro algunos de estos niños y niñas percibieron con mayor claridad la relación entre la materia y el vacío y cómo los agujeros recortados de las páginas dejaban pasar la luz del sol, proyectando así sus siluetas troqueladas (fig. 4).

Asimismo, durante esta documentación hemos percibido cómo las niñas y los niños participantes, en general, comprenden el significado de la fragilidad de las cosas y el cuidado necesario que conlleva manipular objetos de esta naturaleza. En sus interacciones con el álbum multisensorial propuesto, han hecho hincapié sobre esta circunstancia y, algunos de ellos y ellas, han animado al resto de sus amigas y amigos a mantener la atención para no

dañar las formas delicadas de las páginas. Todo ello no quiere decir que hayan mantenido un nivel de atención invariable durante la experiencia de lectura. En ocasiones, hemos observado que cuando sienten emoción y curiosidad por este juego de manipulación con el libro, se dejan llevar por la inquietud y la placidez del momento, dejando en un segundo plano el cuidado para no deteriorarlo. En este sentido, se ha apreciado que la guía de una persona adulta, que también podría ser un niño o una niña de mayor edad, ayuda a mantener la atención necesaria para que las formas delicadas del libro no se estropeen en el primer contacto con el mismo.

Por otro lado, en relación al propio álbum multisensorial *Good morning* (*Buenos días* - 2012), cabe mencionar que, a pesar del cuidado que las niñas y los niños han demostrado en sus interacciones, algunas de las formas silueteadas del libro son excesivamente frágiles para sus manos, y, por tanto, pensamos que un tipo de material constructivo y/o soporte más rígido, daría mayor libertad a los niños y las niñas en la manipulación del álbum, sin hacerle sufrir de forma rápida daños irreparables.

Por último, hemos percibido que la estructura inusual del libro, en este caso con una encuadernación en cruz que permite transformar el soporte en una caja de luz, fomentó la interacción de las niñas y los niños, que crearon sus propios juegos con la estructura y las imágenes, al mismo tiempo que construían mentalmente ciertas analogías y metáforas visuales como las mencionadas anteriormente.

Minihistoria 3: *El tigre de goma*

La tercera minihistoria sobre la que hablaremos proviene igualmente de la práctica *Luces y sombras*, dentro del mini-proyecto *Good morning*. En esta situación, tras la exploración de las sombras en el exterior de la escuela y tras la lectura del álbum *Good morning* (*Buenos días* - 2012) descrita en las dos minihistorias anteriores, invitamos a las niñas y los niños a crear sus propias formas troqueladas de animales con las que después proyectamos sus sombras en la pared de la sala.

Para esta práctica, propusimos a los niños y las niñas dibujar individualmente la figura de un animal, con rotuladores de colores sobre una hoja de papel. A partir de la forma resultante,



La educadora muestra de cerca el álbum *Good morning* a un pequeño grupo (fig. 2)

210



Luana (4 años) despliega y mira el álbum *Good morning* (fig. 3)

211



Proyección de las siluetas del álbum *Good morning* por medio de la luz del sol (fig. 4)

212

recortaríamos la silueta mediante la técnica del picoteado con punzón, obteniendo dos figuras recortadas: la negativa y la positiva. En esta minihistoria reseñaremos la parte del proceso relacionada con la representación de los animales a través del dibujo.

Cabe mencionar que en un grupo que abarca aproximadamente edades comprendidas entre los 2 años y medio de edad y los 6 años, encontramos formas de representación muy diferentes: desde garabateos o formas lineales simples de gran expresividad (fig. 1 y fig. 2) a imágenes con un nivel de representación y caracterización muy elevado, como es el caso de la jirafa de Jasmin (fig. 3 y fig. 4) o el cerdo de Mayara (fig. 5 y fig. 6).

Dentro de las diversas estrategias observadas en el proceso de dibujo de los animales, hemos visto y diferenciado dos acciones que se repiten con frecuencia entre varias niñas y niños de esta sesión. No obstante, antes de avanzar con la descripción de los procesos de dibujo del animal, cabe mencionar que, temáticamente, predominaron los mamíferos, como el tigre, la jirafa, el cerdo, el perro, el gato o el oso, además de los dinosaurios. Sin embargo, también detectamos que en la documentación recogida, encontramos el caso de un niño y el de una niña que decidieron dibujar dos pájaros diferentes, a raíz de una conversación sobre el álbum multisensorial *Good morning* (*Buenos días* - 2012), el cual debemos recordar, tenía como protagonistas a las aves del bosque.

Volviendo sobre el tema de interés que ocupa esta minihistoria, diferenciamos, en primer lugar, un número considerable de niñas y niños que se expresaron de forma espontánea y libre, dejándose llevar por la imaginación y/o memoria personal. Este es el caso tanto de Francisco (3 años) (fig. 1) y João (3 años) (fig. 2), que realizaron dibujos con líneas primarias, como el de Jasmin (5 años) (fig. 3 y fig. 4) y Mayara (5 años) (fig. 5 y fig. 6), que dibujaron figuras precisas y detalladas, como hemos mencionado anteriormente.

Paralelamente, en otro rincón de la sala, un grupo de niñas y niños utilizaba una estrategia muy diferente para crear sus siluetas de animales. Nos centraremos en el caso de Mayra (5 años), que quería dibujar un tigre.

213

Francisco (3 años) realiza la fase de picoteado sobre su dibujo (fig. 1)



El dibujo de João (3 años) se transformó en una máscara (fig. 2)

214

215 Jasmin (5 años) termina de dibujar su jirafa (fig. 3)



217 La jirafa de Jasmin recortada (fig. 4)



216 Mayara (5 años) picotea el contorno de su cerdo (fig. 5)

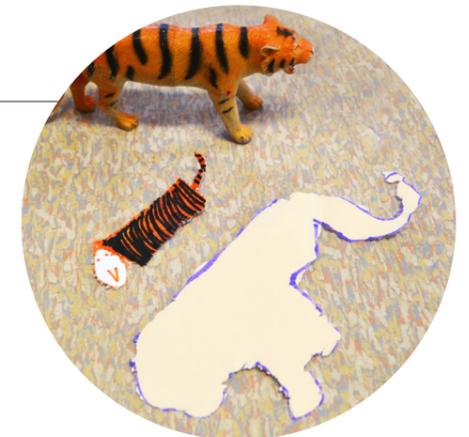


218 El cerdo de Mayara recortado (fig. 6)

Para comenzar, Mayra delineó de memoria el contorno de su tigre, con formas simples geométricas, utilizando un rotulador de color naranja. Sin embargo, durante unos instantes, Mayra observó su dibujo, pensativa, sin adentrarse demasiado en los detalles del interior de la silueta. En un momento dado, se levantó de su sitio, se dirigió hacia uno de los cajones con objetos y muñecos disponibles en el suelo de la zona de juegos, concretamente el de los animales de goma, y rebuscó entre las muchas figuras, extrayendo un tigre de Bengala. Mayra volvió a sentarse en su lugar, situando el felino de plástico al lado de su dibujo (fig. 7). Sin perder de vista su referente en tres dimensiones, comenzó a dibujar el pelaje del animal, concentrándose en los detalles de su piel rayada e incluyendo las partes que le faltaban, como las patas. Al finalizar, Mayra se sentía realmente orgullosa de su dibujo, y mostraba con alegría al resto de la mesa y a la investigadora su tigre ilustrado, lleno de expresividad. Su satisfacción fue tan grande que acto seguido, comenzó a dibujar un segundo tigre en un folio nuevo.

Durante la estrategia de Mayra observamos que su decisión tuvo una gran influencia sobre el resto de niñas y niños que trabajaban al mismo tiempo en esa mesa. Mariana (5 años) por ejemplo, también decidió inspirarse en el tigre de Bengala de goma dispuesto en la mesa, y realizó su propia versión, más pequeña, alargada, y sin patas (fig. 8).

219 El tigre de Bengala de goma junto a los tigres recortados de Mariana (5 años), en el centro, y el de Martim (4 años), en la parte inferior de la imagen (fig. 8)



220 El tigre de Bengala de goma y el dibujo de Mayra (5 años) en proceso (fig. 7)





Eliane (4 años) termina de recortar la silueta de su animal, previamente contorneada a partir de la figura del cerdo de goma (fig. 9)

221



Anycia (5 años) contornea la figura de un perro de goma varias veces (fig. 10)

222

Ahora bien, a raíz de la iniciativa tomada por Mayra, cabe destacar la estrategia de dibujo que eligió Eliane (4 años), sentada al lado de ella. Cuando Eliane vio a Mayra levantarse y coger uno de los animales del cajón, rápidamente se levantó, y se dirigió a la caja de los animales de goma, de entre los que escogió un cerdo. Debemos señalar que Eliane (4 años) llevaba un rato pensando en su animal y en primer lugar había comenzado a dibujar un paisaje. No obstante, una vez tuvo el cerdo de goma entre sus manos, su interés cambió rápidamente. Al volver sobre la mesa, Eliane tumbó la figura de plástico sobre la hoja de papel y buscó un rotulador con una tonalidad similar a la de la piel del cerdo. A continuación, contorneó el perfil de la figura, obteniendo una silueta con algunos detalles bastante característicos del animal (fig. 9).

Esta estrategia no dejó indiferente a algunos de los amigos y las amigas a su alrededor. De hecho, Martim (4 años) cogió el tigre de Bengala y realizó la misma operación (fig. 8), seguido de Anycia (5 años), que dibujó varios contornos de un perro labrador, teniendo también el cuidado de elegir un rotulador naranja de color semejante al

de la figurilla de plástico (fig. 10). La documentación recogida nos deja una lista bastante amplia de ejemplos en los que un considerable número de niños y niñas se decantaron por esta estrategia, que en principio fue iniciada por Eliane (4 años), inspirada al mismo tiempo por la decisión de Mayra (5 años) de dibujar con la ayuda de un referente visual externo.

A lo largo de esta documentación sobre las estrategias para dibujar animales hemos observado que las niñas y los niños de esta sesión se valen tanto de su propio imaginario como de referentes visuales externos, ya sean, en este caso, las ilustraciones del álbum multisensorial leído, o bien las figuras de los muñecos con los que suelen jugar en la sala del jardín de infancia.

Sobre este asunto observamos, además, la influencia significativa que poseen, entre los miembros de un mismo grupo de trabajo, las decisiones tomadas por unos y otros niños o niñas participantes. Tales acciones pueden determinar el rumbo de una práctica, en este caso, a raíz de la estrategia tomada por una de las participantes. Asimismo, se ha observado que la estrategia de una niña o niño puede ser recogida por otro niño o niña y a su vez transformada, convirtiéndola en un nuevo procedimiento de trabajo que igualmente puede inspirar al resto del grupo.

Minihistoria 4: *El sonido de la noche*

La siguiente minihistoria fue documentada durante la experimentación *Los sonidos de la naturaleza*, dentro del mini-proyecto *Good morning*. Cabe recordar que esta práctica está orientada particularmente a experiencias perceptivas de naturaleza sonora y, por tanto, a rasgos generales, las lecturas y exploraciones sensoriales propuestas son de tipo “modular”, es decir, procuran presentar el oído como un proceso segregado del resto de sentidos, o bien como protagonista de las experiencias.

En esta minihistoria nos centraremos en relatar algunas de las respuestas de los niños y las niñas durante este proceso sensorial “compartimentado”, y las relaciones mentales que establecen entre los sonidos y las imágenes que ya conocen, o con aquellas sonoridades con las que aún no están familiarizados.

Para comenzar, hablaremos con más detalle acerca la exploración sensorial previa, continuando con la experiencia de lectura del álbum multisensorial *Good morning* (*Buenos días* - 2012).

El conjunto de prácticas *Los sonidos de la naturaleza* arranca con un juego de acertijos sonoros en el que invitamos a los niños y las niñas a adivinar los sonidos de diversos animales registrados en el ordenador, entre los que se hallan los cantos de las aves protagonistas del relato *Good morning* (*Buenos días* - 2012). Seguidamente, continuamos con la escucha del sonido ambiente en el exterior de la escuela (fig. 1). A partir de la documentación recogida, percibimos que estas propuestas generaron desde el primer instante una participación importante de los niños y las niñas, que demostraron una gran satisfacción al adivinar y repetir los sonidos escuchados, ya fueran estos inicialmente reconocidos o no. En este sentido, se ha percibido, además, que la imitación sonora de algunos niños y niñas estimula la participación del resto, generando una especie de diálogo sonoro.

Por otro lado, se ha advertido que los sonidos menos familiares o irreconocibles en un primer momento, ofrecen instantes de discusión y reflexión entre los participantes, ya que no hay unanimidad perceptiva sobre los registros, intentando consensuar entre todos de qué animal se trata, tal y como ocurrió con del sonido de la ballena:

Daniela (4 años): “Es un pájaro” - respondió Daniela al principio, sin dar mucho tiempo a la escucha.
 Rubén (3 años): “¡Un pájaro!” – repitió también Rubén.
 Investigadora: “Vamos a oír con más atención” – invita la investigadora a escuchar con más tranquilidad.
 David (5 años): “Je, je ¡uuuhhh! ¡una vaca!”.
 Rubén (3 años): “¡Una vaca!”.
 Luana (4 años): “¡Muuu, muuu!” – Responde Luana a la propuesta de David y Rubén.
 David (5 años): “Un animal... ¡Un lobo!”.
 Investigadora: “¿Entonces algunos dicen que es una vaca? ¿Y otros...?”.
 Niñas y niños: “¡El lobo!”.
 David (5 años): “¡El lobo! Es el que sopla así aauuff” – imita con intensidad el soplido del lobo.
 Luana (4 años): “¡¡¡ AUUUUUU !!!” – Luana comienza a imitar el aullido del lobo.
 Grupo: “¡¡¡ AUUUUUU !!!” – Otros muchos niños y niñas se juntan a Luana al mismo tiempo – “¡¡¡ AU, AU, AU !!!, ¡¡¡ AI, AI, AI !!!” – En esta repetición grupal se producen nuevos ritmos y sonoridades que divierten tanto a los que los emiten como al resto de amigas y amigos de alrededor.

Ahora hablaremos de otro caso, asociado al canto del grillo. Si bien, no todos los niños y las niñas lo conocían, y tan sólo un niño lo relacionó con el insecto en cuestión, para algunos de ellos y ellas resultó un sonido familiar que asociaron a un recuerdo o sensación personal:

Gonçalo (4 años): “¡Pájaro!”.
 Nidia (5 años): “¡Pájaro! ¡Pájaro!”.
 Sofia (3 años): “Pío, pío, pío...”.
 Lara (4 años): “Noche...” - responde Lara en voz baja.
 Rodrigo (5 años): “Es el sonido de la noche...” - opina Rodrigo con cautela.
 Investigadora: “¿Y sabéis que animal hace este sonido durante la noche?”.
 Gonçalo (4 años): “¡El grillo! ¡El grillo!”.
 Investigadora: “¿No creéis que es un sonido agradable y relajante para dormir?” – pregunta la investigadora al grupo. No obstante, al ver el gesto desconfiado en la cara de Bianca (4 años), la investigadora añade: “¿O es un sonido que asusta un poco?”.
 Grupo: “¡No!, ¡noooo!” – responden varias niñas y niños al mismo tiempo.
 Bianca (4 años): “Un poco sí...” - responde Bianca tímidamente.
 Vyolet (5 años): “A veces cuando estoy despierta por la noche escucho esto. Yo oí este sonido por la noche” – le confiesa Vyolet en voz baja a la educadora, sentada al fondo del grupo.
 Bruno (5 años): “Yo vi una cucaracha al lado de la puerta el otro día” – añade Bruno relacionando su vivencia con el grillo.

En cuanto a los sonidos conocidos, en ambos grupos percibimos que son los que les producen más emoción adivinar. Por lo general, gran parte de las niñas y los niños participantes se excitan y gritan con fuerza el nombre repetidamente, o imitan el propio sonido, como ocurrió con los registros sonoros de la vaca, del perro o algunos pájaros. También, entre estos sonidos “más conocidos”, hay algunos que les divierten de manera singular y los imitan con ahínco mirándose unos a otros para aumentar esa sensación placentera de alborozo, tal y como sucedió con el rebuzno del burro o con el sonido de la foca, esta última imitación sonora acompañada además con gestos de palmas.



Escuchando los sonidos del ambiente en el patio del *Jl Tomás Ribeiro* (fig. 1)

223

Del mismo modo, en relación a la exploración del sonido ambiente realizada a continuación en el exterior del patio de la escuela, los grupos participantes mostraron una gran emoción al descubrir que conseguían distinguir algunos sonidos muy concretos (fig. 1). No obstante, en ocasiones se colaba entre las escuchas la observación visual:

Investigadora: “Vamos a sentarnos y a taparnos los ojos con las manos para escuchar en silencio”.
 Luana (4 años): “Yo no oigo nada” – dice Luana tapándose las orejas.
 Investigadora: “No debemos taparnos las orejas, sino los ojos”.
 Gonçalo (4 años): “Un avión, ¡yo he visto un avión!”.
 Investigadora: “¿Lo has visto o lo has oído?”.
 Gonçalo (4 años): “Ahí está, ¡lo he visto!”.
 Investigadora: “Entonces vamos a cerrar los ojos y vamos a escuchar en silencio. ¿Qué estáis oyendo?” – pregunta la investigadora al grupo, dando tiempo para la escucha.
 Grupo: “Un coche, un coche”.
 Jasmine (5 años): “Es un coche que está parando” – Jasmine añade información detallada.
 Bianca (4 años): “El viento”.
 Daniel (6 años): “¡El viento canta!”.
 Martim (4 años): “Yo consigo oír los árboles”.
 Grupo: “¡Los pájaros!”.
 Grupo: “Pío, pío, pío” - imitan nuevamente ese sonido que conocen tan bien.
 Gonçalo (4 años): “¡El viento, el viento! ¡Yo he oído el viento!” – grita con emoción.
 Investigadora: “¿Y oís alguna cosa más?”.
 Grupo: “¡Una moto! ¡Una moto!”.

Grupo: “¡Brrrum, brrrum!, ¡ra-ta-tá!” – imitan algunos niños y niñas el sonido de la moto pasando por la carretera.

Bianca (4 años): “¡Un autobús! Ahí está el autobús” – señala Sofía a la parada del autobús urbano.

Sobre la experiencia de lectura del álbum multisensorial *Good morning (Buenos días - 2012)* debemos mencionar que los grupos ya conocían la historia, leída el día anterior durante la práctica *Luces y sombras*, y por ello, solicitamos la ayuda de los niños y las niñas para acompañar la lectura, teniendo en cuenta, además, la escucha previa de los cantos de las aves que aparecían en el relato y el interés demostrado por los grupos en la imitación de los sonidos de los animales durante la experiencia anterior de lectura.

Casi sin dar tiempo a la presentación de la lectura, Gonçalo (4 años) comenzó sigilosamente a imitar el canto del gallo, al ver aparecer la portada del álbum: “Quiquiriquí...”. Sofía (4 años) también se animó: “¡Quiquiriquí!”, y al pasar a la primera página, en la que se presentan todos los pájaros del bosque reunidos, nuevamente Sofía comenzó a imitar el sonido de los pájaros: “Pío, pío, pío...” Cabe mencionar que, aunque intentamos incentivar su participación con preguntas y anécdotas conectadas con el relato, y a pesar de haber escuchado previamente los sonidos de las aves protagonistas, algunas figuras como la del cisne o la del pavo real no les incitaron a emitir sonidos. A pesar de todo, la observación de las imágenes enfocada en las ilustraciones dio paso a comentarios interesantes sobre las formas de las mismas, que nos ayudan a comprender nuevamente su manera personal de percibir las imágenes:

Investigadora: “¿Quién nos da los buenos días?” – pregunta la investigadora mostrando la portada del álbum.

Grupo: “El gallo”.

Al abrir el álbum la investigadora pregunta: “¿Veis los pajaritos dormidos en el bosque?” – mostrando los pájaros reunidos en el bosque de la primera página.

Pedro (5 años): “Sí, y ahí está la mariposa” – señala Pedro la ilustración de los pájaros.

[...]

Investigadora: “Con la luz del sol comienzan a despertarse todos los animales del bosque ¿os acordáis de quién es este?”

Niñas y niños: “El pavo, el pavo” – responden algunos niños y niñas.

Martín (4 años): “La luna” – añade Martín.

Gonçalo (4 años): “Eso del libro no es un pavo” – comenta Gonçalo al ver la ilustración estilizada del pavo real.

[...]

Investigadora: “Y aquí tenemos finalmente el último pájaro, un canario”.

Jasmine (5 años): “Eso parece una serpiente” – opina Jasmine sobre la silueta sinuosa del canario.

Consideramos que esta documentación nos ha permitido reflexionar sobre el valor que puede comportar para las experiencias cotidianas de los niños y las niñas la posibilidad de explorar estímulos sensoriales “compartimentados”. Concretamente, durante las exploraciones sonoras documentadas, hemos observado que, para muchos de los niños y las niñas presentes, escuchar y adivinar sonidos aislados puede ser un reto que les permite ejercitar un sentido concreto de forma menos usual.

Por otro lado, la manifestación de sonoridades puede ser una forma de exploración individual del propio cuerpo, en la que las niñas y los niños transitan de manera espontánea y reveladora a través de algunas de las propiedades esenciales del sonido, tales como el timbre, la intensidad o el tono. Cabe mencionar que esta práctica parece ganar un valor añadido cuando se convierte en una experiencia compartida con el resto del grupo, transformándose en un diálogo coherente que entremezcla conceptos y sonoridades. Sobre esta cuestión, hemos percibido, además, que las características sonoras de ciertas resonancias han generado en ambos grupos de trabajo sensaciones concretas de júbilo, entusiasmo o sorpresa, especialmente con aquellos sonidos que consiguen identificar con facilidad o asociar a imágenes mentales conocidas y/o vivencias previas, a las cuales recurren tanto en la escucha de sonidos familiares como desconocidos.

De manera contraria, durante la lectura del álbum en la que se incorpora a la experiencia auditiva el sentido de la vista, se ha observado una pérdida parcial de estímulo y de participación sonora entre las niñas y los niños. Las imágenes del álbum multisensorial han captado gran parte de su atención y, aunque en ocasiones, algunos niños y niñas han relacionado las ilustraciones del libro con sonidos concretos, su atención se ha centrado principalmente en la escucha narrativa y en la interpretación de las formas visuales, cuya comprensión ha causado ciertas dificultades entre algunos de los niños y las niñas de estos grupos.

Minihistoria 5: ¡Es pasta de dientes de verdad!

La quinta minihistoria, relacionada con la exploración multisensorial de condimentos, plantas aromáticas y algunas frutas y hortalizas, forma parte de la práctica *Los aromas de las plantas*, en esta ocasión como parte del mini-proyecto *O voo da borboleta*. En esta documentación relataremos algunos procesos de pensamiento percibidos entre los niños y las niñas para expresar sus sensaciones ante estímulos sensoriales asociados al olfato, al gusto y, en algunos casos, a la vista, tales como los recuerdos cotidianos, las emociones y las analogías y metáforas.

En esta experiencia intentamos crear las condiciones necesarias para que todos los niños y las niñas participantes pudiesen explorar personalmente los condimentos y plantas aromáticas

224 Material de exploración disponible en la mesa (fig. 1)



El grupo preparado para la experimentación multisensorial de los condimentos y las plantas aromáticas (fig. 2)

disponibles. Para ello, les propusimos sentarse alrededor de una gran mesa en la que distribuimos los elementos de experimentación (fig. 1). De esta manera, el grupo tuvo la oportunidad de ver los gestos y reacciones de sus amigas y amigos al oler, probar o tocar los diferentes alimentos, al mismo tiempo que se pasaban los materiales de exploración de unos a otros (fig. 2).

Durante el proceso de exploración consideramos acertado coordinar la selección y la experimentación de los condimentos y plantas disponibles, realizando algunas exploraciones de manera modular, centrándonos en el olfato, en el gusto, en el tacto o en la vista, en función de las características de los alimentos. Observamos que esta propuesta generó un proceso experiencial más consciente entre las niñas y los niños del cual surgieron algunas conexiones simbólicas inesperadas e interesantes.

Por otro lado, en esta vivencia se ha percibido que la exploración grupal puede generar numerosas situaciones interesantes, a pesar de que en algunas ocasiones también condicione las elecciones y las sensaciones personales de los y las participantes. Específicamente, durante las experimentaciones con elementos no identificados o “desconocidos”, se ha observado cómo la influencia de un gesto, de un comentario o la respuesta de un amigo o una amiga a un estímulo puede favorecer, o por el contrario “perjudicar”, la disponibilidad de los niños y las

226
Frasco con dientes de ajo
para realizar una experiencia
olfativa y gustativa (fig. 3)



227
Nidia (4 años) explora el olor del ajo (fig. 4)



niñas para experimentar un nuevo aroma o sabor. Sobre esta cuestión, relataremos a continuación un momento específico, relacionado con la experimentación con el ajo (fig. 3 y fig. 4).

Esta experimentación con el ajo muestra, además de la influencia que el grupo tuvo sobre las reacciones de algunos de los participantes, cómo una misma práctica puede tener acogidas y respuestas muy diferentes dependiendo del conjunto de niños y niñas. Desde esta perspectiva, por ejemplo, los integrantes del primer grupo tardaron en reconocer el ajo más tiempo que el segundo grupo, que lo identificó rápidamente desde el principio:

Luana (5 años): “Huele bien” – comparte Luana con gesto de placer.

Daniela (5 años): “Es cebolla”.

Investigadora: “Casi, pero no, no es cebolla” – la investigadora da alguna pista.

Bianca (4 años): “Adoro la cebolla” – añade Bianca sobre la respuesta de Daniela.

João (5 años): “A mí me gusta la cebolla” – Comparte también João.

Denilson (5 años): “¡Parece de cocina!”.

Investigadora: “¿Entonces ya conocías este condimento, Denilson?”.

Denilson (5 años): “¡Ajo!”.

Finalmente, Denilson (5 años) identificó el aroma del ajo. A su lado estaba sentada Alice (4 años) que a continuación, también tuvo la oportunidad de olerlo, aunque no le gustó en absoluto el aroma intenso de este condimento, expresando su aversión con gesto de asco y con tos: “¡Puag!!”. Tras la experiencia de Alice la disposición del resto de amigas y amigos cambió por completo y se mantuvo hasta el final de la rueda, intensificando poco a poco esa aversión con gestos aún más exagerados que llegaron hasta la imitación del vómito, efecto que al mismo tiempo parecía divertir a todo el grupo.

Por otro lado, el segundo grupo identificó y eligió este condimento sin orientación de la educadora o la investigadora, demostrando además una gran disposición para experimentar su olor e incluso su sabor (fig. 3):

Gabriela (5 años): “¡Ajo!” – Señala con interés al frasco que contenía este condimento.

Grupo: “¡Ajo!, ¡ajo!, ¡ajo!” – El grupo se anima con la propuesta de Gabriela.

Tiago (4 años): “¡Ajo pica! ¡ajo pica!” – Comparte Tiago con exaltación.

Gabriela (5 años): “Yo en casa comí ajo sin nada y me picó la lengua” – Añade Gabriela.

Durante la experimentación olfativa del ajo la buena disposición de los primeros participantes fomentó una apertura positiva a la exploración el resto del grupo, que se extendió posteriormente a la experimentación con otros alimentos y condimentos disponibles en la mesa (fig. 4):

Nini (4 años): “Huele bien”.

Investigadora: “A mí también me gusta mucho”.

Gabriela (5 años): “¡Pásamelo!” – Gabriela se impacienta por oler el ajo.

Nidia (4 años): “Mmmm” – Asiente Nidia con una sonrisa.

La predisposición fue tan positiva que un conjunto de niños y niñas se animaron a probar su sabor e intercambiaron su opinión y experiencia sobre el ajo. La primera en aventurarse fue Joana (4 años), que rozó con la punta de la

lengua una pequeña parte del ajo. Su gesto de rechazo demostró la fuerza de su sabor, acentuando la curiosidad de algunos o la abstención de otros para probarlo:

Nini (4 años): “¡Pica!” – Asiente rápidamente Nini tras probar su sabor.

Tiago (4 años): “¡Pica! ¡Pica en la boca!”.

Redilson (5 años): “¡Yo no quiero!, ¡yo no quiero!” – responde Redilson al escuchar la reacción de sus dos amigos.

Investigadora: “Bueno, primero puedes olerlo solamente”.

Redilson (5 años): “Me ha gustado, sí, me ha gustado” – confirma Redilson tras la experimentación olfativa.

Gabriela (5 años): “Si lo comes pica, pica, pica, pica. Ya lo probé en casa” – le explica Gabriela a Redilson – “Pero sólo si lo muerdes. Y cuando pica, pica. Esto pasa con la comida con pescado”.

La confianza adquirida en este grupo durante la experimentación del ajo, abrió paso al interés por reconocer y probar más cosas nuevas, como fue el caso de la remolacha, otro interesante caso de exploración en esta sesión.

En medio de la mesa habíamos colocado algunas mitades peladas del tubérculo de color rojizo (fig. 5), en principio desconocido para los participantes del segundo grupo. Edmilson (5 años) fue el primero en aventurarse a identificarlo, pensando que se trataba de boniato morado, una respuesta aproximada, aunque no del todo acertada. Otras niñas y niños pensaron que podría ser un maracuyá rojo, por causa de su forma redonda y de su color similar a esta fruta. Sin embargo, aunque la investigadora dio algunas pistas sobre su relación con la zanahoria y su forma de cultivo, el grupo continuaba sin saber de qué alimento se trataba:

Investigadora: “Es de la familia de la zanahoria, crece bajo tierra. Para comerlo necesitamos cocinarlo, como la patata, sino el sabor es muy fuerte”.

Gonçalo (5 años): “Yo voy a dar un mordisco”.

Investigadora: “Quizás primero podemos probar su jugo restregando el dedo por la superficie”.



228 Uvas, remolacha, té y café preparados para la exploración (fig. 5)



229 Exploración del color y la textura de la remolacha (fig. 6)



230 Emily (5 años) y João (4 años) muestran sus manos llenas de “sangre” (fig. 7)

A consecuencia de esta propuesta las niñas y los niños elaboraron una analogía visual inesperada, que igualmente nos sorprendió en el grupo anterior. Emily y sus amigos y amigas analizaban con las manos la textura y el color del tubérculo, y de repente (fig. 6):

Grupo: “¡Aaah! Parece... ¡sangre!” – exclama el grupo de niñas y niños al manosear uno de los pedazos de remolacha.

Emily (5 años): “¡Está saliendo sangre!”.

Grupo: “¡Agggh!, ¡sangre, sangre!”

Lia (5 años): “Tiene un color agradable” – observa Lia a continuación.

A medida que otras amigas y amigos alrededor de Emily se juntaban para tocar el alimento, su sensación de asombro sobre el parecido con la sangre aumentaba, expresando una especie de atracción por su similitud y recuerdo con este fluido corporal (fig. 7)

Pasados algunos minutos, en otro lado de la mesa, dos niños habían mordisqueado uno de los pedazos del tubérculo:

Investigadora: “Y estos mordiscos, ¿quién los ha dado?”.

Con timidez, Edmilson (5 años) y Afonso (4 años), levantaron la mano para responder a la pregunta, pensando quizás que no se podía morder la remolacha.

Investigadora: “¿Y a que os ha sabido?”

Edmilson (5 años): “¡Sabor a tierra!” – respondió Edmilson con entusiasmo al ver que no existía ningún problema por probar el tubérculo.

Afonso (4 años): “¡Tierra, tierra!” – añadió su amigo.

Para Edmilson y Afonso, el sabor de la remolacha les recordaba al de la tierra, una respuesta que también habíamos identificado en el primer grupo. No obstante, en el escenario anterior Nara (5 años) añadió que la remolacha en realidad parecía dulce por fuera, aunque si se comía así sabía como la tierra.

Con todo, a pesar de las diferentes formas de experimentar este alimento, el segundo grupo continuaba sin identificar que se trataba de una remolacha. Es posible que muchos nunca la hubieran probado ya que su uso no es tan común en la cocina portuguesa y cabo verdiana:

Investigadora: “Y entonces, ¿ya sabéis de qué alimento se trata?”.

Edmilson (5 años): “¡Boniato!” – volvió a responder Edmilson.

Investigadora: “No, no es un boniato, es... ¡una remolacha!”

Grupo: “¡Remolacha! ¡Re-mo-la-cha! ¡Re-mo-la-cha!” – algunas niñas y niños comenzaron a repetir la palabra como un juego sonoro.

Grupo: “¡Puaj! Remolacha” – y otros, al descubrir de qué se trataba hicieron gestos de rechazo y emitieron sonidos de asco, a pesar de que durante la experiencia no demostraron tal aversión.

Dentro de los diversos momentos vivenciados en ambos grupos durante esta exploración de aromas y sabores previa a la lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*, finalizaremos esta minihistoria con un último episodio asociado a la experiencia de las plantas aromáticas. Este caso nos muestra

de nuevo, cómo en ambos grupos, las niñas y los niños participantes construyen analogías y metáforas mentales a través de experiencias sensoriales de carácter olfativo y gustativo.

Las plantas aromáticas que exploramos con ambos grupos fueron el laurel, el perejil, la albahaca, la menta y el cilantro. Los aromas reconocidos fueron aquellos que trajeron a sus mentes más analogías y recuerdos asociados a sus experiencias. La menta fue la experiencia más popular en ambos grupos ya que todos ellos se asombraron por su similitud con productos que utilizaban en su día a día. El primer grupo asoció el olor de esta planta a los chicles:

Investigadora: “Vamos a arrancar unas hojas de estos ramos y vamos a apretarlas y a olerlas”.

Lucas (5 años): “¡Parece chicle!” – anuncia Lucas con emoción.

João (5 años): “Si, parece chicle” – João corrobora a continuación la idea de su amigo.

Antonio (6 años): “Huele a chicle de menta”.

Érica (4 años): “Aaah” – aspira Érica con gran placer y confirma nuevamente: “¡huele a chicle!”.

Grupo: “¡Huele a chicle! ¡Huele a chicle!” – se dicen unos a otros con asombro al pasar las hojas de menta.

Júlia (5 años): “Hasta apetece comerlo”.

Investigadora: “¿Queréis probar un trozo de la hoja?”.

Júlia (5 años) y Sofia (4 años): “Sí, yo quiero”.

Mayra (4 años): “Yo no quiero”.

La experimentación con el sabor tuvo un efecto muy diferente al del aroma. A Júlia no le gustó mucho, haciendo gestos y sonidos de asco añadió que le sabía a tierra. Su reacción fue imitada por algunas compañeras y compañeros: “¡Puaj!”, que al mismo tiempo que emitían sonidos de asco se divertían con las caras de repugnancia de sus amigas.

Júlia (5 años): “¡Nunca más voy a comer hojas!”.

Lucas (5 años): “Yo lo odio, nunca más volveré a comer esto, ¡puaj!”.

231

Exploración olfativa y gustativa de diferentes plantas aromáticas (fig. 8)



Nidia (4 años) huele el aroma de una hoja de laurel (fig. 9)

232

Por su parte el segundo grupo relacionó el aroma de esta planta con la pasta de dientes, compartiendo entre todos algunos momentos de su día a día y recuerdos:

Gabriela (5 años): “¡Es pasta de dientes!” – confirma rápidamente el sabor y añade – yo ya he comido pasta de dientes.

Gonçalo (5 años): “¡Yo también! Yo también he comido pasta de dientes” – comparte Gonçalo entusiasmado con su amiga.

Rodrigo (5 años): “¡ES PASTA DE DIENTES DE VERDAD!” – exclama Rodrigo en voz alta para compartir con los demás su sorpresa.

Nidia (4 años): “¡Mi madre utiliza pasta de dientes con este olor!”.

Por su parte, el laurel también fue otra de las plantas que dio pie a compartir recuerdos entre los integrantes de este mismo grupo:

Investigadora: “Esta es otra planta que podemos encontrar en los campos de Portugal, aquí, muy cerca de Carnaxide”.

Lia (5 años): “Es fuerte, es fuerte” – comparte Lia al oler una hoja de laurel.

Gabriela (5 años): “Es para la comida” – identifica rápidamente Gabriela, no sólo al oler la hoja sino también al ver su forma, al igual que Rodrigo (5 años) que añade: “Es para la pasta”.

Redilson (5 años): “¡Y para la carne!”.

Investigadora: “Pero estas hojas es mejor no comerlas” – advierte la investigadora.

Gabriela (5 años): “Sólo chuparla con la salsa” – apunta Gabriela.

Redilson (5 años): “Yo lo chupo” – añade Redilson.

Tiago (4 años): “Yo lo chupo también” – recuerdo Tiago.

Investigadora: “Pero ese que chupáis ya está cocinado”.

Investigadora: “¿Y sabéis el nombre de esta planta?”.

Clediane (5 años): “Laurel” – responde tímidamente.

Educadora: “La madre de Clediane trabaja en una cafetería y cocina aperitivos, ¿sabes cosas sobre cocina que mamá te cuenta?”.

Clediane (5 años): “Sí”.

Esta minihistoria nos ha permitido observar cómo los niños y las niñas de estos grupos, a través de diversas exploraciones olfativas y gustativas, han generado analogías y metáforas basadas en sus recuerdos inmediatos. Especialmente, hemos percibido que la exploración más o menos “modular” con el olfato ha motivado a ambos grupos a compartir vivencias de su día a día asociadas a los aromas. En este sentido, consideramos la posibilidad de que, para este tipo de exploraciones, podría ser interesante ofrecer tanto los olores como los sabores de forma deconstruida, en recipientes opacos que no les permitan ver los colores y/o las texturas de los alimentos y condimentos. De este modo, consideramos que el sentido de la vista puede situarse realmente en un plano secundario, sin empañar la experiencia olfativa y gustativa.

Minihistoria 6: *La mariposa con ojos*

Al igual que el relato anterior, la siguiente documentación forma parte del conjunto de experiencias *Los aromas de las plantas*. Esta minihistoria tiene como objetivo describir el proceso de lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016).

En la investigación de campo *Exploradores del mundo*, esta fue la primera sesión de lectura con el álbum *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016). Aprovechando esta circunstancia, la siguiente minihistoria propone recoger las impresiones iniciales compartidas por los niños y las niñas acerca del relato y de sus ilustraciones. Las interpretaciones de los pequeños lectores y lectoras harán las veces de guía para percibir el nivel de dificultad visual que comportan tanto las imágenes como los mecanismos de transformación propuestos en la concatenación más o menos tridimensional de las páginas.

Cabe mencionar que durante esta sesión de lectura procuramos establecer una conexión con las experiencias sensoriales de la exploración precedente, relacionando algunas de las plantas aromáticas y condimentos con ciertos lugares por los que pasaba la mariposa. No obstante, consideramos que este componente no ha tenido la relevancia esperada y, por tanto, apenas nos adentraremos en este tema.

En otro orden de ideas, teniendo en cuenta el número de niños y niñas que iban a participar al mismo tiempo en las sesiones de lectura y la atracción que suscita para un gran número de ellas y ellos interactuar con el objeto-libro, en un principio decidimos sentarnos en el suelo, intentado dejar un margen de espacio entre el grupo de niñas y niños y la narradora-investigadora, guía de lectura del álbum propuesto (fig. 1). Posteriormente, como en experiencias anteriores, entregaríamos el álbum multisensorial al finalizar la lectura en grupo, para que las niñas y los niños pudiesen explorar y manipular el libro libremente.

233 Sesión de lectura del álbum *O voo da borboleta* con el segundo grupo participante en la práctica *Los aromas de las plantas* (fig. 1)



234 Vera (4 años) y sus amigas se acercan curiosas al álbum *O voo da borboleta* para ver sus ilustraciones con más detalle (fig. 2)

Debemos mencionar que, a pesar de esta disposición para las sesiones de lectura, algunas niñas y niños más curiosos no resistieron la tentación de acercarse poco a poco al álbum, para ver de cerca las ilustraciones e incluso intentar tocar las páginas de la edición, como ocurrió con Vera (4 años) y sus amigas en la primera sesión (fig. 2), un escenario común a otras experiencias dentro y fuera de este proyecto de investigación.

Consideramos importante recordar que algunas de las propuestas que caracterizan este libro son juegos visuales basados en la metamorfosis y la concatenación de formas y texturas. Específicamente, esto ocurre cuando las ilustraciones de una página forman parte de la imagen anterior, como es el caso, por ejemplo, de la portada, en la cual las alas de una mariposa se construyen visualmente a partir de la ilustración de la primera página, y la cara de un leopardo a través de la silueta troquelada del insecto (fig. 3). Para obtener este tipo de imágenes asociadas, algunas ilustraciones utilizan un tipo de lenguaje visualmente sintético y estilizado, en el cual creemos que pueden residir ciertas dificultades de comprensión para los lectores y las lectoras más jóvenes. Por su grado de complejidad lectora, nos centraremos específicamente en tales transformaciones, las cuales juegan con el vacío y el recorte como forma de metamorfosis entre dos, e incluso tres imágenes.

Para comenzar, nos interesaba observar la clase de acogida que podría suscitar la primera transición del álbum *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016), compuesta, como mencionamos, por una mariposa y un leopardo. En este primer contacto procuramos percibir el nivel de comprensión de las imágenes, así como la potencialidad metafórica de su transformación para provocar extrañamiento o sorpresa entre los niños y las niñas de ambas sesiones.

En la sesión con el primer grupo, Antonio (6 años), que al inicio de la lectura estaba sentado muy cerca de la investigadora, se asombró al ver aparecer la cara del leopardo cuando descubrimos la primera página, y con un

resoplido de asombro respondió rápidamente: “¡Aaah un tigre!”. Otros amigos y amigas alrededor de Antonio (6 años), también coincidieron sorprendidos en que el animal era un tigre. Sin embargo, la investigadora les explicó que se trataba de un leopardo, a lo que Leonor (5 años) respondió con un grito y cara de sorpresa: “¡AH!”, y Fabio (4 años), con emoción, respondió que ya conocía ese animal (fig. 4). A pesar de ello, Antonio (6 años) repuso: “Bueno, entonces es como si fuese un tigre”, y Fabio (4 años) añadió: “Pero este es blanco, es blanco”, señalando el color del papel de fondo. Los comentarios de Fabio (4 años) y Antonio (6 años) dieron pie a una breve conversación sobre el leopardo, en la que algunas niñas y niños demostraron su interés por compartir curiosidades sobre este animal: “El leopardo tiene las patas afiladas”; “Vive en la selva”; “Salta rápido”; “Yo lo vi en la televisión”. Además, en relación al leopardo y a la concatenación de imágenes consecutiva: leopardo – sabana – jirafa (fig. 5a), debemos mencionar que los niños y las niñas de este grupo relacionaron ágilmente tal escenario con la acción de cazar, coincidiendo con la intención de la propia narrativa: “el leopardo está buscando comida”, dice Fabio (4 años).



Portada del álbum *O voo da borboleta* y primera página del mismo (fig. 3)

235



236

Leonor (5 años) y Fabio (4 años) se asombran al descubrir que la imagen del “tigre” en realidad representa la cara de un leopardo (fig. 4)



Por su parte, el segundo grupo de lectura también coincidió en que la ilustración de la primera página representaba a un “tigre”. No obstante, antes de desvelar la imagen de la primera página, Rodrigo (5 años) hizo una apreciación interesante sobre la imagen de la portada: “es la cara de una mariposa”. Parece que Rodrigo ya entreveía en las alas del insecto una especie de rostro, al igual que su amigo Nelson (4 años) que añadió: “esa mariposa tiene ojos”. Al pasar la página y observar la cara del leopardo, Nelson (4 años) pidió a la narradora que regresara a la imagen de la portada:

Nelson (4 años): “Pon otra vez la primera página, así, por encima” – haciendo referencia a la portada – “después parece una mariposa” – comparte Nelson riéndose.

Nini (4 años): “Una mariposa con ojos” – repite Nini. Tiago (4 años): “Abre, abre” – solicita Tiago para volver sobre la cara del leopardo.

Gabriela (5 años): “No parece nada una mariposa” – responde Gabriela al ver de nuevo el rostro del felino.

Esta conversación nos lleva a percibir que Nelson y Nini continúan viendo la imagen de la mariposa sobre la cara del propio leopardo. Cabe mencionar que, en medio de este diálogo, Denilson (4 años) consideró que la ilustración de la primera página era una serpiente. Sin embargo, a pesar de que la investigadora le explicó que en realidad era la cabeza de un leopardo, haciendo referencia a algunas de las partes de la representación (ojos, hocico, boca), él repuso que parecía una serpiente, a lo que su amigo Lucas (5 años) añadió: “Mira la lengua de la serpiente”, haciendo referencia a al hocico, de color rosa (fig. 3).

La segunda metamorfosis de la historia, constituida por la silueta recortada de una jirafa y la textura de un panal de abejas (fig. 5b), nos permitió conectar el relato con la experimentación olfativa y gustativa previa. Al descubrir tras la figura de la jirafa el panal de las abejas, algunos niños y niñas del primer grupo de lectura gritaron emocionados: “¡MIEEEL!”. En ese momento, Vera (4 años) se levantó de su sitio y se dirigió hasta la mesa de experimentación para coger el frasco con miel que, a continuación, posó al lado de la página con el panal de las abejas (fig. 6) (fig. 7), instante que la investigadora-narradora aprovechó para

Silueta de la jirafa coloreada por la textura del panal de abejas consecutivo (fig. 5a)

237



Ilustraciones interiores del álbum *O voo da borboleta* en las que podemos observar la segunda metamorfosis del relato: jirafa-panal de abejas (fig. 5b)

238

conectar con el relato: “la mariposa, como vosotros, también ha tenido la oportunidad de probar la miel, ¡mmm, qué dulce!... ¿os acordáis?”.

El caso de la tercera transformación visual fue quizás aquel en el que percibimos una mayor extrañeza y cierta dificultad para distinguir la transición entre las dos imágenes protagonistas: un oso panda y dos ocas (fig. 8). La aparición del oso panda causó una gran emoción en ambos grupos. No obstante, al pasar página y descubrir qué escondía el panda tras su silueta, los niños y niñas de la primera sesión se quedaron callados, observando con cara de extrañeza la nueva ilustración que parecían no comprender a primera vista. António (6 años) pensó que se trataba de unos flamencos, no andaba desencaminado. Sin embargo, el grupo continuaba dudando tras la respuesta de António, y entonces Fabio (4 años), con poca seguridad, añadió: “son pandas...”, a lo que la investigadora le contestó: “¿y entonces, estas formas naranjas que parecen un pico y unas patas? ¿de quién podrían ser?”. En ese momento Filipa (5 años) respondió: “¡Patos!” inspirando a algunas de sus amigas y amigos: “¡patos, patos!”, “pero estos son grandes”, añadió António. Ahora parecía que todos distinguían con claridad la silueta de las dos ocas.

En el segundo grupo se reveló una situación similar, con algunas caras de extrañeza y reticencia para participar. El primero en responder fue Nini (4 años): “¡Un gato!” a lo que Gabriela (5 años) contestó rápidamente: “¡UN GAAAANSO!”. Su respuesta ayudó al resto de compañeras y compañeros a percibir con claridad la identidad de aquellos animales tan peculiares (fig. 8).

Por último, en los casos de la cuarta transición: una vaca y tres gatos (fig. 9), y de la quinta transformación: un pingüino y un oso grizzli (fig. 10), los niños y las niñas del segundo grupo desviaron su atención hacia las figuras más periféricas de las páginas. Algunos participantes se percataron de la presencia reiterada de pequeñas figuras troqueladas en forma de peces, las cuales funcionaban como elementos de conexión entre los diversos escenarios: gatos – ballena – foca: “¡Los peces! ¡Los peces, otra vez!”, señaló con entusiasmo Gabriela (5 años) (fig. 9 y fig. 11). Estos últimos escenarios, relacionados con la vida en los polos, diferían visualmente de los anteriores a causa de su luminosidad y textura. Las imágenes habían sido creadas con un tipo de papel metalizado que simulaba el resplandor del



Vera sitúa el frasco de miel al lado del panal de abejas (fig. 7)

240



Ilustraciones de la tercera transformación: oso panda-ocas, en el álbum *O voo da borboleta* (fig. 8)

241



Ilustraciones de la cuarta metamorfosis: vaca-gatos (fig. 9)

242

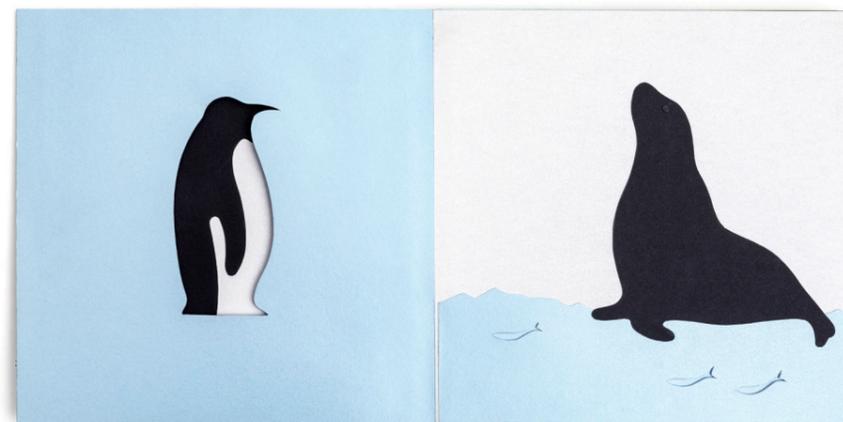
Ilustraciones de la quinta transformación: pingüino-oso grizzli (fig. 10)

243



Páginas interiores del álbum *O voo da borboleta* en las que encontramos las siluetas de los peces como elemento de conexión entre las escenas (fig. 11)

244



agua y el hielo, un efecto que llamó especialmente la atención de los lectores y lectoras del primer grupo, dando pie a una conversación sobre la nieve y las tierras frías del norte, en la que participaron un número significativo de niñas y niños:

Fabio (4 años): “El tiempo de los pingüinos es muy frío y por eso cae la nieve”.

Lucas (5 años): “Es como en la Serra de Estrela” - añadió Lucas (La Serra de Estrela es uno de los pocos lugares donde nieva durante el invierno en Portugal).

Júlia (5 años): “¡Yo ya he ido a la Serra de Estrela!”.

Denilson (5 años): “¡Y yo también!”.

Júlia (5 años): “Allí hace mucho viento”.

Lucas (5 años): “Y puedes andar en trineo”.

Niño 4: “Y esquiar”.

João (5 años): “Yo ya he visto la nieve, pero en Suiza. Era muy fría y había que tocarla con guantes”.

Vera (4 años): “Pues yo fui a patinar con mi madre, y caí y caí y caí. Y luego tenía hielo en el culo”.

En este sentido, hemos comprendido el valor que posee dar espacio a las lectoras y los lectores para compartir sus historias y experiencias vitales. Pensamos que este tipo de conversaciones esconden una gran riqueza comunicativa y expresiva tanto para aquellos niños y niñas participantes, que pueden recurrir a sus recuerdos expresándose oralmente, como para aquellos que están a su lado y pueden escuchar nuevas experiencias de sus amigas y amigos.

Por otro lado, cabe mencionar que el planteamiento de preguntas o frases inacabadas durante la lectura, parece estimular la colaboración de las niñas y los niños para crear nuevas historias. Es el caso, por ejemplo, de la apreciación de Antonio (6 años) ante el paso de la mariposa por el desierto de dunas (fig. 5b). Según su punto de vista, la mariposa se había perdido en el desierto volando hasta el bosque de bambú en el que vivía el oso panda. Y también el caso de João, con una propuesta aún más elaborada para el final de la historia de este álbum multisensorial. En la última ilustración del relato aparecía de nuevo la imagen de la mariposa, esta vez en miniatura, apoyada sobre una planta junto a un gran oso que la observa sosegadamente (fig. 10). Para esta escena final, la narradora cuenta al grupo: “Y finalmente la mariposa, después de tanto viajar, se posó en una planta y le dijo al oso grizzli: - ¡qué cansada estoy!, ni te imaginas todo lo que he podido ver en el mundo -”. En ese preciso momento, João (5 años) deseaba añadir algunos detalles sobre la lectura relacionados con las emociones de los protagonistas; según João, la mariposa estaba triste, y el oso sentía pena por ella porque estaba sola, de tal manera que el gran oso le pregunta: “¿Qué haces ahí sola?”. La mariposa le contesta que no está triste, que está descansando y que se siente bien, una respuesta que alegra al oso y les convierte en amigos para siempre. La propuesta de João gustó mucho al resto de amigos y amigas de la sala, que adoptaron su final como el oficial para la historia de la mariposa (fig. 12).

Desde esta perspectiva, consideramos que dar espacio a la voz de las niñas y los niños ofrece un valioso enriquecimiento en los procesos de creación e imaginación de los jóvenes lectores y lectoras, que, como hemos visto, parecen encontrar un espacio seguro para compartir sus opiniones, sus vivencias y sus interpretaciones sobre el relato o en relación a este.

Sobre las ilustraciones del álbum propuesto y acerca de las transiciones visuales entre las mismas, hemos podido observar que las figuras iniciales de cada una de estas metamorfosis, tales como la mariposa, el oso panda o la vaca, entre otros, se reconocen con claridad y sin extrañamiento, mientras que las imágenes resultantes de cada transición parecen necesitar más tiempo de observación, generando ciertas dudas de comprensión en algunos casos



João (5 años) comparte su versión para el final de la historia con el grupo de lectura (fig. 12)

245

específicos, como la escena de los gansos o la de los gatos, las cuales pueden requerir de nuevas relecturas. Estas imágenes posiblemente sean más complejas para algunas niñas y niños a causa de la disposición inusual de las figuras y por una mayor estilización de las formas, ambos recursos adoptados para conseguir conectar la primera imagen de transición troquelada con aquella resultante en forma de dibujo convencional. Sobre esta cuestión, hemos percibido, además, una cierta sensibilidad ante las metamorfosis visuales, transmitida mediante gestos de júbilo y sorpresa entre los grupos participantes; e incluso en algunos casos, hemos detectado una especial curiosidad por comprender la relación entre las imágenes conectadas, tal y como vimos en la transición de la mariposa y el leopardo.

Para concluir, también sobre las imágenes, cabe señalar que aquellas representaciones más familiares y reconocibles a simple vista por las niñas y los niños fueron las que suscitaban mayor atención e interés. Son especialmente acogidas con emoción aquellas ilustraciones con una fuerte presencia en la página, como es el caso de la cara del leopardo, del oso panda, de la gran ballena azul o de la foca y el pingüino, posiblemente también por ser animales con los que los niños y las niñas participantes se sienten más familiarizados.

Minihistoria 7: *Las montañas de pompas de jabón*

Nuestra séptima minihistoria forma parte de la propuesta *Ecosistemas*, dentro del mini-proyecto *O voo da borboleta*. Establecemos el siguiente relato sobre la *tricotomía del control*, en la que se distinguen, en base a una experiencia, tres posibles situaciones: sucesos que están bajo nuestro control, sucesos que no lo están y aquellos acontecimientos en los que podemos tener un cierto espacio para intervenir. Desde esta perspectiva, narraremos a continuación, tales posibilidades en base a la práctica planeada para la experimentación y la expresión plástica y creativa de las niñas y los niños dentro del presente abordaje *Ecosistemas*.

Para comprender la naturaleza de esta práctica, es preciso remitirnos al propio álbum multisensorial sobre el que circunda la misma: *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016). Recordamos de nuevo, que la protagonista del relato, una mariposa atalanta, realiza un largo viaje alrededor del planeta Tierra, atravesando diversos paisajes y ecosistemas que describen colores, temperaturas y texturas muy diferentes. De este modo, como indica el nombre de esta práctica: *Ecosistemas*, nos centraremos pues, en las sensaciones obtenidas al pasar por los diferentes ambientes, es decir, hablaremos de la relación latente entre nuestro cuerpo y la tierra.

Antes de comenzar con la lectura del álbum multisensorial, invitamos a las niñas y los niños a realizar la exploración sensorial previa. En esta ocasión propusimos una travesía táctil, compuesta por cuatro baldes que contenían algodón, arena, agua fría y agua caliente, los cuales cruzaríamos lentamente con los pies descalzos, prestando atención a las sensaciones que nos transmiten cada una de las superficies (fig. 1 y fig. 2). Cabe mencionar que, al igual que en otras exploraciones sensoriales, algunas niñas y niños hicieron referencia a recuerdos o cosas que conocían para transmitir sus sensaciones ante los estímulos táctiles propuestos.

Por ejemplo, según Alice (5 años), el tacto del balde de algodón parecía “algodón dulce”, y Tomás (5 años), al pasar por la cubeta de arena, recordó sorprendido que era la misma sensación que había experimentado al caminar por la playa.

A continuación, tras la lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016), planteamos la fase de expresión y creación con los mismos materiales: algodón, arena y agua. Para ello, esta vez trabajaríamos por estaciones, de tal forma que las niñas y los niños rotarían por tres espacios de experimentación creativa diferentes asociados cada uno de los materiales referidos.

De entre las experiencias atesoradas durante esta práctica, nos concentraremos sobre aquella asociada a la exploración con el agua, la cual planteó tres situaciones diferentes para una misma práctica en base a la idea del control.

Para la estación del agua propusimos utilizar este elemento como base de experimentación junto al jabón, las tintas de

246

Beatriz (5 años) se deleita con la textura suave del algodón en la travesía táctil (fig. 1)



Kemily (3 años) se agacha para comprobar la textura de la arena con las manos (fig. 2)

247

color, el papel y la acción del sople y la respiración. La idea inicial tenía como objetivo crear pompas de jabón controladas sobre una superficie de papel, sirviéndonos de una pajita y un vaso de agua tintada, de tal forma que las pompas nos permitiesen construir una imagen abstracta con círculos de colores. La propuesta presentada pareció captar de forma significativa la curiosidad de las niñas y los niños durante la acción ejercida por su cuerpo sobre el material de exploración propuesto. No obstante, la idea planteada a priori cambió su rumbo inesperadamente.

Eliane (2 años) y Enzo (3 años) fueron los primeros en experimentar qué ocurría al soplar a través de la pajita. En ese momento no estaba presente ninguna persona adulta que controlase la situación, a excepción de la investigadora que decidió observar desde lejos lo que estaba ocurriendo. De repente, una marea de pompas comenzó a salir del vaso. Los amigos y amigas a su alrededor miraban atentos, y se reían. Eliane y Enzo no paraban de soplar, y la montaña de pompas no paraba de crecer (fig. 3). Ahora la marea se extendía por la superficie del papel y superaba los límites de la misma sin control. Seguidamente, con gran ímpetu, el resto de compañeras y compañeros de la mesa comenzaron a soplar con tesón, creando montañas de pompas de muchos colores. La mesa se convirtió

en un espacio vibrante de colores y brillos. En ese momento, algunos niños y niñas situados en las otras dos estaciones de creación, se acercaron curiosos para ver qué ocurría, y al observar el resultado que obtenían sus amigos y amigas al soplar dentro de los vasitos de yogur, rápidamente muchos de ellos y ellas quisieron unirse a la experiencia, preguntando a la educadora cómo habían hecho eso (fig.4).

La propuesta de expresión y creación se convirtió en ese momento en un juego, mediante el que los niños y las niñas deseaban descubrir hasta donde podían llegar con sus pompas de jabón. ¿Cuál sería la que alcanzaría a las otras montañas de colores? ¿Quién llegaría más lejos? ¿Cómo debían orientar las pajitas para generar más pompas? o, ¿cómo debían canalizar la respiración para ganar fuerza? En este juego de exploración, las niñas y los niños participantes testaban su capacidad de soplido al mismo tiempo que se generaba una sensación de júbilo compartida por esa “falta de control” sobre el material (fig. 5).

Si bien, la experiencia no funcionó como habíamos planeado, consideramos que la pérdida de control desencadenada aportó a las niñas y los niños sensaciones inesperadas y un tipo de conocimiento sobre la acción de su cuerpo que haría las veces de ensayo preliminar para una segunda tentativa más controlada con los materiales propuestos, en la cual, posiblemente, la acción no fuese tan arbitraria, sino que pasaríamos a un nivel más avanzado en el que se requiriese un mayor control sobre la práctica de dibujar pompas de colores sobre el papel.

Para ello, en la segunda fase de exploración, decidimos incluir menos cantidad de agua en cada vaso. De esta forma, para crear pompas era necesario que las niñas y los niños trazasen nuevas estrategias de acción, situando la pajita en ciertos lugares del vaso y soplando con más destreza. Con el nuevo planteamiento Rodrigo (5 años) se lamenta: “¡ESTO ES MUY DIFÍCIL!” (fig. 6). Sin embargo, la nueva propuesta conlleva resultados más variados que hacen que las y los participantes se asombren con los resultados, mostrando al resto las imágenes que se imprimen en su papel: “¡mira aquí, mira aquí!”, le dice Nini (4 años) a su compañero (fig. 7).

Para concluir, la tercera fase, en la que decidimos controlar por completo la situación, utilizamos una variante técnica para dibujar con el agua tintado con jabón. Si bien, en la



249 Los amigos y amigas de Eliane (2 años) y Enzo (3 años) experimentan en la estación del agua (fig. 4)

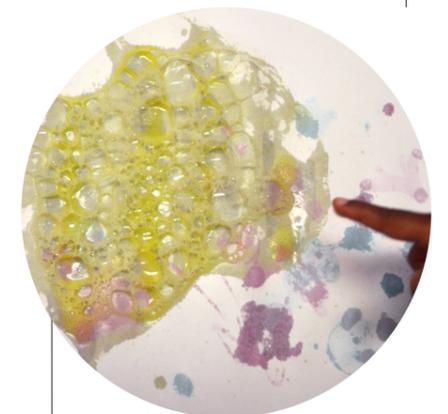
248 Eliane (2 años) y Enzo (3 años) experimentan la pintura soplada en la estación del agua (fig. 3)



250 Nuno (3 años) y Nelson (4 años) soplan con fuerza para que la montaña de pompas crezca (fig. 5)



251 Nini (4 años) y Rodrigo (5 años) prueban una nueva versión para la experimentación con agua y tinta (fig. 6)



252 Nini muestra el efecto de las pompas de jabón coloreadas sobre el papel de estraza (fig. 7)



Santiago (5 años), Afonso (5 años) y Fabio (4 años) experimentan la técnica del agua soplada con mayor control (fig. 8)

253



Dibujando directamente con la pajita y el agua con jabón sobre el papel de estraza (fig. 9)

254

segunda fase, más o menos bajo control, los niños y las niñas obtenían una serie de imágenes casi aleatorias, en este último abordaje, con menos agua y tomando mayor atención y cuidado sobre la cantidad de material empleado, las niñas y los niños parecieron ser dueños de la acción y de las imágenes resultantes. En lugar de soplar directamente en el vaso, ahora recogeríamos un poco de agua enjabonada y tintada con la paja y soplaríamos directamente sobre la superficie del papel (fig. 8 y fig. 9). Al contrario que en la primera fase descontrolada, en este tercer abordaje, los niños y las niñas exploraron la naturaleza de los materiales con mucho cuidado y atención, intentando comprender cómo dirigir el dibujo producido por las gotas de agua soplada a través del espacio de creación.

Los procesos de exploración y expresión de estas tres prácticas basadas en la tricotomía del control, nos muestran estrategias de acción así como resultados visuales significativamente diferentes, a través de los cuales las niñas y los niños han podido experimentar diversos caminos hacia el conocimiento de su propio cuerpo y sobre el comportamiento y manejo de los materiales de experimentación propuestos (fig. 10, fig. 11 y fig. 12). Por tanto, consideramos que la pérdida de control sobre una acción con los niños y las niñas no debe ser desestimada sino analizada y puesta en valor, ya que puede albergar información importante tanto para la experiencia de los y las más jóvenes como para la propia práctica de las educadoras, que pueden reformular y aprender igualmente sobre

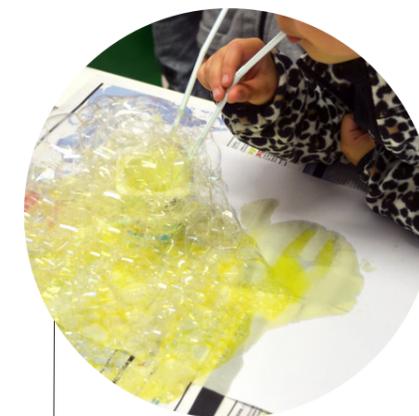
los beneficios creativos y exploratorios, así como sobre las estrategias técnicas y el uso de los materiales.

Por otro lado, respecto al papel de las personas encargadas de proponer y llevar a cabo esta práctica, percibimos que la observación sin intervención inmediata es totalmente necesaria y aporta, como acabamos de señalar, procesos de construcción del conocimiento inesperados para las propias personas adultas. En este sentido, además, tras realizar una propuesta de experimentación por estaciones, hemos comprendido la riqueza que alberga para la documentación de síntesis la observación focalizada, centrando nuestra atención sobre una situación específica por encima de otros escenarios acontecidos en paralelo. Creemos también que esta acción focalizada debe repetirse en futuros abordajes de la misma naturaleza, como fue en este caso, con la estación del agua, para comprender la idiosincrasia de una práctica desde diversos puntos de vista y con grupos de niñas y niños diferentes.

Minihistoria 8: *El libro gigante*

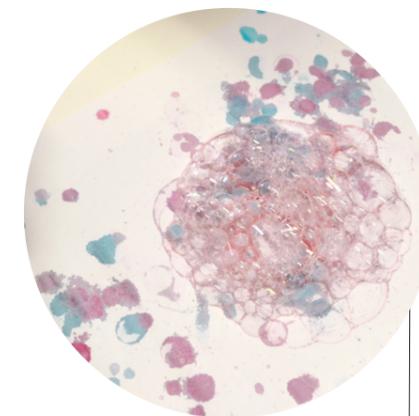
La siguiente minihistoria corresponde a la documentación recogida durante la última práctica, *Las formas de la naturaleza*, dentro del mini-proyecto *O voo da borboleta*. Una vez más, nos centraremos en relatar el proceso de lectura del álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*. En esta ocasión describiremos la fase de manipulación en la que las niñas y los niños exploraron el libro como objeto de interacción. Más específicamente, nos interesa relatar cómo los pequeños lectores y lectoras interactúan con el soporte del álbum y con los elementos sensoriales incluidos, tales como los relieves, las texturas o las siluetas recortadas.

Iniciamos esta sesión preguntando al grupo quién tenía interés por volver a leer el álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*. Recordemos que en las dos últimas sesiones con este grupo: *Los aromas de las plantas* y *Los ecosistemas*, ya habíamos leído el álbum. No obstante, en esta ocasión les proponíamos una sesión destinada específicamente a la libre manipulación del libro, es decir, dejaríamos exclusivamente en sus manos



Menor control de los materiales y su comportamiento (fig. 10)

255



Control medio sobre los materiales y su comportamiento (fig. 11)

256



Mayor control de los materiales y su comportamiento (fig. 12)

257

el álbum para realizar una lectura de carácter multisensorial, involucrando al mismo tiempo la vista y el tacto, e incluso el oído. Dentro del grupo decidieron volver a leer el álbum un total de 6 niñas y niños. Algunos participantes, como António (6 años), consideraron que ya conocían muy bien la historia y que no querían repetir de nuevo esa lectura.

Antes de comenzar con esta minihistoria, nos gustaría retomar un escenario acontecido dos días antes, con dos de las niñas de este grupo, que también participaron en esta tercera lectura multisensorial. Tras la primera lectura en grupo del álbum *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa – 2016)*, descrita en detalle en la *Minihistoria 6: La mariposa con ojos*, decidimos dar un espacio de manipulación a las niñas y los niños para que pudiesen ver de cerca las ilustraciones e interactuar con el álbum. En esa ocasión entregamos el libro a Vera (4 años) y Laurene (4 años), que habían solicitado con insistencia ser las primeras en verlo. Con cierta intimidad, en esta exploración inicial las dos amigas comenzaron a abrir algunas de las páginas del álbum, deteniéndose en algunos detalles en relieve (fig. 1). Recordemos que tanto Vera como Laurene mostraron un especial interés durante esta sesión, en la que intentaron aproximarse al libro lo más posible para poder ver con detalle las ilustraciones del álbum. En su interacción con las páginas del álbum, Vera se detuvo sobre las texturas y relieves de algunas imágenes, como la rugosidad de los camellos o la trama del panal de abejas sobre las que ella y Laurene pasaron con cuidado las puntas de los dedos.

La presente minihistoria comienza de forma similar. En esta ocasión Vera (4 años) se hace rápidamente con el libro, pero otras amigas y amigos esperan ansiosos su turno, momento en el que decidimos comenzar a desplegar el largo acordeón que conforma la estructura del libro. En ese instante Vera (4 años), con cierta fascinación declara: “¡Este libro es gigante!”.

258

Laurene (4 años) y Vera (4 años) exploran las texturas del álbum *O voo da borboleta* durante la sesión *Los aromas de las plantas* (fig. 1)



Laurene (4 años) y Anicia (4 años) juegan a plegar y desplegar la estructura del álbum *O voo da borboleta* durante la sesión *Los aromas de las plantas* (fig. 2)

259

De forma parecida a lo que sucedió en la exploración del álbum multisensorial *Good morning (Buenos días - 2012)*, una de las acciones más repetidas a la hora de manipular el objeto libro fue la de abrir y cerrar sus páginas, desplegar el álbum por completo para seguidamente volver a plegarlo, al igual que habíamos visto en las sesiones anteriores (fig. 2).

En esta ocasión participaban los seis niños y niñas al mismo tiempo, un grupo no demasiado grande, aunque lo suficientemente extenso como para generar alguna discordancia en la manipulación. Su ansia por abrir y cerrar el soporte del álbum, por palpar las superficies de las páginas y ver de cerca los detalles de las ilustraciones, desencadenó cierta tensión y algunos niños y niñas se olvidaron de la fragilidad del objeto. Vera (4 años) y Fabio (4 años) comenzaron a doblar algunos detalles de las páginas al intentar abrir y cerrar las páginas con velocidad. Al mismo tiempo, Alice (5 años) y Beatriz (4 años) tiraban con cierto ímpetu desde el otro extremo del libro para intentar desplegarlo, momento en el que la investigadora consideró necesario intervenir, solicitando a los lectores y lectoras más cuidado en la manipulación. Esta vez, fue necesario entrometerse en varias ocasiones, para recordar que el objeto que tenían entre sus manos era frágil y debía ser tratado con cuidado, para no rasgar o doblar las páginas y los detalles constructivos. Finalmente, el grupo se calmó y comenzó a explorar el álbum con mayor cuidado, no solo teniendo en cuenta la delicadeza del objeto, sino también prestando más atención a los detalles plásticos y visuales de las escenas ilustradas.

Durante esta exploración, fue curioso observar como Vera (4 años) regresa de nuevo sobre las mismas imágenes que, en la sesión anteriormente descrita, ya había explorado con detalle. Vuelve a palpar con insistencia las diversas texturas en la escena del desierto, deteniéndose sobre la silueta rugosa que distingue a los camellos del fondo (fig.

3). Por su parte, Fabio (4 años) se deleita creando movimiento y sonido con el bosque de bambú: “Parece una banda de música”, añade Fabio (fig. 4). Vera (4 años) retomará esta acción pocos minutos después, imitando el sonido que producen las tiras de cartulina mediante la agitación y movimiento de los dedos, tal y como la narradora-investigadora hizo durante la lectura oral en grupo (fig. 5). En ese mismo instante, unas páginas más allá, Alice (5 años), Beatriz (4 años) y Tomás (4 años), también generaban movimiento y sonido con las tiras finas de cartulina que representaban la hierba de la sabana (fig. 5).

Es preciso mencionar que la disposición del álbum multisensorial en vertical, frente a la disposición inicial en horizontal, benefició la exploración en varios sentidos (fig. 5, fig. 6 y fig. 7). Por un lado, aquellos elementos sensoriales de naturaleza cinética y sonora no funcionan del mismo modo si dejamos el libro tumbado sobre el suelo, ya que las tiras de cartulina no se mueven con ligereza y el sonido es más seco (fig. 3), como un golpe contra la superficie de una alfombra, al contrario de lo que ocurre con la disposición vertical, mediante la cual las tiras se mueven en vaivén, ganando movimiento y velocidad, rozándose unas con otras y generando un sonido más prolongado y variado (fig. 5).

Por otro lado, los escenarios con más detalles parecieron ofrecer una perspectiva de investigación visual más atractiva para las niñas y los niños participantes, los cuales, como pequeños exploradores y exploradoras se tumbaron o acurrucaron sobre el suelo y reptaron a lo largo de las escenas, hallando algunos detalles semicultos, como pequeñas ilustraciones, orificios y transparencias por las que se cuele la luz, estos últimos difícilmente apreciables en la posición horizontal (fig. 7). Por ejemplo, Bruno (4 años) y Fabio (4 años) se detienen un buen rato sobre un paisaje repleto de pequeñas ovejas, y Alice (5 años) y Beatriz (4 años) se deleitan buscando las pequeñas abejas esparcidas por el panel, algunas de ellas escondida tras la transparencia del papel vegetal naranja, que representa la cristalinidad de la propia miel: “¡Mira que pequeñas son!” le comenta Alice a su amiga Beatriz, acurrucadas sobre la imagen del panel de abejas (fig. 7).

Para terminar, Beatriz (5 años), que era una de las niñas de más edad en la clase, se encargó de plegar el gran acordeón. Beatriz



260 Vera (4 años) explora de nuevo las texturas de la escena del desierto y los camellos (fig. 3)



261 Fabio (4 años) genera movimiento y sonido zarandeando los troncos de bambú con sus dedos (fig. 4)



262 Vera (4 años), en primer plano, explora el movimiento y el sonido de las tiras de bambú, mientras Tomás (4 años), Alice (5 años) y Beatriz (4 años) exploran las finas hierbas de la sabana al fondo (fig. 5)

mostró orgullosa al resto del grupo como cerrar el álbum con cuidado, sin doblar o rasgar ninguna de las páginas o detalles más frágiles de los elementos sensoriales (fig. 8).

Como conclusiones recogidas de esta experiencia, hemos observado de nuevo, que en el proceso de manipulación del libro-objeto, la acción abrir-cerrar o desplegar-plegar se repite con frecuencia y parece generar cierto placer a las niñas y los niños que la realizan. En esta acción, algunas de ellas y ellos describen a sus amigos y amigas la manera más adecuada de hacerlo, demostrando su destreza motora para tal acción. En este sentido, ha sido preciso recordar con bastante insistencia la necesidad de prestar cuidado para no deteriorar las páginas y detalles de la estructura. A pesar de que en esta ocasión fue más complicado llegar a un entendimiento global sobre la fragilidad del libro-objeto, las niñas y los niños participantes acabaron por comprender tal condición, y dentro de sus posibilidades, mostraron cuidado para no dañar el álbum.

En relación a las texturas, los relieves y las formas recortadas, percibimos que las texturas y relieves que más llamaron su atención fueron aquellas reconocibles visual y táctilmente con cierta evidencia, aquellas imágenes con texturas contrastadas o relieves más elevados. Sobre esta cuestión, observamos además que los elementos que permiten más interacción, como es el caso de los dos escenarios con tiras (sabana y bosque de bambú) suscitaron un interés muy especial, ya que la intervención de su propia acción sobre el libro era la que generaba el movimiento y el sonido de estos elementos sensoriales. En este sentido, podemos decir también, que la ayuda de un lector o lectora más experimentado puede enriquecer esta exploración, ayudando a encontrar la forma más adecuada de aprovechar todo su potencial sensitivo, como hemos visto en este caso de cómo disponer el álbum en el suelo. No obstante, no nos cabe duda que las exploraciones más espontáneas y libres son aquellas en las que emanan sus inquietudes y sus necesidades para descubrir los mecanismos y detalles del libro. En este caso, este grupo de

niñas y niños demostraron una especial sensibilidad hacia los pequeños detalles, los cuales tienden a buscar y observar minuciosamente.

Por último, cabe señalar que consideramos enriquecedor plantear este tipo de lecturas en pequeños grupos. En esta exploración hemos observado cómo los lectores y las lectoras se motivan unos a otros, se advierten sobre los detalles que algunos han dejado pasar inadvertidos, y entre ellas y ellos juegan con las imágenes. No obstante, consideramos también que para leer este tipo de álbumes multisensoriales desde esta perspectiva, los grupos de niños y niñas deben ser reducidos, no solo para evitar posibles daños indeseados en el objeto, sino para que todos los participantes obtengan una experiencia sensorial de calidad.

Minihistoria 9: La boca de la tortuga

La siguiente minihistoria corresponde a una de las vivencias documentadas durante la práctica *Las formas de la naturaleza*, dentro del mini-proyecto *O voo da borboleta*. En esta experiencia nos centraremos en describir algunas de las estrategias que utilizaron las niñas y los niños durante el proceso de construcción de figuras tridimensionales con elementos de la naturaleza ensamblados.

Para esta sesión decidimos desplegar el álbum multisensorial *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)* en el centro de la mesa de trabajo, como posible fuente de inspiración para las niñas y los niños. Además, para diversificar la disponibilidad de material de creación y generar un ambiente de reflexión y diálogo, resolvimos trabajar por parejas en la gran mayoría de los casos. Esta decisión fue positiva, ya que generó una fase de discusión entre las niñas y los niños acerca del animal que podrían crear o sobre qué objetos serían más convenientes para construirlo y cómo (fig.1).

Primero, comenzaron a esbozar la idea sobre la mesa, de forma bidimensional, y a continuación elevaron y ensamblaron los materiales con cola caliente, de manera que resultasen figuras tridimensionales.



263 Bruno (4 años) y Fabio (4 años) observan atentos los pequeños detalles del rebaño de ovejas (fig. 6)



264 Alice (5 años) y Beatriz (4 años) descubren algunos detalles explorando el panal de abejas (fig. 7)



265 Beatriz (5 años) muestra al grupo como cerrar el álbum O voo da borboleta (fig. 8).



266 El grupo observa el libro, y en parejas escogen los materiales de la naturaleza para construir sus figuras (fig.1)

En esta documentación nos centraremos en el caso de Leonor y Nelson (4 años) que, con gran velocidad de decisión, acordaron que a los dos les gustaría crear una tortuga partiendo de una de las piedras ovaladas disponibles en el montón de materiales recolectados y clasificados previamente. No obstante, cuando desplegamos el álbum *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)* buscaron entre las páginas alguna tortuga, demostrando cierta decepción al descubrir que no aparecía ninguna en todo el relato. Sin embargo, la educadora les animó a continuar con su idea inicial, ya que era original y diferente al resto de los animales del álbum. Una vez convencidos de su elección, comenzaron a construir su figura. No obstante, a los pocos minutos, Leonor volvió a distraerse con las ilustraciones que aparecían en el álbum, cambiando de opinión sobre el animal que deseaba crear: “Una mariposa, yo quiero una mariposa”, decía señalando la portada del álbum.

A pesar de insistir e intentar persuadir a su amigo Nelson para cambiar la idea inicial, era demasiado tarde para comenzar de nuevo ya que juntos habían seleccionado una serie de objetos bastante adecuados para montar la tortuga. Habían partido una rama fina en pequeños pedazos, para representar las patas, y por supuesto, la cola, que era muy importante para ambos (fig. 2). Además, Leonor había seleccionado lo que ella distinguía como “una tabla”, para representar el caparazón del animal; concretamente se trataba de un pedazo de corteza de tronco de pino (fig. 3).

Durante el proceso, Nelson se divierte imaginando un nuevo animal para su figura, e intenta captar la atención de los amigos y amigas alrededor, concentrados en la construcción de sus animales: “¡Mira aquí! Parece una cucaracha” y riendo, insiste reiteradamente sobre su descubrimiento en busca de atención.

Al cabo de unos cuantos minutos, la tortuga de Nelson y Leonor ya está en una fase de construcción muy avanzada. Sin embargo, la educadora les da algunas pistas para continuar:

Educadora: “¡Oíd, tenéis que conseguir una cabeza!”

Leonor: “Esto podría ser la boca” – señala Leonor una hoja.

Educadora: “¿Entonces queréis utilizar la hoja?”.

Leonor: “Sí”.

Educadora: “Esto es un trabajo en grupo, por tanto, debéis de poneros de acuerdo para decidir entre los dos cómo será la cabeza da la tortuga”.

Nelson: “No”.

Leonor: “Sí”.

Nelson: “No. Este tiene un ojo” – señala Nelson el extremo de un palo.

Nelson propone utilizar un trozo de palo que parece ensancharse en uno de sus extremos como si se tratase de la pequeña cabeza de una tortuga. Finalmente, Leonor acepta la propuesta. Realmente, ahora parece que el galápago se está estirando para ver lo que ocurre en el exterior de su gran caparazón (fig. 3).

Definitivamente parece que el animal cobra forma. Leonor y Nelson se muestran muy satisfechos con su tortuga. La educadora y la investigadora les felicitan por el trabajo cooperativo que han realizado. Sin embargo, Nelson se lamenta por la falta de un detalle muy importante: “la boca, ¿dónde está la boca?”. La educadora le explica que es un detalle demasiado pequeño para una cabeza que apenas tiene el tamaño de un garbanzo y, por lo tanto, técnicamente sería muy complicado incluir tal elemento, dando así por concluida la construcción de la tortuga. A pesar de todo, Nelson mira con cariño su tortuga y la toca con cuidado diciendo: “Tortuguita” (fig. 4).

En este relato, parece que la boca ha sido un elemento importante tanto para Leonor, que propone la representación de la misma con una hoja, como para Nelson, que retoma con bastante insistencia esta cuestión al final del proceso. Este



Leonor y Nelson (4 años) discuten cómo construir su tortuga (fig.2)

267



Proceso de ensamblaje de la tortuga (fig. 3)

268



La tortuga que construyeron Nelson y Leonor (fig. 4)

269

no es un suceso aislado, a lo largo de las fases de discusión y construcción de la figura, ambos han mostrado un cuidado constante por incorporar cada uno de los detalles que constituyen la forma del animal. La tortuga de Leonor y Nelson posee cada una de sus partes corporales, incluida una pequeña cola, un cuello largo, cuatro patas y un cuerpo, el cual, por supuesto, está provisto de un caparazón que, además, describe una estructura poligonal semejante a la concha real de un galápago.

Esta mini-historia nos invita ahora a mencionar de forma simplificada, otras estrategias y procesos de construcción observados entre las niñas y los niños de esta misma sesión, en donde, como denominador común, al igual que en el caso de Leonor y Nelson, se han identificado una sensibilidad y preocupación significativa por representar los pequeños detalles de los animales.

Nini (4 años) por ejemplo, decidió construir una jirafa, inspirándose en una de las ilustraciones del álbum *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016). Para comenzar, eligió una rama larga y fina como cuello del animal, que ensambló en el extremo de una piedra plana. Durante el proceso, su amiga Beatriz (5 años) se acercó a la zona de trabajo de Nini para ayudarle, y le preguntó: “¿Y la cabeza de la jirafa?”. A pesar de que en la silueta del palo se podía distinguir la forma de una cabeza pequeña, Beatriz consideraba que faltaba un elemento importante. Nini escuchó las palabras de su amiga y concentró sus esfuerzos por encontrar un elemento que representase con mayor claridad el hocico alargado de la jirafa (fig. 6). Finalmente, Nini eligió la escama de una piña de pino, que colocó con gran delicadeza en el extremo superior del palo. Su delicadeza en tal proceso no fue casual. Inicialmente, la rama elegida para el cuello de la jirafa se había despegado, a causa de que un amigo de Nini la tocó sin el cuidado preciso, y por tanto Nini tuvo que volver a pegar el cuello de su jirafa por segunda vez, una acción que requirió nuevamente de bastante precisión y atención (fig. 5).

Desde esta perspectiva, otro caso interesante fue el de Carolina y Lucas (5 años) que, con mucha emoción, decidieron crear un mono. Su elección, generó cierto debate, ya que

270 Nini (4 años) coloca con cuidado la cabeza da la jirafa (fig. 5)



La jirafa que realizó Nini (fig. 6)

271

Denilson (4 años), también había decidido construir el mismo animal:

Denilson: “Yo quiero hacer un mono”.

Lucas: “¡Nosotros vamos a hacer un mono! Yo y Carolina. Nosotros lo hemos dicho primero.”

Bruno (4 años): “Sí, el mono es muy guay” – opinó espontáneamente otro amigo que estaba al lado.

La discusión terminó rápido, ya que la educadora no frenó la posibilidad de que dos parejas creasen el mismo animal.

En el proceso de creación de su mono, Lucas y Carolina mantuvieron un diálogo constante: “Así, así, no así...” – guiaba Carolina a su amigo para ensamblar las piezas. De este modo, una vez más, demostraron una gran atención por los pequeños detalles. El mono necesitaba unos ojos, y Carolina y Lucas decidieron representarlos partiendo dos pequeños pedazos de un palo (fig. 7). Además, el mono tenía un rabo largo que sobresalía por detrás de su cabeza, a pesar de que la posición en la que habían personificado al animal complicaba constructivamente esa cuestión (fig. 8):

Lucas: “¡Un mono sentado!”.

Investigadora: “¿Y por qué está sentado?”.

Lucas: “Lo hemos hecho sentado porque los palos no iban a aguantar las piedras”.

A lo largo de estas tres historias, hemos visto diversas correspondencias entre las formas de hacer de las niñas y los niños. Anteriormente mencionamos ya la sensibilidad observada por representar los pequeños detalles de las cosas. Ahora también, destacamos como denominador común a estas tres historias, la implicación, el esfuerzo y el cuidado de estos niños y niñas por conseguir resolver tenazmente el problema propuesto.

Por otro lado, en este proceso cooperativo por parejas se ha observado que las niñas y los niños dialogan, opinan, se escuchan y consensuan muchas de sus decisiones, generando instantes de motivación, de decepción, de imaginación o de satisfacción durante tal proceso.

272

Carolina y Lucas (5 años) colocan los ojos del mono (fig. 7)



El mono sentado de Lucas y Carolina (fig. 8)

273

Como es evidente, durante la experiencia *Las formas de la naturaleza*, se han observado otras estrategias y formas de hacer entre los grupos participantes. Debido a su nivel de especificidad, dedicaremos, por último, una minihistoria a la capacidad de generar asociaciones y a la representación de las formas, en base a la observación de una imagen.

Minihistoria 10: *El perfil de la foca*

A continuación, narraremos nuestra última minihistoria, extraída igualmente durante la experiencia *Las formas de la naturaleza*. En esta ocasión, describiremos un tipo de estrategia llevada a cabo por las niñas y los niños en el proceso de construcción de su figura tridimensional, basada en la observación e imitación de imágenes bidimensionales, como punto de partida y medio de inspiración para sus creaciones. Como anteriormente fue mencionado, en esta sesión el grupo tenía la posibilidad de observar y explorar el álbum ilustrado *O voo da borboleta (El vuelo de la mariposa - 2016)*, al mismo tiempo que ideaba la representación de su animal.

En este sentido, hablaremos con detalle de la historia de Nidia y Gonçalo (4 años), que utilizaron una estrategia de creación un poco diferente a la de otras niñas y niños de esta sesión. A diferencia de esta pareja, un número representativo de participantes se inspiraron en la forma o movimiento sugerido por los objetos naturales, como punto de partida para pensar en su figura animal: la deformación de una rama parecía el cuerpo y las patas de un perro (fig. 1); el movimiento que describía un palo alargado y gordo podría encarnar el tronco de un cocodrilo (fig. 2); o la forma retorcida de una hoja podía representar el cuerpo de una serpiente (fig. 3).

Por el contrario, Gonçalo y Nidia escogieron los objetos constructivos a priori (fig. 4), y a continuación buscaron entre las páginas del álbum multisensorial proporcionado una imagen de inspiración que encajase y les permitiese utilizar las formas de sus piedras.

Para ello, analizaron con atención los animales que aparecían a lo largo de la historia y por fin, ya casi al final del libro, encontraron una ilustración que marcó el punto de



Nuno (5 años) construyendo su perro a partir de una rama deformada (fig. 1)

274



Edmilson (5 años) diseña la forma de un cocodrilo a partir del movimiento de un palo (fig. 2)

275



La serpiente que crearon Bruna (5 años) y Daniel (4 años) con una hoja enroscada (fig. 3)

276

partida de su figura tridimensional. Se trataba de la silueta de una foca incorporada sobre sus patas. Gonçalo y Nidia habían decidido montar la piedra más pequeña y ovalada que había elegido Gonçalo sobre la piedra de Nidia, de mayor tamaño y anchura (fig. 5). Curiosamente, esta disposición representaba de manera bastante semejante la posición del animal ilustrado: la forma ovalada de la piedra superior y más pequeña se correspondía con la silueta del hocico redondeado de la foca, y la forma ancha de la piedra inferior y de mayor tamaño, con el contorno ilustrado, un tanto piramidal, del cuerpo de la foca (fig. 5).

Inicialmente, el punto de ensamblaje elegido por Nidia y Gonçalo dificultaba la unión de ambos elementos (fig. 5). Se trataba de una zona estrecha y picuda que apenas disponía de superficie de unión. Tras algunas tentativas, la educadora intervino sutilmente dando algunas pistas:

Educadora: “Es bastante complicado poner esta piedra sobre la otra. Igual si la pusiéramos un poco más abajo, ¿qué opináis?”

La educadora ayudó a Nidia a pegar las dos piezas principales de la figura. Por otro lado, como Nidia tuvo la oportunidad de pegar las dos piedras, la educadora invitó a Gonçalo a participar nuevamente en el proceso, que miraba con atención como su amiga construía la foca:

Educadora: “¿Buscas unas patitas para la foca?”.
Gonçalo: “Estas hojas” – señalando a un conjunto de hojas alargadas que estaban cerca de su zona de trabajo.

Una vez ensamblaron todos los elementos con la ayuda de la educadora (fig. 6), decidieron elegir un palo fino y alargado para representar la cola del animal. Como observamos en las experiencias de la minihistoria anterior, el cuidado por representar los pequeños detalles se hacía evidente de nuevo. A la foca de Nidia y Gonçalo no le faltaba pormenor alguno, y representaba de forma satisfactoria la posición de la imagen que eligieron como referencia de creación (fig. 7).



277 Nidia y Gonçalo (4 años) escogen las piezas de construcción del montón de materiales recolectados (fig. 4)



278 Nidia (4 años) muestra su idea para construir la figura de la foca como la que aparece en el álbum (fig. 5)



279 Nidia (4 años) ensambla las aletas de la foca con ayuda de su educadora (fig. 6)

Al otro lado de la mesa, paralelamente a este relato, se desarrollaba un caso que describía una estrategia de diseño y construcción de la figura de animal, similar a la que Nidia y Gonçalo establecieron.

Sofia (4 años) buscaba alguna cosa con la que ocupar el tiempo, ya había ayudado a otro grupo a construir uno de los animales, pero aún estaba llena de energía y con ganas de continuar la práctica:

Sofia: “¿Qué más podemos hacer?”

Investigadora: “¿No quieres crear otro animal? Aquí todavía tenemos materiales disponibles. ¿Qué animales podríamos construir con estas hojas y conchas?”

Sofia observó con atención los materiales y se centró en un conjunto de hojas que comenzó a distribuir de diferentes formas sobre la mesa. A continuación, se detuvo sobre algunas de las ilustraciones del álbum *O voo da borboleta* (*El vuelo de la mariposa* - 2016):

Sofia: “¡Estas podrían ser las alas!” – Sofia agrupó una serie de hojas alargadas, señalando la portada del álbum, en la que aparecía la mariposa. Al cabo de unos minutos, Sofia se acercó a la investigadora, y con entusiasmo mostró el animal creado con hojas (fig. 8)

Sofia: “¡Mira, mira, una mariposa! Todavía no están pegadas las hojas, pero ya van a estarlo.”

Sorprendentemente, unos minutos más tarde, la propia Sofia, con una estrategia inversa, volvió a acercarse sobre el montón de materiales, con el deseo de crear otra mariposa. En esta segunda práctica, eligió dos piedras redondas de tamaño similar y las juntó, colocando a continuación un palo entre las dos. Sofia había creado una nueva mariposa totalmente diferente a la anterior, en este caso, eligió en primer lugar el animal y a posteriori buscó las formas más adecuadas para su construcción (fig. 10)

280

La foca que construyeron Nidia y Gonçalo (fig. 7)



Ambas figuras simbolizan satisfactoriamente el objetivo de Sofia a través de dos soluciones visualmente opuestas y dos estrategias de creación inversas (fig. 9 y fig. 10). Sin embargo, en ambos procesos, Sofia se detuvo a observar, comparar y asociar las formas, en el primer caso desde los objetos naturales, y en el segundo caso, desde la ilustración bidimensional de la mariposa.

Tanto en esta minihistoria, como en la anterior, hemos podido observar cómo las niñas y los niños han utilizado la metáfora visual con confianza y libertad a partir de diversas analogías visuales que han generado reflexiones y resultados realmente originales e inesperados. Además, específicamente en el transcurso de la presente minihistoria, hemos advertido que algunos de los niños y las niñas de esta sesión han aprovechado las ilustraciones del álbum multisensorial proporcionado para crear tales analogías visuales entre los objetos naturales y las imágenes bidimensionales, realizando en este caso un proceso de observación, análisis, comparación e imitación de las formas fino y reflexivo que les ha permitido construir sus animales eficazmente.

4.4 A modo de conclusiones: El potencial de las lecturas multisensorial. Más allá de la oralidad narrativa y la observación visual.

A grandes rasgos, partiendo de los conceptos fundamentales: lectura y lectores y lectoras, consideramos, en primer lugar, tras la puesta en práctica del proyecto de campo *Exploradores del mundo*, basado en las lecturas multisensoriales, que las niñas y los niños, como lectoras y lectores, demuestran una profunda implicación emocional tanto en el proceso de lectura de un álbum, sea este multisensorial o no, como en las interacciones con el mundo real, con las personas, con los objetos o con el medio, en las que recurren a sus recuerdos, vivencias y sensaciones, utilizando y combinando sus sentidos de forma natural y espontánea para comprender los fenómenos y conceptos desconocidos, y enfrentarse a nuevos retos y problemas.



281 La idea de mariposa que Sofia (4 años) propuso (fig. 8)



282 La primera mariposa de Sofia (fig. 9)



283 La segunda mariposa de Sofia (fig. 10)

Específicamente durante las sesiones de lectura de los álbumes multisensoriales, los niños y las niñas han demostrado, en reiteradas ocasiones, una singular autonomía para realizar sus propias interpretaciones, tanto de las imágenes de los álbumes como de la propia narrativa de las historias, en ocasiones al margen de la intencionalidad creativa de la autora. De igual modo, entre un considerable número de niñas y niños, hemos percibido una desenvoltura natural para la manipulación de los álbumes multisensoriales como objetos de interacción, en la que demuestran un interés específico por descubrir los detalles y sorpresas que atesoran las ediciones, además de un placer especial al operar con libertad, explorando los elementos sensoriales y conduciendo la lectura de forma personal. Tales observaciones respaldan la idea de una lectora o un lector contemporáneo más protagonista de las lecturas, que, además, demuestra la necesidad de realizar un proceso de descodificación propio, el cual otorga a las obras un alto grado de sentido y significado.

De forma inversa, también reconocemos el significativo valor que encierran las lecturas acompañadas, tanto grupales como individuales. Consideramos que en este tipo de procesos los niños y las niñas realizan una operación de escucha y visionado bi-sensorial complejo, en el que tienen la oportunidad de intervenir y expresarse, al mismo tiempo que observan otras formas de ver y pensar las imágenes y las historias, es decir, a través de la visión ofrecida por la narradora o por las compañeras y compañeros que intervienen durante tal proceso. Asimismo, la lectura acompañada les permite ahondar en ideas tan importantes como la fragilidad de los objetos y su correcta manipulación para no romperlos o dañarlos. Desde esta perspectiva, pensamos, además, que la persona adulta que proponga la sesión de lectura y las prácticas asociadas al álbum multisensorial, deberá realizar un pormenorizado análisis previo del título seleccionado, teniendo en cuenta las especificidades, dificultades y potencialidades de la obra, que le permitirá establecer los espacios de exploración sensorial y experimentación creativa más significativos para las niñas y los niños.

Respecto a la lectura del propio álbum multisensorial, tras su implementación en un proyecto de campo con la primera infancia, respaldamos el amplio potencial que poseen este tipo de ediciones para concebir experiencias de carácter exploratorio y creativo alrededor de su lectura, las cuales, debemos subrayar, no se limitan a la oralidad de las narrativas y al visionado de sus imágenes. Los álbumes, sean o no multisensoriales, efectivamente nos permiten trabajar desde el relato, pero también nos ofrecen sus personajes, sus formas y sus escenarios. Asimismo, pueden ser abordados desde una perspectiva más plástica, prestando atención al estilo de los y las artistas, a las técnicas empleadas para crear las ilustraciones o a la estructura del propio libro. Asimismo, cabe mencionar que los álbumes multisensoriales específicamente poseen el aliciente formal de la materialidad, brindada por sus elementos sensoriales.

Por su parte, en relación a la idea de “experiencia”, pensamos que es importante fomentar y desarrollar conscientemente una mirada reflexiva hacia el sinfín de estímulos a los que se exponen cada día los niños y las niñas más pequeños, generando y graduando tales experiencias dentro y fuera de la escuela. En este sentido, hemos percibido que la importancia de las lecturas multisensoriales en su conjunto, ya sean de los propios álbumes o de las exploraciones del entorno, no reside en la cantidad de experiencias ofrecidas, sino en la calidad y el conocimiento que estas pueden encerrar para las niñas y los niños durante su proceso. El desarrollo de tales experiencias (exploración sensorial, lectura autónoma y grupal de los álbumes multisensoriales, y prácticas de expresión y experimentación creativas) atesoran infinidad de momentos relevantes para la construcción de conocimiento individual y grupal. Desde esta perspectiva consideramos que, para potenciar significativamente el espíritu científico

de las niñas y los niños, ha sido necesario trazar abordajes diferentes aceptando en su desarrollo la tricotomía del control, es decir, momentos en los que las personas adultas podemos controlar cada instante, pasando por momentos en los que los propios niños y niñas tienen cierto control sobre las acciones, o bien, aceptando situaciones en las que podemos llegar a experimentar una pérdida casi total de control sobre el proceso y los resultados esperados. A través de los diferentes escenarios, hemos observado que cada una de estas posibilidades ofrece tanto a las personas adultas, encargadas de desarrollar los proyectos, como a las niñas y los niños, procesos de aprendizaje muy diversos que pueden conectarse entre sí, sin necesidad de refutarlos o de clasificarlos como fallidos.

Para poder reunir y analizar este conjunto de experiencias debemos destacar que la documentación de síntesis ha sido una guía esencial, la cual nos ha ayudado a percibir, entre otras cuestiones, la profunda sensibilidad que poseen los niños y las niñas ante aquello que les rodea, demostrando una atención y comprensión integral sobre los fenómenos y el entorno, a partir de los cuales son capaces de crear conexiones personales en las que se ven involucrados los sentidos, los recuerdos y las vivencias anteriores. Efectivamente, los niños y las niñas aprenden de forma holística, un hecho que igualmente se ve reflejado en su manera de utilizar los sentidos, los cuales combinan para dar respuesta y sentido a los acontecimientos, fenómenos y problemas que se les presentan en el camino, es decir, se guían por estímulos múltiples en sus procesos de aprendizaje. A pesar de ello, debemos mencionar que, a través de la documentación, también hemos percibido el valor que posee la realización de exploraciones sensoriales segregadas o compartimentadas, a las que los niños y las niñas no están tan habituados. Mediante las mismas, hemos observado que descubren o redescubren sensaciones “nuevas”, creando, como veníamos diciendo, metáforas y analogías asociadas a experiencias o vivencias precedentes. Este tipo de respuestas nos muestran, además, cómo las niñas y los niños, y no solo las personas adultas, crean recuerdos a partir de estímulos sensoriales asociados.

Por otro lado, cabe señalar que ha sido desde la documentación de los procesos y no tanto de los productos finales, desde donde hemos podido analizar y percibir las estrategias, los modos de hacer y las respuestas de las niñas y los niños a los estímulos y problemas planteados. En este sentido hemos observado que los niños y las niñas trazan estrategias en las que con frecuencia recurren a las posibilidades que les ofrece el entorno cercano, incluyendo en este caso a sus amigas y amigos, de los que ganan una gran inspiración tanto en las propuestas prácticas de grupo como en las individuales. Si bien, no desestimamos el valor documental que pueden ofrecer los productos finales, tales como los murales, los dibujos o las esculturas creadas a lo largo del proyecto de campo, es en el proceso de todos ellos donde hallamos de un modo u otro una aproximación más completa al pensamiento de las pequeñas exploradoras y los pequeños creadores. Hemos percibido cómo las niñas y los niños de la primera infancia se escuchan, opinan y dialogan entre sí para consensuar sus estrategias y soluciones a las propuestas de expresión y creación planteadas, sin dejar atrás el cuidado y la atención por los pequeños detalles, deleitándose con el uso de los diferentes lenguajes expresivos. En definitiva, la documentación de síntesis nos ha permitido observar qué les sorprende, qué les asusta, cómo se divierten, qué les estimula, cuándo florece la motivación o cuándo es hora de parar a descansar.

CAPÍTULO 5. Conclusiones y líneas de investigación futuras

CAPÍTULO 5. Conclusiones y líneas de investigación futuras

“Se l’occhio non si esercita, non vede
se la pelle non tocca, non sa,
se l’uomo non immagina, si spegne”¹³⁷.

Danilo Dolci
(Dolci, 1997, p. 13)

Los versos de Danilo Dolci (1997, p. 13), celebre activista, educador y poeta siciliano, nos recuerdan el valor que encierran una mente atenta y un cuerpo conectado con el mundo circundante y sus acaecimientos. Es por ello que esta investigación en torno al álbum multisensorial, sus artistas y la primera infancia lectora desea haber contribuido a un mayor conocimiento de las lecturas multisensoriales, abandonadas ocasionalmente en nuestro paso hacia la madurez adulta a causa de un mundo abrumador y acelerado que nos impide, de vez en cuando, detenernos ante los pequeños detalles de la vida para observar, sentir y pensar con la mirada y el fascino de las niñas y los niños de la primera infancia.

La primera parte de este capítulo está dedicada a las conclusiones del estudio, y en la misma, tomando como base los *objetivos de investigación* presentados en la *introducción*, les daremos consecución valorando los logros conseguidos a lo largo de la tesis. La segunda parte del capítulo se reserva a la presentación de las líneas de investigación futuras.

5.1 Conclusiones

Como anticipamos, a continuación, recuperamos los objetivos de la investigación expuestos en el primer capítulo con la intención de ofrecer un desarrollo adecuado y organizado de las ideas concluyentes:

Objetivo general

Estudiar desde el campo de la investigación y la creación artística el potencial pedagógico del álbum multisensorial contemporáneo como objeto cultural, sensible y exploratorio para la primera infancia lectora.

Tras la realización de esta investigación creemos haber contribuido a la valorización del potencial pedagógico del álbum multisensorial contemporáneo desde la investigación en artes visuales, área que hasta el momento ha ofrecido una menor atención hacia este tipo de manifestación artístico-literaria, reiterando así que se trata de un espacio de

¹³⁷ “Si el ojo no se ejercita, no ve / si la piel no toca, no sabe / si el ser humano no imagina, se apaga” (Traducción italiano-castellano realizada por Marta Ramírez Cores).

creación de considerable importancia y significación para las artes visuales y no únicamente para la esfera literaria. A su vez, situando a la primera infancia como público embajador del álbum multisensorial, creemos haber ofrecido un punto de vista inclusivo e integrador acerca de la práctica artística y sus formas de representación, las cuales se considera que pueden formar parte del cotidiano de todas las personas, independientemente de su edad y bagaje cultural.

De forma más detallada, a continuación, aportamos algunos puntos destacables sobre la potencialidad pedagógica del álbum multisensorial como objeto cultural destinado a la primera infancia lectora:

. La selección de obras publicadas durante las dos primeras décadas del siglo XXI nos ha permitido hallar una gran variedad de ejemplos de destacable calidad literaria y artística, los cuales ofrecen al público infantil una gran diversidad de temas, estilos artísticos, puntos de vista y formas de lectura.

. Consideramos que la amplia cantidad de obras editadas y creadas en este lapso de tiempo no es sinónima de una calidad homogénea en su conjunto. Sin embargo, también percibimos que sí existe un elenco significativo de ejemplos que responden a propuestas comunicativas desafiantes para las niñas y los niños en las que se demuestra un profundo cuidado por cada uno de los detalles compositivos (texto, imagen, soporte y elementos sensoriales), los cuales debemos subrayar que no son representaciones casuales o banales de decoración, sino formas concretas de comunicación que se articulan entre sí para crear significado y/o para ofrecer al lector o la lectora una experiencia dilatada de la lectura convencional con gran potencial pedagógico.

. La compilación general de álbumes, libros de artista y pre-libros presentada en esta investigación, junto a la revisión bibliográfica asociada a los temas centrales de estudio y al trabajo de campo realizado, nos ha permitido observar también que las características particulares del álbum multisensorial, entre las que destacamos sucintamente su naturaleza multimodal y sensible, así como su aptitud para generar escenarios de lectura lúdicos e interactivos, ofrece a las niñas y los niños un tipo de experiencia lectora participativa y pedagógica, promotora de una actitud dinámica en la que se ven involucrados tanto su mente como su cuerpo.

. Más concretamente, la investigación de campo *Exploradores del mundo*, nos ha permitido observar de cerca el potencial pedagógico que ofrece la lectura del álbum multisensorial asociada a experiencias de naturaleza sensorial y creativa. Reparamos que los álbumes, sean o no multisensoriales, nos permiten operar desde las historias de sus relatos, desde las particularidades de sus personajes o desde sus escenarios, sean estos concretos o abstractos. Así mismo, podemos concentrar nuestra atención sobre las formas compositivas y los diferentes estilos plásticos y visuales empleados por sus artistas, teniendo en cuentas las técnicas utilizadas o, en el caso de los álbumes multisensoriales, la materialidad de sus estructuras y los elementos sensoriales de los mismos. Sobre esta cuestión deseamos añadir que la persona encargada de la sesión de lectura y del desarrollo de las prácticas de exploración sensorial y experimentación creativa asociadas a la misma, deberá realizar un análisis pormenorizado del álbum multisensorial, considerando las particularidades, dificultades y potencialidades pedagógicas del título elegido, con el objetivo de establecer unas propuestas de exploración y experimentación significativas para las niñas y los niños que complementen y extiendan la experiencia de lectura planteada.

Objetivos específicos

. Objetivo específico 1. *Contribuir a la definición del álbum multisensorial contemporáneo considerando el tipo de lecturas que puede ofrecer a la primera infancia lectora desde su lenguaje plástico y sensitivo.*

La revisión bibliográfica sobre el *álbum*, el *libro de artista para la infancia* y el concepto de *multisensorialidad* (asociado a los procesos de lectura, a la creación artística y al aprendizaje de la primera infancia), junto a la compilación y exploración de un número significativo de álbumes, pre-libros y libros de artista, nos ha permitido establecer satisfactoriamente una definición concreta del *álbum multisensorial*.

Partiendo de la clasificación tipológica del álbum expuesta por Sophie Van der Linden (2015, pp. 79-103), creemos contribuir con una nueva categoría al estudio del álbum y sus formas de articulación. La definición de álbum multisensorial propuesta en esta investigación presenta unas características determinadas que ofrecen al público infantil un tipo de libro y lectura específicos que al mismo tiempo lo diferencian del resto de tipologías presentadas por dicha autora.

Desde tales perspectivas, aportamos la idea de que el álbum multisensorial, además de poseer un *texto* (el cual puede ser subyacente), unas *imágenes* y un *soporte*, presenta unos *elementos sensoriales*, los cuales nos permiten agruparlo y distinguirlo del resto de álbumes. Estos *elementos sensoriales* complementan la estimulación sensitiva (táctil, sonora, olfativa) de la lectura y dialogan con el resto de componentes en el proceso experiencial y de significación global de la obra, pudiendo poseer un valor comunicativo y creativo comparable al de una palabra o al de una imagen.

Sobre el estudio de los elementos compositivos del álbum multisensorial, contribuimos, además, con una revisión detallada del elemento *soporte*, en base a una selección actual de obras creadas en la primera década del siglo XXI. Aunque algunos de los ejemplos expuestos en esta selección se encuentran en los límites de nuestra concepción de álbum multisensorial, su inclusión y análisis nos ha permitido determinar que la manipulación del soporte es una parte esencial en el proceso de lectura tanto del álbum multisensorial como de ciertos pre-libros y libros de artista destinados a la infancia, ya que además de contribuir en el significado total de la obra o de la narrativa, puede determinar su carácter o temperamento, el modo de lectura de la misma, e incluso operar al nivel de un elemento sensorial.

Sobre el proceso de lectura consideramos que el álbum, desde su más amplio registro, ofrece en términos sensoriales un tipo de experiencia lectora bi-sensorial (visual y auditiva). Mientras tanto, en el proceso de descodificación del álbum multisensorial se incorporan la participación de otras interacciones sensibles (tacto, olfato, oído) esenciales para obtener una experiencia y/o comprensión completa del libro.

Además, teniendo en cuenta todo lo dicho, clarificamos la idea de que, a pesar de que el álbum multisensorial manifiesta un particular lenguaje multimodal, el cual podría llevarnos a agruparlo dentro de los conocidos como álbumes multimodales, advertimos que muchos de los ejemplos que responden a esta tipología se acogen

exclusivamente a la interpretación de imágenes bidimensionales y a la descodificación de paratextos y textos, dejando fuera en muchos casos otras formas de interacción sensibles propias del álbum multisensorial.

Para finalizar, recogemos la idea concluyente de que el álbum multisensorial, a través de un lenguaje específicamente sensible, interactivo, lúdico y, como veníamos diciendo, multimodal, incentiva el espíritu científico y la curiosidad de las niñas y los niños lectores, y contribuye a la construcción del propio conocimiento desde su concepción como objeto-libro. La plasticidad y materialidad de sus estructuras convierten la manipulación en un acto esencial para el proceso de lectura, el cual posiciona al público lector infantil en el centro de la acción y como protagonista del momento. Este conjunto de experiencias es denominado en esta investigación como *lecturas multisensoriales*, las cuales consideramos que forman parte del proceso de transformación de las prácticas lectoras contemporáneas.

. Objetivo específico 2. *Ofrecer un mayor conocimiento de la evolución y estado actual del álbum multisensorial contemporáneo a través de una selección ejemplificativa de títulos históricos y publicados durante las dos primeras décadas del siglo XXI.*

La selección ejemplificativa de títulos históricos y contemporáneos explorada en esta investigación, junto a otras fuentes secundarias de índole histórica, social y artística, nos ha permitido delinear el proceso evolutivo del álbum multisensorial del siglo XXI.

A lo largo de este recorrido cronológico y editorial hemos detectado algunos factores fundamentales que pueden aportar una mejor comprensión de cómo el álbum multisensorial ha llegado a convertirse en el objeto cultural que es hoy. Tales factores están interrelacionados de forma histórica, cultural, social y artística y, por tanto, deben ser considerados desde sus interacciones a lo largo del tiempo y no de forma aislada.

Desde esta perspectiva, debemos tener en cuenta las diversas transiciones tecnológicas que han acompañado e impulsado los avances de la impresión y la transformación del libro desde finales del siglo XVIII, tanto en términos técnicos como de diversificación de materiales, concediendo a los autores y las autoras del álbum multisensorial la libertad para proyectar obras de gran innovación estructural y creativa a lo largo del tiempo.

Asimismo, debemos considerar que, paralelamente a tales avances tecnológicos se consolida la noción de infancia, la cual gana un mayor protagonismo a partir del siglo XIX y XX, como espacio social específico, con unas necesidades concretas y al que le corresponde un universo propio (juguetes, muebles, libros, rituales...). Este hecho impulsa el nacimiento de una esfera editorial dirigida específicamente a los niños y las niñas, estimulando al mismo tiempo el impulso de un gran número de artistas a dirigirse a la infancia lectora, teniendo en cuenta sus particularidades vitales.

Por último, vinculadas a estos factores, no debemos olvidar el influjo de las transiciones artísticas y culturales que, de forma más evidente han incidido en la evolución visual, plástica, gráfica y comunicativa del álbum multisensorial. Tanto en los espectáculos ópticos del siglo XIX, o las vanguardias de principios del siglo XX, como en las nuevas formas de comunicación de la era postmoderna, encontramos claras influencias que han transformado significativamente el álbum multisensorial como objeto cultural, así como los diálogos entre las lectoras y los lectores de la infancia y sus libros.

Acerca de la evolución del álbum multisensorial también hemos hallado, gracias al análisis comparativo de ciertas ediciones históricas y contemporáneas, claros paralelismos creativos entre las publicaciones seleccionadas en los diferentes espacios temporales. Tal hecho nos hace especular que, tanto los autores y las autoras del álbum multisensorial contemporáneo como ciertas casas editoriales, rescatan hoy el legado de la tradición artístico-literaria desarrollada en otros tiempos y la conjugan con las novedosas posibilidades técnicas existentes en la actualidad, con el objetivo de ofrecer al público infantil obras significativamente interactivas, sensitivas y lúdicas de gran innovación y apertura creativa.

Sobre el estado actual del álbum multisensorial confirmamos la idea de que en los últimos tiempos este tipo de libro vive una época de apogeo de gran valor cultural y artístico, no solo para el público infantil sino para todo tipo de públicos. Parte de la selección de obras descritas a lo largo de esta investigación, acotada a la realidad editorial y creativa de las dos primeras décadas del siglo XXI, nos ha permitido corroborar el profuso desarrollo de tales ediciones en la época contemporánea. Asimismo, mediante los ejemplos concretos presentados se han podido observar una diversidad de temas, formatos, materiales y propuestas de lectura, asociadas a la estimulación sensorial, lúdica e interactiva de las lectoras y los lectores, difícilmente encontrada en otras épocas de la historia del libro destinado a la infancia.

. Objetivo específico 3. *Comprender la relación antropológica que conecta la infancia y la práctica artística desde la creación de libros destinados a las niñas y los niños.*

La selección de documentos acerca de la historia social de la infancia, en combinación con el estudio de la obra de diferentes autores y autoras que han proyectado libros para la infancia de forma análoga a su práctica artística, así como la revisión de algunos títulos clave pertenecientes al *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.* de Merano, nos ha permitido reconocer algunos puntos primordiales acerca de la conexión antropológica que vincula la práctica de las artes visuales y la infancia a través de la creación de libros destinados a la misma.

En primer lugar, aunque parezca evidente, gracias a las fuentes mencionadas, hemos percibido que el desarrollo de una cultura destinada a la infancia (entre la que hallamos una literatura y unos libros específicos) surge únicamente a partir de la concepción concreta de tal espacio social, coincidiendo así con las teorías de Zohar Shavit (2003, p. 22) acerca de este asunto.

En segundo lugar, hemos observado que la notoriedad y difusión de una cultura específicamente destinada a los niños y las niñas, coincide con la evolución de la noción de infancia y con algunos de los momentos socioculturales más significativos de su transformación y que, por extensión, moldean su educación, así como los rituales y los objetos que construyen un universo propio concebido para la niñez desde el colectivo adulto.

Teniendo en cuenta estos asuntos, consideramos primordial compartir que muchos de los creadores y las creadoras que se han acercado a la infancia a lo largo de la historia reciente lo han hecho a través de su cultura: diseñando juguetes y muebles adaptados a sus necesidades, concibiendo obras de teatro y marionetas o creando libros desde lenguajes artísticos y literarios muy diversos. De entre los objetos que constituyen esta cultura ofrecida por las y los artistas a los niños y las niñas, el libro parece manifestarse como un medio de expresión artística y de comunicación con la infancia común a muchos de ellas y ellos. A través de algunos de los títulos seleccionados a

lo largo de la investigación apreciamos que este objeto cultural ha experimentado a lo largo del tiempo una profusa expansión de forma más o menos regular, destacando sobre otros objetos destinados a la cultura de la infancia creados por las y los artistas.

Por último, la exploración de algunos de los títulos que forman parte del patrimonio del *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.*, nos ha concedido la oportunidad de estudiar más de cerca la vinculación y el aprecio que un gran número de artistas han manifestado por los niños y las niñas. A través de sus propuestas creativas hemos podido hallar una serie de propósitos y objetivos de carácter social, pedagógico, lúdico, estético, inclusivo..., desde los que se pueden ver reflejados el espíritu de cada época y la imagen que se proyecta de la infancia en cada periodo concreto.

. Objetivo específico 4. *Considerar el lugar que ocupa la infancia lectora en los procesos de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo.*

A partir de la revisión bibliográfica sobre el proceso de creación del álbum contemporáneo destinado a la infancia, vinculado a los conceptos de *idoneidad e intención*, y gracias a las entrevistas realizadas a los y las quince autores y autoras del álbum multisensorial del siglo XXI seleccionados, hemos llegado a algunas conclusiones parciales sobre el lugar que puede ocupar actualmente la infancia lectora respecto a los procesos de creación del álbum (multisensorial) contemporáneo. Como se ha detallado al inicio de esta investigación, nuestro estudio atiende a un enfoque metodológico cualitativo y, por tanto, la respuesta al siguiente objetivo es una muestra ejemplificativa de una realidad mucho más amplia y variada, lo que supone no revelar datos estadísticos exactos.

Para responder a este objetivo debemos partir de la noción actual de infancia y del lugar de relevancia y atención que ha alcanzado en el contexto de la cultura occidental contemporánea. Consideramos que tal situación impulsa el desarrollo de su universo cotidiano, el cual refleja al mismo tiempo un robustecido compromiso sociocultural hacia los niños y las niñas. Como avanzábamos, aunque no disponemos de datos absolutos, uno de los aspectos que llaman la atención tras la realización de esta investigación es el considerable número de álbumes (multisensoriales) creados para la infancia en las últimas décadas, el cual viene acompañado de un aumento considerable de autoras y autores dedicados a tales obras. Todo ello nos hace especular que en los últimos tiempos la infancia ha ganado notoriedad y valor como público lector y se posiciona en un lugar destacado respecto a los procesos de creación contemporáneos asociados al álbum (multisensorial).

Asimismo hemos advertido que los autores y las autoras de nuestro tiempo manifiestan a través de sus publicaciones unas *intenciones* concretas asociadas a las particularidades y necesidades vitales de la infancia, tales como la promoción al juego y la alteridad, la estimulación de los sentidos y la sensibilidad estética, la aproximación del lector o la lectora al mundo real o la lectura compartida entre diferentes niveles de comprensión, los cuales podemos asociar también a un compromiso por alcanzar ciertos criterios de *idoneidad* respecto a este grupo lector. Con todo, también hemos recogido la idea de que el panorama editorial y, más específicamente, las propuestas de sus artistas, describen una progresiva libertad creativa que, en ocasiones, huye de esa búsqueda de adecuación al público infantil.

Recogidas estas observaciones aportamos la idea de que la práctica creativa contemporánea, asociada a los álbumes (multisensoriales), oscila entre la emancipación creadora de sus autoras y autores y un interés acusado por el universo de la infancia lectora. Esto genera un panorama cultural y artístico amplio y variado destinado a los lectores y las

lectoras de la infancia que continúa evolucionando con cierta libertad proyectual, esquivando muchas veces la tendencia de propuestas evidentes y fáciles, o educativamente “adecuadas” para las niñas y los niños pequeños.

A pesar de todo, deseamos cerrar este asunto concluyendo con la idea de que tanto si los autores y las autoras del álbum (multisensorial) contemporáneo deciden destinar sus libros a los niños y las niñas como si demuestran una clara desvinculación hacia el público al que se dirigen, serán finalmente, tal y como expone Gemma Lluch (1999, pp. 20-23) en sus estudios, los agentes de transformación y los primeros receptores o receptoras (personas adultas) los que decidan a quién van dirigidos los títulos o si estos son o no adecuados para la infancia.

. Objetivo específico 5. *Explorar y documentar la viabilidad de las lecturas multisensoriales en un proyecto de campo destinado a la primera infancia fundamentado en la pedagogía de la experiencia.*

Durante y después del desarrollo de la investigación de campo *Exploradores del mundo*, realizada con niños y niñas de la primera infancia en el contexto del jardín de infancia, hemos percibido que la riqueza y el valor de las *lecturas multisensoriales* en su conjunto - esto incluye tanto la lectura de los álbumes como las propuestas de exploración sensorial y creativa - no está vinculada al número de experiencias planteadas sino a la calidad de las mismas y al análisis pormenorizado de los conocimientos que estas puedan comportar para las niñas y los niños durante su desarrollo.

Para comprender esto, consideramos que la documentación de síntesis, como parte fundamental de la pedagogía de la experiencia, enfocada en los procesos de exploración y aprendizaje de los niños y las niñas y no tanto en los productos o resultados finales (imaginados o deseados por las personas adultas), ha sido esencial para percibir los puntos fuertes y débiles de las lecturas multisensoriales. En este sentido, debemos añadir que durante el desarrollo de tales experiencias: lectura autónoma y grupal de los álbumes multisensoriales, exploración sensorial del entorno, prácticas de experimentación y expresión creativas..., ha sido importante aceptar las divergencias acontecidas ante el control de las propuestas, las cuales, en ocasiones, no han evolucionado como era esperado o en la dirección pretendida. Sin embargo, la perspectiva que ofrece la documentación de síntesis nos ha permitido advertir que tales escenarios imprevistos no solo potencian el espíritu científico de las niñas y los niños y su autoaprendizaje sino que, además, ofrecen a las personas adultas encargadas de proponer tales exploraciones, nuevos conocimientos y vías de actuación ignoradas o desconocidas de antemano.

En relación a las lecturas multisensoriales asociadas a la exploración del entorno y a las propuestas de experimentación creativa, corroboramos la idea de que las niñas y los niños de la primera infancia se guían por estímulos múltiples en sus procesos de aprendizaje, en consonancia con el pensamiento de otros autores y autoras (Malaguzzi, 1988, pp. 5-6, como se citó en Hoyuelos, 2013, p. 44; Lovelace y Partan, 2001, pp. 48-49; Munari, 2016, pp. 229-381; Restelli, 2002, p. 63; Sahms y Seiz, 2008, pp. 411-417; Vecchi, 2013, p. 185). A través de la documentación de síntesis hemos observado que los niños y las niñas demuestran una gran atención y sensibilidad hacia los fenómenos de su entorno. Así mismo hemos advertido que con frecuencia recurren tanto a los sentidos y a las vivencias pasadas, como a las posibilidades que les ofrece el medio circundante o las personas a su alrededor para dar respuesta a los acontecimientos de su realidad o para trazar estrategias en busca de la resolución de problemas.

Para concluir acerca de las lecturas multisensoriales con los libros, hemos percibido que los álbumes multisensoriales no son esenciales para desarrollar propuestas pedagógicas relacionadas con la exploración y estimulación de los

sentidos. Cualquier tipo de álbum puede ser un punto de partida óptimo para desarrollar un proyecto destinado a la infancia asociado a la pedagogía de las experiencias. No obstante, consideramos que los álbumes multisensoriales, a diferencia de otros álbumes, presentan el aliciente formal de la manipulación y la exploración sensorial para las lectoras y los lectores de la primera infancia, hecho que en ocasiones puede servir como punto de partida para investigar acerca de una exploración sensible concreta.

Así mismo, tras la creación de los álbumes multisensoriales propuestos y su posterior uso con los niños y las niñas de la primera infancia, acrecentamos la idea de que los libros cobran vida y sentido cuando son utilizados por las niñas y los niños, siendo en ese acto de manipulación donde el creador o la creadora puede obtener respuestas, donde las ideas previamente imaginadas se convierten en hechos documentales y contextualizados. A pesar de ello, y coincidiendo con la visión de otras autoras y autores del álbum multisensorial, el proceso creativo debe disfrutar de libertad artística y autonomía comunicativa, siendo de ahí que surgen algunas de las ideas más transgresoras desde las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de recibir un legado cultural rico y variado, y no únicamente aquel que se supone que es adecuado para su edad. La lectura y el contacto con este tipo de ediciones, a solas o en compañía de otras personas con más experiencia, les permitirá desgranar los detalles incomprensibles en un principio y adquirir el cuidado ante la fragilidad y complejidad estructural de muchos de estos álbumes.

5.2 Líneas de investigación futuras

A continuación, presentamos las posibles líneas de investigación para el futuro teniendo en cuenta los tres elementos fundamentales que se articulan en este estudio: *el álbum multisensorial contemporáneo, sus artistas y la primera infancia lectora*.

Sobre el álbum multisensorial contemporáneo

. *La catalogación y difusión del álbum multisensorial contemporáneo*

La descripción y la clasificación de los *elementos sensoriales* planteadas en el apartado 2.2 *Mil y una lecturas para el álbum multisensorial del siglo XXI* posibilita la realización de una catalogación de títulos más exhaustiva y rigurosa que ofrezca tanto a los y las profesionales de la educación y de las bibliotecas como a toda persona interesada en el tema, una base de datos detallada que recoja un recorrido editorial actualizado de este tipo de libros a nivel mundial y dentro el presente siglo XXI.

Sobre la práctica artística y sus artistas

. *La creación de álbumes multisensoriales*

La exploración de los álbumes multisensoriales publicados durante las dos primeras décadas del siglo XXI en base a los elementos sensoriales y los estímulos sensitivos que ofrecen al público lector, muestra un interesante espacio de creación aún por explorar relacionado con las sensaciones de naturaleza sonora y olfativa. En ambos casos se entiende que hablamos del empleo de materiales de carácter plástico para componer el libro, dejando de lado los instrumentos electrónicos o digitales en el caso de la búsqueda de estímulos sonoros. Sobre los álbumes con olores se considera interesante investigar acerca de propuestas que ofrezcan estímulos olfativos sin recurrir a los aromas

artificiales habitualmente encontrados en algunas ediciones, pudiendo aprovechar las características naturales de los diferentes tipos de madera, o extrayendo las fragancias de ciertos frutos y plantas aromáticas para conseguir tales resultados, involucrando significativamente el olor en el desarrollo de la lectura, no como un fin en sí mismo, sino como una parte de la experiencia completa.

. *La idoneidad y el público infantil en el proceso de creación del álbum multisensorial*

Las entrevistas presentadas en el apartado 3.4 *Las autoras y los autores del siglo XXI hablan sobre el álbum, su multisensorialidad y sus lectores y lectoras. Consideraciones en torno a la idoneidad lectora y la intención creativa* ofrecen una visión introductoria y parcial sobre el lugar que ocupa la infancia como público receptor en los procesos de creación del álbum multisensorial contemporáneo. Desde este punto de partida sería interesante investigar con mayor rigor tal situación recurriendo a la opinión de un mayor número de artistas, así como a la experiencia de profesionales pertenecientes al área editorial. De este modo, se propone recabar de forma más detallada acerca de la idoneidad de las estructuras y de los elementos sensoriales de las ediciones en relación a las diversas etapas de desarrollo de la primera infancia.

Sobre la primera infancia lectora

. *Las lecturas multisensoriales con la primera infancia*

La investigación de campo *Exploradores del mundo* ha sido creada desde un comienzo como un posible punto de partida para futuros estudios destinados a un mayor conocimiento de la primera infancia y relacionados con las lecturas multisensoriales. A partir de la investigación realizada, la cual tuvo un indeseable pero forzoso límite de tiempo, es posible desarrollar un proyecto de campo de mayor recorrido (mensual, semestral o anual), basado en la documentación de síntesis sobre los procesos de exploración de las niñas y los niños, en el que las lecturas multisensoriales se sitúen como hilo conductor a lo largo de su recorrido y se recurra a la lectura de los álbumes multisensoriales disponibles hoy en día, teniendo en cuenta sus diversos registros sensibles como punto de partida.

CAPÍTULO 5. Conclusões e futuras linhas de investigação

CAPÍTULO 5. Conclusões e futuras linhas de investigação [PT]

Tradução por Marta Ramírez Cores/ Edição final por Alda Rocha

“Se l’occhio non si esercita, non vede
se la pelle non tocca, non sa,
se l’uomo non immagina, si spegne”¹³⁸.

Danilo Dolci

(Dolci, 1997, p. 13)

Os versos de Danilo Dolci (1997, p. 13), célebre ativista, educador e poeta siciliano, lembram-nos o valor que possui uma mente atenta e um corpo ligado ao mundo que nos rodeia e aos seus acontecimentos. É por isso que esta investigação sobre o álbum multissensorial, os seus artistas e a primeira infância leitora espera contribuir para um maior conhecimento das leituras multissensoriais, por vezes esquecidas na nossa passagem para a idade adulta, devido a um mundo avassalador e acelerado que nos impede, de vez em quando, de parar para observar, sentir e pensar nos pequenos pormenores da vida, com o olhar e o fascínio das crianças na primeira infância.

A primeira parte deste capítulo é dedicada às conclusões do estudo, e nela, tomando como base os objetivos de investigação apresentados na introdução, dar-lhes-emos consecução, avaliando os resultados da tese. A segunda parte do capítulo é reservada à apresentação das futuras linhas de investigação.

5.1 Conclusões

Como previmos, voltamos agora aos objetivos da investigação definidos no primeiro capítulo, a fim de desenvolver de forma adequada e organizada as ideias concludentes:

Objetivo geral

Estudar a partir do campo da investigação e da criação artística, o potencial pedagógico do álbum multissensorial contemporâneo, como objeto cultural, sensível e exploratório para a primeira infância leitora.

Após a realização desta investigação, acreditamos ter contribuído na valorização do potencial pedagógico do álbum multissensorial contemporâneo a partir do campo da investigação em artes visuais, área que até agora tem dado menos atenção a este tipo de manifestação artístico-literária, reiterando assim que se trata de um espaço de criação de considerável importância e significado para as artes visuais e não apenas para a esfera literária. Por sua vez, ao situar a primeira infância como público embaixador do álbum multissensorial, acreditamos ter oferecido um ponto de vista inclusivo e integrador sobre a prática artística e as suas formas de representação, que acreditamos poderem fazer parte do quotidiano de todas as pessoas, independentemente da sua idade e formação cultural.

¹³⁸ “Se o olho não se exercita, não vê / se a pele não toca, não sabe / se o ser humano não imagina, extingue-se” (Tradução italiano-português feita por Marta Ramírez Cores).

Mais detalhadamente, apresentamos a seguir alguns destaques sobre o potencial pedagógico do álbum multissensorial como objeto cultural destinado à primeira infância leitora:

. A seleção de obras publicadas durante as duas primeiras décadas do século XXI permitiu-nos encontrar uma grande variedade de exemplos de excelente qualidade literária e artística, que oferecem ao público infantil uma significativa diversidade de temas, estilos artísticos, pontos de vista e formas de leitura.

. Consideramos que o elevado número de obras publicadas e criadas neste período de tempo não é sinónimo de uma qualidade homogênea no seu conjunto. No entanto, também nos apercebemos de que existe um número significativo de exemplares que respondem a propostas comunicativas desafiantes para as crianças, nas quais se verifica um cuidado profundo com cada um dos pormenores compositivos (texto, imagem, suporte e elementos sensoriais), os quais, devemos sublinhar, não são representações casuais ou banais de decoração, senão formas concretas de comunicação que se articulam entre si para criar sentido e/ou oferecer ao leitor ou à leitora uma experiência alargada da leitura convencional com grande potencial pedagógico.

. A compilação geral de álbuns, livros de artistas e pré-livros apresentada nesta investigação, a par da revisão bibliográfica associada às temáticas centrais do estudo e do trabalho de campo realizado, permitiu-nos ainda constatar que as características particulares do álbum multissensorial, entre as quais destacamos sucintamente a sua natureza multimodal e sensível, bem como a sua capacidade de gerar cenários de leitura lúdicos e interativos, oferece às crianças um tipo de experiência de leitura participativa e pedagógica, promotora de uma atitude dinâmica, em que tanto a sua mente como o seu corpo estão envolvidos.

. Mais especificamente, a pesquisa de campo *Exploradores do mundo*, permitiu-nos observar de perto o potencial pedagógico oferecido pela leitura de álbuns multissensoriais associados à experiências de natureza sensorial e criativa. Verificámos que os álbuns, sejam multissensoriais ou não, nos permitem operar a partir das histórias dos seus relatos, das particularidades das suas personagens ou dos seus cenários, sejam eles concretos ou abstratos. Podemos também centrar a nossa atenção nas formas de composição e nos diferentes estilos plásticos e visuais utilizados pelos seus e pelas suas artistas, tendo em conta as técnicas utilizadas ou, no caso dos álbuns multissensoriais, a materialidade das suas estruturas e dos seus elementos sensoriais. Sobre este ponto, gostaríamos de acrescentar que a pessoa responsável pela sessão de leitura e pelo desenvolvimento das práticas de exploração sensorial e de experimentação criativa associadas deve efetuar uma análise detalhada do álbum multissensorial, considerando as particularidades, dificuldades e potencialidades pedagógicas do título escolhido, com o objetivo de estabelecer propostas de exploração e experimentação significativas para as crianças, que complementem e alarguem a experiência de leitura proposta.

Objetivos específicos

. Objetivo específico 1. *Contribuir para a definição do álbum multissensorial contemporâneo, considerando o tipo de leituras que pode oferecer às leitoras e aos leitores da primeira infância através da sua linguagem plástica e sensível.*

A revisão da literatura sobre o álbum, o *livro de artista para a infância* e o conceito de *multissensorialidade* (associado aos processos de leitura, à criação artística e à aprendizagem na primeira infância), juntamente com a

compilação e exploração de um número significativo de álbuns, pré-livros e livros de artista, permitiu-nos estabelecer com sucesso uma definição concreta do *álbum multissensorial*.

Com base na classificação tipológica do álbum apresentada por Sophie Van der Linden (2015, pp. 79-103), acreditamos poder contribuir com uma nova categoria para o estudo do álbum e das suas formas de articulação. A definição de álbum multissensorial proposta nesta investigação apresenta determinadas características que oferecem às crianças um tipo específico de livro e de leitura, que, ao mesmo tempo, o diferencia das restantes tipologias apresentadas pela referida autora.

A partir destas perspetivas, contribuimos com a ideia de que o álbum multissensorial, para além de ter um *texto* (que pode ser subjacente), umas *imagens* e um *suporte*, apresenta uns *elementos sensoriais*, que nos permitem agrupá-lo e distingui-lo de outros álbuns. Estes *elementos sensoriais* complementam a estimulação sensorial (táctil, sonora, olfativa) da leitura e contribuem na construção de significado global da obra. Os elementos sensoriais podem ter um valor comunicativo e criativo comparável ao de uma palavra ou ao de uma imagem.

Sobre o estudo dos elementos compositivos do álbum multissensorial, contribuimos também com uma revisão detalhada do elemento *suporte*, com base numa seleção atual de obras criadas na primeira décadas do século XXI. Embora alguns dos exemplos apresentados nesta seleção se situem nos limites da nossa conceção de álbum multissensorial, a sua inclusão e análise permitiu-nos determinar que a manipulação do suporte é uma parte essencial do processo de leitura, tanto do álbum multissensorial como de certos pré-livros e livros de artista destinados à infância, uma vez que, para além de contribuir na construção do sentido global da obra ou da narrativa, pode determinar o seu carácter ou temperamento, o modo como é lido, e até operar ao nível dum elemento sensorial.

Relativamente ao processo de leitura, consideramos que o álbum, no seu registo mais amplo, oferece em termos sensoriais um tipo de experiência de leitura bi-sensorial (visual e auditiva). Entretanto, o processo de descodificação do álbum multissensorial incorpora a participação de outras interações sensíveis (tato, olfato, audição), essenciais para a obtenção de uma experiência e/ou compreensão completa do livro.

Por outro lado, tendo em conta tudo o que foi dito, clarificamos a ideia de que, apesar de o álbum multissensorial manifestar uma particular linguagem multimodal, o que nos poderia levar a agrupá-lo dentro dos chamados álbuns multimodais, verificamos que muitos dos exemplos que correspondem a esta tipologia são exclusivamente dedicados à interpretação de imagens bidimensionais e à descodificação de paratextos e textos, deixando de fora, em muitos casos, outras formas de interação sensível próprias do álbum multissensorial.

Para concluir, retomamos a ideia conclusiva de que o álbum multissensorial, através de uma linguagem especificamente sensível, interativa, lúdica e, como temos referido, multimodal, fomenta o espírito científico e a curiosidade das crianças leitoras, contribuindo para a construção do seu próprio conhecimento a partir da sua conceção como livro-objeto. A plasticidade e a materialidade das suas estruturas tornam a manipulação um ato essencial no processo de leitura, o que coloca a criança leitora no centro da ação e como protagonista do momento. Este conjunto de experiências é denominado nesta pesquisa como *leituras multissensoriais*, as quais consideramos como parte do processo de transformação das práticas de leitura contemporâneas.

Objetivo específico 2. *Proporcionar um maior conhecimento da evolução e do estado atual do álbum multissensorial contemporâneo através de uma seleção exemplificativa de títulos históricos e publicados durante as duas primeiras décadas do século XXI.*

A seleção exemplificativa de títulos históricos e contemporâneos explorados nesta investigação, junto com outras fontes secundárias históricas, sociais e artísticas, permitiu-nos delinear o processo evolutivo do álbum multissensorial do século XXI.

Ao longo deste percurso cronológico e editorial, detetamos alguns fatores fundamentais que podem permitir uma melhor compreensão de como o álbum multissensorial se tornou no objeto cultural que é hoje. Estes fatores estão inter-relacionados histórica, cultural, social e artisticamente, pelo que devem ser considerados desde as suas interações ao longo do tempo e não de forma isolada.

Nesta perspetiva, devemos ter em conta as várias transições tecnológicas que acompanharam e impulsionaram os avanços da impressão e a transformação do livro desde finais do século XVIII, quer em termos técnicos, quer em termos de diversificação de materiais, dando aos autores e às autoras do álbum multissensorial a liberdade de conceberem obras de grande inovação estrutural e criativa ao longo do tempo.

Devemos ainda considerar que, paralelamente a estes avanços tecnológicos, se consolidou a noção de infância, que ganhou maior relevo a partir dos séculos XIX e XX, como um espaço social específico, com necessidades concretas e um universo próprio (brinquedos, mobiliário, livros, rituais...). Este facto estimulou o impulso de um grande número de artistas para se dirigirem às crianças enquanto leitoras e leitores, tendo em conta as suas particularidades vitais.

Finalmente, ligado a estes fatores, não podemos esquecer a influência das transições artísticas e culturais que, de uma forma mais evidente, tiveram impacto na evolução visual, plástica, gráfica e comunicativa do álbum multissensorial. Tanto nos espetáculos ópticos do século XIX, ou nas vanguardas do início do século XX, como nas novas formas de comunicação da era pós-moderna, encontramos influências claras que transformaram significativamente o álbum multissensorial como objeto cultural, bem como os diálogos entre as leitoras e os leitores da infância e os seus livros.

No que diz respeito à evolução do álbum multissensorial, também encontramos, graças à análise comparativa de algumas edições históricas e contemporâneas, claros paralelismos criativos entre as publicações selecionadas nos diferentes períodos. Este facto leva-nos a especular que tanto os autores e autoras do álbum multissensorial contemporâneo, como certas editoras, estão a resgatar hoje o legado da tradição artístico-literária desenvolvida noutras épocas e a combiná-la com as novas possibilidades técnicas atuais, com o objetivo de oferecer ao público infantil obras significativamente interativas, sensíveis e lúdicas, de grande inovação e abertura criativa.

Relativamente ao estado atual do álbum multissensorial, confirmamos a ideia de que, nos últimos tempos, este tipo de livro está a viver um período de apogeu de grande valor cultural e artístico, não só para o público infantil, mas também para todo tipo de públicos. Parte da seleção de obras descritas ao longo desta investigação, circunscrita à realidade editorial e criativa das duas primeiras décadas do século XXI, permitiu-nos corroborar o profuso desenvolvimento deste tipo de edições na época contemporânea. De igual modo, através dos exemplos concretos apresentados, pudemos observar uma diversidade de temas, formatos, materiais e propostas de leitura, associados

à estimulação sensorial, lúdica e interativa das leitoras e dos leitores, dificilmente encontrada noutros períodos da história do livro para a infância.

Objetivo específico 3. *Compreender a relação antropológica que liga a infância à prática artística através da criação de livros para crianças.*

A seleção de documentos sobre a história social da infância, combinada com o estudo da obra de diferentes autoras e autores que conceberam livros para crianças, de forma análoga à sua prática artística, bem como a revisão de alguns títulos-chave pertencentes ao *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.* de Merano, permitiu-nos reconhecer alguns pontos fundamentais sobre a ligação antropológica que une a prática das artes visuais e a infância, através da criação de livros para crianças.

Em primeiro lugar, embora pareça óbvio, graças às fontes acima mencionadas, percebemos que o desenvolvimento de uma cultura destinada às crianças (onde achamos uma literatura e uns livros específicos) apenas surge a partir da conceção concreta de tal espaço social, coincidindo assim com as teorias de Zohan Shavit (2003, p. 22) sobre esta matéria.

Em segundo lugar, observámos que a notoriedade e a difusão de uma cultura especificamente dirigida às crianças coincide com a evolução da noção de infância e com alguns dos momentos socioculturais mais significativos da sua transformação, que, por extensão, moldam a sua educação, bem como os rituais e objetos que constroem um universo próprio, concebido para a infância a partir do coletividade adulta.

Tendo em conta estas questões, consideramos essencial partilhar que muitos dos criadores e criadoras que se aproximaram das crianças ao longo da história recente, o fizeram através da sua cultura: projetando brinquedos e mobiliário adaptado às suas necessidades, concebendo peças de teatro e marionetas, ou criando livros nas mais diversas linguagens artísticas e literárias. Entre os objetos que fazem parte desta cultura oferecida pelos y pelas artistas às crianças, o livro parece ser um meio de expressão artística e de comunicação com a infância comum a muitos e muitas. Através de alguns dos títulos selecionados durante a pesquisa, podemos constatar que este objeto cultural sofreu uma profusa expansão ao longo do tempo, de forma mais ou menos regular, destacando-se de outros objetos para a cultura infantil criados por artistas.

Finalmente, a exploração de alguns dos títulos que fazem parte de património do *Archivio di libri d'artista per bambini Ó.P.L.A.*, deu-nos a oportunidade de estudar mais de perto a ligação e o apreço que um grande número de artistas demonstrou pelas crianças. Através das suas propostas criativas, pudemos encontrar uma série de propósitos e objetivos de carácter social, pedagógico, lúdico, estético e inclusivo, a partir dos quais podemos ver refletido o espírito de cada época e a imagem projetada da infância em cada período específico.

Objetivo específico 4. *Considerar o lugar que ocupa a infância leitora nos processos de criação do álbum (multissensorial) contemporâneo.*

Com base na revisão bibliográfica sobre os processos de criação de álbuns contemporâneos para a infância, associada aos conceitos de *adequação* e *intenção*, e graças às entrevistas realizadas aos quinze autores e autoras dos álbuns multissensoriais do século XXI selecionados, chegamos a algumas conclusões parciais sobre o lugar que pode ocupar atualmente a infância leitora a respeito dos processos de criação do álbum (multissensorial) contemporâneo. Como

foi detalhado no início desta investigação, o nosso estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa e, por isso, a resposta ao seguinte objetivo é uma amostra exemplificativa de uma realidade mais ampla e variada, o que implica não revelar dados estatísticos exatos.

Para responder a este objetivo, devemos partir da noção atual de infância e do lugar de relevância e atenção que esta alcançou no contexto da cultura ocidental contemporânea. Acreditamos que esta situação impulsiona o desenvolvimento do seu universo quotidiano, o qual reflete ao mesmo tempo um forte compromisso sociocultural perante as crianças. Como já referimos, apesar de não dispormos de dados absolutos, um dos aspetos que saltam à vista após a realização desta investigação é o número considerável de álbuns (multissensoriais) criados para a infância nas últimas décadas, o que é acompanhado por um aumento considerável do número de autoras e autores dedicados a essas obras. Tudo isto leva-nos a especular que, nos últimos tempos, as crianças ganham notoriedade e valor enquanto público leitor e estão posicionadas num lugar de destaque no que respeita aos processos criativos contemporâneos associados ao álbum (multissensorial).

Verificamos também que as autoras e os autores do nosso tempo manifestam, através das suas publicações, *intenções* específicas associadas às particularidades e necessidades vitais das crianças, como a promoção do jogo e da alteridade, a estimulação dos sentidos e da sensibilidade estética, a aproximação do leitor ao mundo real ou a leitura partilhada entre diferentes níveis de compreensão, o que podemos também associar a um empenho em atingir determinados critérios de *adequação* relativamente a este grupo leitor. No entanto, também assumimos a ideia de que o meio editorial e, mais concretamente, as propostas dos seus e das suas artistas, descrevem uma progressiva liberdade criativa que, por vezes, foge a esta procura de adequação ao público infantil.

Estas observações conduzem-nos à ideia de que a prática criativa contemporânea, associada aos álbuns (multissensoriais), oscila entre a emancipação criativa dos seus autores e das suas autoras e um acentuado interesse pelo universo da infância leitora. Gera-se, assim, um vasto e variado panorama cultural e artístico dirigido aos leitores e leitoras infantis que continua a evoluir com uma certa liberdade para projetar, evitando muitas vezes a tendência de propostas óbvias e fáceis, ou pedagogicamente “adequadas” às crianças mais novas.

No entanto, queremos encerrar esta questão concluindo com a ideia de que são os agentes de transformação e os primeiros destinatários (pessoas adultas) a decidirem a quem é que estão dirigidos os títulos, tal y como expõe Gemma Lluch (1999, pp. 20-23) nos seus estudos, ou se são ou não adequados à infância, tanto se as autoras e os autores do álbum (multissensorial) decidam direcionar os seus livros para as crianças, como se demostrem um claro desinteresse pelo público-alvo.

Objetivo 5. *Explorar e documentar a viabilidade das leituras multissensoriais num projeto de campo destinado à primeira infância baseado na pedagogia das experiências.*

Durante e após a pesquisa de campo *Exploradores do mundo*, realizada com crianças da primeira infância, no contexto do jardim de infância, percebemos que a riqueza e o valor das leituras multissensoriais como um todo – o que inclui tanto a leitura dos álbuns como as propostas de exploração sensorial e criativa – não está ligada ao número de experiência proporcionadas, mas, sim, à qualidade das experiências e à análise detalhada dos conhecimentos que estas podem acarretar para as crianças ao longo do seu desenvolvimento.

Para compreender isto, consideramos que a documentação de síntese, como parte fundamental da pedagogia da experiência, centrada nos processos de exploração e aprendizagem das crianças e não tanto nos produtos ou resultados finais (imaginados ou desejados pelas pessoas adultas), tem sido essencial para perceber os pontos fortes e fracos das *leituras multissensoriais*. Neste sentido, devemos acrescentar que durante o desenvolvimento de tais experiências: leitura autónoma e em grupo dos álbuns multissensoriais, exploração sensorial do ambiente, experimentação e práticas de expressão criativa..., foi importante aceitar as divergências acontecidas perante o controlo das propostas, que, por vezes, não evoluíram como esperado ou na direção pretendida. No entanto, a perspetiva oferecida pela documentação de síntese permitiu-nos perceber que tais cenários imprevistos não só reforçam o espírito científico das crianças e a sua autoaprendizagem, como também dão às pessoas adultas, encarregadas de propor tais explorações, novos conhecimentos e formas de ação ignoradas ou desconhecidas de antemão.

Em relação às leituras multissensoriais associadas à exploração do ambiente e às propostas de experimentação criativa, corroboramos a ideia de que as crianças da primeira infância guiam-se por estímulos múltiplos nos seus processos de aprendizagem, em consonância com o pensamento de outros autores e autoras (Malaguzzi, citado em Hoyuelos, 2013, p. 44; Lovelace e Partan, 2001, pp. 48-49; Munari, 2016, pp. 229-381; Restelli, 2022, p. 63; Sahms e R. Seiz, 2008, pp. 411-417; Vecchi, 2013, p. 185). Através da documentação de síntese, observamos que as crianças demonstram grande atenção e sensibilidade aos fenómenos do seu ambiente. Verificamos também que recorrem frequentemente aos seus sentidos e experiências passadas, bem como às possibilidades oferecidas pelo ambiente circundante ou pelas pessoas que as rodeiam, para responder aos acontecimentos da sua realidade ou para conceber estratégias de resolução de problemas.

Para concluir, sobre a leitura multissensorial de livros, percebemos que os álbuns multissensoriais não são essenciais para desenvolver propostas pedagógicas relacionadas com a exploração e estimulação dos sentidos. Qualquer tipo de álbum pode ser um ótimo ponto de partida para desenvolver um projeto destinado à infância associado à pedagogia das experiências. No entanto, consideramos que os álbuns multissensoriais, ao contrário de outros álbuns, apresentam o incentivo formal da manipulação e da exploração sensorial para as leitoras e os leitores da primeira infância, facto que pode, por vezes, servir de ponto de partida para a investigação sobre uma exploração sensível concreta.

De igual modo, após a criação dos álbuns multissensoriais propostos e a sua posterior utilização com as crianças da primeira infância, acrescentamos a ideia de que os livros ganham vida e sentido quando são utilizados pelas crianças, sendo neste ato de manipulação que o criador ou a criadora pode obter respostas, em que as ideias anteriormente imaginadas se tornam factos documentais e contextualizados. Apesar disso, e coincidindo com a visão de outros autores e autoras do álbum multissensorial, o processo criativo deve gozar de liberdade artística e autonomia comunicativa, sendo aí que surgem algumas das ideias mais transgressoras, a partir das quais as crianças têm a oportunidade de receber um legado cultural rico e variado, e não apenas o que é suposto ser adequado à sua idade. A leitura e o contacto com este tipo de edições, individuais ou na companhia de outras pessoas com mais experiência, permitir-lhes-ão desvendar os pormenores que são incompreensíveis à primeira vista e adquirir cuidados face à fragilidade e complexidade estrutural de muitos destes álbuns.

5.2 Futuras linhas de investigação

A seguir, apresentamos as possíveis linhas de investigação para o futuro, tendo em conta os três elementos fundamentais articulados neste estudo: o *álbum multissensorial contemporâneo, os seus e as suas artistas* e a *primeira infância leitora*.

Sobre o álbum multissensorial contemporâneo

. *A catalogação e difusão dos álbuns multissensoriais contemporâneos*

A descrição e a classificação dos elementos sensoriais propostas na secção 2.2 *Mil e uma leituras para o álbum multissensorial do século XXI* permitem criar uma catalogação de títulos mais exaustiva e rigorosa que oferece, tanto aos profissionais da educação e das bibliotecas, como a todas as pessoas interessadas no tema, uma base de dados detalhada que inclui uma visão editorial atualizada deste tipo de livros a nível mundial e no presente século XXI.

Sobre a prática artística e os seus artistas

. *A criação de álbuns multissensoriais*

A exploração dos álbuns multissensoriais editados nas duas primeiras décadas do século XXI, em função dos elementos sensoriais e dos estímulos sensoriais que oferecem ao público leitor, mostra um interessante espaço criativo ainda por explorar relacionado com as sensações de natureza sonora e olfativa. Em ambos os casos, entende-se que estamos a falar da utilização dos materiais plásticos para compor o livro, deixando de lado os instrumentos eletrónicos ou digitais, no caso da procura de estímulos sonoros. No que diz respeito aos álbuns com cheiros, considera-se interessante investigar propostas que ofereçam estímulos olfativos sem recorrer aos aromas artificiais que se costumam encontrar em algumas edições, aproveitando as características naturais de diferentes tipos de madeira, ou extraindo as fragrâncias de certos frutos e plantas aromáticas para conseguir tais resultados, envolvendo significativamente o cheiro no desenvolvimento da leitura, não como um fim em si mesmo, mas como parte da experiência toda.

. *A adequação e o público infantil no processo de criação do álbum multissensorial*

As entrevistas apresentadas na secção 3.4 *As autoras e os autores do século XXI falam sobre o álbum, a sua multissensorialidade e os seus leitores e as suas leitoras. Considerações sobre a adequação da leitura e a intenção criativa* oferecem uma visão introdutória e parcial do lugar das crianças como público recetor nos processos de criação do álbum multissensorial contemporâneo. A partir deste ponto de partida, seria interessante investigar esta situação com maior rigor, recorrendo às opiniões de um maior número de artistas, bem como à experiência de profissionais da área editorial. Desta forma, propõe-se investigar mais pormenorizadamente a adequação das estruturas e dos elementos sensoriais das edições em relação às diferentes etapas do desenvolvimento da primeira infância.

Sobre a leitura na primeira infância

Leituras multissensoriais com a primeira infância

A investigação de campo *Exploradores do mundo* foi criada desde o início como um possível ponto de partida para futuros estudos destinados a uma melhor compreensão da primeira infância e relacionados com as leituras multissensoriais. Com base na investigação realizada, que teve um limite temporal indesejável mas forçado, é possível desenvolver um projeto de campo mais longo (mensal, semestral ou anual), baseado na documentação de sínteses sobre os processos de exploração das crianças, em que as leituras multissensoriais sejam o fio condutor ao longo do percurso recorrendo à leitura dos álbuns multissensoriais hoje disponíveis, tendo em conta os seus diversos registos sensíveis como ponto de partida.

CAPÍTULO 6. Bibliografía

CAPÍTULO 6. Bibliografía

Fuentes primarias – Libros ilustrados, álbumes, libros de artista para la infancia y prelibros

El siguiente listado bibliográfico correspondiente a las fuentes primarias de nuestra investigación, distingue las ediciones y reediciones de ámbito estatal, presentadas en color gris, de las publicaciones originales, con el objetivo de facilitar su búsqueda en bibliotecas o librerías.

- Abad Varela, J.A.; Vaz de Carvalho, J. (2013). *O carnaval dos animais*. Kalandraka Editora.
- Abad Varela, J.A.; Vaz de Carvalho, J. (2013). *El carnaval de los animales*. Kalandraka Editora.
- Aîné, L. (1819). *Le Jeu des Fables, ou Fables de la Fontaine mises en action*. Lambert Aîné.
- Andréadis, I. (2003). *Le livre à compter*. Les Trois Ourses.
- Andréadis, I. (2003). *Villes*. Les Trois Ourses.
- Baker, L.; Taylor, N. (2018). *Into the forest*. Abrams Books.
- Baker, L.; TAYLOR, N. (2019). *Veo en el bosque*. Catapulta Editores.
- Bardos, M. (2020). *Le Géant de Noël*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Barrier Free Books (Ed.). (2010). *Touch me*. BF Books.
- Bataille, M. (2006). *Op-up*. Les Trois Ourses.
- Bataille, M. (2008). *ABC3D*. Éditions Albin Michel.
- Bataille, M. (2008). *ABC3D*. Editorial Kókinos.
- Bataille, M. (2010). *10*. Albin Michel Jeunesse.
- Bataille, M. (2010). *10*. Editorial Kókinos.
- Bozzi, R.; Lópiz, V.; Vidali, V. (2018). *The forest*. Enchanted Lion Books.
- Bozzi, R.; Lópiz, V.; Vidali, V. (2018). *El bosque*. Editorial Milrazones.
- Boisrobert, A.; Rigaud, L.; Strady, S. (2011). *Dans la forêt du paresseux*. Hélium Éditions.
- Boisrobert, A.; Rigaud, L.; Strady, S. (2012). *En el bosque del perezoso*. Edicions Hipòtesi.
- Boisrobert, A.; Rigaud, L. (2013). *Océano*. Hélium Éditions.
- Boisrobert, A.; Rigaud, L. (2017). *Océano*. Libros del Zorro Rojo.
- Boisrobert, A.; Rigaud, L. (2018). *Famille acrobate*. Hélium Éditions.
- Brès, J. (1831). *Le livre Joujou, avec figures mobiles*. Louis Janet Libraire.
- Brown, E. (1994). *Handa's Surprise*. Scholastic.
- Brown, E. (1996). *La sorpresa de Nandi*. Ediciones Ekaré.
- Brunhoff, J. (1931). *Babar le petit éléphant*. Éditions du Jardin des Modes.
- Brunhoff, J. (2015). *Historia de Babar, el pequeño elefante*. Editorial Milenio.
- Cage, J.; Long, L. (1988). *Mud Book. How to Make Pies and Cakes*. Abrams.
- Caldecott, R. (1878). *The House that Jack Built*. George Routledge & Sons.
- Calmet, I. (2015). *Mon livre des odeurs et des couleurs: Les fruits*. Auzou Éditions.
- Calmet, I. (2015). *Mi libro de olores y colores: Las frutas*. Auzou Éditions.
- Calmet, I. (2019). *Mon livre des odeurs et des couleurs: Le jardin*. Auzou Éditions.
- Calmet, I. (2019). *Mi libro de olores y colores: El jardín*. Auzou Éditions.
- Capretti, G. (2008). *La historia de los colores*. Tela, papel y madera.
- Capretti, G. (2010). *Piri, la leyenda del junco*. Tela, papel y madera.

- Carle, E. (1969). *The Very Hungry Caterpillar*. The World Publishing Company.
- Carle, E. (2002). *La oruga glotona*. Editorial Kókinos.
- Carle, E. (1984). *The Very Busy Spider*. Philomel Books.
- Carle, E. (2006). *La araña hacendosa*. Editorial Kókinos.
- Carle, E. (2004). *Mister Seahorse*. Philomel Books.
- Carle, E. (2005). *Don caballito de mar*. Editorial Kókinos.
- Caron, M.; Trimardeau, C. (2016). *Hello Tomato*. Éditions du Livre.
- Carter, D. A. (2005). *One Red Dot*. Little Simon.
- Carter, D. A. (2010). *Un punto Rojo*. Combel Editorial.
- Carter, D. A. (2006). *Blue2*. Little Simon.
- Carter, D. A. (2006). *El 2 azul*. Combel Editorial.
- Carter, D. A. (2009). *White Noise*. Little Simon.
- Carter, D. A. (2010). *Ruido blanco*. Combel Editorial.
- Claudet, P.; Dufresne, D. (1992). *Au pays d'Amandine dine dine*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Cosneau, O.; Duisit, B. (2016). *Tu fais quoi?*. Hélicium Éditions.
- Cottin, M.; Faría, R. (2010). *El libro negro de los colores*. Ediciones Tecolote.
- Cottin, M.; Faría, R. (2010). *El libro negro de los colores*. Libros del zorro rojo.
- Cottin, M. (2018). *Emociones de una línea*. Ediciones Tecolote.
- Cox, P. (2002). *Cependant*. Éditions Seuil Jeunesse.
- Cox, P. (2015). *Petit Théâtre Alphabétique*. Fotokino.
- Cumont, L. (2000). *Le maison, variation en quatre couleurs*. Les Trois Ourses.
- Cumont, L. (2004). *Larmes*. Les Trois Ourses.
- Curtill, S. (2002). *Ali ou Léo?*. Les Trois Ourses/ Les Doigts Qui Rêvent.
- Cvach, M. (2007). *Dans tous les sens*. Les Trois Ourses.
- Deacon, A. (2003). *Beegu*. Farrar, Straus and Giroux Publishers.
- Deacon, A. (2009). *Bigu*. Editorial Kókinos.
- Dean & Son (Ed.). (1862). *Dean's New Book of Dissolving Views*. Dean & Son.
- Delatour, I.; Calmet, I. (2017). *Mon livre des odeurs et des couleurs: Le marché*. Auzou Éditions.
- Delatour, I.; Calmet, I. (2017). *Mi libro de olores y colores: El mercado*. Auzou Éditions.
- Delaunay, S. (1969). *L'alfabeto*. Emme Edizioni.
- Delaunay, S. (2011). *Alfabeto*. Editorial Gustavo Gili.
- Deneux, X. (2013). *Mon petit marché*. Éditions Milan.
- Deneux, X. (2014). *Mi pequeño mercado*. Combel Editorial.
- Duisit, B.; Géhin, É. (2014). *Ça pas la tête?*. Hélicium Éditions.
- Duisit, B.; Géhin, É. (2017). *Bonjour Pantin*. Hélicium Éditions.
- Estellon, P. (2013). *Imagier pour jouer*. Éditions des Grandes Personnes.
- Félix, L. (2014). *Prendre & Donner*. Éditions des Grandes Personnes.
- Félix, L. (2017). *Tomar y dar*. Mtm Editores.
- Félix, L. (2018). *Coucou*. Éditions des Grandes Personnes.
- Félix, L. (2019). *Hariki*. Éditions des Grandes Personnes.
- François, A. (1956). *Les larmes de crocodile*. Delpire & Co.
- François, A. (2007). *Las lagrimas de cocodrilo*. Faktoria K de libros.
- Frasconi, A. (1955). *See and Say*. Harcourt Brace & Co.
- Frei, S. (2008). *Rien à voir*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Geis, P. (2016). *Un besito y a dormir*. Combel Editorial.
- Geis, P. (2019). *El sol y los planetas*. Combel Editorial.
- Giraud, S. L. (1939). *Animal Life in Fact, Fancy and Fun*. S. Louis Giraud.
- Giuliani, E. (2013). *Voir le jour*. Éditions des Grandes Personnes.
- Giuliani, E. (2013). *Ver la luz*. Editorial Kókinos.
- Glauser, A. (2012). *Lya*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Godard, K. (1992). *Sounds*. Studio Works.
- Grimm, J. & W.; Auladell, P. (2008). *A casinha de chocolate*. Kalandraka Editora.
- Grimm, J. & W.; Auladell, P. (2008). *La casita de chocolate*. Kalandraka Editora.
- Haring, K. (1994). *Nina's Book for Little Things!*. Prestel.
- Haring, K. (1998). *Ten*. Hyperion Books for Children.
- Herbauts, A. (2004). *Lundi*. Éditions Caterman.
- Hellé, A. (1911). *Drôles de bêtes*. A. Tolmer et Cie.
- Hoban, T. (1972). *Count and See*. Simon & Schuster Books.
- Hoban, T. (1989). *Of Colors and Things*. Greenwallow Books.
- Hoban, T. (1993). *Black on White*. Greenwallow Books.
- Hoban, T. (1993). *White on Black*. Greenwallow Books.
- Hoban, T. (2000). *Cubes, Cones, Cylinders, & Spheres*. Greenwallow Books.
- Horvat, Z. (2016). *Čudesan svijet*. Autoedición.
- Imapla. (2013). *Los colores hablan*. Editorial Océano Travesía.
- Irwin, C. (2014). *Volumen 1*. Atelier Figura/Sfondo.
- Jay, A. (2010). *Animal parade*. Templar Publishing.
- Jay, A. (2010). *Desfile de animales*. Editorial Edelvives.
- Jolivet, J. (2007). *Costumes*. Éditions des Grandes Personnes.
- Jolivet, J. (2008). *Atuendos*. Editorial Kókinos.
- Kim, I.; Kim, S. (2018). *Zoo in my hand*. Éditions du livre.
- Kinotoriko. (2002). *What a colorful life!*. Kinotokiro Studio.
- Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 1. Firs Look*. Kaïsei-sha.
- Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 6. What color?*. Kaïsei-sha.
- Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 7. The animals*. Kaïsei-sha.
- Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 10. Go arround*. Kaïsei-sha.
- Komagata, K. (1995). *Sea is blue when the sky is blue*. One Stroke.
- Komagata, K. (2004). *Feuilles*. One Stroke/ Les Trois Ourses/ Les Doigts Qui Rêvent/ Centre Pompidou.
- Komagata, K. (2004). *L'endroit où dorment les étoiles*. One Stroke/ Les Trois Ourses.
- Komagata, K. (2005). *Yellow to red*. One Stroke.
- Komagata, K. (2007). *A Cloud*. One Stroke.
- Komagata, K. (2009). *Little Tree/Petit arbre*. One Stroke/ Les Trois Ourses.
- Komagata, K. (2011). *I'm gonna be born*. One Stroke.
- Lavater, W. (1962). *The Little Red Ridding Hood*. Museum of Modern Art.
- Lavater, W.; Colin, M. (2008). *Le Petit Chaperon Rouge*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Legrand, E. (1919). *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*. Éditions de la Nouvelle Revue Française.
- Lionni, L. (1959). *Little Blue, Little Yellow*. McDowell.
- Lionni, L. (2005). *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Kalandraka Editora.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. Pantheon Books.

- Lionni, L. (2004). *Frederick*. Kalandraka Editora.
- Lissitzky, E. (1922). *Pro dva kvadrata*. E. Haberland.
- Lowell Gallion, S.; Feng, L. (2020). *Our world: A first book of geography*. Phaidon Press.
- Marchak, S.; Lebedev, V. (1925). *Tsirk*. Gosudarstvennoe izdatel'stvo.
- Mari, E. (1971). *Gioco delle favole*. Danese Milano.
- Mari, I. (1967). *Il palloncino rosso*. Emme Edizioni.
- Mari, I. (1996). *El globito rojo*. Editorial Lumen.
- Mari, I.; Mari, E. (1969). *Luovo e la gallina*. Emme Edizioni.
- Mari, I.; Mari, E. (1998). *Historias sin fin*. Editorial Anaya.
- Martín, C.; Digón, C. (2017). *El beso*. Ediciones Tralarí.
- Matoso, M. (2014). *Livro-clap*. Editora Planeta Tangerina.
- Matoso, M. (2016). *El libro que hace clap*. Editorial Fulgencio Pimentel.
- Meggendorfer, L. (1889). *Reiseabenteuer des Malers Daumenlang und seines Dieners Damian*. J. F. Schreiber.
- Melville, H.; Monaco, G. L.; Jolivet, J. (2019). *Moby Dick*. Chronible Books.
- Minhós Martins, I.; Carvalho, B. (2009). *As duas estradas*. Editora Planeta Tangerina.
- Miró, J.; Hirzt, L. (1928). *Il était une petite pie*. Éditions Jeanne Bucher.
- Monteiro, M. (2013). *Sombras*. Pato Lógico Edições.
- Munari, B. (1945). *Gigi cerca il suo berretto*. Arnoldo Mondadori Editore.
- Munari, B. (1945). *Toc-toc. Chi è? Apri la porta*. Arnoldo Mondadori Editore.
- Munari, B. (1956). *Nella notte buia*. Giuseppe Muggiani.
- Munari, B. (1968). *Nella nebbia di Milano*. Emme Edizioni.
- Munari, B. (1980). *Prelibri*. Danese Milano.
- Munari, B. (1984). *Libro illeggibile MN 1*. Corraini Edizioni.
- Newell, P. (1893). *Topsys and Turvys*. The Century Co.
- Newell, P. (1908). *The Hole Book*. Harper and Brothers.
- Newell, P. (2011). *El libro del agujero*. Libros de papel.
- Newell, P. (1910). *The Slant Book*. Harper and Brothers.
- Newell, P. (2008). *El libro inclinado*. Thule Ediciones.
- Newell, P. (1912). *The Rocket Book*. Harper and Brothers.
- Newell, P. (2010). *El libro del cohete*. Thule Ediciones.
- Nister, E. (Ed.). (1895). *Good friends*. Ernest Nister.
- Nyberg, V. (2011). *Toucher c'est jouer*. Les Doigts Qui Rêvent.
- Ondjaki; Caiano, R. (2015). *Ombela. A origen das chuvas*. Editorial Caminho.
- Oono, Y. (2016). *360°Book. Earth and the Moon*. Seigensha Art Publishing.
- Pacovská, K. (1996). *Alphabet*. Éditions Seuil Jeunesse.
- Pacovská, K. (1996). *Jamais deux sans trois*. Éditions Seuil Jeunesse.
- Pacovská, K. (2010). *Uno, cinco, muchos*. Editorial Kókinos.
- Pacovská, K. (2010). *Couleurs du jour*. Éditions des Grandes Personnes.
- Pacovská, K. (2016). *Après le pont noir*. Éditions des Grandes Personnes.
- Payne, S. (2018). *My Splash and Play Whale Bath Story Book*. Elephant & Bird Books.
- Payne, S. (2018). *Juega y chapotea con mi ballena*. Panini España.
- Perrin, M. (2003). *Méli-mélo en Afrique*. Éditions Milan.
- Perrin, M. (2009). *Mira-mira en África*. Ediciones SM.
- Perrin, M. (2008). *Sous les étoiles*. Éditions Milan.
- Perrin, M. (2009). *Bajo las estrellas*. La Galera.
- Pittau, F.; Gervais, B. (2005). *Il filo rosso*. Editrice Il Castoro.
- Radunsky, V. (2002). *Square Triangle Round Skinny*. Candlewick Press.
- Rand, P.; Rand, A. (1957). *Sparkle & Spin*. Harcourt Brace & Co.
- Rand, P.; Rand, A. (2006). *Chispas y cascabeles*. Barbara Fiore Editora.
- Rawlins, T. J. (1851). *Telescopic View of the Great Exhibition*. Lane's.
- Reátegui, R.; Santana, M.; Gutiérrez, M. (2005). *Achiqué*. Manos que cuentan.
- Rueda, C. (2009). *No*. Editorial Océano Travesía.
- Sadat, M. (2004). *Le Jardin de Babaï*. Éditions Grandir.
- Sadat, M. (2004). *El Jardín De Babaï*. Editorial Kókinos.
- Sasek, M. (1959). *This is Paris*. Macmillan Publishers.
- Sasek, M. (2008). *Esto es París*. Nórdica Libros.
- Saura, S.; Torrente, R. (Ed.). (1983). *Sol Solet, de Comediants*. Edicions l'Eixample.
- Sayer, R. (Ed.). (1792). *Punch's Puppet Show, or, The Humours of Bartholomew Fair*. Robert Sayer.
- Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. Harper & Row.
- Sendak, M. (1995). *Donde viven los monstruos*. Editorial Alfaguara.
- Seo, M. (2012). *CHOMP – Food Chain Puzzle Books*. Autoedición.
- Sobral, C. (2014). *Vazio*. Pato Lógico Edições.
- Sourdais, C. (2012). *Le Petit Chaperon Rouge*. Hélium Éditions.
- Sourdais, C. (2013). *Caperucita Roja*. Blume Editorial.
- Sourdais, C. (2015). *Le Très Grand Petit Poucet*. Hélium Éditions.
- Spiers, J. (2014). *Aléas #2*. Autoedición.
- Spiers, J. (2014). *La Piscine*. Autoedición.
- Spiers, J. (2018). *Contes à jouer*. Éditions Albin Michel.
- Spivak, L. (2013). *Genoveva*. Estudio Erizo.
- Tamarkin, A. (2010). *Tout blanc*. Éditions des Grandes Personnes.
- Tamarkin, A. (2018). *Todo blanco*. Mtm Editores.
- Tamarkin, A. (2017). *Dans la forêt, il y a...* Éditions des Grandes Personnes.
- Torseter, Ø. (2012). *Hullet*. Cappelen Damm.
- Torseter, Ø. (2014). *Agujero*. Barbara Fiore Editora.
- Toward, A. (1810). *The History of Little Fanny*. S. & J. Fuller.
- Tuck, R. & S. (Ed.). (1892). *Our friends at the zoo*. Raphael Tuck & Sons.
- Tullet, H. (2006). *Jeu de doigts*. Éditions du Panama.
- Tullet, H. (2007). *Juego de dedos*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2008). *Jeu d'ombres*. Éditions du Panama.
- Tullet, H. (2013). *Juego de sombras*. Phaidon Press.
- Tullet, H. (2011). *Jeu les yeux fermés*. Phaidon Press.
- Tullet, H. (2012). *Juego de leer a ciegos*. Phaidon Press.
- Tullet, H. (2011). *Moi, c'est blop!*. Bayard Éditions.
- Tullet, H. (2013). *¡Soy un blop!*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2012). *Jeu de sculpture*. Phaidon Press.
- Tullet, H. (2012). *Juego de la escultura*. Editorial Océano Travesía.
- Tullet, H. (2019). *Fleurs!*. Éditions Bayard Jeunesse.
- Tullet, H. (2020). *¡Flores!*. Editorial Kókinos.

Tullet, H.; Négrerie, S.; Valente, D. (2017). *Hervé et moi*. Les Doigts Qui Rêvent.

Van der Meer, R. (2007). *How many. Spectacular Paper Sculptures*. Doubleday.

Van der Meer, R. (2009). *Cuenta cuántos ¡Los pop-ups más espectaculares!*. Mcmillan.

Van der Meer, R. (2013). *Inspiration*. Tango Paper.

Vericourt, I. de (2011). *Carnaval animal*. Hélim Éditions.

Veronesi, L. (1945). *I numeri*. Edizioni Denti.

Vieira da Silva, M. H.; Guéguen, P. (1933). *Kô & Kô les deux esquimaux*. Éditions Jeanne Bucher.

VV.AA. (2004). *Minilibros para soñar imperdibles I*. Kalandraka Editora.

Warhol, A. (1983). *Andy Warhol's Children Book*. Galerie Bischofberger.

Watanabe, Y. (2004). *Brooch*. Little More Books.

Ziraldó, P. (1969). *Flicts*. Editora Expressão e Cultura.

Ziraldó, P. (2007). *Flicts*. This side Up.

Fuentes secundarias - Bibliografía citada

Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas*. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Libros de la Catarata.

Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela. (2020). *Projeto educativo 2020/2024*. Recuperado el 16 de enero de 2024, de <https://www.aecarnaxideportela.pt/documentos/projeto-educativo>

Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa de los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento*, 14(2), 161-173. Recuperado el 4 de noviembre de 2023, de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18765>

Amargo, P. (2005). Los ilustradores no pintan nada. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (208), 35-37.

Anstey, M. (2002). It's Not All Black and White: Postmodern Picturebooks and New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), pp. 444- 457. Recuperado el 29 de mayo de 2023, de https://www.researchgate.net/publication/250055512-It's_Not_All_Black_and_White_Postmodern_Picture_Books_and_New_Literacies

Anstey, M. (2008). Postmodern Picturebook as Artefact. Developing Tools for an Archaeological Dig. En Sipe, L. y Pantaleo, S. (Ed.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 147- 163). Routledge.

Antoñazas, F. (2009). Artistas y juguetes. *Educación y Biblioteca*, 21(174), 73-75. Recuperado el 11 de abril de 2022, de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119683/EB21_N174_P73-75.pdf;jsessionid=22BD2E40B7EA718D030D612E458513FB?sequence=1

Archivio Nazionale Cinema Impresa. (30 de octubre 2013). *Arte programmata (Enzo Monachesi, 1963)* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=iji_cT9L6RQ

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17. Recuperado el 2 de octubre de 2018, de <https://sede.educacion.gob.es/publventura/detalle.action?cod=507>

Arizpe, E.; Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen?: El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3), 20-29. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf

Arizpe, E; Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures*. Interpreting Visual Texts. Routledge.

Arnal Gil, J. I. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Erriko Unibersitatea]. ADDI - Archivo Digital Docencia Investigación de la Universidad del País Vasco/Euskal Erriko Unibersitatea. Recuperado el 13 de julio de 2017, de <https://addi.ehu.es/handle/10810/7663>

Asociación ¡Álbum!. (s.f.). ¡Álbum! 27 editoriales independientes. Recuperado el 8 de octubre de 2017, de <https://webdelalbum.org/quienes-somos/>

Babalibri. (s.f.). *Iela Mari*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de <http://www.babalibri.it/catalogo/autore/iela-mari>

Badinter, E. (1986). *O amor incerto: História do amor maternal do séc. XVII ao séc. XX*. Relógio d'Água Editores.

Baldwin, J.; Roberts, L. (2007). *Comunicación visual. De la teoría a la práctica*. Parramón Ediciones.

Banco del Libro (s.f.). *Banco del Libro*. Recuperado el 3 de junio de 2018, de <http://bancodellibro.blogspot.com/p/mision-y-vision.html>

Barthes, R. (1987). *O rumor da língua*. Edições 70.

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Lohlé-Lumen. Recuperado el 8 de agosto de 2022, de <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/bateson-gregory-passos-hacia-una-ecologia-de-la-mente.pdf>

Bauhaus Kooperation. (s.f.). *Alma Siedhoff-Buscher 1922-1927 Student at Bauhaus Weimar*. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <https://bauhauskooperation.com/wissen/das-bauhaus/koepfe/biografien/biografie-detail/person-Siedhoff-Buscher-Alma-1208>

BBVA Aprendemos juntos 2030. (23 de octubre 2019). *Una vida dedicada a la creatividad y la infancia* [vídeo]. YouTube. Recuperado el 17 de junio de 2022, de <https://youtu.be/wa4luONKAfc>

Bezanilla, A. (2009). Bruno Munari, belleza experimental. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 22(91), 62-64.

BF Books. (s.f.). *BF Books*. Recuperado el 4 de agosto de 2017, de <http://bfbooks.koreasme.com/index.html>

Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?. *OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura*, (8), 75-78. Recuperado el 14 de octubre de 2017, de https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 7 de enero de 2017, de <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66127>

Boulaire, C. (2012). Faire bouger les lignes de l'album. *La Revue des livres pour enfants*, 264, pp. 80-89. Recuperado el 19 de octubre de 2018, de <https://core.ac.uk/download/pdf/54017841.pdf>

Boyer, P. (2004). La importancia del álbum en la educación visual y plástica. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 17(70), 25-34.

Britannica. (s.f.). Harlequinade. *Encyclopaedia Britannica*. Recuperado en 20 de julio de 2016, de <https://www.britannica.com/art/harlequinade>

Campagnaro, M. (2011). *Libri e albi illustrati. Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell'immaginazione* [Tesis Doctoral, Università degli Studi di Padova]. Research Padua Archive. Recuperado el 25 de enero de 2017, de http://paduaresearch.cab.unipd.it/4084/1/DEFINITIVO_TESI_MARNIE_CAMPAGNARO_31.01.11.pdf

Cantó, N. (2016). *Fundamentos de la investigación cualitativa*. Editorial UOC.

Cañamares, C. (2007). La ilustración en el álbum para "primeros lectores". *Primeras noticias. Revista de literatura*, (230), 67-75.

- Capretti, G. (agosto de 2008). *Colección de libros artesanales*. Tela papel y madera. Recuperado el 13 de mayo de 2019, de <http://telapapelymadera.blogspot.com/>
- Carrara, C. L. (2008). *Livros infantis sem texto: Dos pré-livros aos livros ilustrados* [Tesis Doctoral, Universidade do Minho]. RepositórioUM de la Universidade do Minho. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8528>
- Carrer, C. (2006). Libros con arte. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 19(75-76), 81-90.
- Carter, D. A. & Díaz, J. (2009). *Los elementos del Pop-Up. Un libro Pop-Up para aspirantes a ingenieros del papel*. Combel Editorial.
- Casa de la Literatura Peruana. (16 de octubre 2015). *Los libros infantiles del mes: “Achiqué” y “El zorro y el cuy”*. Recuperado el 24 de noviembre de 2022, de <https://www.casadelaliteratura.gob.pe/los-libros-infantiles-del-mes-%e2%80%9cachiqué-y-el-zorro-y-el-cuy/>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*, (2), 1-11. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/Definiciondelasvariables,enfoqueytipodeinvestigacion.pdf>
- Chihiro Art Museum. (s.f.). *Chihiro Art Museum Tokio*. Recuperado el 20 de julio de 2019, de <https://chihiro.jp/en/tokyo/>
- Children's Book Trust. (s.f.). *Children's Book Trust*. Recuperado el 20 de julio de 2019, de <http://www.childrensbooktrust.com/>
- Círculo de Bellas Artes de Madrid. (s.f.). *Cuento suprematista sobre dos cuadros en seis construcciones*. Recuperado el 21 de julio de 2019, de <https://www.circulobellasartes.com/libros/cuento-suprematista-cuadros-seis-construcciones/>
- CJ Culture Foundation. (2010). *3rd CJ Picture Book Awards* [Catálogo de los premios]. CJ Culture Foundation.
- Claudet, P.; Richard, P. (Eds.) (2009). *The Typhlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations 2000-2008*. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 1 de abril de 2021, de http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf
- Clear Vision Project. (s.f.). *A postal lending library of children's books in print and Braille, and tactile books*. Recuperado el 13 de abril de 2020, de <http://www.clearvisionproject.org/index.php>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOCpapers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (1), 1-10. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Combel Editorial. (8 de septiembre 2017). *Los Dudús: Un besito y a dormir, un libro infantil de Patricia Geis* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 9 de marzo de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=Qtd1sGbJvQg>
- Combréas, I. (Ed.). (22 de junio 2015). Expo: Aire de jeu de Paul Cox. *Milk Magazine*. Recuperado el 25 de abril de 2018, de <https://www.milkmagazine.net/expo-aire-de-jeu-de-paul-cox/>
- Comune di Merano; Biblioteca Civica di Merano (Eds.). (2014). *Ó.P.L.A. {Magazine}. Speciale Convegno 2014*.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2010). “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (98-99), 53-91. Recuperado el 17 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616427>
- Copete Filmoteca (27 de diciembre 2018). *Copete y corto “Los libros de Lothar Meggendorfer” (Lothar Meggendorfers lebende Bilderbücher – 1981)* [vídeo]. YouTube. Recuperado el 6 de abril de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=zdD3L1sc7SU>
- Cordellat, A. (23 de junio 2019). Lo que esconden los álbumes ilustrados infantiles. *El País*. Recuperado el 20 de abril de 2020, de https://elpais.com/elpais/2019/06/03/mamas_papas/1559553927_697460.html?id_externo_rsoc=FB_CC&fbclid=IwAR3lCcIuuigSPG-kQyXfQvOktfujcduerpR-kWTk2ok-nZELwg9qg4eMWOPI
- Corraini Edizioni. (s.f.-a). *Luigi Veronesi*. Recuperado el 14 de marzo de 2018, de <https://corraini.com/it/autori/luigi-veronesi.html>
- Corraini Edizioni. (s.f.-b). *Bruno Munari. Tòc toc*. Recuperado el 28 de octubre de 2018, de https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/157/Toc-toc
- Corraini, M. (2016). Marzia Corraini. En Nesticò, B y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 8-10). Corraini Edizioni.
- Corraini, M.; Guarnaccia, S.; Munari, A.; Musso, C.; Naldi, F.; Nesticò, B. (2017). *Ó.P.L.A. 20 anni di libri d'artista per bambini*. Edizioni Corraini.
- Cumont, L. M. (2008). Toucher, c'est lire: les livres artistiques tactiles. *Le Mook Autrement. Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 58-59.
- Curtil, S. (2008). Toucher, c'est lire: les livres artistiques tactiles. *Mook Autrement: Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 58-60.
- Darras, B.; Valente, D. (2010) Tactile images Semiotic reflection on tactile images for the blind. *The Haptic International Journal*, (1), 1-16. Recuperado el 26 de julio de 2018, de https://www.academia.edu/27865836/Darras_B_and_Valente_D_2012_Tactile_images_Semiotic_reflections_on_tactile_images_for_the_blind
- Darras, B.; Valente, D. (2013). Communication graphique et cécité. : étude sémiotique pragmatique de la production et l'interprétation des signes figuratifs produits par des jeunes non-voyants. En B. Darras y D. Valente (Dir.) *Handicap and Communication* (pp. 77-92). Éditions de l'Harmattan. Recuperado el 13 de mayo de 2018, de https://www.academia.edu/27866261/Darras_B._and_Valente_D._2013_Communication_graphique_et_ce_cite_.enqu%C3%AAte_s%C3%A9mio_pragmatique_de_la_production_et_l_interpr%C3%A9tation_de_signes_figuratifs_par_des_jeunes_non-voyants_e_ditorial_
- Daza, S. L. (2009). Investigación-creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1), 87-92. Recuperado el 22 de abril de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892970>
- Defouny, M.; Belkeddar, O.; Mirabel, A.; Lordic, E. (2008). Petite grammaire des formes, des lignes et des couleurs. *Le Mook Autrement. Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 45-57.
- Dehò, V. (2016). Il libro d'artista. En Nesticò, B. y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 19-23). Corraini Edizioni.
- Dehò, V., Nesticò, B., Corraini, M., Pissard, A. y Maffei, G. (2007). *Children's Corner*. Corraini Edizioni.
- DeMause, J. (1994). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Desse, J. (10 de abril de 2012). L'invention du livre à tirettes. *Ricochet*. Recuperado el 8 de abril de 2019, de <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/l'invention-du-livre-tirettes>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Dolci, D. (1997). *Se gli occhi fioriscono 1968-1996*. Edizioni Martina.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press.

- Dupont-Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil!. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 19(75-76), 7-22.
- Durán, T. (1989). Del abecedario al álbum ilustrado. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2(5), 19-25.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya Infantil y Juvenil.
- Durán, T. (2006). En el ruedo de la ilustración. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 19(75-76), 91-103.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Ediciones Octaedro.
- Eco, U. (1981). *O signo*. Editorial Presença.
- Éditions des Grandes Personnes. (s.f.). *Après le pont noir*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de http://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/apres-le-pont-noir
kvetapacovskanovembre-2016/
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* [Exposición]. (2019). Fundación Juan March, Madrid, España.
- Eric Carle Museum of Picture Book Art. (2023). *Our Programs*. Recuperado el 11 de febrero de 2024, de <https://www.carlemuseum.org/>
- Erikson, E. (1976). *Infancia e Sociedade*. Zahar Editores.
- España. Ley 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto de la Ley de Propiedad Intelectual, apobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril. Boletín Oficial del Estado, 8 de julio de 2006, núm. 162, pp. 25561 a 25572. Recuperado el 25 de abril de 2024, de <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/07/07/23>
- Fondazione Reggio Children. (s.f.). *Carla Rinaldi*. Recuperado el 10 de mayo de 2024, de <https://www.frchildren.org/en/who-we-are/people/carla-rinaldi>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (s.f.). *¿Qué es esta fundación?*. Recuperado el 1 de diciembre de 2020, de <https://fundaciongsr.org/que-es-esta-fundacion/>
- Fundación Juan March (Ed.). (2019). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. Editorial de Arte y Ciencia.
- Gaitán, L. (2015). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (407), 12-16. Recuperado el 11 de agosto de 2021, de <http://www.odontopediatria-v.cl/site/wp-content/uploads/2015/08/Gait%C3%A1n-Ser-ni%C3%B1o-en-el-siglo-XXI.pdf>
- Galchen, R. (23 de julio de 2018). Facts About the Natural World Astound and Delight in These PictureBooks. *The New York Times*. Recuperado el 4 de julio de 2019, de <https://www.nytimes.com/2018/07/23/books/review/honeybee-kirsten-hall-isabelle-arsenault.html>
- Gandini, L. (2017). La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. En Edwards, C. Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 55-112). Edizioni Junior.
- Garófano, R. (2007). *Los espectáculos visuales del siglo XIX. El pre-cine en Cádiz*. Quorum.
- Garralón, A. (9 de julio de 2019). Fotolibros para niños: narrativa en imágenes. *LUR*. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://e-lur.net/investigacion/fotolibros-para-ninos-narrativa-en-imagenes/>
- Gillon, E.; Moreau, C.; Moreau, J. (1995). *Gran Larousse Universal*. Plaza y Janés.
- Giorgis, C.; J. Johnson, N.; Bonomo, A.; Colbert, C.; Conner, A.; Kauffman, G.; Kulesza, D. (1999). Children's Books: Visual Literacy. *The Reading Teacher*, 53 (2), 146-153. https://www.jstor.org/stable/20204765?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents
- Gombrich, E.H. (2006). *La historia del arte contada por E.H. Gombrich*. Editorial Debate.
- Gómez, E.N. (2011). La investigación transdisciplinar y el posicionamiento del investigador como actor social. *Revista educación física y deporte*, 30, (1), 377-386. Recuperado el 17 de marzo de 2023, de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2595/Art%C3%ADculo_El%20investigador%20y%20la%20transdisciplinariedad%20%20Actor%20social.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- González-Agàpito, J. (2003). *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico*. Ediciones Octaedro.
- Gruenwald, G. (1998). *Thermoforming. A Plastics Processing Guide*. Technomic Publishing Company.
- Guerrero de Bobadilla, A. (febrero de 1984). "Sol Soltet" leer con todos los sentidos. *El Público*. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de <http://teatro.es/catalogo-integrado/libros-sol-solet-leer-con-todos-los-sentidos-26208-2>
- Guidici, C. (2017). Il Centro Internazionale Loriz Malaguzzi: visioni di futuro. En Edwards, C. Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 141-146). Edizioni Junior.
- Gutiérrez, A. (2005). *Libros móviles y desplegables*. Gestión de Centros Culturales - GECESA.
- Horvat, Z. (29 de enero 2016). *Tactile Picture Book for Blind Children* [Vídeo]. Vimeo. Recuperado el 23 de noviembre de 2019, de <https://vimeo.com/153504165>
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Editorial Octaedro.
- ISel TV. (2014). *Lic. Verónica Tejeiro y la Artista Laura Spivak, libro: "Genoveva" – iSel TV* [vídeo]. YouTube. Recuperado el 7 de diciembre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=i04IBRLl08U>
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (Coord.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 11-27). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Iwaki Museum of Picture Books for Children. (s.f.). *Museo del libro ilustrado "Más allá de la ventana"*. Recuperado el 25 de octubre de 2019, de <http://www.iwaki-k.ac.jp/publics/index/49/>
- J. Castro, S. (2008). El papel de la intención en la interpretación artística. *Revista de Filosofía*, 33(1), 139-159. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0808120139A/9143>
- Johan and Levi Editori. (5 de julio de 2023). *Arte programmata cinguant'anni dopo*. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de <http://www.johanandlevi.com/scheda.php?libro=37>
- Kachorsky, D.; Moses, L.; Serafini, F.; Hoelting, M. (2017). Meaning Making with Picturebooks: Young Children's Use of Semiotic Resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231-249. Recuperado el 4 de abril de 2022, de <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Kalandraka. (s.f.). *Frederico*. Recuperado el 27 de mayo de 2022, de <https://kalandraka.com/mpattachment/file/download/id/7015/>
- Kiefer, B. (2008). What is a Picturebook, Anyway?: The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. En L. R. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 9-21). Routledge.
- Kinder Boeken Museum. (s.f.). *Museum*. Recuperado el 21 de agosto de 2022, de <https://literatuurmuseum.nl/en/discover/museum>
- Kohan, S. A. (2016). *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Alba Editorial.
- Kucirkova, N. I.; Tosun, S. (2023). Children's Olfactory Picturebooks: Charting New Trends in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. Recuperado el 27 de diciembre de 2023, de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-023-01457-z#citeas>

- Lapeña, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble páginas en el álbum ilustrado. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (11), 81-92.
- Lartitegui, A. G. (2009). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. En Gil, F. (Pre.), *Literatura infantil y matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate* (pp. 9-44). Fundación Tarazona Monumental.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Les Doigts Qui Rêvent. (s.f.). *Mission*. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <https://ldqr.org/association/mission/>
- Les Trois Ourses. (2008). Les trésors se partagent. *Mook Autrement: Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 75-91.
- Les Trois Ourses. (marzo de 2019). *Les Trois Ourses*. <https://lestroisourses.com/les-trois-ourses>
- Les Trois Ourses. (s.f.-a). *L'endroit où dorment les étoiles*. Recuperado el 14 de febrero de 2019, de <https://lestroisourses.com/librairie/4-lendroit-ou-dorment-les-etoiles?artiste=5-katsumi-komagata>
- Les Trois Ourses. (s.f.-b). *Volume 1 Coline Irwin*. Recuperado el 4 de abril de 2019, de <https://lestroisourses.com/librairie/236-volume-1?artiste=41-coline-irwin>
- Les Trois Ourses. (s.f.-c). *Katsumi Komagata*. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <https://lestroisourses.com/artiste/5-katsumi-komagata>
- Les Trois Ourses. (s.f.-d). *Paul Cox*. Recuperado el 17 de junio de 2019, de <https://lestroisourses.com/artiste/15-paul-cox>
- Les Trois Ourses. (s.f.-e). *Sophie Curtil*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019, de <https://lestroisourses.com/artiste/4-sophie-curtil>
- Lewis, D. (1990). La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción. *Signal*, (62), 131-146.
- Lewis, D. (1994). *The metafiction in picture books: A theoretical analysis of the nature and origins of contemporary children's picture books. With case studies of children reading picture book texts* [Tesis Doctoral, University of London]. UCL Discovery. Recuperado el 24 de octubre 2018, de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10021312/>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. Recuperado el 30 de noviembre de 2022, de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/478>
- Living Paintings. (s.f.). *About Living Paintings for Blind Children and Adults*. Why our work is needed. Recuperado en 12 de marzo de 2019, de <https://www.livingpaintings.org/>
- Llorens, R. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (23), 61-72. Recuperado el 22 de septiembre de 2019, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45248/1/2015_Llorens-Garcia_Tropelias.pdf
- Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipos de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educación y Biblioteca*, 11(105), 20-27. Recuperado el 19 de julio de 2017, de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/115462/EB11_N105_P20-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Loftwork Inc. (noviembre de 2015). Yusuke Oono. AWRD. Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de <https://awrd.com/creatives/user/31472>
- Lortic, E. (2008). Des livres, de l'art, des enfants... *Le Mook Autrement. Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 7-13.
- Lovelace, C. T.; Partan, S. (2001). Integrating sensory integration. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(2), 48-49. Recuperado el 10 de junio de 2017, de [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01589-8](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01589-8)
- Lozano, R. (1921). Marinetti y la Última Renovación Futurista: "El Tactilismo". *El Universal Ilustrado*, (200), 19-46. Recuperado el 18 de enero de 2016, de <https://icaa.mfah.org/s/esitem/737428#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1353%2C-220%2C5255%2C3666>
- Mackey, M. (2008). Postmodern Picturebooks and the Material Conditions of Reading. En Sipe, L. y Pantaleo, S. (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 103-116). Routledge.
- Mackey, M. (2016). Literacy as Material Engagement: The Abstract, Tangible and Mundane Ingredients of Childhood Reading: Literacy as material engagement. *Literacy* 50, (3), 166-172.
- Marten, J. (2018). *The History of Childhood. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Mirabel, A.; Komagata, K.; Curtil, S. (2008). Apprendre à regarder: 'phares et balises' dans le monde du livre artistique pour enfants. *Le Mook Autrement. Quand les artistes créent pour les enfants des objets livres pour imaginer*, 15-39.
- Moebius, W. (1999). Introducción a los códigos del libro-álbum. En J. I. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 99-114). Banco del Libro de Venezuela.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*. Fondo de Cultura Económica.
- Moss, P. (2017). Microprogettazione e macropolitica: aprenderé attraverso le relazioni. En Edwards, C. Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 129-140). Edizioni Junior.
- Munari, B. (1978). *A arte como ofício*. Editorial Presença.
- Munari, B. (2004). *Rose nell'insalata*. Edizioni Corraini.
- Munari, B. (2006). *Design e comunicação visual*. Edições 70.
- Munari, B. (2016). *Da cosa nasce cosa*. Editori Laterza.
- Munlab. (s.f.). *Munlab Metodo Bruno Munari*. Recuperado el 13 de junio de 2023, de http://www.munlab.it/_html/_info.html
- Museu da Paisagem. (s.f.). *O museu*. Recuperado el 3 septiembre de 2022, de <https://museudapaisagem.pt/pages/sobre/>
- Naciones Unidas. (2019). *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género*. Recuperado el 2 de mayo de 2024, de <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- Nesticò, B. (2016). Perché i libri d'artista in biblioteca?. En Nesticò, B y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 13-17). Corraini Edizioni.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. En Sipe, L. y Pantaleo, S. (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 55-74). Routledge.
- Nobel, K. (2007) Picture Thinking: the Development of Visual Literacy in Young Children [Tesis Doctoral, University of Cambridge]. Apollo. Recuperado el 3 de mayo de 2019, de <https://www.repository.cam.ac.uk/items/7ceea947-527d-4d65-a99c-76b8e2e96080>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- NRW Junior Ballet. (28 de octubre 2017). *The Nutcracker*. Recuperado el 2 de julio de 2020, de <https://nrw-juniorballett.de/stueck/the-nutcracker/>
- Ópla Merano. (s.f.-a). *Archivio Ópla*. Recuperado el 2 de julio de 2022, de <https://www.oplamerano.eu/archivio-opla/>
- Ópla Merano. (s.f.-b). *Mari Iela*. Recuperado el 2 de julio de 2022, de <https://www.oplamerano.eu/iela-mari/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Ediciones Unesco. Recuperado el 12 de julio de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscned-2011-sp.pdf>
- Ortega, A. M.; Gutiérrez, A. (2021). *Pop-up. Libros móviles y desplegables de Ana María Ortega y Álvaro Gutiérrez*. Museo de Pontevedra.
- Oshima Museum of Picture Books. (s.f.). *Oshima Museum of Picture Books*. Recuperado el 1 de marzo de 2019, de <http://www.ehonkan.or.jp/english/>
- Pantaleo, S. (2017). Language, Literacy and Visual Texts. English in Education. *Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 49 (2), 113-129. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/17548845.2015.11912532>
- Pedrosa, M. M. (2019). *O que há neste lugar? Guia de exploração da paisagem*. Museu da Paisagem / Editoria Planeta Tangerina.
- Peña, C. (2007). Elementos para evaluar el ámbito formal de un libro-álbum. *Guía de estudio del Seminario Crítica literaria y libros para niños*. Banco del Libro.
- Peralta, M. V. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En Palacios, J. Y Castañeda, E. (Coord.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 83-90). Fundación Santillana.
- Pérez, I.; Sánchez, L. (2013). Historia de la infancia, el pasado del futuro. *El futuro del pasado. Revista electrónica de historia*, (4), 33-37. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5213903>
- Petrie, H.L.; Weber, G.; Fisher, W. (2005). Personalization, interaction, and navigation in rich multimedia documents for print-disabled users. *IBM System Journal*, 40 (3), 629-635. Recuperado el 23 de febrero de 2018, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.3538&rep=rep1&type=pdf>
- Planeta Tangerina. (2013). *Planeta Tangerina 2013* [catálogo editorial]. Planeta Tangerina.
- Plumb, J. H. (2001). La mercantilización del ocio en la Inglaterra del siglo XVIII. *Historia Social*, (41), 69-87. Recuperado el 24 de octubre de 2018, de https://www.jstor.org/stable/40340786?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Plunkett, J. (2005). Optical Recreations and Victorian Literature. En Seed, D. (Ed.) *Literature and the Visual Media* (pp. 1-28). Recuperado el 17 de octubre de 2018, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IeH9gNSag98C&oi=fnd&pg=PR7&dq=%22Dean+and+son%22&ots=w5gn5dReYs&sig=_-QC4KDeuX_dciuSoMY0J_mDOFA#v=onepage&q=%22Dean%20and%20son%22&f=false
- Progetto Infanzia. (29 de marzo de 2017). *Arteggiamoci come Hervé Tullet*. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de <https://www.progettoinfanzia.net/arteggiamoci-come-herve-tullet/>
- Quiroga, P. (Ed.). (2018). *Conferencias sobre pedagogía Waldorf*. Editorial Nueva.
- Ramírez, J. A. (2002). Cuerpo humano y arquitectura: Analogías, metáfora, derivaciones. *Boletín de Arte*, (23), 15-78. Recuperado el 21 de enero de 2021, de <http://www.revistas.uma.es/index.php/boletin-de-arte/article/view/4748/4433>
- Real Academia Española. (s.f.-a). Alfabetizar. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 25 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/alfabetizar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.-b). Multi-. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 4 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/multi->
- Real Academia Española. (s.f.-c). Múltiple. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 4 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/m%C3%BAltiples>
- Real Academia Española. (s.f.-d). Poli-. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 4 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/poli->
- Real Academia Española. (s.f.-e). Pluri-. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 4 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/pluri->
- Real Academia Española. (s.f.-f). Sensorial. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 5 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/sensorial>
- Real Academia Española. (s.f.-g). Sensibilidad. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 5 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/sensibilidad>
- Real Academia Española. (s.f.-h). Sentir. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 5 de noviembre de 2018, de <https://dle.rae.es/sentir>
- Real Academia Española. (s.f.-i). Formato. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 11 de febrero de 2019, de <https://dle.rae.es/formato>
- Real Academia Española. (s.f.-j). Cartoné. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 1 de marzo de 2019, de <https://dle.rae.es/carton%C3%A9>
- Real Academia Española. (s.f.-k). Temperatura. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 23 de mayo de 2019, de <https://dle.rae.es/temperatura>
- Real Academia Española. (s.f.-l). Sólido. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 15 de junio de 2019, de <https://dle.rae.es/s%C3%B3lido>
- Real Academia Española. (s.f.-m). Idoneidad. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 15 de enero de 2020, de <https://dle.rae.es/idoneidad>
- Real Academia Española. (s.f.-n). Idóneo. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 15 de enero de 2020, de <https://dle.rae.es/id%C3%B3neo>
- Real Academia Española. (s.f.-ñ). Lectura. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 16 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/lectura>
- Real Academia Española. (s.f.-o). Leer. En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado en 17 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/leer>
- Reátegui, R. (15 de enero de 2008). Contando cuentos con texturas. Manos que cuentan. Recuperado el 17 de abril de 2019, de <http://manosquecuentan.blogspot.com/>
- Reggio Children. (2022). *Atelier Reggio di Luce*. Recuperado el 17 de octubre de 2023, de <https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/atelier-reggio-di-luce/>
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educaciones plurisensoriale secondo il método Bruno Munari*. Franco Angeli.
- Riba, C. (2014). *Métodos de la investigación cualitativa*. Editorial UOC.
- Rico, A. (7 de noviembre 2004). El lenguaje de la infancia en el arte. *Swissinfo*. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de <https://www.swissinfo.ch/spa/el-lenguaje-de-la-infancia-en-el-arte/4185774>
- Rinaldi, C. (2005). Progettazione e documentazione. *Bambini in Europa*, 5(4), 22-23.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Edizioni EL.
- Roldán, J. J. (2015). *El libro como juguete. Sus tipologías y recursos para la interacción* [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de València]. RiuNet Repositorio Institucional de la Universitat Politècnica de València. Recuperado el 6 de agosto de 2020, de <https://riunet.upv.es/handle/10251/52600>
- Román, D. (18 de abril 2017). Las marionetas de Paul Klee. *Mito Revista Cultural* 46. Recuperado el 13 de marzo de 2020, de <http://revistamito.com/las-marionetas-paul-keel/>
- Sabatini, F.; Coletti, V. (s.f.). Stupore. *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/S/stupore.shtml

- Sahms, L.; Seiz, R. A. (2008). Benefits of the multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. Recuperado el 16 de febrero de 2018, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661308002180>
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating Children's Books. Creating Pictures for Publication*. Barron's Educational Series.
- Salisbury, M. (2008). The Artist and the Postmodern Picturebook. En Sipe, L. y Pantaleo, S. (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 22-40). Routledge.
- Salisbury, M. (2015). *100 joyas de la literatura infantil ilustrada*. Blume.
- Salisbury, M.; Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Art Blume.
- Sánchez-Ruíz, J.; Chacón, P.; Alvira, J. (2011). Pedagogía de los sentidos. Una aproximación al legado Hugo Kùkelhaus. *AACA Digital: Revista Aragonesa de Críticos de Arte*, (16). Recuperado el 8 de abril de 2017, de <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=542>
- Sanjuán, B. (2016). *Érase una voz. El primer libro del bebé*. Pantalia.
- Scharioth, B. (2016). Il libro d'artista per bambini. Un tentativo di definizione. En Nesticò, B y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 22-27). Corraini Edizioni.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Editorial Lugar.
- Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. (1999). *Diccionario del Español Actual (vol. II)*. Editorial Santillana.
- Seiguinier, A. (2016). Les Trois Ourses. Un'associazione nata per la promozione e la diffusione del libro d'artista per bambini. En Nesticò, B y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 106-118). Corraini Edizioni.
- Serafini, F.; Kachorsky, D.; Reid, S. (2018). Revisiting the Multimodal Nature of Children's Literature. *Language Arts*, 95, (5), 311-321. Recuperado el 14 de mayo de 2021, de https://www.academia.edu/36771863/Revisiting_the_Multimodal_Nature_of_Childrens_Literature
- Serrano, M. (2015). *¡Pop-up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Recuperado el 28 de febrero de 2018, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49073>
- Seven Stories The National Centre for Children's Books. (s.f.). *Our Collection*. Recuperado el 3 de agosto de 2022, de <https://www.sevenstories.org.uk/support-us/collection>
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Editorial Caminho.
- Shenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En Sarlé, P. Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coord.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 29-44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Shulevitz, U. (1999). ¿Qué es un libro-álbum?. En J. I. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Banco del Libro de Venezuela.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorales en Xarxa. Recuperado el 7 de septiembre de 2018, de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4667#page=1>
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 19(75-76), 23-33.
- Smith, K. (2008). *How to be an Explorer of the World: Portable Life Museum*. Penguin Books.
- Sobrinho, J. (18 de febrero 2013). Květa Pacovská. *Revista Emília*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <https://revistaemilia.com.br/kveta-pacovska/>
- Sonnoli, L.; Salis, S. (2016). Zang tumb chi? Il libro d'artista come fonte di ispirazione per il lavoro del grafico e non solo, un esempio concreto. En Nesticò, B y Corraini, M. (Coord.), *Ó.P.L.A. Merano. Atti del convegno. Biblioteche e libri d'artista per bambini* (pp. 28-47). Corraini Edizioni.
- Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Ediciones Akal.
- Spiers, J. (2014). *Aléas #2*. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://juliaspiers.com/Aleas-2>
- Spiers, J. (2018). *Contes à jouer*. Recuperado el 18 de enero de 2020, <https://juliaspiers.com/Contes-a-Jouer-1>
- Staatsgalerie. (19 de julio de 2018). *Von Grillen und Ameisen. Collection Presentation within the Framework of the Art Festival »Play it«*. Recuperado el 29 de agosto de 2020, de <https://www.staatsgalerie.de/ausstellungen/rueckblick/von-grillen-und-ameisen.html>
- Stanton, P. (2007). La arquitecta de libros, entrevista a Květa Pacovská. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 20(207), 7-16.
- Stern, A. (1987). Les images et les traces du closlieu. *Communication et langages*, (71), 6-22. Recuperado el 24 de marzo de 2021, de https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1987_num_71_1_949
- The Metropolitan Museum of Art. (octubre de 2014). The United States and Canada, 1900 A.D. – present. En *Heilbrunn Timeline of Art History*. The Metropolitan Museum of Art. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de <https://www.metmuseum.org/toah/ht/11/na.html>
- The Official Eric Carle Website. (s.f.). *Eric Carle's Biography*. Recuperado el 18 de mayo, de <https://eric-carle.com/about-eric-carle/eric-carles-biography/>
- Tonucci, F. (2017). Il bambino ha cento lingue, ma gliene rubano novantanove. En Edwards, C. Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 141-146). Edizioni Junior.
- Torres, S. (2017). El uso creativo en diseño a través de códigos en silencio; el Braille como ejemplo. *Eme*, (5), 78-85. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <http://dx.doi.org/10.4995/eme.2017.6887>
- Tuset-Anrès, V. (25 de enero 2016). Conversation avec Paul Cox. *Le Fotokino illustré*, 11. Recuperado el 4 de junio de 2020, de <https://indexgrafik.fr/paul-cox/>
- Unicef Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef Comité Español. Recuperado el 2 de diciembre de 2018, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valente, D. (2014). Les livres multi-sensoriels: Des livres pour tous les enfants. *Le Français Aujourd'hui*. Recuperado el 14 de septiembre de 2018, de <https://hal.science/hal-01890658>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ediciones Ekaré, Variopinta Ediciones y Banco del Libro.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Ediciones Morata.
- Veryeri, I. (2019). Materiality in Picturebooks: An Introduction. *Libri & Libery: Journal of Research on Children's Literature and Culture*, 8(2), 243-255. Recuperado el 8 de octubre de 2022, de <https://hrcaak.srce.hr/file/333959>
- Victoria and Albert Museum. (23 de junio del 2010). *George Speaight Punch & Judy*. Recuperado el 18 de julio de 2019, de <http://collections.vam.ac.uk/item/O1160263/george-speaight-punch-judy-collection-book-sayer-robert/>
- Vila, B.; Cardo, C. (2016). *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*. Editorial Graó.
- Wong, W. (1998). *Principios de forma e desenho*. Editora Matins Fontes.
- Yale Center for Brithis Art. (s.f.). *Paull, Margaret Agnes, The history of Little Fanny, illustrated by M.A. Colvile... Creaigflower, 1945*. Recuperado el 6 de noviembre de 2016, de <https://collections.britishart.yale.edu/catalog/orbis:9719100>

Figuras - Imágenes, fotografías, ilustraciones y dibujos

- 1 Ondjaki; Caiano, R. (2015). *Ombela. A origen das chuvas*. [Libro]. Imagen propia.
- 2 Deacon, A. (2003). *Beegu*. [Libro]. Scholastic. Recuperado el 2 de febrero de 2023, de <https://worldshop.scholastic.co.uk/products/Beegu-Alexis-Deacon-9780099417446>
- 3 Matoso, M. (2014). *Livro-clap*. [Libro]. Planeta Tangerina. Recuperado el 4 de febrero de 2023, de <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/livro-clap/>
- 4 Boisrobert, A.; Rigaud, L. (2013). *Océano*. [Libro]. Libros del zorro rojo. Recuperado el 3 de febrero de 2023, de <https://librosdelzorrorojo.com/catalogo/oceano/>
- 5 Caron, M.; Trimardeu, C. (2016). *Hello Tomato*. [Libro]. Éditions du livre. Recuperado el 5 de febrero de 2023, de <https://www.editionsdulivre.com/en/book/hello-tomato/>
- 6 Munari, B. (1984). *Libro illeggibile MN 1*. [Libro]. Corraini Edizioni. Recuperado el 9 de febrero de 2023, de <https://corraini.com/it/libro-illeggibile-mn-1.html>
- 7 VV.AA. (2004). *Minilibros para soñar imperdibles 1*. [Libro]. Pasajes Librería Internacional. Recuperado el 3 de noviembre de 2023, de <https://www.pasajeslibros.com/libros/minilibros-para-sonar/9788484642619/>
- 8 Sobral, C. (2014). *Vazio*. [Libro]. Imagen propia.
- 9 Monteiro, M. (2013). *Sombras*. [Libro]. Imagen propia.
- 10 Pacovská, K. (2010). *Couleurs du jour*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes.
- 11a Sadat, M. (2004). *Le Jardin de Babai*. [Libro]. Bruuá. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://www.bruua.pt/loja/o-jardim-de-babai/>
- 11b Sadat, M. (2004). *Le Jardin de Babai*. [Libro]. Grandir. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://www.editionsgrandir.eu/produit/jardin-de-babai-le/>
- 12 Minhós Martins, I.; Carvalho, B. (2009). *As duas estradas*. [Libro]. Planeta Tangerina. Recuperado el 24 de enero de 2023, de <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/as-duas-estradas/>
- 13 Imapla. (2013). *Los colores hablan*. [Libro]. Imagen propia.
- 14 Jolivet, J. (2007). *Costumes*. [Libro]. Imagen propia.
- 15 Boisrobert, A.; Rigaud, L. (2018). *Famille acrobate*. [Libro]. Helium. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://helium-editions.fr/livre/famille-acrobate/>
- 16 Tullet, H. (2011). *Moi, c'est blop!*. [Libro]. Librairie Eyrolles. Recuperado el 18 de mayor de 2023, de <https://www.eyrolles.com/Loisirs/Livre/moi-c-est-blop--9780714869971/>
- 17 Radunsky, V. (2002). *Square Triangle Round Skinny*. [Libro]. Vladimir Radunsky. Recuperado el 24 de febrero de 2023, de <http://www.vladimirradunsky.com/books.html>
- 18 Lowell Gallion, S.; Feng, L. (2020). *Our world: A first book of geography*. [Libro]. Factory54. Recuperado el 15 de febrero de 2024, de <https://www.factory54.co.il/our-world--%D7%92%D7%99%D7%9C%D7%90%D7%99-2-5./862600090.html>
- 19 Cvach, M. (2007). *Dans tous les sens*. [Libro]. Philippe Rolle / Espace d'Art Concret. Recuperado el 1 de marzo de 2024, de <https://www.espacedelartconcret.fr/index.php/fr/exposition/lire-et-jouer-avec-les-trois-ourses-dans-la-collection-du-cnap>
- 20 Tullet, H. (2012). *Jeu de sculpture*. [Juego]. Crayons and Croissants. Recuperado el 20 de enero de 2023, de <https://crayonsandcroissants.com/2012/11/05/book-meets-art-the-game-of-sculpture/>
- 21 Seo, M. (2012). *CHOMP – Food Chain Puzzle Book*. [Juego]. Behance. Recuperado el 22 de enero de 2023, de <https://www.behance.net/gallery/26078309/CHOMP-Food-Chain-Puzzle-Books>
- 22 Spiers, J. (2014). *Aléas #2*. [Juego]. Julia Spiers. Recuperado el 5 de abril de 2023, de <https://juliaspiers.com/Aleas-2>
- 23 Jay, A. (2010). *Animal parade*. [Juego]. SBS Librería Internacional. Recuperado el 24 de enero de 2023, de <https://www.sbs.com.ar/desfile-de-animales-2f-animal-parade---2b1-a-c3-91o--8426377135/p>
- 24 Estellon, P. (2013). *Imagier pour jouer*. [Libro]. Littérature Enfantine. Recuperado el 7 de noviembre de 2023, de <https://www.litterature-enfantine.fr/2014/10/09/un-imagier-pour-jouer/>
- 25 Payne, S. (2018). *My Splash and Play Whale Bath Story Book*. [Libro]. Recuperado el 26 de febrero de 2023, de <https://www.sallypayne.com/scrapbook/2018/10/baby-cloth-books/>
- 26 Andréadis, I. (2003). *Le livre à compter*. [Libro]. Philippe Rolle / Espace d'Art Concret. Recuperado el 1 de marzo de 2024, de <https://www.espacedelartconcret.fr/index.php/fr/exposition/lire-et-jouer-avec-les-trois-ourses-dans-la-collection-du-cnap>
- 27 Andréadis, I. (2003). *Villes*. [Libro]. Les Trois Ourses. Recuperado el 27 de febrero de 2023, de <https://lestroisourses.com/librairie/137-villes?artiste=12-ianna-andreadis>
- 28 Cumont, L. (2000). *Le maison, variation en quatre couleurs*. [Libro]. Les Trois Ourses. Recuperado el 28 de febrero de 2023, de <https://lestroisourses.com/librairie/64-la-maison-variation-en-quatre-couleurs>
- 29 Cumont, L. (2004). *Larmes*. [Libro]. Les Trois Ourses. Recuperado el 28 de febrero de 2023, de <https://lestroisourses.com/librairie/66-larmes?artiste=11-louise-marie-cumont>
- 30 Herbauts, A. (2004). *Lundi*. [Libro]. Imagen propia.
- 31a Bozzi, R.; Lópiz, V.; Vidali, V. (2018). *The forest*. [Libro]. Spazio. Recuperado el 7 de mayo de 2023, de <https://m.facebook.com/spazioprojects/photos/a.1954035331532883/2067400043529744/?type=3>
- 31b Bozzi, R.; Lópiz, V.; Vidali, V. (2018). *The forest*. [Libro]. Artforum. Recuperado el 7 de mayo de 2023, de <https://www.artforum.sk/katalog/163206/the-forest>
- 32 Bardos, M. (2020). *Le Géant de Noël*. [Libro]. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 9 de marzo de 2023, de <https://ldqr.org/catalogue/le-geant-de-noel-2/>
- 33 Tullet, H. (2011). *Jeu les yeux fermés*. [Libro]. Imagen propia.
- 34 Rueda, C. (2009). *No*. [Libro]. Claudia Rueda. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://claudiarueda.com/galleryno>
- 35 Komagata, K. (2004). *L'endroit où dorment les étoiles*. [Libro]. Tra.Publishing. Recuperado el 12 de marzo de 2023, de <https://trapublishing.com/products/a-place-where-the-stars-rest>
- 36 Cottin, M.; Faria, R. (2010). *El libro negro de los colores*. [Libro]. Ediciones Tecolote. Recuperado el 13 de marzo de 2023, de <https://edicionestecolote.com/productos/libro-negro-de-los-colores/>
- 37 Glauser, A. (2012). *Lya*. [Libro]. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 1 de abril de 2023, de <https://ldqr.org/catalogue/lya/>
- 38 Deneux, X. (2013). *Mon petit marché*. [Libro]. Éditions Milan. Recuperado el 16 de enero de 2023, de <https://www.editionsmilan.com/livres/3745-mon-petit-marche/>
- 39 Frei, S. (2008). *Rien à voir*. [Libro]. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 4 de abril de 2023, de <https://ldqr.org/catalogue/rien-a-voir/>
- 40 Komagata, K. (2007). *A Cloud*. [Libro]. Spazio B**K. Recuperado el 4 de abril de 2023, de <https://www.spaziobk.com/prodotto/libri/a-cloud/>
- 41 Giuliani, E. (2013). *Voir le jour*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes.
- 42 Oono, Y. (2016). *360°Book. Earth and the Moon*. [Libro]. Bruuá. Recuperado el 13 de marzo de 2024, de <https://www.bruua.pt/en/loja/360o-book-earth-and-moon/>
- 43 Van der Meer, R. (2013). *Inspiration*. [Libro]. Libros Pop-up Books Cards. Recuperado el 24 de abril de 2023, de <https://libropopup.blogspot.com/2016/02/libro-pop-up-inspiration-de-ron-van-der.html>
- 44 Carter, D. A. (2006). *Blue2*. [Libro]. Franco Cosimo Panini. Recuperado el 2 de abril de 2023, de <https://shop.francofanini.it/2-blu.html>

- 45 Bataille, M. (2008). *ABC3D*. [Libro]. Bumaga Studio. Recuperado el 25 de abril de 2023, de <https://www.bumaga.co.il/post/oneyear-5tips>
- 46 Carter, D. A. (2009). *White Noise*. [Libro]. The Marginalian. Recuperado el 25 de abril de 2023, de <https://www.themarginalian.org/2011/01/28/david-carter-pop-up-books/>
- 47 Irwin, C. (2014). *Volumen 1*. [Libro]. Philippe Rolle / Espace d'Art Concret. Recuperado el 1 de marzo de 2024, de <https://www.espacedelartconcret.fr/index.php/fr/exposition/lire-et-jouer-avec-les-trois-ourses-dans-la-collection-du-cnap>
- 48 Calmet, I. (2015). *Mon livre des odeurs et des couleurs: Les fruits*. [Libro]. Recuperado el 17 de febrero de 2023, de <https://www.auzou.fr/livres-enfants/702-mon-livre-des-odeurs-et-des-couleurs-les-fruits-9782733834725>.
- 49 Sayer, R. (Ed.). (1792). *Punch's Puppet Show, or, The Humours of Bartholomew Fair*. [Libro]. Victoria & Albert Museum. Recuperado el 18 de marzo de 2023, de [html https://collections.vam.ac.uk/item/O1160263/george-speaight-punch--judy-book-sayer-robert/](https://collections.vam.ac.uk/item/O1160263/george-speaight-punch--judy-book-sayer-robert/)
- 50 Vericourt, I. de (2011). *Carnaval animal*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 19 de marzo de 2023, de <https://helium-editions.fr/en/livre/carnaval-animal/>
- 51 Martín, C.; Digón, C. (2017). *El beso*. [Libro]. Ediciones Tralarí. Recuperado el 19 de marzo de 2023, de <https://www.edicionestralari.com/product-page/el-beso>
- 52 Sourdais, C. (2012). *Le Petit Chaperon Rouge*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 19 de marzo de 2023, de <https://helium-editions.fr/en/livre/le-petit-chaperon-rouge/>
- 53 Rawlins, T. J. (1851). *Telescopic View of the Great Exhibition*. [Libro]. Dominic Winter Auctioneers. Recuperado el 20 de marzo de 2023, de <https://www.dominicwinter.co.uk/Auction/Lot/560-crystal-palace-lanes-telescopic-view-of-the-interior-of-the-great-industrial-exhibition-1851/?lot=354340&sd=1>
- 54 Melville, H.; Monaco, G. L.; Jolivet, J. (2019). *Moby Dick*. [Libro]. Chronicle Books / YouTube. Recuperado el 20 de marzo de 2023, de https://www.youtube.com/watch?v=DGJvtk2nOys&ab_channel=ChronicleBooks
- 55 Dean & Son (Ed.). (1862). *Dean's New Book of Dissolving Views*. [Libro]. Roe and Moore/Abe Books. Recuperado el 20 de marzo de 2023, de <https://www.abebooks.co.uk/first-edition/Dean-New-Book-Dissolving-Views-Moveable/30520599207/bd>
- 56 Duisit, B.; Géhin, É. (2014). *Ça pas la tête?*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 20 de marzo de 2023, de <https://helium-editions.fr/livre/ca-va-pas-la-tete/>
- 57 Troward, A. (1810). *The History of Little Fanny*. [Libro]. Sandra L. Hoekstra Bookseller/Abe Books. Recuperado el 5 de mayo de 2024, de <https://www.abebooks.fr/History-Little-Fanny-Exemplified-Series-Figures/31156015238/bd>
- 58 Geis, P. (2016). *Un besito y a dormir*. [Libro]. Los amigos books. Recuperado el 22 de marzo de 2023, de <https://losamigosbooks.com/products/un-besito-y-a-dormir>
- 59 Aîné, L. (1819). *Le Jeu des Fables, ou Fables de la Fontaine mises en action*. [Libro]. Bibliothèque de l'Institut de France. Recuperado el 5 de mayo de 2023, de <https://minerva.bibliotheque-institutde-france.fr/expositions/exhibitions/45-produits-derives2>
- 60 Spiers, J. (2018). *Contes à jouer*. [Libro]. Julia Spiers. Recuperado el 22 de marzo de 2023, de <https://juliaspiers.com/Contes-a-Jouer-1>
- 61 Brès, J. (1831). *Le livre Joujou, avec figures mobiles*. [Libro]. Bibliothèque Diderot de Lyon. Recuperado el 1 de mayo de 2024, de <https://bibulyon.hypotheses.org/6322>
- 62 Meggendorfer, L. (1889). *Reiseabenteuer des Malers Daumenlang und seines Dieners Damian*. [Libro]. Booklooker. Recuperado el 1 de mayo de 2024, de <https://www.booklooker.de/B%C3%BCcher/Lothar-Meggendorfer+Reiseabenteuer-des-Malers-Daumenlang-und-seines-Dieners-Damian-Ein/id/A02pJv3o01ZZf>
- 63 Nister, E. (Ed.). (1895). *Good friends*. [Libro]. Antiquariat Rainer Schlicht/Abe Books. Recuperado el 2 de mayo de 2024, de https://www.abebooks.fr/servlet/BookDetailsPL?bi=18417301691&searchurl=ds%3D20%26spo%3D20%26sortby%3D17%26kn%3Dernest%2Bnister%2B1895%26p%3D2%26sp%3D1&cm_sp=snippet-_-srp2-_-image4
- 64 Tuck, R. & S. (Ed.). (1892). *Our friends at the zoo*. [Libro]. TuckDB Ephemera. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de <https://www.tuckdbephemera.org/items/25277-a-visit-to-the-zoo/picture/3>
- 65 Cosneau, O.; Duisit, B. (2016). *Tu fais quoi?*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de <https://helium-editions.fr/en/livre/tu-fais-quoi/>
- 66 Baker, L.; Taylor, N. (2018). *Into the forest*. [Libro]. Abrams Books. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de https://www.abramsbooks.com/product/into-the-forest_9781419733543/
- 67 Caldecott, R. (1878). *The House that Jack Built*. [Libro]. The Picture Book as Stage. Recuperado el 1 mayo de 2024, de https://www.kodomo.go.jp/gallery/asstage/01_house/index_e.html
- 68a Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. [Libro]. Nu? Detroit. Recuperado el 24 de marzo de 2023, de <https://www.nu-detroit.com/where-are-the-wild-things/>
- 68b Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. [Libro]. Harper Collins. Recuperado el 24 de marzo de 2023, de <https://www.harpercollins.com/products/where-the-wild-things-are-maurice-sendak?variant=41225172549666>
- 69 Hellé, A. (1911). *Drôles de bêtes*. [Libro]. Éditions MeMo. Recuperado el 6 de mayo de 2024 de <https://www.editions-memo.fr/livre/droles-de-betes/>
- 70 Marchak, S.; Lebedev, V. (1925). *Tsirk*. [Libro]. Album. Recuperado el 2 de mayo de 2024 de <https://www.album-online.com/detail/es/NjI0MzMzMzMA/vladimir-vasilyevich-lebedev-double-book-pages-from-circus-by-samuil-alb9827226>
- 71 Legrand, E. (1919). *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*. [Libro]. Gonnelli. Recuperado el 2 mayo de 2024, de <https://www.gonnelli.it/uk/auction-0032/legrand-edy-macao-et-cosmage-ou-l-experience-.asp>
- 72 Brunhoff, J. (1931). *Babar le petit éléphant*. [Libro]. Rosalis Bibliothèque numérique patrimoniale de Toulouse. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de <https://rosalis.bibliotheque.toulouse.fr/ark:/12148/bpt6k9657862p/f8.texteImage>
- 73 Newell, P. (1910). *The Slant Book*. [Libro]. Type Punch Matrix. Recuperado el 26 de marzo de 2023, de <https://www.typepunchmatrix.com/pages/books/22375/peter-newell/slant-book>
- 74 Newell, P. (1893). *Topsys and Turvys*. [Libro]. Mike Lynch Cartoons. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de https://mikelynchcartoons.blogspot.com/2015/06/topsys-turvys-by-peter-newell_25.html
- 75 Newell, P. (1908). *The Hole Book*. [Libro]. Vintage Everyday. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <https://www.vintag.es/2017/02/the-hole-book-this-delightful-childrens.html>
- 76 Newell, P. (1912). *The Rocket Book*. [Libro]. Library of Congress. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <https://www.loc.gov/item/12023925/>
- 77 Torseter, Ø. (2012). *Hullet*. [Libro]. Øyvind Torseter. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <https://www.oyvindtorseter.com/work/peaks-l49l3-r2mpf-c7ek9>

- 78 Giraud, S. L. (Ed.). (1939). *Animal Life in Fact, Fancy and Fun*. [Libro]. PBA Galleries. Recuperado el 28 de marzo de 2023, de <https://pbagalleries.com/lot-details/index/catalog/157/lot/43494/Bookano-Zoo-Animals-in-Fact-Fancy-and-Fun-No-1>
- 79 Boisrobert, A.; Rigaud, L.; Strady, S. (2011). [Libro]. *Dans la forêt du paresseux*. Hélium Éditions. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <https://helium-editions.fr/livre/dans-la-foret-du-paresseux/>
- 80 Veronesi, L. (1945). *I numeri*. [Libro]. Corraini Edizioni. Recuperado el 28 de marzo de 2023, de <https://corraini.com/it/i-numeri.html>
- 81 Munari, B. (1945). *Toc-toc. Chi é? Apri la porta*. [Libro]. A casa di Dado. Recuperado el 28 de marzo de 2023, de <https://www.acasadidado.it/>
- 82 Frascioni, A. (1955). *See and Say*. [Libro]. Tecnicolor. Recuperado el 2 de mayo de 2024, de <https://tecnicolor.es/libros/see-and-say-guarda-e-parla-regarde-et-parle-mira-y-habla/>
- 83 Rand, P.; Rand, A. (1957). *Sparkle & Spin*. [Libro]. Cuando te presento el mundo. Recuperado el 2 mayo de 2024, de <https://cuandotepresentoelmundo.com/dar-la-palabra/>
- 84 Sasek, M. (1959). *This is Paris*. [Libro]. Book Folk. Recuperado el 3 mayo de 2024, de <https://shopbookfolk.com/products/this-is-paris>
- 85 François, A. (1956). *Les larmes de crocodile*. [Libro]. Recuperado el 1 de abril de 2023, de <https://www.livre-rare-book.com/book/5472525/1347195>
- 86 Lavater, W. (1962). *The Little Red Ridding Hood*. [Libro]. Escola Imaxinada. Recuperado el 3 de mayo de 2024, de <https://www.escolaimaxinada.com/post/referentes-warja-lavater>
- 87 Lionni, L. (1959). *Little Blue, Little Yellow*. [Libro]. Design is fine. History is mine. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.design-is-fine.org/post/88773190254/leo-lionni-from-the-childrens-book-piccolo-blu-e>
- 88 Ziraldo, P. (1969). *Flicts*. [Libro]. Na Literatura Selvagem. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://naliteraturaselvagem.blogspot.com/2015/08/flicts.html>
- 89 Lavater, W.; Colin, M. (2008). *Le Petit Chaperon Rouge*. [Libro]. Books on books. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://books-on-books.com/2022/12/23/books-on-books-collection-warja-lavater/>
- 90 Perrin, M. (2003). *Méli-mélo en Afrique*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 2 de abril de 2023, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/meli-melo-en-afrique-martine-perrin-mars-2019/
- 91 Félix, L. (2014). *Prendre & Donner*. [Libro]. Love Reading 4 Kids. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.lovereadings4kids.co.uk/extract/11932/Give-Take-by-Lucie-Felix.html>
- 92 Munari, B. (1980). *Prelibri*. [Libro]. Gonnelli. Recuperado el 5 de abril de 2024, de <https://www.gonnelli.it/uk/auction-0036/munari-bruno-libro-2-.asp>
- 93 Munari, B. (1968). *Nella nebbia di Milano*. [Libro]. Picturebook Makers. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://blog.picturebookmakers.com/post/124140599801/ana-pez>
- 94 Watanabe, Y. (2004). *Brooch*. [Libro]. The Hub General Store. Recuperado el 13 de enero de 2024, de <https://thehubgeneralstore.com.au/products/brooch-english-version-by-yoshie-watanabe-yayako-uchida>
- 95 Carle, E. (2004). *Mister Seahorse*. Philomel Books. [Libro]. Imagen propia.
- 96 Carle, E. (1969). *The Very Hungry Caterpillar*. The World Publishing Company. [Libro]. Imagen propia.
- 97 Carle, E. (1984). *The Very Busy Spider*. Philomel Books. [Libro]. Imagen propia.
- 98 Comediants. (1978). *Sol, solet*. [Fotografía]. Comediants. Recuperado el 5 de abril de 2023, de <http://comediants.com/?p=259&lang=es>
- 99 Saura, S.; Torrente, R. (Ed.). (1983). *Sol Solet, de Comediants*. [Libro]. Gráficas Galileo. Recuperado el 5 de abril de 2023, de <https://www.graficasgalileo.com/sol-solet.html>
- 100 Pacovská, K. (1996). *Alphabet*. [Libro]. Tate Shop. Recuperado el 14 de enero de 2024, de <https://shop.tate.org.uk/alphabet-pop-up/13550.html>
- 101 Pacovská, K. (2016). *Après le pont noir*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 5 de abril de 2023, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/apres-le-pont-noirkveta-pacovskanovembre-2016/
- 102 Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 1. Firs Look*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/first-look?lang=en>
- 103 Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 6. What color?*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/what-color?lang=en>
- 104 Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 7. The animals*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/the-animals?lang=en>
- 105 Komagata, K. (1990/1993). *Little Eyes 10. Go arround*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/go-around?lang=en>
- 106 Komagata, K. (2005). *Yellow to red*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/yellow-to-red-1?lang=en>
- 107 Komagata, K. (2009). *Little Tree/Petit arbre*. [Libro]. Corraini Edizioni. Recuperado el 12 de enero de 2024, de <https://corraini.com/it/autori/katsumi-komagata.html>
- 108 Komagata, K. (1995). *Sea is blue when the sky is blue*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/%E7%A9%BA%E3%81%8C%E9%9D%92%E3%81%84%E3%81%A8%E6%B5%B7%E3%82%82%E9%9D%92%E3%81%84-sea-is-blue-when-the-sky-is-blue?lang=en>
- 109 Godard, K. (1992). *Sounds*. [Libro]. Les Trois Ourses. Recuperado el 8 de abril de 2023, de <https://lestroisourses.com/librairie/164-sounds?artiste=37-keith-godard>
- 110 Tullet, H.; Négrerie, S.; Valente, D. (2017). *Hervé et moi*. [Libro]. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 19 de noviembre de 2023, de <https://ldqr.org/catalogue/herve-et-moi/>
- 111 Barrier Free Books (Ed.). (2010). *Touch me*. [Libro]. BF Books Catalogue.
- 112 Capretti, G. (2008). *La historia de los colores*. [Libro]. Un libro por día. Recuperado el 8 de abril de 2023, de <https://un-libro-por-dia.blogspot.com/2015/06/libro-invitado-la-historia-de-los.html>
- 113 Reátegui, R.; Santana, M.; Gutiérrez, M. (2005). *Achiqué*. [Libro]. Pinterest/Sala Infantil Cota Carvallo CASLIT. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.pinterest.co.kr/pin/libros-objeto--246220304606235853/>
- 114 Spivak, L. (2013). *Genoveva*. [Libro]. Laura Spivak. Recuperado el 9 de abril de 2023, de <https://www.lauraspivak.com.ar/portfolio/libro-genoveva/>
- 115 Horvat, Z. (2016). *Čudesan svijet*. [Libro]. Behance. Recuperado el 9 de abril de 2023, de <https://www.behance.net/gallery/30101433/Tactile-Picture-Book-for-Blind-Children>
- 116 Kinotoriko. (2002). *What a colorful life!*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 10 de enero de 2024, de <https://www.oplamerano.eu/what-a-colorful-life-kinotoriko/?lang=en>
- 117 Tamarin, A. (2010). *Tout blanc*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 9 de abril de 2023, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/tout-blanc-annette-tamarin-septembre-2010/
- 118 Félix, L. (2018). *Coucou*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 9 de abril de 2023, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/coucou-lucie-felixnovembre-2018/
- 119 Kim, I.; Kim, S. (2018). *Zoo in my hand*. [Libro]. Éditions du Livre. Recuperado el 10 de abril de 2023, de <https://www.editionsdulivre.com/en/book/zoo-in-my-hand/>

- 120 Depero, F. (1918). *Balli Plastici*. [Cartel]. Artribune. Recuperado el 10 de abril de 2023, de <https://www.artribune.com/arti-visive/arte-moderna/2023/01/depero-mito-presente-mostra-museo-riso-palermo/>
- 121 Depero, F. (1918). *Balli Plastici*. [Marionetas]. My Turn Around. Recuperado el 10 de abril de 2023, de <https://myturnaround.it/casa-darte-depero/>
- 122 Siedhoff-Buscher, A. (1923). *Sala de juegos multifuncional*. [Mueble]. La voz del sur. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de https://www.lavozdelsur.es/opinion/juguetes-con-alma_42745_102.html
- 123 Finsterlin, H. (1922). *Das Stilspiel*. [Juego]. Design is fine. History is mine. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.design-is-fine.org/post/58343686331/hermann-finsterlin-das-stilspiel-the-style>
- 124 Lissitzky, E. (1922). *Pro dva kvadrata*. [Libro]. Swann Auction Galleries. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://catalogue.swanngalleries.com/Lots/auction-lot/EL%20LISSITZKY%20%281890-1941%29.%20%20PRO%20DVA%20KVADRATA.%20Book,%20inscribed%20by%20Tschichold.%201922.%2011x8%C2%BE%20inches,%2028x22%C2%BC%20cm.%20%22Skythen,%20%22Berlin.?saleno=2568&lotNo=244&refNo=771260>
- 125 Miró, J.; Hirzt, L. (1928). *Il était une petite pie*. [Libro]. MoMA. Recuperado el 11 de abril de 2023, de <https://www.moma.org/collection/works/10753>
- 126 Vieira da Silva, M. H.; Guéguen, P. (1933). *Kô & Kô les deux esquimaux*. [Libro]. Jeanne Bucher Jaeger. Recuperado el 11 de abril de 2023, de <https://jeannebucherjaeger.com/publication/ko-ko-les-deux-esquimaux-pierre-gueguen-maria-helena-vieira-da-silva-childrens-book-2019/>
- 127 Delaunay, S. (1969). *L'alfabeto*. [Libro]. Ars Value. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.arsvalue.com/it/lotti/231687/sonia-delaunay-l-alphabet-abcdef-1969-l-alphabet-de-sonia-delaunay-comptines>
- 128 Warhol, A. (1983). *Andy Warhol's Children Book*. [Libro]. Quittenbaun. Recuperado el 11 de abril de 2023, de <https://www.quittenbaum.de/en/auktionen/modern-art/136B/andy-warholbischofberger-b-zurich-childrens-book-1983-93072/>
- 129 Cage, J.; Long, L. (1988). *Mud Book. How to Make Pies and Cakes*. [Libro]. Imagen propia.
- 130 Haring, K. (1998). *Ten*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.oplamerano.eu/ten-keith-haring/?lang=en>
- 131 Haring, K. (1987). *Hôpital Necker*. [Mural]. Radio France. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.radiofrance.fr/franceculture/paris-la-nouvelle-exposition-de-la-tour-keith-haring-2410860>
- 132 Haring, K. (1994). *Nina's Book for Little Things!*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.oplamerano.eu/ninas-book-of-little-things-keith-haring/?lang=en>
- 133 Cox, P. (2015). *Der Nussnacker*. [Atrezo]. Das Opernmagazin/Bettina Stoess. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://opernmagazin.de/ballett-dortmund-der-nussknacker-ein-maerchentraum-in-pastell-eine-weihnachtliche-schneekugel/>
- 134 Cox, P. (2015). *Aire de jeu*. [Instalación]. Fotokino Studio. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://fotokino.org/en/agenda/paul-cox-aire-de-jeu/>
- 135a Cox, P. (2015). *Petit Théâtre Alfabétique*. [Libro]. Fotokino Studio. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.shop-fotokino.com/products/petit-theatre-alphabetique>
- 135b Cox, P. (2015). *Petit Théâtre Alfabétique*. [Libro]. Imagen propia.
- 136 Cox, P. (2002) *Cependant*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.oplamerano.eu/intanto-paul-cox/?lang=en>
- 137 Munari, B. (1945). *Gigi cerca il suo berretto*. [Libro]. Finarte. Recuperado el 14 de abril de 2023, de <https://www.finarte.it/auction/book-autographs-prints-rome-2016-12-16/munari-bruno-gigi-cerca-il-suo-berretto-dove-mai-l-avra-cacciato-19424?lang=en>
- 138 Munari, B. (1956). *Nella notte buia*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 14 de abril de 2023, de <https://www.oplamerano.eu/nella-notte-buia-bruno-munari/>
- 139 Mari, I.; Mari, E. (1969). *L'uovo e la gallina*. [Libro]. Ópla Merano. Recuperado el 14 de abril de 2023, de <https://www.oplamerano.eu/luovo-e-la-gallina-enzo-mari-iela-mari/>
- 140 Mari, E. (1971). *Gioco delle favole*. [Juego]. Ars Value. Recuperado el 15 de abril de 2023, de <https://www.arsvalue.com/it/lotti/281756/enzo-mari-il-gioco-delle-favole-per-danese-milano-1965-edizione-datata?nav=True>
- 141 Mari, I. (1967). *Il palloncino rosso*. [Libro]. Weird Studio. Recuperado el 5 de mayo de 2024, de <https://www.weird-studio.com/il-palloncino-rosso-iela-mari-sullo-scaffale-12/>
- 142 Lionni, L. (1967). *Frederick*. [Libro]. YouTube/Nuove Generazioni. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=E6G7CM9rtD0&ab_channel=NuoveGenerazioni
- 143 Hoban, T. (1993). *White on Black*. [Libro]. La culotte à l'envers. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.laculottealvers.com/fc/kaleidoscope-livre-contraste-blanc-sur-noir.html>
- 144 Hoban, T. (1993). *Black on White*. [Libro]. La culotte à l'envers. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.laculottealvers.com/fc/kaleidoscope-livre-contraste-blanc-sur-noir.html>
- 145 Hoban, T. (1972). *Count and See*. [Libro]. Visão. Recuperado el 16 de abril de 2023, de <https://visao.pt/visaose7el/sair/2016-03-11-pequenos-grandes-leitores-vaio-as-gaivotas/>
- 146 Hoban, T. (1989). *Of Colors and Things*. [Libro]. Album '50'. Recuperado el 17 de abril de 2023, de <https://album50.hypotheses.org/1568>
- 147 Hoban, T. (2000). *Cubes, Cones, Cylinders, & Spheres*. [Libro]. Muttu. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.muttu.it/shop/cubes-cones-cylinders-spheres/>
- 148 Pacovská, K. (1996). *Jamais deux sans trois*. [Libro]. Éditions Seuil Jeunesse. Recuperado el 17 de abril de 2023, de <https://www.seuiljeunesse.com/ouvrage/jamais-deux-sans-trois-kveta-pacovska/9782020299121>
- 149 Curtil, S. (2002). *Ali ou Léo?*. [Libro]. Imagen propia.
- 150 Komagata, K. (2004). *Feuilles*. [Libro]. Toppipittori. Recuperado el 10 de mayo de 2024, de <https://www.toppipittori.it/it/blog-tags/biblioteca-attiva>
- 151 Tullet, H. (2006). *Jeu de doigts*. [Libro]. Story Please, Mummy!. Recuperado el 19 de abril de 2023, de <https://storypleasemummy.wordpress.com/2018/04/18/the-game-of-finger-worms-by-herve-tullet-3-5/>
- 152 Neto, E. (2014). *O corpo que me leva*. [Instalación]. Museo Guggenheim, Bilbao, España. Arte-Sur. Recuperado el 20 de abril de 2023, de <https://www.arte-sur.org/es/inicio/el-cuerpo-que-me-lleva-enresto-neto/>
- 153 Serra, R. (2005). *The Matter of Time*. [Escultura]. Museo Guggenheim, Bilbao, España. ABC Cultura. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://www.abc.es/cultura/arte/muere-artista-estadounidense-richard-serra-escultor-acero-20240327070418-nt.html>
- 154 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 155 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 156 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 157 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.

- 158 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 159 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 160 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 161 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 162 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 163 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 164 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 165 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 166 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 167 Ramírez, M. (2018). *Atelier Raggio di Luce*. [Fotografía]. Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Reggio Emilia, Italia. Imagen propia.
- 168 Ramírez, M. (2014). *Taller Piccolo architetto cercasi*. [Fotografía]. Munlab. Espazio dedicato a Bruno Munari. Milán, Italia. Imagen propia.
- 169 Tullet, H. (2008). *Jeu d'ombres*. [Libro]. Imagen propia.
- 170 Ramírez, M. (2012). *Explorando mis libros I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 171 Ramírez, M. (2012). *Explorando mis libros II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 172 Ramírez, M. (2016). *ALEM I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 173 Ramírez, M. (2016). *ALEM II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 174 Pittau, F.; Gervais, B. (2005). *Il filo rosso*. [Libro]. Coco tra coccole e colori. Recuperado el 29 de abril de 2023, de <https://coco-coccoleecolori.blogspot.com/2015/07/>
- 175 Abad Varela, J.A.; Vaz de Carvalho, J. (2013). *O carnaval animal*. [Libro]. Imagen propia.
- 176 Francisca. (2016). *O carnaval animal*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 177 Cottin, M.; Faria, R. (2010). *El libro negro de los colores*. [Libro]. Ediciones Tecolote. Recuperado el 13 de marzo de 2023, de <https://edicionestecolote.com/productos/libro-negro-de-los-colores/>
- 178 Ramírez, M. (2016). *ALEM III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 179 Ramírez, M. (2016). *ALEM IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 180 Grimm, J. & W.; Auladell, P. (2008). *A casinha de chocolate*. [Libro]. Issuu/Kalandraka Editora. Recuperado el 4 de mayo de 2024, de <https://issuu.com/kalandraka.com/docs/a-casinha-de-chocolate-pt>
- 181a Brown, E. (1994). *Handa's Surprise*. [Libro]. Libros Canelo. Recuperado el 14 de noviembre de 2023, de <https://www.libroscanelo.cl/comprar/libros/la-sorpresa-de-nandi-formato-carton/>
- 181b Brown, E. (1994). *Handa's Surprise*. [Libro]. World of Books/Ebay. Recuperado el 14 de noviembre de 2023, de <https://www.ebay.co.uk/itm/303628252089?epid=222215280&itmmeta=01HWRQ1THA17DAGYHFCSXZEMSW&hash=item46b1a773b9:g:4RcAAOSwTFRkpsmj>
- 182 Ramírez, M. (2016). *Handa's Surprise I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 183 Ramírez, M. (2016). *Handa's Surprise II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 184 Joana. (2016). *Maracujá*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 185 Luana. (2016). *Paris*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 186 Elana. (2016). *Praia*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 187 José. (2016). *Frutas*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 188 Ramírez, M. (2018). *Luces y sombras I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 189 Ramírez, M. (2018). *Luces y sombras II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 190 Ramírez, M. (2018). *Luces y sombras III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 191 Ramírez, M. (2018). *Los sonidos de la naturaleza I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 192 Ramírez, M. (2018). *Los sonidos de la naturaleza II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 193 Ramírez, M. (2018). *Los sonidos de la naturaleza III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 194 Ramírez, M. (2018). *Los aromas de las plantas I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 195 Ramírez, M. (2018). *Los aromas de las plantas II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 196 Ramírez, M. (2018). *Los aromas de las plantas III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 197 Ramírez, M. (2018). *Ecosistemas I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 198 Ramírez, M. (2018). *Ecosistemas II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 199 Ramírez, M. (2018). *Ecosistemas III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 200 Ramírez, M. (2018). *Las formas de la naturaleza I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 201 Ramírez, M. (2018). *Las formas de la naturaleza II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 202 Ramírez, M. (2018). *Las formas de la naturaleza III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 203 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 204 Ramírez, M. (2018). *¡Es verano allí! I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 205 Ramírez, M. (2018). *¡Es verano allí! II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 206 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 207 Ramírez, M. (2018). *¡Es verano allí! III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 208 Ramírez, M. (2012). *Good morning*. [Libro]. Imagen propia.
- 209 Ramírez, M. (2018). *¡Con cuidado! I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 210 Ramírez, M. (2018). *¡Con cuidado! II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 211 Ramírez, M. (2018). *¡Con cuidado! III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 212 Ramírez, M. (2018). *¡Con cuidado! IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 213 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 214 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 215 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 216 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 217 Jasmin. (2018). *Girafa*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 218 Mayara. (2018). *Porco*. [Dibujo]. Imagen propia.
- 219 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 220 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma VI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 221 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma VII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 222 Ramírez, M. (2018). *El tigre de goma VIII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 223 Ramírez, M. (2018). *El sonido de la noche I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 224 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 225 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 226 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 227 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 228 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 229 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! VI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 230 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! VII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 231 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! VIII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 232 Ramírez, M. (2018). *¡Es chicle de verdad! IX*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 233 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 234 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 235 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 236 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos III*. [Fotografía]. Imagen propia.

- 237 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 238 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 239 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 240 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 241 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 242 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 243 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 244 Ramírez, M. (2016). *O voo da borboleta*. [Libro]. Imagen propia.
- 245 Ramírez, M. (2018). *La mariposa con ojos VI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 246 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 247 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 248 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 249 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 250 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 251 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón VI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 252 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón VII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 253 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón VIII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 254 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón IX*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 255 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón X*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 256 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón XI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 257 Ramírez, M. (2018). *Las montañas de pompas de jabón XII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 258 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 259 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 260 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 261 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 262 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 263 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante VI*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 264 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante VII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 265 Ramírez, M. (2018). *El libro gigante VIII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 266 Ramírez, M. (2018). *La boca de la tortuga I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 267 Ramírez, M. (2018). *La boca de la tortuga II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 268 Ramírez, M. (2018). *La boca de la tortuga III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 269 Nelson y Leonor. (2018). *Tartaruga*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 270 Ramírez, M. (2018). *La boca de la tortuga IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 271 Nini. (2018). *Girafa*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 272 Ramírez, M. (2018). *La boca de la tortuga V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 273 Lucas y Carolina (2018). *Macaco*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 274 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca I*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 275 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca II*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 276 Bruna y Daniel (2018). *Cobra*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 277 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca III*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 278 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca IV*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 279 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca V*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 280 Nidia y Gonçalo. (2018). *Foca*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 281 Ramírez, M. (2018). *El perfil de la foca VII*. [Fotografía]. Imagen propia.
- 282 Sofia. (2018). *Borboleta I*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 283 Sofia. (2018). *Borboleta II*. [Assamblage]. Imagen propia.
- 284 Carter, D. A. (2005). *One Red Dot*. [Libro]. Best Pop Up Books. Recuperado el 6 de abril de 2023, de <https://www.bestpopupbooks.com/david-a-carter-pop-up-books-upcoming-reviews/>
- 285 Bataille, M. (2010). *10*. [Libro]. Book and Sons. Recuperado el 29 de mayo de 2023, de <https://store.bookandsons.com/?pid=148006442>
- 286 Capretti, G. (2010). *Piri, la leyenda del junco*. [Libro]. Tela, papel y madera. Recuperado el 2 de junio de 2023, de <https://librostelapapelymadera.weebly.com/cataacutelogo.html>
- 287 Nyberg, V. (2011). *Toucher c'est jouer*. [Libro]. Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado el 16 de octubre de 2023, de <https://ldqr.org/catalogue/toucher-cest-jouer/>
- 288 Cottin, M. (2018). *Emociones de una línea*. [Libro]. Ediciones Tecolote/Issuu. Recuperado el 29 de abril de 2024, de https://issuu.com/edicionestecolote/docs/emociones_issuu
- 289 Félix, L. (2019). *Hariki*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 10 mayo de 2023, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/hariki-lucie-felix-octobre-2019/
- 290 Duisit, B.; Géhin, É. (2017). *Bounjour Pantin*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 5 junio de 2023, de <https://helium-editions.fr/livre/bonjour-pantin/>
- 291 Geis, P. (2019). *El sol y los planetas*. [Libro]. Estudios Ninja. Recuperado el 10 de enero de 2024, de <https://estudiosninja.com/quienes-somos/>
- 292 Komagata, K. (2011). *I'm gonna be born*. [Libro]. One Stroke. Recuperado el 22 de marzo de 2023, de <https://www.one-stroke.co.jp/product-page/%E3%81%BC%E3%81%8F-%E3%81%86%E3%81%BE%E3%82%8C%E3%82%8B%E3%82%88?lang=en>
- 293 Perrin, M. (2008). *Sous les étoiles*. [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/sous-les-etoiles-martine-perrinseptembre-2016/
- 294 Sourdis, C. (2015). *Le Très Grand Petit Poucet*. [Libro]. Hélium Éditions. Recuperado el 6 de junio de 2023, de <https://helium-editions.fr/livre/le-tres-grand-petit-poucet/>
- 295 Spiers, J. (2014). *La Piscine*. [Libro]. Julia Spiers. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://juliaspiers.com/Piscine>
- 296 Tamarkin, A. (2017). *Dans la forêt, il y a...* [Libro]. Éditions des Grandes Personnes. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de https://www.editionsdesgrandespersonnes.com/portfolio_page/dans-la-foret-il-y-a-annette-tamarkinjuillet-2017/
- 297 Van der Meer, R. (2007). *How many. Spectacular Paper Sculptures*. [Libro]. Mr. Printables. Recuperado el 4 de febrero de 2024, de <https://mrprintables.com/blog/how-many-by-ron-van-der-meer/>
- 298 Tullet, H. (2019). *Fleurs!*. [Fotografía]. Libri e bambini. Recuperado el 11 de enero de 2024, de <https://www.libriebambini.it/2810/fiori-herve-tullet/>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I. Modelo de entrevista enviado a las autoras y los autores seleccionados.**Artistas del álbum multisensorial del siglo XXI**

1. ¿Hasta qué punto consideras necesario el contacto con las niñas y los niños como fuente de inspiración o para contrastar tus ideas a la hora de proyectar tus álbumes? ¿Qué influencias crees que ha tenido el contacto con la infancia en tu trabajo?
2. ¿Cuándo proyectas un libro lo haces pensando esencialmente en los niños y las niñas o también tienes en cuenta al público adulto? ¿Consideras que son las personas adultas quienes eligen las ediciones para sus hijas e hijos, nietos y nietas..., o quizás son los propios niños y niñas los que eligen tus álbumes?
3. Muchas de tus obras se caracteriza por una profunda multisensorialidad (figuras troqueladas, formas tridimensionales, cinética, interactividad y juego) ¿podrías contar cómo funciona tu proceso de creación?, ¿por qué consideras preciso crear obras de estas características dirigidas a los niños y las niñas?, ¿qué crees que pueden aportar al desarrollo de los niños y las niñas este tipo de creaciones?
4. ¿Realizas talleres dirigidos a la niñez? Si es así ¿qué tipo de actividades propones? ¿utilizas algunos de tus libros como punto de partida o apoyo para el desarrollo de las actividades? ¿cómo introduces tus libros en estas actividades?
5. Por último, ¿qué experiencia o situación hizo que tu trabajo se centrara en la creación de libros para la infancia? y ¿qué autores y autoras han influido en tu trabajo como diseñadora, ilustradora y en definitiva, artista?

Anexo II. Presentación de las autoras y los autores seleccionados.

Artistas del álbum multisensorial del siglo XXI

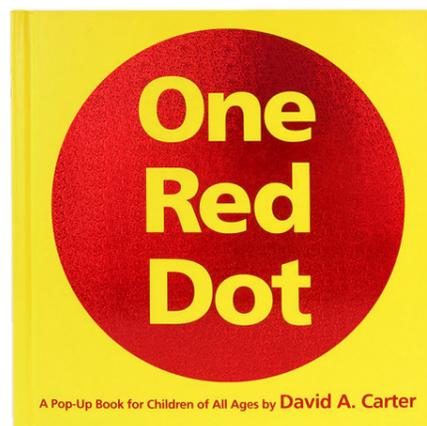
Presentación de los autores y las autoras entrevistados:

David A. Carter es un ilustrador e ingeniero del papel estadounidense, creador de un gran número de obras del género conocido como *pop-ups*, con ejemplos tales como *One Red Dot* (*Un punto rojo* - 2005), un álbum multisensorial de naturaleza lúdica y exploratoria, repleto de movimiento, texturas y estructuras tridimensionales laberínticas.

Marion Bataille es una diseñadora gráfica, ilustradora e ingeniera del papel francesa, autora de diversos álbumes multisensoriales, muchos de ellos enfocados en el universo tipográfico, como es el caso de *10* (2010), un numerario que emula el movimiento de los antiguos tableros Solari, y que juega con la fisonomía de los dígitos a través de un mecanismo de solapas móviles intercambiables.

Grisel Capretti es una autora y cuentacuentos argentina especializada en la creación de álbumes multisensoriales en tela, con ejemplares como *Piri, la leyenda del junco* (2010), un libro lleno de colores, detalles táctiles y variedades textiles, basado una de las leyendas de la tradición oral argentina.

Philippe Claudet es un maestro francés de Educación Primaria y fundador de la editorial *Les Doigths Qui Révent* de Dijon (Francia), especializada en álbumes multisensoriales destinados a los niños y las niñas ciegos. Es autor de algunos títulos de la editorial, y hasta hace pocos años, supervisor del proceso de ideación y diseño de un gran número de los proyectos en *Les Doigths Qui Révent*, tales como *Toucher c'est jouer* (*Tocar es jugar* - 2011) de la autora finlandesa Voukko Nyberg, un álbum acordeón creado con diferentes tipos de tejido, con objetos sonoros, como cascabeles, y objetos táctiles, como cuerdas o pompones, para estimular en profundidad los sentidos del oído y del tacto.



284
David A. Carter
One Red Dot
Little Simon, 2005



285
Marion Bataille
10
Albin Michel Jeunesse, 2010



286
Grisel Capretti
Piri, la leyenda del junco
Tela, papel y madera, 2010



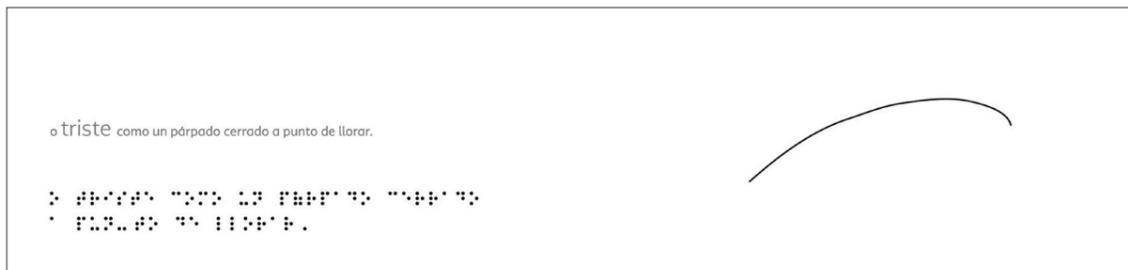
287
Voukko Nyberg
Toucher c'est jouer
Les Doigths Qui Révent, 2011

Menena Cottin es una diseñadora gráfica colombiana, autora de un gran número de publicaciones ilustradas. Su primer álbum multisensorial con autoría propia es *Emociones de una línea* (2018), en el que presenta un lenguaje gráfico táctil, a través de los textos impresos en Braille, y una fina línea en relieve que representa los diferentes sentimientos del ser humano: alegría, tristeza, enfado...

Lucie Félix es una tallerista y autora francesa especializada en ediciones multisensoriales destinadas a la primera infancia. *Hariki* (2019) es una de sus obras más reciente, inspirada en una historia real sobre el origen de la vida en la Tierra, desde la que la autora crea un vínculo entre los orígenes de nuestras células y la curiosidad que caracteriza a las niñas y los niños.

Élisa Géhin es una ilustradora, tallerista y autora francesa de álbumes para la infancia, algunos de ellos multisensoriales, como es el caso de *Bonjour Pantin* (*Buenos días marioneta* - 2017), creado junto al ingeniero del papel francés, Bernard Duisit. En su libro, ocho títeres saludan a la lectora o al lector mediante ilustraciones móviles de carácter cómico.

Patricia Geis es una diseñadora gráfica e ilustradora catalana, autora de numerosos álbumes ilustrados y multisensoriales. Uno de sus libros más recientes es *El sol y los planetas* (2019), un álbum documental en el que explica a los más jóvenes el funcionamiento del sistema solar, a través numerosas estructuras emergentes y móviles, y detalles ilustrados escondidos tras las diversas solapas.

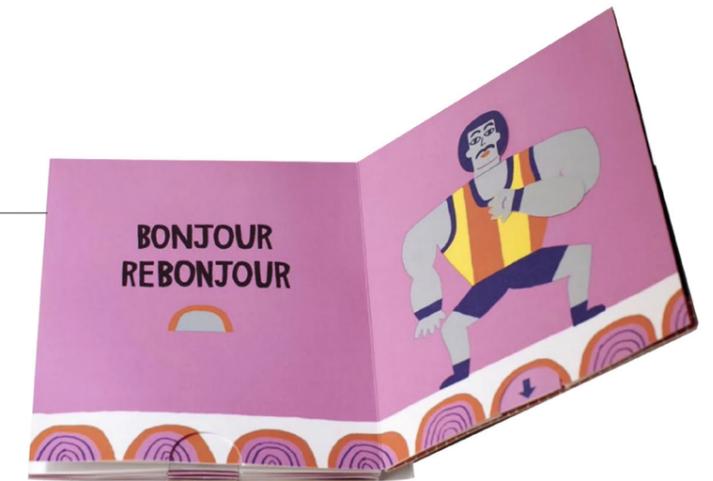


Menena Cottin
Emociones de una línea
Ediciones Tecolote, 2018

288

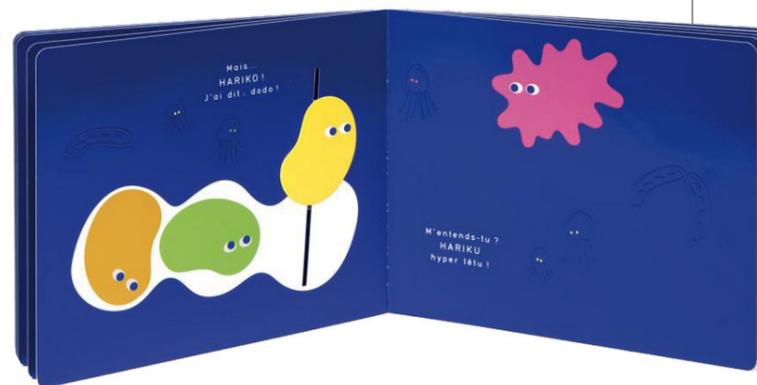
290

Bernard Duisit y Élisa Géhin
Bonjour Pantin
Hélium Éditions, 2017



Lucie Félix
Hariki
Éditions des Grandes Personnes, 2019

289



291

Patricia Geis
El sol y los planetas
Combel Editorial, 2019



Katsumi Komagata es un diseñador gráfico y autor japonés, creador de cuantiosos álbumes multisensoriales, juegos y objetos destinados a la primera infancia. En su libro *I'm gonna be born* (*Voy a nacer* - 2011), explica la experiencia del parto desde el punto de vista del bebé, mediante un túnel troquelado en espiral, creado con papeles cálidos y semitransparentes.

Martine Perrin es una arquitecta y autora francesa especializada en la creación de álbumes multisensoriales, generalmente destinados a la primera infancia. Su edición *Sous les étoiles* (*Bajo las estrellas* - 2008) utiliza el círculo y las formas troqueladas como hilo conductor del relato, en el que el mundo, la tierra, el sol, una nube o el agua, revelan tras de sí una barriga redonda, anunciando el futuro nacimiento de un bebé.

Clémentine Sourdais es una ilustradora y autora francesa de álbumes ilustrados para la infancia, muchos de ellos multisensoriales, como es el caso de *Le Très Grand Petit Poucet* (*El gran pequeño Pulgarcito* - 2015), basado en el cuento tradicional recuperado por Charles Perrault, *Le Petit Poucet* (*Pulgarcito* - 1697), en el que mezcla recortes e ilustraciones superpuestas para destacar los descubrimientos del pequeño protagonista.

Julia Spiers es una ilustradora francesa, diseñadora de juegos y objetos de papel, y autora de varios álbumes multisensoriales. Su obra *La Piscine* (*La Piscina* - 2014), inédita hasta el momento, transcurre a medio camino entre el libro de artista y el álbum multisensorial. El uso exclusivo del papel transparente de color turquesa consigue sumergir al lector o a la lectora en la característica atmósfera de una piscina.



293

Martine Perrin
Sous les étoiles
Éditions Milan, 2008



294

Clémentine Sourdais
Le Très Grand Petit Poucet
Hélium Éditions, 2015



292

Katsumi Komagata
I'm gonna be born
One Stroke, 2011



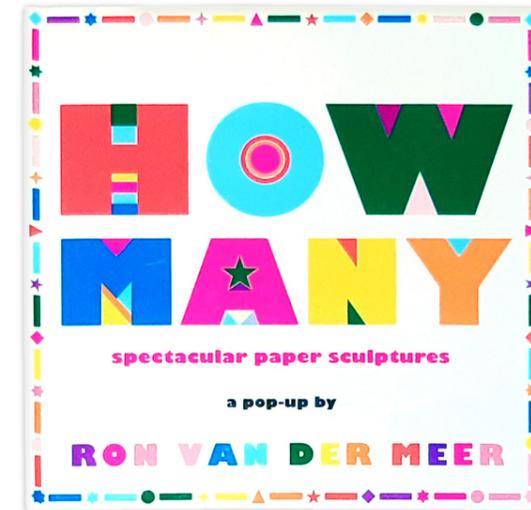
295

Julia Spiers
La Piscine
Autoedición, 2014

Annette Tamarkin es una ilustradora y autora belga especializada en la creación de álbumes multisensoriales para la primera infancia, tales como *Dans la forêt, il y a...* (*En el bosque hay...* - 2017), una edición dedicada a los lectores e lectoras más jóvenes, repleta de sorpresas sobre el bosque y sus animales, escondidas tras las solapas y los elementos emergentes de sus páginas.

Hervé Tullet es un publicista e ilustrador francés, autor de numerosos álbumes multisensoriales destinados a la primera infancia. Es además, tallerista y promotor de un método pedagógico específicamente basado en las macro pinturas colectivas. Una de sus últimas publicaciones ha sido *Fleurs!* (*¡Flores!* - 2019), un álbum acordeón para bebés, destinado a explorar, manipular y jugar con las formas, los colores y la luz.

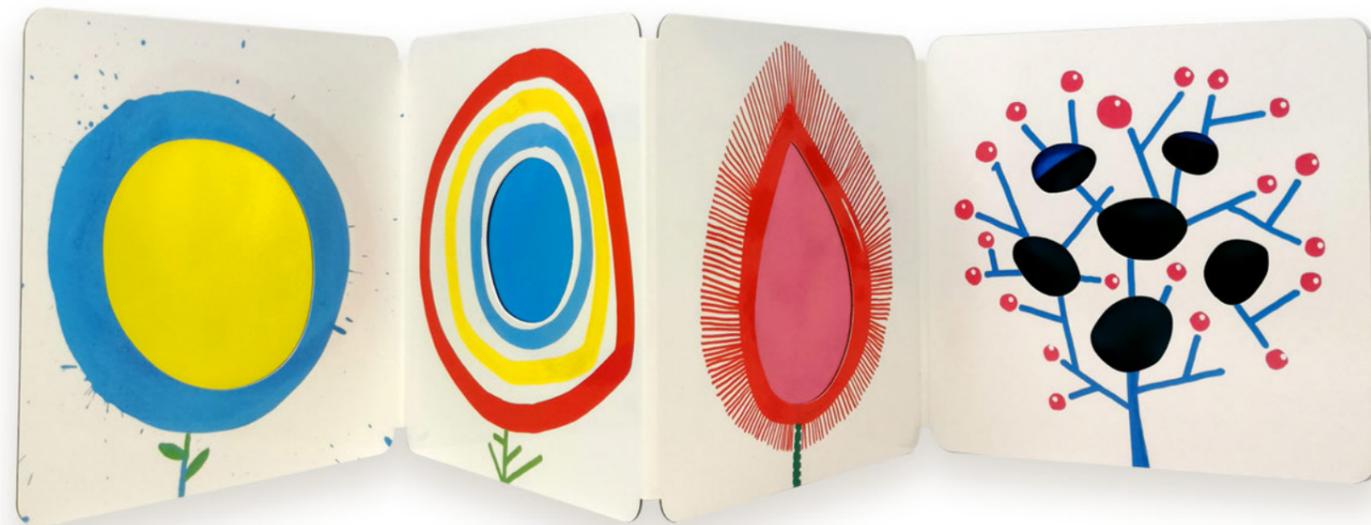
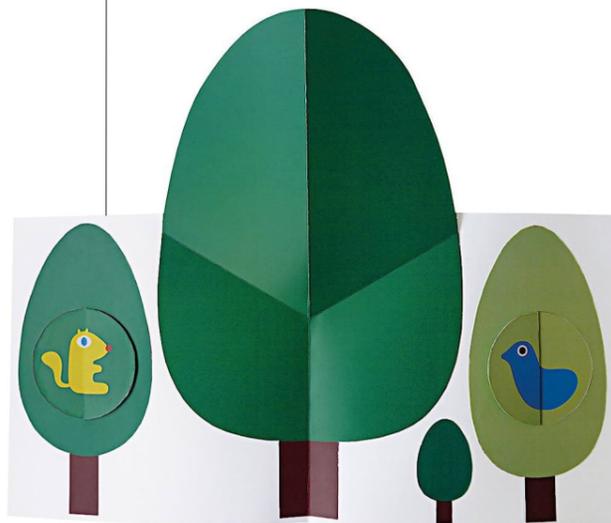
Ron Van der Meer es un diseñador de juguetes, ilustrador e ingeniero del papel neerlandés, especializado en el género de álbumes tridimensionales *pop-up*, con ejemplos como *How many. Spectacular Paper Sculptures* (*Cuenta cuántos ¡Los pop-ups más espectaculares!* - 2007), un llamativo álbum tridimensional en el que se muestra a un alto nivel de especialización las maravillas de la ingeniería del papel.



297
Ron Van der Meer
How many. Spectacular Paper Sculptures
Doubleday, 2007

296

Annette Tamarkin
Dans la forêt, il y a...
Éditions des Grandes Personnes, 2017



298

Hervé Tullet
Fleurs!
Éditions Bayard Jeunesse, 2019

“El cuerpo es proliferación de lo sensible.
Está incluido en el movimiento de las cosas y se
mezcla con ellas con todos sus sentidos”.

David Le Breton
(Le Breton, 2007, p.11)

eman ta zabal zazu

