

FECHA DE RECEPCIÓN:

07/07/2014

FECHA DE ACEPTACIÓN:

07/10/2014

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Literatura Infantil; libros *pop up*; álbum; ecoalfabetización; naturaleza.

KEYWORDS

Children's literature, pop-up books, ecoliteracy.

RUI RAMOS

e-mail: rramos@ie.uminho.pt

ANA MARGARIDA RAMOS

e-mail: anamargarida@ua.pt

Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia

Cross-readings and ecoliteracy in children's pop-up books

RUI RAMOS

Universidade de Minho, Portugal

ANA MARGARIDA RAMOS

CIDTF Universidade de Aveiro, Portugal

RESUMEN

El objetivo de este texto es analizar dos libros *pop-up* destinados a la infancia, escritos por Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, titulados *Popville* (2009) y *Dans la forêt du paresseux* [En el bosque del perezoso] publicados por primera vez en 2009 y 2012, con textos de apoyo de la autoría de Joy Sorman y Sophie Strady, respectivamente. Estos libros se publicaron originalmente en Francia, en Hélium Éditions, pero pueden encontrarse ya traducidos en varios países occidentales y en muchos idiomas, incluyendo el catalán, holandés, inglés, francés, alemán, italiano, portugués y castellano. Este artículo analiza el texto verbal de los libros antes citados, así como su elaborado componente visual, construido gracias a una sofisticada ingeniería del papel, con vistas a reflejar la forma en que estas publicaciones alcanzan su objetivo: el desarrollo de la consciencia ecológica de los lectores (Orr, 1992) a través de su implicación en el proceso de la lectura. Esta cuestión parece constituir una de las principales tendencias de la Literatura Infantil en las sociedades occidentales contemporáneas, trascendiendo el papel tradicional y casi omnipresente que la naturaleza desempeña como escenario de narrativas infantiles.

ABSTRACT

The purpose of this text is to analyse two recently been published pop-up books aimed at children, by Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, *Popville* (2009) and *Dans la forêt du paresseux* [*Wake up, Sloth!*, *En el bosque del perezoso*] (first published in 2009 and 2012, accompanied with texts by Joy Sorman and Sophie Strady, respectively). These books were published originally in France by Hélium Editions, but they can now be found in several western countries and in many languages (Catalan, French, Dutch, English, German, Italian, Portuguese and Spanish, at least).

The objective is to analyse their verbal text and their visual aspects produced by a sophisticated paper engineered to question how they achieve what seems to be one of their goals, the promotion of the readers' ecoliteracy (Orr, 1992) by his involvement in the reading process.

This issue seems to be one of the main trends on children's literature in western societies nowadays, transcending the traditional and almost omnipresent role of scenario that nature plays in many children's narratives.

Ramos, R. y Ramos, A.M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros *pop-up* para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/522>

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar dos libros *pop-up* para la infancia. Las dos publicaciones presentan características específicas en lo que se refiere a los elementos lingüísticos y visuales, promoviendo la ecoalfabetización y la adhesión de los lectores (Orr, 1992) a través de narrativas originales.

El estudio se inicia con una reflexión breve sobre la recepción de los libros *pop-up* sin palabras, situándolos en el universo de los álbumes ilustrados. Después, se presentan las líneas principales del concepto de *ecoalfabetización*, poniendo de manifiesto su importancia en el contexto de este análisis. A continuación se ofrece el *corpus* a estudiar y la metodología utilizada. A esto le sigue el análisis detallado de los componentes verbal y visual del *corpus*, concretamente al nivel de la construcción de *frames* o marcos y de la modalización usada, así como de los aspectos visuales, resultantes del recurso a una sofisticada técnica propia de la ingeniería del papel. Finalmente, adelanta algunas conclusiones que resultan del análisis realizado.

Libros *pop-up* y libros sin texto: otras formas de álbumes

Objeto de constantes estudios, y cada vez más frecuentes, el álbum para la infancia constituye, por su carácter experimental e innovador, la contribución más original (Hunt, 2001) de la Literatura Infantil a la Literatura, e incluso al Arte, en general. Como continuador de la larga tradición del libro ilustrado, el álbum moderno, en cuanto modalidad editorial caracterizada por una articulación sinérgica entre texto e imagen, tiene su origen en el inicio de la década de los años 60 del siglo XX (Durán, 2009). El contexto favorable que subyace a su desarrollo y afirmación resulta de la combinación entre la evolución de las artes gráficas y las técnicas de impresión y alteraciones significativas de la sociedad, tanto en términos de las formas de comunicación, como de la emergencia de la cultura de masas y de la sociedad de consumo global. Son también factores relevantes y crecientes la puesta en valor del componente lúdico y de entretenimiento del libro, así como las influencias de manifestaciones artísticas y culturales, como los cómics o historietas, el cine (en particular el de animación) y otras formas de expresión, como la publicidad y la prensa escrita.

Camaleónico y polimórfico, el álbum escapa a definiciones y clasificaciones y exige una constante reformulación del discurso crítico, que no ha sido parco en aproximaciones teóricas y reflexivas, ya fuesen más centradas en el estudio de las relaciones entre imagen y texto¹, analizando su arquitectura y construcción (Nodelman, 1990; Shulevitz, 1997; Nikolajeva y Scott, 2001; Durán, 2002, 2009; Linden, 2006; Ramos, 2010; Roig-Rechou *et al.*, 2011; Moya, 2014), ya investigando la recepción de que es objeto por parte de lectores preferenciales (Baddley y Eddershaw, 1994; Lewis, 2001; Arizpe y Styles, 2003; Sipe, 2008), ya combinando ambas dimensiones, concretamente en publicaciones que agrupan a diferentes investigadores, proponiendo una visión

1 Lawrence Sipe (2012), en un artículo publicado postumamente, hizo una interesante revisión a las aproximaciones teóricas a esta cuestión, enumerando las diferentes posiciones y analizando los discursos, concretamente en lo que se refiere a las metáforas utilizadas para definir los álbumes. Esta investigación está en la línea de otras anteriores, sobre todo de la publicada junto a Wolfenbarger (Wolfenbarger y Sipe, 2007), donde se sistematizan las reflexiones e investigaciones sobre este tipo de estudios.

crítica lo más envolvente e inclusiva posible (Sipe y Pantaleo, 2008; Colomer *et al.*, 2010a y 2010b; Zaparaín y González, 2010). Estos estudios enfatizan la riqueza y la vitalidad creativa de este tipo de publicaciones, en pleno desarrollo experimental: «it is in the nature of postmodern picturebooks to continue to experiment: break boundaries, question the *status quo*, challenge the readers/viewer, reflect technological advances, and appeal to the young» (Goldstone, 2008, p. 117). Estas características contribuyen a explicar el carácter multimodal e híbrido del álbum, permitiendo, simultáneamente, la aproximación al artefacto, al juguete y a la obra de arte.

Con todo, en el caso particular de los álbumes sin texto y de los libros *pop-up*, objeto de este estudio, la atención de la crítica² ha sido más comedida, debido, desde luego, a que estas publicaciones se asocian con frecuencia al universo del libro-juguete o del libro educativo, situándose así fuera de los límites del universo literario. Los *pop-up*, incluidos, como modalidad específica, entre los libros interactivos y tridimensionales, en la propuesta de Salisbury (2005), o de los libros animados, de acuerdo con Sophie van der Linden (2006), son elaborados por creadores específicos, especialistas en la ingeniería del papel, que apoyan a los ilustradores o que asumen la doble función. Casi siempre colocados en la esfera paraliteraria, se insiste, sobre todo, en la idea de que fueron pensados para “lectores” muy pequeños, con objetivos lúdicos, ligados al entretenimiento, razón esta, prácticamente última, de su creación (Bellorín, 2010). Teresa Durán (2002), más allá de definirlos en términos de tridimensionalidad, destaca la variedad de formas y formatos que pueden presentar, claramente desafiantes desde el punto de vista de su construcción. Moya³ (2014) analiza la *intersemiosis* de los elementos verbales y visuales en el álbum a través de la aplicación de las teorías de la lingüística funcional sistémica de Halliday articuladas con la semiótica visual de Kress y van Leeuwen. Su análisis evidencia la contribución de los elementos verbales y visuales en la construcción de sentido y en la interpretación de ambos lenguajes, definiendo el potencial de combinar lenguaje verbal y no verbal en los álbumes, objetos multimodales por excelencia. La creación de sorpresa, desafiando las expectativas del lector en cada paso de página, se combina con la sugerencia de movimiento y dinamismo. Entre estas publicaciones, surgen las elaboradísimas propuestas de Robert Sabuda o de David A. Carter, por ejemplo, o el libro *Midnight Play* (1994), de Květa Pacovská, donde no está ausente el componente poético. Su especificidad reside en la propia materialidad del objeto *libro*, en torno a la que se centra todo el trabajo creativo, explorando sus potencialidades y, en lo posible, sobrepasando sus límites en lo que se refiere al tamaño y a la bidimensionalidad, al estatismo, a la pasividad y a la rutina. Transformado en artefacto, el libro gana otras posibilidades de interacción con el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbrarlo con artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales.

2 La aproximación crítica académica al universo *pop-up* es prácticamente inexistente. Excepción relevante es un estudio exhaustivo de Boyce (2011) dedicado a la obra *Haunted House*, de Jan Pienkowski, en el que llama la atención sobre la complejidad de la obra y la riqueza de la lectura que promueve, incompatible con el prejuicio formado en torno a estas publicaciones. La autora sistematiza, además, algunas de las ventajas de la lectura de libros *pop-up*, principalmente de aquellos que sobrepasan, a través de procedimientos narrativos, las habilidosas contrucciones de la ingeniería del papel: “The way that pop-ups empower readers to take control of the temporal sequencing, moving back and forward through them as they wish, and their ability to amuse and surprise even through repeated readings, inspire strong memories in readers. So many children and adults speak of pop-up books that they have read in very familiar terms, remembering them with great fondness, often recalling quite small details which have particularly interested them.” (2011, p. 254). Otra excepción en el ámbito francófono es el monográfico de la revista *Hors Cadres*, dedicado a los libros *pop-up* (nº 4, 2009).

3 Ver también Moya y Pinar (2013) y Moya (2011).

La propia noción de *artefacto* surge también asociada a los álbumes sin texto, ejemplos de libros que también exploran las potencialidades materiales del objeto *libro* y de la ilustración, sacándoles igualmente partido de su dimensión lúdica (Nikolajeva, 2008). Los álbumes sin palabras, cuya edición⁴ sigue siendo puntual, parecen exigir una competencia de lectura particular, capaz de verbalizar/textualizar (Nikolajeva e Scott, 2001) una narrativa que está implícita (Linden, 2006) en la sucesión de imágenes. Estos libros, estructurados casi siempre con vistas a sacar partido de una relación secuencial (Nikolajeva e Scott, 2001) entre las diversas escenas construidas en doble página, y en las que el movimiento de ir a la página siguiente simboliza el paso del tiempo, estableciendo así una relación causal entre las imágenes, constituyen interesantes desafíos para lectores de edades y competencias de lectura variadas, como acontece, por ejemplo, con los clásicos de Raymond Briggs (*Snowman*, 1978) y Quentin Blake (*Clown*, 1995) o, más recientemente, con Shaun Tan, en *The Arrival* (2006), e incluso con una parte significativa de la producción de Suzy Lee.

La clasificación de estas publicaciones como libros para pre-lectores ha sido cuestionada, sobre todo por la complejidad de desafíos y de lecturas que algunos de ellos promueven (Nières-Chevrel, 2010; Ramos e Ramos, 2011). La capacidad interpretativa de los lectores no se limita a la descodificación textual/verbal y los signos visuales, también tiene implicaciones interpretativas relevantes, como ilustran las obras citadas más arriba. En esta línea de razonamientos se posicionan Bosh y Durán (2009). Las dos investigadoras españolas defienden la lectura como una actividad de descodificación e interpretación de signos, verbales y/o visuales. En el caso de un álbum sin texto, la tarea del lector consiste en

Identificar los signos particulares descifrando las conexiones con los objetos que representan, reconstruir las secuencias de los diferentes significados a partir de las relaciones espaciales y temporales de los signos presentados en un espacio y orden determinados, y comprobar o refutar las hipótesis de lectura que se van generando continuamente a la espera de que se cumpla esa expectativa de coherencia global que por convención narratológica conlleva un álbum” (2009, p. 40).

La dificultad de tal tarea proviene de la plurisignificación de los signos visuales que, por ser mucho más variados que los verbales, posibilitan combinaciones casi infinitas. Por otra parte, está la falta de formación en el dominio de la literacia visual, área en la que no se acostumbra invertir un esfuerzo de dedicación formal en el proceso de formación de lectores. La lectura de álbumes sin texto, según Bosh y Duran (2009), se realiza con un ritmo más lento, obligando a la observación atenta y demorada de las imágenes y de las variaciones existentes entre ellas, así como a sucesivos avances y retrocesos con vistas a la confirmación/derogación de las hipótesis interpretativas. Es, además, una lectura activa y participada, en la que el lector es un elemento determinante, constructor de sentidos posibles, al que se le exige un esfuerzo considerable de colaboración.

4 La crítica también es limitada. Como excepción, pueden verse las reflexiones reunidas en el número 3 de la revista *Hors Cadres* (2008), en particular el texto-marco de Sophie van der Linden (2008). Para esta investigadora, y a pesar de las variedades de formato y de construcción de los álbumes sin texto, hay algunos aspectos comunes que parecen servir como definición del género: pertinencia/relevancia del formato; fuerza de la relación entre las páginas; juego con la doble página. A su entender, la relevancia de estas propiedades y el altísimo nivel estético que algunos álbumes sin palabras exhiben pueden sugerir que esta es, de algún modo, la forma más perfecta y acabada del género, incluso su futuro. La bibliografía disponible sobre álbumes sin texto, más allá de algunas lecturas específicas sobre obras en concreto, incide sobre todo en su utilización pedagógica, en diferentes contextos y con públicos muy distintos, como ejemplifica el texto de Jalongo *et al.* (2002). Existe mucha bibliografía disponible sobre su uso con niños con problemas de aprendizaje y diferentes niveles de deficiencia y/o incapacidad; así mismo, sobre promoción del desarrollo del lenguaje oral, sobre comportamientos emergentes de lectura o sobre la integración de comunidades inmigrantes, por ejemplo.

Ecoalfabetización

Dentro de las múltiples posibilidades de lectura de los álbumes, la cuestión del tratamiento y promoción de la ecoalfabetización parece revelarse de particular actualidad.

11

Este término envuelve una dualidad de aspectos, dos caras de una misma moneda. Por un lado, evoca una dimensión de conocimientos y competencias, lo más englobadores posible, y una configuración holística de los fenómenos, tomados en su complejidad y en sus relaciones ecológicas. Implica la comprensión de las cosas y de sus estados como sistemas, con partes que se interconectan, estableciendo relaciones de dependencia mutua.

En cualquier sistema, las partes están interrelacionadas, no aisladas, y la naturaleza del todo es siempre diferente de la simple suma de sus componentes (Capra, 1996). Esta concepción también implica que la interacción humana con el sistema afecta a toda la red de forma global y extensa y no solo a las partes directa y visiblemente implicadas.

Por otro lado, la otra cara de la moneda representa la adopción de un *frame of mind* específico que incorpora el conocimiento pero exige asumirlo con responsabilidad individual hacia nuestras propias acciones y la consciencia del papel de cada ser humano en su relación con el mundo y con todos sus componentes. Esto significa que los individuos deben ser conscientes de que, al final, recibirán la reacción a sus acciones; deben ser conscientes de esta circunstancia, integrarla en sus vidas y actuar en consecuencia. Aparte de eso, deben tener una consciencia ecológica incompatible con la visión del hombre como centro del universo, sino como un ser vivo entre muchos otros, con los que debe interactuar y depender mutuamente.

Así pues, la ecoalfabetización no es algo externo e instrumental al individuo, ni un conjunto de conocimientos enciclopédicos disponibles para ser recuperados por la memoria en momentos específicos y para fines particulares, sino que supone sobre todo una mudanza de paradigmas de comprensión y acción: “ecological literacy ... includes the more demanding capacity to observe nature with insight, a merger of landscape and mindscape” (Orr, 1992, p. 86). *Ecoalfabetización* es, en su sentido más profundo, educación integral del ser humano (y no solamente instrucción). La diferencia entre educación e instrucción está bien definida en otros contextos. En este marco, concretamente, valores como *interdependencia, armonía o respeto por todos los seres vivos* son fundamentales. La capacidad para ampliar nuestra visión del mundo y considerar cada acontecimiento en su relación con otros es un desafío constante, en la medida en que contempla sus contextos y periodos de tiempo envolventes. Un nuevo paradigma, diferente del mecanicista, debe proporcionar a los individuos una comprensión del mundo y de sus acciones cotidianas de forma más profunda y amplia. Teniendo esto en cuenta, la ecoalfabetización no se limita a la relación específica entre el hombre y la naturaleza y, en este caso, los libros analizados

en el presente estudio tienen como tema central la cuestión de la relación entre los hombres y su ecosistema.

Corpus y metodología

En este estudio se analizan dos libros *pop-up* para la infancia, recientemente publicados, de la autoría de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, *Popville* (2009) y *Dans la forêt du paresseux* (ediciones originales de 2009 e 2012, acompañados con textos de Joy Sorman y Sophie Strady, respectivamente). Estos libros se publicaron originalmente en Francia por Hélium Editions, pero pueden encontrarse en múltiples ediciones de diferentes países y lenguas (catalán, francés, holandés, inglés, alemán, italiano, portugués y castellano —*En el bosque del perezoso*—, cuando menos).

12

Hay que resaltar que la organización interna de las dos obras es ligeramente diferente, con implicaciones en la lectura respectiva. *Popville* es un álbum *pop-up*, sin palabras, que incluye un peritexto final, alógrafo, proponiendo una interpretación posible de las imágenes, tendencialmente más restrictiva de lo que ellas permiten. Por su parte, *En el bosque del perezoso*, siendo igualmente un libro *pop-up*, presenta texto verbal en cada página doble, conformando un álbum tridimensional.

Pretendemos examinar el funcionamiento de estas obras, considerando:

- a) su texto verbal —las estrategias discursivas, concretamente, la construcción de *frames* y la modalización realizadas, más allá de un mero análisis de contenido, así como el análisis de la materialidad lingüística de los libros.
- b) Su componente visual, resultado de un trabajo sofisticado al nivel de la ingeniería del papel, incluyendo el convite a la manipulación que caracteriza a estos volúmenes.

La finalidad de este estudio es cuestionar de qué manera alcanzan estos libros lo que parece ser uno de sus objetivos, la promoción de la ecoalfabetización (Orr, 1992), a través de la implicación de los destinatarios en el proceso de lectura.

Por su organización y dinámica, los libros *pop-up* cumplen con lo que Lakof (2010) defiende como estrategia adecuada para comunicar cuestiones ambientales. El autor sugiere que debemos

Provide a structured understanding of what you are saying. Don't give laundry lists. Tell stories that exemplify your values and rouse emotions. Don't just give numbers and material facts without framing them so their overall significance can be understood. Instead find general themes or narratives that incorporate the points you need to make (2010, p. 79-80).

Esta cuestión parece constituir una tendencia dominante de la Literatura Infantil en el contexto occidental contemporáneo, traspasando la tradicional y omnipresente función de escenario que caracteriza a tantas narrativas para la infancia.

Popville y En el bosque del perezoso, de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud

13

El punto de partida para el abordaje de las dos obras a analizar es el de que las narrativas visuales y/o verbales encierran virtualidades al nivel de la ecoalfabetización.

Popville

Popville se distingue por un elaborado trabajo de ingeniería del papel que recrea a cada paso de página el proceso de edificación de una ciudad, a partir de una sola construcción en el centro de un espacio verde. A medida que se van pasando las páginas, este espacio se va transformando en urbanizado: las casas y las construcciones humanas van ocupando más espacio y creciendo en extensión y en volumen, hasta dominar completamente la doble página y aún, finalmente, traspasar ese límite, con la apertura de las solapas laterales en la última doble hoja. De alguna manera, se recrea la historia del urbanismo, y esa invasión de los límites puede ser visto como simbólico algo que acontece, efectivamente, con las ciudades, que invaden continuamente nuevos espacios en su expansión.

Los espacios verdes, a su vez, disminuyen al mismo ritmo de expandirse la ciudad, y son rápidamente sustituidos por construcciones, ilustrando así la creciente ocupación de los ecosistemas naturales por el hombre. Al final, poco “verde” resta y el hormigón, aunque a veces muy colorido, domina todo el espacio disponible (imágenes 1 a 3).

Imagen 1. *Popville*, primera página doble



Imagen 2. *Popville*, tercera página doble



Imagen 3. *Popville*, sexta página doble



De este modo, la narrativa ilustra una relación cercana entre urbanismo y naturaleza, propiciando la reflexión sobre la ocupación del espacio natural, con sus implicaciones sobre los ecosistemas, de forma accesible a lectores poco experimentados.

Con todo, esta propuesta de lectura de este *pop-up* sin palabras es parcialmente distinta de la que sugiere el peritexto final, tendenciosamente eufórico

de la urbanización del espacio. Son marcas de esta orientación de la lectura los encuadres o *frames* contruidos, algunos de ellos a través del uso de metáforas y comparaciones poderosas.

El primero de ellos es el que retrata a los agentes del cambio. Al principio, son “hombres, mujeres y gente menuda” que se encuentran; pero, cuando comienzan el trabajo constructivo de la urbe, se congregan en una tarea y un objetivo comunes, pasando a ser una “comunidad”:

Aquel día no están divididos cada uno por su lado (...). Aquel día, los hombres y las mujeres de la iglesia de ladrillo rojo puesta en medio de nada se volvieron carpinteros, ingenieros, picapedreros, encargados de obras, gruistas y retejadores. Se volvieron constructores. Comunidad de autoconstructores, pioneros de una tierra prometida sobre la que edificar.

De esta forma, los individuos se complementan, se ayudan unos a otros, se realizan en la obra colectiva. Este es, naturalmente, un *frame* positivamente evaluado que construye un estado de cosas deseable, y la retórica inherente a la narrativa se orienta hacia una valoración positiva de la transformación.

Además, el espacio es inicialmente descrito como un “vacío” y un “nada” en torno a la iglesia de ladrillos rojos, configurando así una valoración negativa que después se convierte en espacio de realización personal y colectiva, al invertir la polaridad de la valoración en un sentido positivo.

La expresión “tierra prometida”, que se utiliza en el fragmento transcrito más arriba, conlleva memorias interdiscursivas de tenor mítico-religioso, de busca de la perfección y del paraíso en la tierra. Este *frame* es compatible con el hecho de que toda la edificación de la ciudad se realiza en torno a una iglesia, que se mantiene como núcleo central de la comunidad, en su simplicidad original, no alterada por el crecimiento urbanístico, lo que evoca dimensiones espirituales y valores compartidos en la civilización occidental.

La evocación de la “tierra prometida” construye un *frame* de modalización, positiva en alto grado, que motiva y justifica toda la obra. Además, la especificación que determina que aquella es la “tierra prometida sobre la que edificar” ofrece un objetivo último de la existencia, confirmado en el segmento final del texto: “las personas se agrupan allí, viven allí en comunidad, aquella que alcanzó su gran proyecto: construir”. De esta forma, el acto de construir se endiosa, presentado como razón de la existencia del hombre en comunidad.

Con todo, también es posible identificar *frames* que manifiestan una modalización negativa del estado de cosas: el texto refiere, por ejemplo, “el *tactactactac* ensordecedor de los martillos neumáticos, la polvareda ofuscante (...), el olor acre del alquitrán caliente”. Afirma que “las chimeneas de las fábricas escupen densas columnas de humo blanco, las líneas de alta tensión crepitan”. Todo parece, sin embargo, someterse a una visión futurista del mundo, destinado a ser modificado por el hombre.

Esta interpretación permite el cuestionamiento de esa modificación y de la modalización operada por el texto. Un punto de vista ambientalmente responsable puede poner en duda, al menos en parte, esta oda al urbanismo.

En el bosque del perezoso

El segundo de los libros en análisis, *En el bosque del perezoso*, opera un juego de palabras anunciado desde el título. Este juego se fundamenta en la polisemia del término “perezoso”, que identifica al animal mamífero que vive en los bosques de las Américas Central y del Sur, designado “perezoso” por ser de movimientos lentos, con el individuo indolente, pasivo, de la civilización occidental, características valoradas negativamente y, en particular, en la tradición judeo-cristiana, rotuladas como *pecado*.

Imagen 4. *En el bosque del perezoso*, portada



Como se ha dicho antes, comparte con la obra anteriormente analizada, *Popville*, el hecho de ser un elaborado libro *pop-up*, pero difiere en la característica de tener texto en cada doble página.

En lo esencial, este libro presenta una morfología narrativa típica del cuento: parte de una situación inicial de armonía, recreando un bosque, el “bosque del perezoso”, así designado porque, colgado de un árbol, puede encontrarse (con esfuerzo o mucha suerte) un perezoso durmiendo (imagen 4, portada del libro). El *frame* inicial de armonía es alterado cuando surgen “máquinas con mandíbulas terribles” que cortan y “arrancan” todos los árboles y “con un ruido infernal, continúan su masacre”, provocando la fuga de “hombres, mamíferos, serpientes rastreadoras”. El perezoso se mantiene pasivo, inerte, durmiendo

colgado en su árbol pero, en poco tiempo, no queda ni él y “todo es desolación, todo está muerto”. El *frame* es ahora claramente disfórico.

Imagen 5. *En el bosque del perezoso*, primera doble página

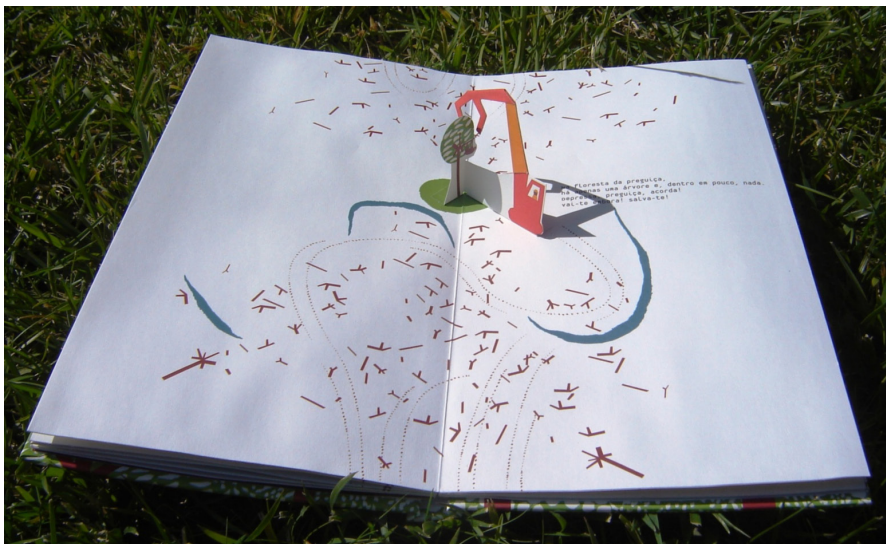
17



Imagen 6. *En el bosque del perezoso*, tercera doble página



Imagen 7. *En el bosque del perezoso*, quinta doble página



Después del caos, resurge la esperanza y la narrativa presenta la recuperación de la armonía inicial: “Viene un hombre. Como tú, desea oír el canto de los pájaros, ver los animales que se aman y el aire dulce que tiembla en las hojas de los árboles”. Entonces, “decide plantar un nuevo bosque”, con arduo trabajo y semillas (imagen 8). Y de nuevo los árboles habitan la tierra, y con ellos vienen el perezoso, los otros animales y el hombre.

Imagen 8. *En el bosque del perezoso*, sexta doble página



Imagen 9. En el bosque del perezoso, séptima doble página

19



El mensaje ecológico parece ser evidente, en parte fundamentado en la diferencia de polaridad entre los *frames* de armonía edénica (imagen 5) y de desolación absoluta producida por la intervención de las máquinas destructivas (imágenes 7 y 8), caracterizadas de forma intensamente disfórica. De aquí resulta una valoración de la relación armoniosa entre el hombre y los restantes seres vivos que habitan el planeta y la reprobación del uso del espacio que atente contra el equilibrio natural. Incluso se hace más: se lanza una implícita apelación a la acción, partiendo de una supuesta connivencia de actitud mental con el lector, que es directamente interpelado por un estratégico “tú” y convidado a la acción, en contraste con la inactividad del perezoso, quien, por su lado, permanece inactivo, complaciente con la destrucción, pasivo ante la catástrofe en cuanto, aparentemente, el daño solo afecta a los otros árboles y a los otros animales, reaccionando (huyendo) cuando el último árbol –el suyo– es abatido (imagen 7).

La interpelación directa al lector surge en seis de las siete páginas dobles, con el narrador refiriéndose al perezoso y preguntando al lector “¿Lo estás viendo?” / “Mira, ¿lo ves?”, una especie de refrán, subrayando el paralelismo de la narrativa. Esta estrategia promueve la proximidad entre narrador y lector, pero constituye también una apelación directa a la implicación en la descodificación del mensaje y a la acción, promoviendo el compromiso del lector, que tendrá que escrutar entre las formas e imágenes que emergen de la doble página para descubrir al perezoso entre las ramas de su árbol.

La incitación a la acción está igualmente presente en el título de la obra que, como se dijo más arriba, elabora un juego de palabras. Si el perezoso presente en ese título tiene como referente al animal, puede también tener

como referente la actitud de los individuos que son pasivos e indiferentes ante la alteración brutal del ecosistema global, solo “despertando” y reaccionando si sus intereses y su confort fuesen directamente afectados. De esta forma, el título condensa lo esencial del mensaje ambiental de la obra, componiendo un macroacto ilocutorio directivo, rasgo característico, en definitiva, del discurso ambiental (Halliday e Matthiessen, 2004; Ramos, 2011).

Esta narrativa presenta, con todo, algunos riesgos en términos de ecoalfabetización⁵. Uno de ellos reside en la construcción de la idea de que es posible, incluso fácil e inmediato, hacer renacer un ecosistema complejo como un bosque, con todos sus habitantes y sus relaciones simbióticas, después de la correspondiente destrucción total, partiendo únicamente de la voluntad humana. En el papel, eso se hace con la magia de la ficción, en la que, pasando páginas, nuevos árboles y nuevos animales habitan el espacio desolado, recuperando instantáneamente paisajes, suelos e interacciones (imagen 8); en el mundo real, puede ser más difícil o imposible lograr que nazcan y crezcan árboles y otras plantas milenarias, ríos intemporales, climas delicados, animales de toda clase que el tiempo crió e inter-relacionó, después de su destrucción o alteración profunda. (Ramos, 2012)

Otro riesgo reside en escamotear la responsabilidad humana en la destrucción, fácil de identificar en esta narrativa, que recurre a una metonimia⁶ construyendo un *frame* donde las máquinas son los agentes de la destrucción del espacio natural, como si ellas fuesen portadoras autóctonas de intencionalidad: “máquinas de mandíbulas terribles arrancan los primeros árboles”. Así se obvia la mano humana que domina la máquina. Este caso ilustra lo que Goatly (2001) designa como “metáfora gramatical” (aquí, el objeto ocupa el lugar del agente), opuesta al “discurso congruente”⁷ por el que él aboga.

Este blanqueamiento se agrava por el hecho de tener lugar la primera aparición del hombre después de que la destrucción ya se ha consumado: “Todo es desolación, todo está muerto: el bosque y los perezosos desaparecieron. Viene un hombre. Como tú, él ansía oír cantos de pájaros” (imagen 8). De esta forma, el *frame* construido es claramente favorable al hombre, que surge como agente de la armonía, pero no como causante del desequilibrio.

Como puede verificarse, aunque esta obra deje clara su intencionalidad formativa, mostrando las consecuencias de la modificación radical del espacio y destruyendo toda la vida que encuentre soporte en él, sus potencialidades de promoción de la ecoalfabetización se ponen en causa, si la lectura no fuese debidamente acompañada de una reflexión adecuada.

Conclusiones

El análisis de las obras confirma que la promoción de la ecoalfabetización se articula con vectores típicamente literarios y estéticos en la producción literaria contemporánea para la infancia. La naturaleza no desempeña un papel de mero escenario donde se producen los acontecimientos, sino que

5 Este mensaje sustenta la teoría expuesta por el lingüista Michael Halliday cuando afirma que los seres humanos no están bien preparados para luchar contra las “slow motion crises” (2001: 192) y, en esa medida, tienen tendencia a adaptarse mejor a cambios catastróficos.

6 Sobre la metonimia visual en los álbumes, v. Moya, 2013.

7 Para Goatly (2002), las relaciones congruentes ocurren cuando se verifica la coincidencia entre las categorías sintácticas y las semánticas.

asume el de paciente de la acción humana, en *frames* de modificación del espacio por el hombre.

Para un efectivo conocimiento, esa acción del hombre sobre su espacio físico debe ser entendida en su complejidad, con las múltiples relaciones que implica, en términos de agentes y pacientes, de tiempo y de espacio, en una visión paulatinamente holística y ecológica. En los libros *pop-ups* analizados, la interrelación entre los elementos es un factor básico y permite la aprehensión de la noción de red de dependencias. El conocimiento así creado tenderá a ser más completo que las visiones atomizadas de lo real, desligadas de las implicaciones previas y posteriores de cada acto, o aisladas de sus contextos.

En tanto que obras literarias e instrumentos de comunicación, estos libros buscan provocar modificaciones en sus lectores. Tal objetivo se potencia por el formato y funcionamiento escogidos, que construyen un lector particularmente activo (incluso físicamente activo) en la manipulación del libro, así como en la configuración del sentido. Esta característica se pone en línea con el objetivo perlocutorio evidenciado por el segundo de los libros analizados, abiertamente interpelador del lector, al que convierte en creador de bosques.

El discurso producido, en tanto que constructor de lo real, permite a la infancia lectora dar sentido al mundo, incorporando a su universo simbólico las realidades ficcionalmente construidas y actuando en consecuencia. Se cumple, de esta forma, la doble dimensión de la ecoalfabetización –conocimiento y consciencia, o particular “cuadro mental” en el que los datos empíricos asumen determinados sentidos–.

Con todo, hay en las dos obras aspectos cuestionables en este objetivo de promoción de la ecoalfabetización que un análisis atento permite detectar. La lectura debe hacerse desde un punto de vista reflexivo y esclarecedor, bajo peligro de interpretaciones aviesas. Se ha apuntado antes que, a partir del peritexto final de *Popville*, se detecta una loa acrítica del urbanismo, que no considera su red de implicaciones. También que *En el bosque del perezoso* se corre el riesgo de silenciar la acción del hombre y, en cambio, aparece la posibilidad de reparación mágica e inmediata de los daños causados en los ecosistemas.

Esta multiplicidad de lecturas posibles refuerza la idea de la complejidad de la literatura para la infancia, en general, y de los álbumes en particular, incluyendo los libros *pop-up*, alejándolos del universo del mero entretenimiento lúdico. Exigiendo lecturas activas, participativas y hasta críticas (Arizpe e Styles, 2003; Painter et al., 2013), estableciendo relaciones entre texto e imagen, pero también entre estos y universos de referencia propios, los álbumes del estudio destruyen los preconceptos del discurso crítico sobre su simplicidad. Los ejemplos estudiados son reveladores de cómo se desafía a los lectores en el proceso de construcción de sentido. Este es resultado de un proceso complejo de negociación en el rellenado de los espacios en blanco que, por su contención verbal (o incluso ausencia de texto), es exigente y conduce al lector a la condición de coautor, en el sentido de co-creador del mensaje. La

seriedad y hasta la profundidad de los temas tratados, como es aquí el caso, es perfectamente compaginable con un formato tridimensional e interactivo, exigiendo, también físicamente, la intervención del lector, cuya manipulación del *pop-up* va más allá de lo simplemente lúdico. Construidos como objetos únicos, estos volúmenes priman la originalidad de las propuestas visuales, alterando la relación tradicional del lector con el libro en la expectativa de que esa mudanza se extienda, igualmente, de acuerdo con la interpretación aquí realizada, a su relación con el medio ambiente.

Referencias

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London and New York: Routledge Falmer.
- Baddeley, P. & Eddershaw, C. (1994). *Not-So-Simple Picture Books: Developing responses to literature with 4-12 year olds*. London: Trentham Books.
- Bellorín, B. (ed) (2005). *El Libro Álbum – invención y evolución de un género para niños*. 2nd Edition. Caracas: Banco del Libro.
- Bellorín, B. (2010). ‘Efectos especiales’: el peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de ‘Los três cerditos’. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, B. y M. C. Silva-Díaz (eds.), *Cruce de Miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 74-86). Caracas: Banco del Libro.
- Bosh, E. y Durán, T. (2009). Ovní: un album sin palabras que todos leemos de manera diferente. *AILLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil Y Juvenil)* 7(2), 39-52.
- Boyce, L. B. (2011). Pop into My Place: An Exploration of the Narrative and Physical Space in Jan Pienkowski’s Haunted House. *Children’s Literature in Education* 42, 243-255.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- Colomer, T.; Kümmerling-Meibauer, B. & Silva-Díaz, M. C. (eds) (2010a). *New Directions in Picturebook Research*. New York: Routledge.
- Colomer T.; Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (ed.) (2010b). *Cruce de Miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.
- Goatly, A. (2001). Green Grammar and Grammatical Metaphor, or Language and Myth of Power, or Metaphors We Die By. In A. Fill and P. Mühlhäusler (eds.), *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment* (pp. 203-225). London / New York: Continuum.

- Goldstone, B. (2008). The paradox of space in postmodern picturebooks. In L. Sipe and S. Pantaleo (eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-referentiality* (pp. 117-129). New York: Routledge Research in Education.
- Haliday, M. A. K. (2001). New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. In A. Fill & P. Mühlhäusler (eds.), *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment* (pp. 175-202). London / New York: Continuum.
- Haliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
- Hunt, P. (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Jalongo, M. R. et al. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177.
- Lakoff, G. (2010). Why it Matters How We Frame the Environment. *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture*, 4(1), 70-81.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks – Picturing Text*. New York: Routledge-Falmer.
- Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble.
- Linden, S. (2008). Et si le sans avait du sens? *Hors Cadre[s]* 3, 7-11.
- Nières-Chevrel, I. (2010). El poder narrativo de las imágenes: el caso de *L'Orage* (La Tormenta) de Anne Brouillard. En T. Colomer T.; B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (eds.), *Cruce de Miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 142-151). Caracas: Banco del Libro.
- Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/173>
- Moya Guijarro, A. J. (2011). Engaging readers through language and pictures. A case study. *Journal of Pragmatics*, 43, 2982-2991.
- Moya Guijarro, A. J. (2013). Visual metonymy in children's picture books. *Review of Cognitive Linguistics. Multimodality and Cognitive Linguistics*, 17, 336-352.
- Moya, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*. London: Equinox.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. Sipe, and S. Pantaleo (eds.), *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge Research in Education.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1990). *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.

- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
- Painter, C.; Martin, J. R. & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. & Ramos, R. (2011). Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books. *Children's Literature in Education*, 42(4), 325-339.
- Ramos, R. (2011). Contributos para a caracterização da retórica ambiental na imprensa generalista portuguesa. *Revista Galega de Filoloxia*, 12, 155-176.
- Roig Rechou, B.-A.; Soto López, I. y Neira Rodríguez, M. (coord) (2011). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Editorial Acanto.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. New York: Watson-Guptill.
- Sipe, L. (2012). Revisiting the Relationship Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4-21.
- Sipe, L. & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge Research in Education.
- Wolfenbarger, C. D. & Sipe, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 84(3): 273-280.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Los álbumes ilustrados – Construcción y lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; Valladolid: Universidad de Valladolid.