

Tesis de doctorado en Letras:

El libro-álbum una práctica de intervención literaria dirigida a sujetos socialmente vulnerables



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

EL LIBRO-ÁLBUM UNA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN LITERARIA
DIRIGIDA A SUJETOS SOCIALMENTE VULNERABLES

DOCTORADO EN LETRAS

Tesista: Lic. Lidia Cortez

Directora de tesis: Dra. Marta Elena Castellino

Codirectora de tesis: Dra. Elbia Haydee Difabio

Mendoza, 21 octubre de 2021

Dedicatoria

“Desde el punto de vista de la vida cotidiana, (...) Hay una cosa que sí sabemos: que el ser humano está aquí por aquéllos de cuya sonrisa y bienestar depende nuestra propia felicidad y también por las incontables almas desconocidas con cuyo destino estamos vinculados por un lazo de simpatía. Muchas veces por día pienso cuánto de mi propia vida interior y exterior se construye sobre las labores de los demás hombres, vivos y muertos, y cuánto debo esforzarme para devolverles tanto como he recibido de ellos”.

Albert Einstein¹

*A quienes me han acompañado, alentado y escuchado mis apasionados hallazgos.
Carlos compañero de ruta.
Mis hijos Emilia y Matías,
Francisco.
Lisandrito “dador de alegrías”.*

*A la memoria de María
“mucha mamá” por tan poco tiempo,
el suficiente para impulsar toda una vida.*

A la memoria de Ramón.

¹ Arroyo, O. (Comp.) (2017). *Frases de Albert Einstein*. Recuperado el 10 de enero de 2020, desde <<https://www.exitoysuperacionpersonal.com/frases-de-albert-einstein/>>

Agradecimientos

Agradecer enaltece el espíritu al reconocer que nadie se construye en soledad.

L. C

Al Comité Académico del doctorado en Letras presidido por el Dr. Claudio Maíz por confiar en mi propuesta de investigación.

A mi Directora de tesis la Dra. Marta Elena Castellino por alentarme a que concretara esta instancia investigativa, su estímulo afectuoso, su rigurosa profesionalidad y su acompañamiento permanente en este desafío intelectual.

A mi Codirectora de tesis la Dra. Elbia Haydee Difabio por su seguimiento profesional y comprometido en mis logros desde hace tiempo.

Al Dr. Gustavo Zonana, Dra. Mirta Ison, Dra. Grisel Salmazo, Dra. Adriana Arpini, Prof. Norma Gómez en reconocimiento por la valiosa bibliografía facilitada.

A la Lic. Patricia Sosa por su afecto y sostén en tantas ocasiones en los que “el día parecía tormentoso”.

A la Lic. Ana María Mercado por su recomendación ante las autoridades de la Escuela “Miguel Ángel Ramponi”, lo que me permitió concretar mis observaciones en campo.

A la Dra. Gilda Difabio por su asesoramiento profesional.

A la Dra. Celia Chaab por facilitarme su tesis doctoral inédita.

A la Directora de la Escuela “Miguel Ángel Ramponi”, Prof. Marcela Romeu por su confiada disposición para que realizara en su establecimiento las intervenciones pedagógico-literarias con los alumnos y alumnas de Cuarto a Sexto grados durante los períodos 2018-2019 en el marco de mi investigación en campo.

Asimismo al resto de las autoridades y docentes del establecimiento.

Todo mi afecto a las niñas y niños con quienes compartimos la “experiencia de la lectura” de álbumes; el aprender a pensar juntos, sortear los obstáculos que les presentó la lectura y la escritura, a hacer consensos, por todo lo que dicen cuando hablan y todo lo que dicen cuando callan, *a expresarnos... por confiar juntos en la “esperanza de lo posible”*.

ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMERA PARTE: Libro-álbum como discurso multimodal	24
CAPÍTULO I: Discurso multimodal	25
1.1. Arquitectura del lenguaje desde la perspectiva de la Lingüística sistémico-funcional.	25
1.1.1. Conceptos básicos del estudio del lenguaje.....	27
1.2. Dimensiones del lenguaje con enfoque en las cláusulas	30
1.2.1. Tres líneas de significación en la cláusula.....	30
1.2.2. Configuración de las cláusulas	34
1.3. Multimodalidad: desafíos de una nueva Semiótica	37
1.3.1. Introducción al análisis de la imagen	38
1.3.2. La imagen y los signos	70
1.3.3. Lenguajes visuales.....	84
CAPÍTULO II: Literatura de libro-álbum.....	92
2.1. Antecedentes y precursores: breve historia del libro-álbum	92
2.1.1. El libro ilustrado a partir de la aparición de la imprenta.....	94
2.1.2. Impresión a color en el siglo XIX	97
2.1.3. Surgimiento del libro-álbum.....	100
2.2. Alfabetización visual	108
2.2.1. Propiedades semióticas.....	111
2.3. Narratividad multimodal	113
2.3.1. Estructuras representacionales	115

2.3.2. Dimensiones del espacio semiótico.....	126
2.3.3. El color: impacto psicológico y emocional	143
2.4. Libro-álbum contemporáneo.....	153
2.4.1. Neo-subversión en la literatura	153
2.4.2. Polisistema literario.....	162
2.4.3. Libro-álbum sin palabras.....	168
2.4.4. Cultura ilustrada: otros aportes	177
2.4.5. Hibridación e intergenericidad.....	181
2.5. Política literaria de los álbumes	184
CAPÍTULO III: Ajuste completo en el proceso lector del libro-álbum.....	187
3.1. Retos intelectuales y afectivos que plantea la lectura de los álbumes	187
3.2. Ampliación del espacio de posibilidades: habilitación de cláusulas	196
3.3. La lectura como experiencia y acto vital.....	199
3.4. Poética cognitiva en literatura	210
3.4.1. Patrones involucrados en el texto y su vinculación con la lectura.....	211
3.5. <i>Lector Portador</i> : análisis de sus disponibilidades potenciales.....	219
3.6. <i>Status</i> ontológico de los personajes ficcionales y su impacto en el Lector Portador ..	227
3.6.1. Personajes animales e inanimados	232
3.6.2. Personaje colectivo	233

SEGUNDA PARTE: Multiperspectividad en el desarrollo humano y la vulnerabilidad del sujeto hermenéutico.....	237
CAPÍTULO IV: Enfoques del desarrollo humano entre los 9 y los 13 años.....	238
4.1. Estudio del desarrollo humano.....	238
4.1.1. Teoría del apego.....	239
4.1.2. Teoría bioecológica de Bronfenbrenner	249
4.2. Funciones psíquicas superiores desde la perspectiva de Lev Vigotsky	253
4.2.1. Zona de desarrollo próximo	256
4.3. Génesis de la función simbólica	259
4.4. Desarrollo de normas y valores.....	261
4.4.1. Moral en el niño y adolescente desde la perspectiva piagetiana.....	263
4.4.2. Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral	266
4.5. Complejo entramado de las inteligencias	269
4.5.1. Hábitos mentales.....	270
4.5.2. Inteligencias múltiples	272
4.5.3. Inteligencia emocional.....	274
4.5.4. Sistema ejecutivo	279
CAPÍTULO V: Descubrimiento de sus propias fortalezas	289
5.1. Pobreza y vulnerabilidad psicosocial	289
5.1.1. Vulnerabilidad psicosocial	290
5.2. Subjetividad, identidad personal y representación social	297

5.3. Dimensiones de riesgo y de protección.....	305
5.3.1. Factores estresores como causales de riesgo social	305
5.3.2. Factores protectores	316
5.3.3. Literatura de los libros-álbum	338
5.4. Mediación	344
TERCERA PARTE: El hallazgo de lo posible	349
CAPÍTULO VI: Modelo de intervención. “Aprender a pensar a partir de los álbumes”	350
6.1. Modelo de intervención.....	350
6.1.1. Primera fase: Apertura cognitivo-emocional al mundo ficcional.....	355
6.1. 2. Segunda fase: Construcción de sentidos	367
6.1.3. Tercera fase: Efecto catártico	373
6.2. Herramientas pedagógicas	375
6.2.1. Instrumentos para la elaboración del perfil del alumno/a.....	375
6.2.2. Organización del espacio de trabajo como una dimensión multimodal	376
6.2.3. Patrones de fortalecimiento del <i>aprender a pensar</i> creativa y reflexivamente	378
6.3. Implementación del Modelo Aprender a pensar a partir del álbum <i>Las pinturas de Willy</i> de Anthony Browne	380
CONCLUSIONES.....	392
Índice de figuras	
1. Estratos y niveles de realización del significado	27
2. Estructura Modo	33

3. Vinculación entre cláusulas y experiencias.....	37
4. Modelo del signo icónico	71
5. Las dimensiones del espacio semiótico.....	126
6. Los principios de la experiencia lectora	202
7. Proceso heurístico-hermenéutico del LP.....	206
8. Disponibilidades potenciales del LP.....	222
9. Determinación de agentes estresores.....	315
10. Tabla resultados Encuesta Yo Soy	326
11. Diagrama de flujo identitario	328
12. Triada de la modificabilidad	347
13. Arco interpretativo de modalidad recursiva.....	351
14. Fusión de horizontes	358
15. Ficha Mi entrada al mundo del arte.....	384
Nómina de abreviaturas	10
Apéndices.....	431
1. Caja de herramientas.....	432
2. Dispositivo Club de los perfectos	434
3. Dispositivo YO SOY. Detección de factores protectores	435
4. Entrevista en profundidad con la directora Prof. Marcela Romeu	436
5. Encuesta a los docentes.....	438
6. Encuentro con los padres.....	443

7. Álbum <i>Las pinturas de Willy</i> de Anthony Browne	445
8. Obras de arte pictórico que inspiraron el álbum.....	457
Referencias bibliográficas de libros-álbum.....	470
Referencias bibliográficas.....	472
Referencias bibliográficas de metodología e investigación en campo	485
Fuente de ilustraciones e imágenes.....	487

NÓMINA DE ABREVIATURAS

AE Alfabetización emocional

AV Alfabetización visual

CI Comunidad de indagación

DM Discurso multimodal

ET Emergencia transformadora

FAC Figura de apego compensatoria

FE Funciones ejecutivas

GPG Gran plano general

IM Inteligencias múltiples

IE Inteligencia emocional

LSF Lingüística sistémico-funcional

LP Lector portador

PI Participante interactivo

PR Participante representado

PRs Participantes representados

VS Vulnerabilidad social

INTRODUCCIÓN

“[...] la creación de herramientas de análisis complejas y procurar construir nuevas formas de investigación de la realidad que operen a partir de una serie de diferenciaciones, ‘tejiendo’ el conocimiento a partir de la complejidad de lo real”

(Bueno Fisher, 2014: 175).

Conocer de cerca la realidad que vive la niñez y adolescencia en contextos de vulnerabilidad social (VS) causa conmoción y emerge, inmediatamente, un sentimiento movilizador enraizado en la naturaleza humana que impide desligarse del asunto. Por el contrario, se siente la necesidad de asumir el compromiso social y hacer un aporte sustancial desde el propio patrimonio cultural y profesional de que se dispone. La formación profesional y el conocimiento de la literatura de los álbumes, estudiada desde hace varios años, son los determinantes que impulsaron esta investigación con el aliciente de contribuir de manera significativa a esta problemática.

El enfoque epistemológico desde el cual se abordará esta realidad guarda relación con las propias experiencias de vida y los mecanismos de afrontamiento de la adversidad. Estos constituyen un conocimiento empírico-vivencial que permite poner énfasis en la calidad de vida y en el potencial de modificabilidad que tienen las personas. La literatura y su incidencia en la construcción simbólica de los sujetos es un conocimiento consolidado por las Ciencias humanas. En este sentido, se plantea resolver la dialéctica del horizonte de expectativas de la literatura de los álbumes y el horizonte de experiencias de los sujetos en contextos de VS.

Sin dejar de reconocer lo que esto implica, se toma como punto de apoyo el paradigma de la complejidad de Edgar Morín que propone “mirar con más atención, [porque] la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (2000: 17). Este hecho invoca Multiperspectividad en la aproximación a la problemática de riesgo que vive un grupo etario que crece progresivamente. La pobreza y la VS constituyen un asunto crítico que exige atención desde una concepción expansiva que abra espacios de aceptación e inclusión a un mundo de diferencias, de acciones cooperantes y sistémicas.

Daniel Pennac enfáticamente expresa: “Sí, le enseñamos todo sobre el libro. Le abrimos un formidable apetito de lector. Así descubría la virtud paradójica de la lectura

que consiste en abstraerse del mundo para hallarle un sentido” (1997: 17). Previamente se expresa la función por excelencia de la literatura, pero aun así, la pobreza cultural y simbólica sigue siendo estructural para los sujetos de interés. De esta paradoja surge mi primer cuestionamiento: ¿es posible que la literatura y la lectura de libros logren un impacto transformador en el bienestar subjetivo, en la reparación de angustias y temores, inclusive generar una sensación de satisfacción de la misma forma que puede esperarse en receptores estimulados, contenidos por el afecto, en contextos culturales, sociales y educativos sin estresores permanentes? Por los resultados académicos² de los sujetos en riesgo social y su alfabetización incompleta en la lectura y la escritura se puede arriesgar una respuesta poco alentadora.

En 2013, di comienzo a la heurística hermenéutica sobre el discurso multimodal (DM) y la literatura de los álbumes, por lo que se sugieren otras “alfabetizaciones” para este contexto de VS, tales como la alfabetización visual y la emocional. Esta literatura de DM se conforma a partir de diversos recursos semióticos que podrían facilitar

² Según el Informe de avances de gestión Enero-Julio 2020 del Director General de Escuelas José Manuel Thomas: “Las evaluaciones nacionales de calidad educativa dan cuenta de una diferencia de resultados alcanzados de acuerdo al Nivel Socio-Económico (NSE) de los estudiantes en favor de quienes tienen un NSE alto: en Matemática, el 77,5% de los estudiantes con NSE alto alcanzan niveles satisfactorios, mientras que sólo el 39,8% de quienes tienen NSE bajo logran esos resultados (Aprender, 2018). El primer eje de la gestión prioriza a los sectores más vulnerables. Es necesario hacer foco en quienes tienen menos oportunidades o presentan más dificultades para alcanzar los resultados deseados de aprendizaje. Este dato significa que más de la mitad de los alumnos que presentan vulnerabilidad socio-económica no cuentan con los conocimientos que se consideran necesarios para desenvolverse” (DEIE, 2018).

“El segundo eje de la gestión está orientado a fortalecer la alfabetización en todos los niveles y modalidades educativos, priorizando el Nivel Inicial. Con el foco puesto en la comprensión y fluidez lectora, el eje entiende a la alfabetización en sus diferentes acepciones: alfabetización literaria, académica, digital, entre otras. [...] El cruce de información mencionado refleja los niveles de desempeño más bajos en los sectores más vulnerables de la población. Esto afirma la urgencia de generar una política de alfabetización y desarrollo del pensamiento que tenga en cuenta las necesidades y contextos contemporáneos, desde una posición de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de las escuelas con resultados más comprometidos”.

“La alfabetización, entendida como un entramado de múltiples capacidades de interpretación y producción de textos, es un objetivo que se extiende a lo largo de toda la escolaridad, y deviene un pilar fundamental para el resto de los aprendizajes durante toda la vida. Es necesario recuperar la función histórica de la escuela como espacio de alfabetización. Cuanto más se fortalezca esta capacidad, más se robustecerán las trayectorias educativas de los chicos” (Thomas, 2020: 9). Recuperado el 25 de abril de 2021, desde <<https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/5/2020/08/libro-gestion-2020-DGE-31-8-2020-OK-optimizado-1.pdf>>

la comprensión e interpretación, incluso motivar con intervenciones mediadas idóneas, la creatividad en la producción escrita y verbal.

El potencial artístico y estético de los álbumes gana espacio como literatura poco convencional. La dimensión semiótica y la heterogeneidad de “modos” con los que materializa la narrativa verbal y visual probablemente resulten andamiajes eficaces para que el hermeneuta logre su inmersión en el mundo ficcional sin restricciones. Por tanto, se deduce que la literatura de los álbumes puede considerarse un estímulo ostensivo relevante y, en consecuencia, la implementación de un modelo de intervención mediada con los álbumes incrementaría los logros en los aprendizajes de los sujetos de estudio. La lectura holística de los álbumes se cree ofrece a un lector poco competente un gran margen de posibilidades en su peripecia lectora.

Aun considerando estas características de los álbumes y el reto intelectual que representa para los lectores el proceso de análisis e interpretación del iconotexto, surge un segundo cuestionamiento: ¿los niveles narrativo, literal, visual, simbólico y metafórico en conjunción admiten inferir si los sujetos, entre los 9 y los 13 a 15 años³, lograrán impulsar su capacidad expresiva y analítica con fines transformadores de “su mundo” interior?

La pregunta marca un punto de inflexión como factor determinante para esta investigación: *El libro-álbum una práctica de intervención literaria dirigida a sujetos socialmente vulnerables*. La trilogía: literatura de los álbumes, grupo etario de estudio y en contextos de VS establecerían una dinámica de retroalimentación con vistas hacia la transformación individual y colectiva. La pobreza es una problemática estructural y compleja de resolver, lo que implica un acercamiento multidisciplinar sumando voluntades entre quienes tienen poder decisorio en las políticas públicas y la educación.

En la actualidad, la pobreza y sus consecuencias adquieren un umbral de crisis de carácter universal y transcultural. Esta complejidad debe ser analizada a partir de un enfoque multiperspectivo e interdisciplinar de manera que la propuesta sea efectiva.

³ Este rango de edades en la conformación del grupo de estudio tiene una expansión, considerando que en sexto y séptimo grado cursan adolescentes con más edad. Las instituciones escolares los admiten hasta los 15 años, a fin de evitar que salgan del sistema escolar debido a las influencias negativas del entorno proximal.

Inicialmente se ha conformado un corpus bibliográfico que se posiciona en la Literatura y, en particular, la literatura del libro-álbum, por tanto, el marco teórico se sostendrá en los fundamentos teóricos de la Lingüística sistémico-funcional (LSF) de Michael Halliday (1985) & Matthiessen (2014), Mijaíl Bajtín (1989, 1998), Roland Barthes (1964, 1971, 2013), Umberto Eco (1994, 1997, 2014), Paul Ricoeur (2006, 2020), Robert Jauss (1967), Wolfgang Iser (1987), Even-Zohar, entre otros. En el ámbito de los especialistas en DM se consultará la Gramática del diseño visual de Gunther Kress & van Leeuwen (1997, 2006), la Sintaxis de la imagen de Donis Dondis (1976, 2015), María Nikolajeva (2001, 2006) acerca del funcionamiento de los álbumes y las categorías que ligan el iconotexto. Evelyn Arizpe & Morag Styles (2004), Martín Salisbury (2014) para delimitar las fronteras y expansiones de los álbumes, en Arte a Ernst H. Gombrich (1984), Hans-George Gadamer (1999, 2012). Estos son algunos de los autores con los cuales se ha comenzado el proceso heurístico y epistémico.

Debido a la problemática social en la cual se pretende hacer un aporte, será necesario conformar un entramado teórico que exigirá ser convalidado en la práctica. Por otra parte, el campo de estudio debe ser interdisciplinario con fundamentos en la Psicología cognitiva en literatura y la Poética cognitiva de Peter Stockwell (2005), Burke & Troscianko [*et al.*] (2017), la Psicología del desarrollo humano desde la Teoría del apego de John Bowlby & otros (2018), la Teoría ecobiológica de Urie Bronfenbrenner (1987), el desarrollo moral según Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (2012), la Psicología pedagógica de Lev Vigotski (2001, 2017).

Tal como se percibe este asunto con el tiempo la problemática lejos de solucionarse se acentúa por efectos del estancamiento en las intervenciones entre otros aspectos de índole económico, social, ideológico y educativo. Para dar respuestas a estas reflexiones se analizará la bibliografía de referentes del área de la Sociología tomando conceptos de Pierre Bourdieu (1997), Cornelius Castoriadis (2010), la Antropología filosófica de Ernst Cassirer (2016), la Filosofía de Jacques Rancière (2009, 2011, 2014). Asimismo, parece relevante conocer cuáles son los aportes teóricos y empíricos que proporciona la Neurociencia aplicada en educación. A partir de la experiencia que se tiene con la literatura de libro-álbum en otros ámbitos se ha observado cierta dificultad para interpretar en profundidad el DM por lo cual se consideran indispensables las prácticas de intervención mediada.

En la revisión de estudios recientes sobre los dos ejes temáticos: literatura de los álbumes y VS se advierte que estos no aparecen asociados como en este proyecto de investigación. Fernández Lozano (2019) presenta una *Propuesta didáctica para trabajar la resiliencia a través de álbumes infantiles* en la Universidad Pública de Navarra. Lo paradójico de esta investigación es que no incluye en su marco teórico el tratamiento del libro-álbum. En 2019, Vásquez de Rendón de la Universidad Santiago de Cali, Colombia, realiza una investigación sobre *El libro álbum como estrategia didáctica desde la práctica social del lenguaje en educación inicial*. En 2017, Damas González, de la Universidad de Murcia, hace un estudio sobre las emociones a partir de un extenso corpus de álbumes: *La maleta de Pacotico Emociones* en la que los álbumes constituyen un recurso para educar la conciencia emocional a partir de “cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado)”. Considero que se trata de una perspectiva negativa para abordar las emociones e incluso contraproducente para la niñez que podría generar angustia. El estudio de Laura Oros [*et al.*] (2011), de la Universidad Adventista del Plata, propone *Cómo inspirar emociones positivas en los niños* a partir de la literatura para niños de discurso verbal. Otra de las investigaciones es la de Francisco Javier Villegas Villegas⁴ (2016), por la Universitat de Barcelona: *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa. Una plataforma lectora para el destinatario adolescente*. De estos estudios no se comparte el criterio de lectura del libro-álbum, ya que se requiere de un planteamiento más específico que exige los fundamentos del DM y el manejo de las técnicas de análisis semiótico de este discurso.

Se comparte con Eduardo Bustelo (2010) su convocatoria a hacer abandono del “adulto-centrismo” y descubrir en la niñez y adolescencia en contextos de pobreza su desvalimiento y carencias relacionadas con el afecto y la contención, aspectos que reclaman mayor sensibilidad social. Los subsidios son válidos en tanto atienden el problema inmediato de la subsistencia, los requerimientos básicos de nutrición, en el mejor de los casos. Respecto de las necesidades afectivas, educativas y de su desarrollo humano integral la sociedad tiene todavía una gran deuda con estos sujetos.

Antes de continuar, es preciso conceptualizar dos de los ejes más importantes: libro-álbum y vulnerabilidad psicosocial. Se tomará como referencia la definición de libro-álbum que propone Bárbara Bader (1976):

⁴ Apellido Villegas Villegas.

[...] texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y sobre todo, una experiencia para un niño. Como forma de arte, depende de la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el drama de pasar la página. En sus propios términos, sus posibilidades son ilimitadas⁵.

A partir de la cual se procederá a la búsqueda de la bibliografía que amplíe cada uno de los aspectos citados por Bader y sus posibles vinculaciones.

Respecto del concepto de vulnerabilidad psicosocial Mirta Gavilán esclarece aspectos relativos a sujetos “vulnerados” y “vulnerables”, en estos últimos se hará énfasis teniendo en consideración que aún tienen un margen de modificabilidad exitosa.

La vulnerabilidad es un concepto dinámico y relacional que trasciende la condición de situación presente [...] En su sentido amplio, la noción de vulnerabilidad psicosocial incluye dos situaciones: la de los “vulnerados”, que se asimila a las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión, es decir la de aquellos que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo, y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables”, para quienes el deterioro de sus condiciones de vida, la precariedad de estrategias internas y el descuido no están definitivamente materializados [...] (Gavilán, Quiles & Cha, 2006: 29-30).

La urgencia de las intervenciones literario-pedagógicas se perfila a partir del imperativo de *llegar a tiempo* con contribuciones que fortalezcan potencialidades en estado de latencia; y así, evitar que la niñez sea “vulnerada” momento en que caducan las posibilidades de revertir procesos que desvían a los sujetos de un desarrollo adaptativo.

¿Qué tienen para ofrecerles los álbumes? Es de suponer, contemplando el potencial comunicativo, estético, artístico, epistémico, ideológico y simbólico que caracteriza a los álbumes y, a juzgar por las ventajas que ofrece una intervención mediada, que estos sujetos podrían aprender a “ver” para aprender a pensar con todas las implicancias favorables que esto habilita. Este estudio consiste en poder validar los objetivos conducentes a este *hallazgo de lo posible*.

⁵ Definición incluida en la Introducción de su libro *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan.

Objetivos generales

1. Revalorizar la literatura de libro-álbum desde su potencial en el logro de la alfabetización visual como un desafío intelectual.
2. Contribuir sustancialmente en el desarrollo adaptativo en la niñez y adolescencia en situación de vulnerabilidad social a partir de la literatura de libro-álbum.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el libro-álbum como discurso multimodal.
2. Brindar las herramientas necesarias para el trabajo con el libro-álbum que propicien la apreciación estética de los discursos verbales y visuales desde una perspectiva integradora siguiendo un círculo hermenéutico⁶.
3. Promover estrategias para lograr el desarrollo de habilidades pro-sociales en los sujetos: gratitud, simpatía (empatía con amor), satisfacción personal y alegría a partir de la literatura de libro-álbum.
4. Generar una comunidad de indagación que incentive la capacidad expresiva y analítica de los sujetos en un diálogo compartido a partir de los álbumes.

Los álbumes deben ser entendidos como literatura y como arte. La condición posmoderna con el avance inexorable de la cultura de la imagen influye significativamente en el Polisistema literario y, particularmente, en la literatura de los álbumes. La amalgama cognitivo-emocional que permiten los álbumes, como DM, se consolida desde diversas modalidades semióticas propias del arte, la pintura, el color y sus influencias emocionales, el diseño gráfico, el cine, la historieta.

Por otra parte con relación al contexto, los espacios sociales y su conexión con el campo de poder son determinantes como “modo de reproducción” (Bourdieu, 1997: 33). Las distinciones sociales entre los sujetos dentro del propio *habitus*, cuerpo socializado, establecen tensiones de fuerzas con pretensión de equilibrio entre los mandatos sociales convencionalmente aceptados y las cláusulas autorizadas. Conocer *in situ* la realidad de la niñez y adolescencia a partir de una metodología en campo puede ser un

⁶ “En el fondo, la correlación entre explicación y comprensión, y *viceversa*, entre comprensión y explicación, constituye el *círculo hermenéutico*” (Ricoeur, 2020: 195). Énfasis en original.

principio de solución o al menos la oportunidad de confrontar la teoría social con el contexto problematizado.

La heurística epistemológica que proporcionan los marcos teóricos y las representaciones sociales respecto de los sujetos en situación de riesgo autorizan inferir que tienen escaso acceso a los bienes culturales, sociales y económicos, por tanto, su capital literario y simbólico se construye con lo que les ofrece el microsistema escolar. La literatura de los álbumes como parte constitutiva del campo de producción cultural podría ofrecerles un “espacio de posibilidades” como “referentes intelectuales” o personajes faro (Bourdieu, 1997: 53). Para la mayoría de la niñez y adolescencia la representación simbólica de los personajes faro tiene efectos cognitivos positivos como ideas fuerza: el valor, la trascendencia, el amor, la amistad, la solidaridad y como orientadores comportamentales al inducir la comprensión de sí y la comprensión de la proyección de mundo del álbum. Teniendo en consideración estas funciones propias de la literatura, no es atrevido pensar que el grupo etario de interés sea altamente favorecido con la literatura de los álbumes en las prácticas pedagógicas gracias a su potencial semiótico multimodal.

La exposición a la cultura de la imagen y sus influencias a través de los juegos de video, la cinematografía, la publicidad, la propaganda y la señalética satura los entornos habituales en la vida cotidiana juegan a favor de los conocimientos previos en estos sujetos. El *input* perceptivo es constante y constituiría un aspecto a ser capitalizado como parte de su patrimonio cultural y puesto en valor en las intervenciones con el libro-álbum.

En este sentido se formula la primera hipótesis: La mediación pedagógica a partir de la literatura de libro-álbum puede ser considerada como una política⁷ de intervención y visibilización de las potencialidades y puesta en actos sustanciales por parte de los niños y adolescentes en contextos socialmente vulnerables que necesitan liberarse de las cláusulas impuestas desde lo social, cultural, económico, educativo, entendidas como fronteras infranqueables sin mediación. La literatura de libro-álbum

⁷ Respecto de esta primera hipótesis se cree conveniente utilizar el término política entendida desde la perspectiva de Jacques Rancière: “La política es la constitución de una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema” (2011: 15).

como práctica de intervención sistemática podría generar procesos de creatividad propios del pensamiento divergente, lo que brinda una ampliación de opciones en la toma de decisiones y en el propio *acto de significar* la experiencia.

La intervención mediada “es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas” (Escobar, 2011: 60), por lo que tiene una función pedagógica eminente con tendencia a desarrollar competencias cognitivas. Esta competencia promueve procesos de transformación personal y colectiva que requieren un compromiso activo como capacidad para construirse a sí mismo y descubrir un mundo posible del que debería ser sujeto de cambio. Por tanto, la mediación es un proceso de trascendencia con poder de modificabilidad cognitiva estructural (Feuerstein, 1996).

Desde una perspectiva viable se tiene el convencimiento de que es necesario confiar en las potencialidades en estado de latencia de la niñez y adolescencia en situación de VS. En este punto se plantea la segunda hipótesis: La experiencia de la lectura y el análisis del libro-álbum, entendido como discurso multimodal, al establecer vinculaciones entre el discurso textual y el visual a partir de temáticas relacionadas con emociones positivas se pondera que logren enriquecer la capacidad expresiva y analítica en los sujetos, hecho que podría ser considerado como una práctica superadora de desigualdades y de reparación.

Por esta razón se analiza que el marco teórico debería abarcar tres grandes ejes temáticos: 1) Libro-álbum como discurso multimodal (DM), 2) Multiperspectividad en el desarrollo humano y la vulnerabilidad del sujeto hermeneuta y 3) El hallazgo de lo posible. La primera parte exige el tratamiento del DM, la literatura de libro-álbum y el proceso lector de los álbumes.

La segunda parte se prevé abordarla en dos capítulos que comprendan una aproximación teórica al desarrollo humano entre los 9 y los 13 años desde una orientación de múltiples perspectivas. Por otra parte este estudio se posiciona en un punto de vista positivo al considerar que el grupo de estudio posee fortalezas que podrían emerger a la zona de desarrollo próximo desde la zona de desarrollo potencial a partir de las intervenciones pedagógico-literarias mediadas con la literatura de los álbumes. Asimismo será necesario indagar cuáles son las dimensiones de riesgo y amenaza que los abrumba y determinar los factores protectores que los ayudan a sobreponerse a la adversidad en su microsistema escolar y familiar.

Finalmente, en el capítulo VI de la tercera parte, se espera presentar un modelo de intervención literario pertinente para diferentes edades en y fuera de contextos de VS, por supuesto poniendo el acento en el grupo etario de referencia.

Aspectos metodológicos

En el marco teórico se designa al grupo de estudio, indistintamente, como niñas, niños y adolescentes, grupo etario y “sujeto”. Se cree oportuno precisar el término “sujeto” desde la perspectiva asumida en este estudio. Se trata de un concepto histórico que ha tenido momentos de interpretación diferentes. En principio para la tradición clásica el imperativo fue: “Conócete a ti mismo” que exigía “ocuparse de sí mismo”. Estas instancias requieren de un examen de conciencia y la búsqueda de trascendencia y espiritualidad. En este sentido, ser sujeto es entrar en el “juego de la verdad” y “las relaciones de poder” (Foucault, 2012). Entrar en el “juego de la verdad” guarda relación con normas y convenciones que debe conocer y asimilar en este proceso de conocerse a sí mismo, en tanto sujeto de pertenencia a una cultura determinada. Mientras que las “relaciones de poder” comprometen una posición con margen de libertad para hacer defensa de su estatuto de sujeto social y de derecho.

Pensar en un sujeto que nace y vive en la pobreza de generación en generación habilita deducir que existen serios condicionantes que le impiden emerger de ese *status* de carencias. Por esa razón, es pertinente potenciar cláusulas que afiancen la palabra de este sujeto como un *actor social*. El enunciado de la primera de las hipótesis propone que este sujeto vulnerable se construye a sí mismo en relación con otros en contexto, adquiera poder decisorio, reconocimiento y validación de su discurso precisamente por esta condición inalienable. En tal sentido, este estudio intenta legitimar “prácticas de libertad” y estrategias sinérgicas para su desarrollo integral con acercamientos positivos hacia una realización plena y de continuidad en el tiempo.

Esta investigación es de tipo cualitativo y de carácter descriptivo-explicativo, centrada en el análisis de un conjunto de álbumes, desde el punto de vista de la Semiótica que pone de relieve sus características como DM. El trabajo se focalizará, por un lado, en la lectura teórico-crítica para afinar las herramientas de análisis del corpus, en orden a detectar – entre otras cuestiones– los procedimientos narrativos que posibilita este discurso. La construcción de significados del grupo en respuesta a la intervención literaria requiere de una observación participante, procedimiento metodológico *in situ* que permitirá una visión em-

pírica en diálogo con el sustento teórico que se maneja previamente. Las observaciones pedagógico-literarias podrán concretarse a partir de talleres con grupos de alumnos y alumnas que tienen entre 9 y 13 - 15 años de edad que cursan de cuarto a séptimo grados en una Escuela *Faro en contexto vulnerable*. El alumnado en estas escuelas muestra serias dificultades en la lectura y la producción escrita, razón por la cual, se cree conveniente intervenir en este contexto desde el reconocimiento que constituye el grupo que mayor necesidad de apoyo requiere. Respecto del rango etario seleccionado como muestra de estudio se fundamenta en la etapa evolutiva y el desarrollo de las funciones operativas hacia el pensamiento formal: hipotético-deductivo y la expansión del pensamiento simbólico. En este momento la literatura de los álbumes ocupará un rol de dinamización de este último, por lo que es esperable que los logros en el aprender a pensarse y a pensar el mundo resignifiquen su realidad con tendencias transformadoras.

Se buscará una escuela de estas características cuyos directivos/as autoricen iniciar durante 2018 las observaciones participativas con la puesta en marcha de proyectos de intervención tendientes al descubrimiento de las potencialidades del grupo a partir de la literatura de los libros-álbum. Se tiene en consideración el Informe de avances de gestión de la Dirección General de Escuelas en el que se expresan los resultados en los aprendizajes entre 2018 - 2020:

El primer eje de la gestión prioriza a los sectores más vulnerables. Es necesario hacer foco en quienes tienen menos oportunidades o presentan más dificultades para alcanzar los resultados deseados de aprendizaje. Este dato significa que más de la mitad de los alumnos que presentan vulnerabilidad socio-económica no cuentan con los conocimientos que se consideran necesarios para desenvolverse” (DEIE, 2018; citado por Thomas, 2020: 9).

Las autoridades escolares no siempre tienen la disponibilidad de habilitar una intervención pedagógico-literaria, ya que la propuesta de trabajo debe coincidir con su proyecto educativo y con las exigencias curriculares que determina la Dirección General de Escuelas.

Metodología en campo

a) Aplicar una encuesta a los docentes de lengua de cuarto y quinto grados durante el Ciclo lectivo 2018. Dicha encuesta se propone recuperar información para determinar el Perfil de los alumnos y alumnas involucrados en la observación participativa en los períodos de agosto a octubre de 2018, 2019 y 2020. Esta hará foco en

el nivel de desarrollo de las habilidades sociales y de la representación que tiene el docente de su grupo.

b) Seleccionar un corpus literario ajustado a este perfil que responda a los objetivos planteados en este estudio.

c) Planificar estrategias creativas que involucren la lectura, el análisis del discurso del libro-álbum, la producción oral, escrita y artística.

d) Adquirir un corpus selecto de álbumes entre otros libros para incentivar la lectura en todo momento: durante la jornada de trabajo y en sus tiempos de recreo.

e) Elaborar Proyectos de intervención literaria destinados al grupo etario de interés para su implementación en 2018, 2019 y 2020. Los objetivos planteados son los siguientes:

- ✓ Generar un clima de trabajo afectivo y dinámico en el que los participantes se sientan cómodos y motivados.

- ✓ Incentivar la participación activa de los sujetos en el ámbito de una comunidad de indagación (CI) a partir de la literatura de libro-álbum.

- ✓ Aplicar herramientas pedagógicas como refuerzo positivo que favorezcan la satisfacción personal, la activación de la memoria operativa, la determinación de límites claros y reflexiones oportunas hacia el reconocimiento del espacio literario como instancia de aprendizaje con dinámicas lúdicas y de metacognición.

- ✓ Motivar la expresión de emociones, de sentimientos e inclusive de sus sueños personales a partir de álbumes propiciatorios.

f) Aplicar dispositivos que permitan: 1) elaborar un Perfil de los/las alumnos/as con rasgos protectores y adaptativos; 2) propiciar una mirada reflexiva sobre sí mismo, de aceptación de su valía personal y la de sus pares.

g) Dictar cursos de perfeccionamiento a las docentes de Lengua.

h) Aplicar entrevista en profundidad a padres (o adulto a cargo del alumno/a) para determinar el vínculo parental existente con el hijo/a interviniente en los talleres.

i) Realizar una actividad lúdica con los padres (o adulto a cargo del alumno/a) con el libro-álbum

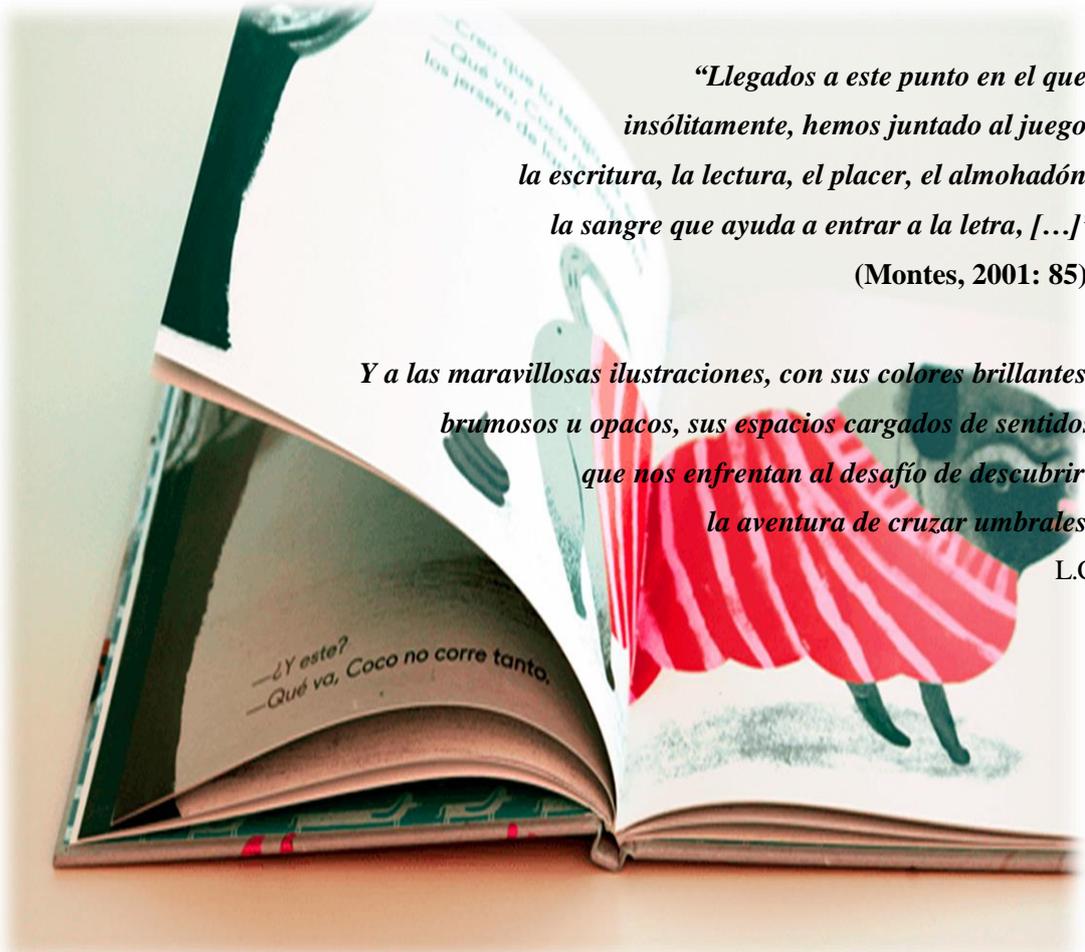
j) Grabar la mayoría de los encuentros para la obtención de datos concluyentes acerca del impacto de la observación participativa.

k) Invitar a alguna escritora e ilustradora local que movilicen sensibilidades y motivación en los sujetos con la presencia de agentes culturales dedicados a la producción literaria.

Se comprende que todo estudio científico-social que contempla un trabajo en campo presenta márgenes de incertidumbre, sobre todo con relación a los tiempos escolares y las prácticas cotidianas del microsistema escolar, el alcance de esta formulación teórica puede distanciarse de la praxis, por lo que se considera la implementación de ajustes e innovación a lo establecido. Se cree preciso aclarar que los registros de la observación participativa serán una herramienta para ilustrar el marco teórico.

PRIMERA PARTE

Libro-álbum como discurso multimodal



*“Llegados a este punto en el que,
insólitamente, hemos juntado al juego,
la escritura, la lectura, el placer, el almohadón,
la sangre que ayuda a entrar a la letra, [...].”*

(Montes, 2001: 85).

*Y a las maravillosas ilustraciones, con sus colores brillantes,
brumosos u opacos, sus espacios cargados de sentidos
que nos enfrentan al desafío de descubrir:
la aventura de cruzar umbrales.*

L.C

CAPÍTULO I

Discurso multimodal

1.1. Arquitectura del lenguaje desde la perspectiva de la Lingüística sistémico-funcional

“[...] la lengua como conocimiento,
la lengua como comportamiento,
la lengua como arte.
El último de ellos nos lleva al reino de la literatura [...]”
(Halliday, 1979: 20).

“Las palabras, ya se sabe, ocupan todos los espacios,
puesto que fuimos arrojados a un mundo nombrado”

(Montes, 2001: 52).

Un extenso y arduo recorrido evolutivo realiza el Hombre como especie para lograr el *desarrollo de la lengua*, aprendizaje continuo motivado con fines comunicativos y sociales. Michael A. Halliday (1925-2018), lingüista australiano de origen británico, al formular la Lingüística sistémico-funcional (LSF) sugiere no utilizar la metáfora *adquisición del lenguaje* por su connotación mercantilista.

El espíritu gregario del sujeto –a partir de la primera infancia- lo impulsa en la búsqueda de modos de acercamiento al entorno con el que establece vínculos sociales. De tal modo, combina lo experiencial con lo interpersonal dando sentido al acto de significación y revela la amplitud de posibilidades del lenguaje. Este esforzado camino de *significar la experiencia* es lo que Walter Benjamín (1999) califica como un “reconocimiento centelleante”. El gozo que provoca el descubrimiento de este hallazgo y la satisfacción personal concomitante. Estos primeros pasos en el proceso constituyen un proto-lenguaje que avanza sin pausa hacia la conformación del lenguaje adulto. Si este sujeto social *es arrojado a un mundo nombrado*, el aprehender la lengua amerita una conquista con deslizamientos en el tiempo, procesos semióticos y el desarrollo de las funciones del lenguaje ligadas a la cultura.

La LSF expresa que: “Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context” (Halliday, 2014: 3)⁸. Así, no es arriesgado develar el paso exponencial del *homo into homo sapiens* (Halliday, 1995), durante la instanciación de significar su experiencia y en la realización de comunicarla a otros, al mismo

⁸ “El lenguaje es, en primera instancia, un recurso para dar sentido; por lo que el texto es un proceso de creación de significado en contexto”. Traducción propia.

tiempo que se construye a sí mismo como sujeto social. En esta instanciación autorreflexiva pone en orden lo fenoménico interior (como lo vivido) y materializa una realidad consciente a la que le asigna sentido manifiesto en dos interfaces: la del contenido y la de la expresión.

Estos estratos revelan la “lengua como conocimiento” o interiorización en la producción y comprensión de sí y del contexto, “la lengua como comportamiento” como instancia de socialización que implica la interacción asociada a los vínculos (Halliday, 1979: 20) y la “lengua como arte” y su vinculación directa con la literatura.

Desde la perspectiva semiótico-social de Halliday (2000) el lenguaje opera en una visión del mundo que va más allá de la gramática y el vocabulario es una realidad intersubjetiva. La contundencia de la teoría consiste en la trilogía: lenguaje, texto y contexto. La creación de significado surge en principio como un imperativo que el propio contexto ejerce sobre el sujeto, en este sentido, es funcional al sistema de la lengua como un proceso de semiosis. El texto es objeto e instrumento en el proceso. Al respecto Halliday expresa que: “Focusing on text as instrument, the grammarian will be asking what the text reveals about the system of the language in which it is spoken or written. These two perspective are clearly complementary [...]” (2014: 3)⁹.

La semiosis desde el punto de vista de la LSF es la creación y comprensión del significado en contextos de situación. Eliseo Verón reconoce la realidad como modalidad ternaria. El progresivo dominio de las estructuras del lenguaje en su teoría de los discursos sociales – con cierto acercamiento a Pierce- entiende que la semiosis social es la “[...] dimensión significativa de los fenómenos sociales: en tanto *procesos de producción de sentido*”. Más adelante agrega: “[...] es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social” (Verón, 1993: 125-26)¹⁰.

La LSF utiliza el término texto (como “instancia de lenguaje”) y Verón refiere a un mismo objeto como discurso. Se cree conveniente asumir la misma postura conceptual de Paul Ricoeur que expresa: “*Si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido*” (2006: 26)¹¹. El filósofo francés agrega que la relación dialógica

⁹ “Centrándose en el texto como instrumento, el gramático preguntará qué revela el texto sobre el sistema de lenguaje en el que se habla o escribe. Estas dos perspectivas son claramente complementarias [...]”. Traducción propia.

¹⁰ Cursiva en el original.

¹¹ Cursiva en el original

presente en la comunicación o “intercambio intersubjetivo” es un acontecer del discurso. Así, “[...] la teoría sistémica da prioridad al *discurso o texto*¹² no solamente como evidencia del sistema, sino como elemento constitutivo de la cultura” (Menéndez, 2017: 26).

1.1.1. *Conceptos básicos del estudio del lenguaje*

El significado en la lengua se organiza en estratos y niveles de realización. Entonces, sus principales dimensiones son entendidas como formas de orden de la gramática del lenguaje fundamentalmente como *un sistema de opciones*. En el orden sintagmático la estructura es una opción gramatical que realiza el texto como reglas composicionales dentro del sistema con características de exhaustividad (frase, palabra, oración, sílaba, fonema) organizado por la relación “es parte de una parte de”. Para el sujeto social este orden composicional representa un conjunto de opciones potenciales que se convierten en opciones realizadas.

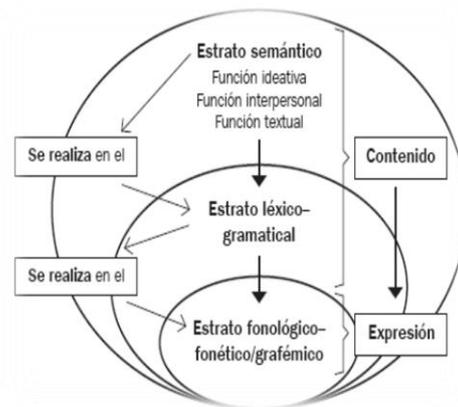


Figura 1: Estratos y niveles de realización del significado¹³

La estructura se compone de tres dimensiones: (1) fonológica como subsistema de patrones melódicos y articulatorios, registro, sonido, tonos, intervalos, ritmos, volumen; (2) grafológica como la unidad se constituye de cuatro rangos¹⁴ (*ranks*): la oración (o sentencia), la sub-oración, (delimitadas por signos de puntuación), la palabra y la letra.

¹² Cursiva en el original

¹³ Fuente: Menéndez, S.M. (trad.) Capítulo 3: “M. A. K. Halliday: de la opción como recurso de la gramática al registro” (2017: 20). Cita completa en Bibliografía.

¹⁴ Rango es cada unidad constitutiva es una estructura compositiva entendida en LSF como “circunscripción”: unidades de lenguaje organizados jerárquicamente de las más complejas a las más simples. De este modo desde un punto de vista gramatical las dimensiones analizadas conforman rangos (*ranks*) jerárquicos. Cada dimensión tiene una jerarquía de rangos constituyentes.

Por último, (3) la unidad léxico-gramatical se configura a partir de *cláusulas* complejas y cláusulas simples. Este concepto técnico desde la gramática se asimila al término como unidad grafológica: oración, sub-oración (ortografía, puntuación). Como el término cláusula se repite con cierta regularidad en el desarrollo teórico de LSF es conveniente desambiguarlo:

We will use **sentence** and **sub-sentence** to refer only to units of orthography. In referring to grammar we will use the term clause. When a number of clauses are linked together grammatically we talk of a clause complex (each single linkage within a clause complex can be referred to as one clause nexus) (Halliday & Matthiessen, 2014: 8)¹⁵.

Por tanto, gramaticalmente la cláusula es la unidad central del procesamiento léxico-gramático. La LSF es una teoría funcional al establecer nexos entre el texto incrustado en contexto. En cuanto al orden de su sistematicidad se define como un conjunto de paradigmas léxico-gramaticales como opciones disponibles que se realizan en el orden textual o sintagmático en un determinado registro. Así, el texto como unidad semántica es coherente, cohesivo y se consolida dentro de un registro. En el sistema de orden paradigmático se expresa a modo de síntesis que: “es una especie de tipo de”, en función de la polaridad de una cláusula positiva o negativa. En analogía con el orden sintagmático: “es una parte de una parte de”.

El lenguaje es un sistema semiótico complejo conformado por diferentes estratos o niveles de análisis que la LSF define como un “entorno eco-social”. Esta matriz ecológica la proporciona el contexto en el cual se encripta el lenguaje, ambos aspectos se configuran y definen de manera recíproca. Los estratos se vinculan en interfaces como nivel de organización interna que la LSF denomina *realización*. La semántica en el estrato más general es la *interfaz* entre el contexto y el lenguaje. Halliday & Matthiessen expresan que:

This means that semantics interfaces with context, but not only with context – it also interfaces with other systems that operate within context, with the content systems of other semiotic systems and with bio-semiotic systems such as our systems of perception and our system of bodily action (2014: 42-3)¹⁶.

¹⁵ “Usaremos oración y sub-oración para referirse solo a unidades de ortografía. Al referirnos a la gramática están unidas gramaticalmente hablamos de un complejo de cláusulas (cada enlace individual dentro de un complejo de cláusulas puede denominarse una cláusula nexa)”. Negrita en original. Traducción propia.

¹⁶ “Esto significa que la semántica interactúa con otros sistemas que operan dentro del contexto, a saber con los sistemas de contenido de otros sistemas semióticos y con sistemas bio-semióticos como nuestros sistemas de percepción y nuestro sistema de acción corporal”. Traducción propia

El proceso de realización se inicia en el plano del contenido (orden de lo semántico), los patrones de significado (orden de lo léxico-gramatical) y en el plano de la expresión como lenguaje hablado (sonido) o escrito (dimensiones fonológico-fonética/grafémico). El contexto y el contenido se retroalimentan en un *continuum* semántico, en el que “significar” requiere de un registro y del sistema de opciones ajustados al contexto comunicativo. El lenguaje es un sistema dinámico, dialógico y meta-estable ‘incrustado’ en su entorno.

En la vida cotidiana el lenguaje como sistema posee un valor intrínseco en el que el texto sigue una línea de *instanciación* hacia el sistema. Halliday & Matthiessen definen que: “System and text are thus related through instantiation” (2014: 28)¹⁷. La instanciación revela dos perspectivas: el lenguaje como sistema y el lenguaje como texto. En dicho sistema subyace el potencial de significación como recurso lo que no constituye dos fenómenos diferentes. El texto se encuentra en constante tensión entre el contexto cultural y el sistema lingüístico. La creación de instancias está en relación con otro ámbito de tensiones dado entre el contexto de situación y el repertorio de registros. De tal forma se definen dos polos de configuración.

Los valores contextuales son imperativos en la conformación de los textos y los registros de que se valen para significar. En tal sentido, el registro es funcional al lenguaje como sistema. Los textos pueden adquirir modalidades: abstractas, metafóricas, literales; las cláusulas dan cuenta de una determinada significación en el orden de lo físico y material y, simultáneamente, contemplan aquellos aspectos no-lingüísticos del mundo como: la gestualidad, la corporeidad, las abstracciones, lo simbólico, lo metafórico, lo visual.

Las cláusulas interpretan diversidad de procesos, eventos, acciones, objetos, gentes e instituciones. La ponderación de estas unidades gramaticales como cláusulas cerradas o, en el mejor de los casos, habilitantes de los discursos constituye el aspecto más interesante de la LSF que ayuda a convalidar la primera de las hipótesis planteadas, entre otros análisis que se abordan más adelante.

La LSF agrupa las funciones de creación del lenguaje en tres categorías principales o áreas de significación denominadas *metafunciones*. Estas son la ideacional, la interpersonal y la textual. Estas tres grandes funciones o metafunciones deben ser entendidas como componentes funcionales del sistema semántico.

¹⁷ "El sistema y el texto se relacionan así mediante la instanciación". Traducción propia.

Toda faceta de la experiencia cultural e individual del hablante puede ser significada, se trate de aspectos de nuestra propia conciencia como de fenómenos o meta- fenómenos del mundo. El proceso de construir la experiencia como flujo de eventos: hacer, pensar, sentir, actuar, ser o tener; se instrumenta a partir de cláusulas de transitividad e intransitividad (representa una acción vinculante sobre la propia conciencia o bien sobre Otro) proporcionadas por el sistema gramatical para su *realización*. Al mencionar este sistema de transitividad/intransitividad se hace referencia a los recursos léxico-gramáticos de la LSF. El actor social (sujeto) utiliza lo nombrado y codifica una diversidad de objetos/eventos, lo cual es un modo de expandir el lenguaje desde una perspectiva funcional, abierta y dinámica. Esta interpretación experiencial y lógica se conoce como la *metafunción ideacional*. Esta “[...] es la función de contenido del lenguaje, del lenguaje como ‘acerca de algo’” (Halliday, 1979: 148).

Las relaciones sociales vinculan a las personas con el mundo y los metafenómenos, así, el lenguaje ejerce una acción deliberada y consciente sobre el contexto y refiere a la *metafunción interpersonal* (lenguaje como acción, *hacer*). Estas metafunciones se asocian a la teoría en su perspectiva sistémica, ya que el lenguaje trata de *algo dirigido a alguien* de manera que tienen una funcionalidad intrínseca.

La *metafunción textual* refiere a una función facilitadora del flujo del discurso que predispone la expresión del contenido de la experiencia en las relaciones sociales y permite el avance progresivo del texto desde procesos de coherencia y cohesión. Es decir, “lenguaje como textura, en relación con el medio” (Halliday, 1979: 243).

1.2. Las dimensiones del lenguaje con enfoque en la cláusula

1.2.1. Tres líneas de significado en la cláusula

A partir de las citadas metafunciones la cláusula como unidad gramatical se estructura de modo diferente hacia la función que le compete.

- **Cláusula como mensaje:** define lo que *se va a decir* a partir de una estructura temática dentro de un contexto de situación en el que se da la realización del flujo de información y alude a la metafunción textual. Esta cláusula organiza el mensaje en TEMA + REMA. El tema orienta el mensaje del hablante en contexto como punto de partida hacia el destinatario y el rema es la parte de la cláusula que brinda la información sobre el tema. El discurso crea un sistema TEMA + REMA que establece una relación tanto consigo mismo (intrapersonal)

o con el contexto de situación (interpersonal). El mensaje configura un proceso con tres componentes: el proceso en sí mismo, el/los destinatarios del hecho comunicativo y, por último, un factor circunstancial (modo, tiempo, lugar).

La gramática tiene unidades estructurales para formalizar la cláusula. El discurso como unidad semántica básica se gestiona a partir de recursos no estructurales que crean enlaces entre las oraciones. Estos enlaces definen la cohesión del texto. En la cláusula de mensaje funcionan dos sistemas: 1) TEMA + REMA y 2) el sistema de INFORMACIÓN. Ambos sistemas se gestionan de manera paralela, es decir, el sistema TEMA + REMA en forma de mensaje. El sistema de INFORMACIÓN funciona como unidad de información cercana a la unidad gramatical cláusula pero es un sistema paralelo que no pertenece a la cláusula. Una unidad de información puede hallarse en una cláusula o ser extensiva a otras cláusulas. En este punto, se da la tensión entre lo predecible o DADO y lo impredecible o NUEVO¹⁸. Esta interacción es una estructura compuesta por estas dos funciones.

- **Cláusula como intercambio:** es la transacción entre hablante y destinatario. El sujeto es garantía de validez de lo dicho por el hablante y se vincula con la metafunción interpersonal. Se trata de cláusulas ligadas a otras cláusulas en un contexto de situación con naturaleza de diálogo y de características interactivas que habilitan procesos transformacionales tanto en el hablante como en el sujeto destino. En este hacer significativo cada participante asume un discurso particular que es pertinente a la modalidad del intercambio.

- **Cláusula como representación:** la función de la cláusula representa *algo* de la experiencia humana y refiere a la metafunción ideacional. La transitividad del sistema responde a la estructura: Actor + Proceso + Meta, así, la cláusula está asociada a procesos participantes y circunstancias. Las cláusulas se configuran como estructuras textuales, interpersonales y/o experienciales por lo que permiten modos de interacción, de reflexión, de información, de transformación y distintos tipos de procesos o eventos. Estas líneas de significación en contextos de situación se interpretan como una actividad socio-semiótica, desde la perspectiva gramatical, y evidencian una estructura asociada a partir de enlaces semánticos conformados por cláusulas compuestas que cumplen, simultáneamente, las funciones que construyen o

¹⁸ Este aspecto se retoma en el análisis del discurso multimodal en su formato de libro-álbum, en el cual el sistema de información se recoge tanto del texto verbal como del visual, la configuración de la página, el diseño, el color y demás aspectos relevantes tratados como informantes y/o indicadores de contenidos denotados o simbólicos.

realizan significado. La LSF expresa que: “The function Actor, for example, is interpretable only in its relation to other functions of the same kind – other representational functions such a Process and Goal” (Halliday & Matthiessen, 2014: 83-4)¹⁹.

Tales contextos de situación aluden a comportamientos sociales como sistemas interpersonales en el hacer o lenguaje de acción que propicia el intercambio de procesos semióticos en los que se involucran además del lenguaje hablado o escrito, “otros modos” de realización asociados, el acto de “significado” en el que se pueden diferenciar siete tipos principales: 1) exponer conocimiento del mundo, 2) informar flujo de eventos, 3) recrear mundos imaginativos (lenguaje como arte), 4) compartir experiencias y valores personales, 5) habilitar cursos de acción, 6) recomendar, promocionar, o bien; 7) explorar posiciones sociales del ámbito público. Estos tipos de significación se valen de estructuras narrativas léxico-gramaticales como estrategias de organización contextual que dependen de tres variables específicas en la LSF como son campo, tenor y modo en relación con el sistema semántico.

Campo: lo constituye el proceso social cuya actividad semiótica es el componente ideacional o metafunción experiencial y lógica. Un marco en el que se desarrolla no solo la instanciación del tema sino toda la actividad del hablante y otros participantes.

Tenor: es la relación social que habilita el componente interpersonal, en tal sentido, el tenor define el estilo y la carga emotiva del hablante y de la propia relación orientada hacia el mantenimiento o la transformación del intercambio.

Modo: “[...] is the medium and channel of communication. In relation to language MODE is concerned with the role of language in the situation-whether spoken or written, accompanying or constitutive of the activity, and the ways in which relative information value is conveyed” (Unsworth, 2014: 2)²⁰.

En Lingüística la estructura MODO consta de dos partes: el Sujeto y el operador Finito. El Sujeto es semántico en origen reinterpretado en términos funcionales. En la lingüística clásica es un elemento formal que se etiqueta como sustantivo o pronombre. Halliday (2014)

¹⁹ “La función Actor, por ejemplo, es interpretable solo en su relación con otras funciones del mismo tipo: otras funciones de representación como Proceso y Meta”. Traducción propia

²⁰ “[...] MODO es el medio y el canal de comunicación. En relación al lenguaje, el Modo se ocupa del papel del lenguaje en la situación, ya sea hablado o escrito, acompañante o constitutivo de la actividad, y las formas en el que se transmite el valor de información relativa”. Traducción propia.

desambigua el término MODO para referirse al sistema dentro de la cláusula, por otra parte, cuando es utilizado en minúsculas hace referencia a estados de ánimo e implica contrastes interpersonales de tipo verbal. Los componentes de la estructura MODO son los siguientes:

- a) El elemento Finito o temporalidad;
- b) El Sujeto es generalmente el componente responsable “del funcionamiento de la cláusula como evento interactivo” (Halliday, 2014: 145), en algunas proposiciones, en otras asume funciones de Asunto específico. Un concepto relevante que plantea la situación es el de la *intercambiabilidad*.
- c) Residuo: está conformada por el Predicador+ Complementos + Adjuntos, lo que permite ampliar la polaridad hacia modalidades atenuadas e incluso más convenientes a la instanciación del texto en situación.
 - i) Predicador: se realiza mediante un grupo verbal como tiempo verbal secundario. Finito establece el tiempo verbal primario.
 - ii) Complementos: puede representar el *meollo del argumento*, que se realiza en un grupo nominal.
 - iii) Adjunto: puede construirse alrededor de los participantes.

Se [el Tejón]	lanzó	a agarrar	el conejo	Pero, este era demasiado veloz.
Sujeto	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
MODO		RESIDUO		

Figura 2: Estructura Modo. Kasza, K. (2009) *Una cena elegante*. Bogotá: Norma. (s/p)

Los semiólogos alemanes Gunther Kress & van Leeuwen expanden el concepto de sistema textual convencional (el habla y la escritura) desde una perspectiva lingüística a otros sistemas semióticos o modos de comunicación que denominan discursos multimodales (DM). Estos modos como recursos semióticos de expresión son: visual (ilustración, pintura), gráfico, diseño, configuración en dos y tres dimensiones en el espacio, gestualidad, corporeidad. Por lo que constituye una teoría pionera. El análisis multimodal como tema se desarrolla más adelante.

Claramente, se puede observar la evolución del lenguaje como sistema semiótico hacia aspectos antes no considerados relevantes para su análisis, lo que conduce a elaborar una

teoría eco-sistémica funcional y revela la potencialidad del lenguaje como significante instanciado gramaticalmente y su realización en contextos.

1.2.2. Configuraciones de las cláusulas

La LSF enfatiza el potencial de la experiencia del sujeto como un flujo de eventos que generan un *quantum* de información y/o transformación instanciados por la gramática de la cláusula que modela configuraciones o figuras como: suceder, hacer, sentir, decir, ser o tener. (Halliday & Matthiessen, 2014).

Los ejemplos que se dan a continuación pertenecen al ámbito literario. En este caso particular, los textos narrativos se presentan en episodios o secuencias lo que constituye la noción de “complejo de cláusulas” como una “construcción multifuncional” vinculada por una relación de tipo lógico-semántica.

Cláusulas materiales: procesos de hacer – y – suceder. Este tipo de cláusulas se reconocen por estar referidas a la experiencia del mundo material. La cláusula material presenta una figura concreta que se desarrolla en el tiempo y cuya situación final ofrece una modificación. El participante siempre es el Actor. Estas hacen referencia a una entidad procesual con dos variantes, una operativa y otra receptiva. La configuración es: Actor + Proceso + Objetivo.

La transitividad se evidencia en que *alguien hace algo* cuyo accionar puede o no ser transferido a otra entidad.

Texto 1²¹:

“El niño vio las guerras. Pensó que habría que pintar los uniformes de los soldados”. (Lenain, 2009)

Texto 2:

“Sólo tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada”. (Browne, 2006)

Texto 3: en el ejemplo el proceso habilita la función transitiva

“Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti”. (Browne, 2006)

En este ejemplo ellos son los “muñecos quitapesares” la acción recae en el Objetivo.

²¹ En los siguientes textos no se cita número de página, porque estos álbumes no están paginados.

Cláusulas mentales. La actividad intrapsíquica del sujeto configura una cláusula mental. El flujo de eventos se produce en la propia conciencia, también denominadas como “cláusulas de detección” por la LSF. El sujeto detecta la experiencia en su mundo interno y el modo en que le afecta lo que sucede en el mundo externo. El contenido de la conciencia existe para sí en un diálogo interno (componente ideacional), compartido como un recuerdo con una carga cognitivo-emocional (componente interpersonal). En esta categoría de cláusulas se pueden incluir cuatro tipos de detección: cognitiva (pensamiento, ideas), emotiva, desiderativa y perceptiva. El nivel de interpretación funcional de estas cláusulas mentales difiere de las del proceso material. Cada tipo de *detección* corresponde a una sensación específica. Este sistema de “tipo de sensación” es experiencial y suele conducir a indefiniciones y entrecruzamientos en los procesos que inician en el Sujeto. Un fenómeno cognitivo puede transformarse en perceptivo o a la inversa, por ejemplo, un fenómeno percibido visualmente puede transformarse en un proceso emotivo, nostálgico, gozoso en consonancia con las experiencias asociadas al evento y el recuerdo que se activa.

En una intervención empírica con sujetos en contextos de vulnerabilidad trabajé la expresión de emociones con el álbum *Feliz* de Mies van Hout. Se trata de un álbum cuyo personaje es un pez que atraviesa diversas emociones. Cuando les pregunté qué cosas los ponen felices, uno de los jovencitos responde sonriente: -“Cuando mi mamá me invita a tomar mate con ella”. Otro dice: -“cuando me saco una buena nota”. ¿Qué los enoja? “que me saquen mis cosas”. Estas expresiones fueron acompañadas con gestualidad, por tanto, la pregunta evoca un recuerdo de carga afectiva.

La configuración en la cláusula de proceso mental es: Sensor + Fenómeno

- Sensor dotado de conciencia: “qué siente”, “qué piensa”, “qué percibe”, “qué quiere”, atraviesa una experiencia del orden de la conciencia.

El sujeto *dotado de conciencia* precisamente en los textos literarios suele atribuir conciencia a seres animales o inanimados, incluso a partes del cuerpo utilizadas en sentido figurativo en expresiones como “*me rompió el corazón*” y otras por el estilo.

- Fenómeno: representa lo que piensa, lo que se quiere, lo que emociona, lo que se conoce, esto puede tratarse de un objeto, un acto, un hecho, experiencias del mundo interno o la imaginación, un contenido metafórico reificado como una cosa.

El fenómeno forma parte de la cláusula material, mientras que en la cláusula mental se define un *plus* de significación: “However, the concept of ‘thing’ is extended in ‘mental’

clauses to include **macrophenomenal** clauses where the Phenomenon is an act and **metaphenomenal** clauses where the Phenomenon is a fact” (Halliday & Matthiessen, 2014: 251)²².

- **Proyección:** la cláusula mental metafenomenal es una representación de contenido mental o de la conciencia que se proyecta como una cláusula idea. Se trata de una cláusula nexa proyectada fuera de la cláusula mental.

Texto 4: *El viejo Tomás y la pequeña hada*

“Durante tres noches y tres días la estuvo cuidando. El corazón de la pequeña seguía latiendo pero sus ojos permanecían cerrados y todos sus miembros seguían inmóviles. El viejo estaba desesperado. Cuando volvió a salir el sol, el viejo Tomás salió para insultarlo. Pero el anciano pescador se dio cuenta de que su rabia había desaparecido. Era un hombre diferente ahora” (Demers, 2003).

Sujeto: el viejo

Fenómenos: vida/muerte del hada; soledad del anciano.

Macrofenómeno: “la estuvo cuidando”. “salió para insultarlo”. Actos

Metafenómeno: “El viejo estaba desesperado”. Hecho “Era un hombre diferente ahora”. Proyección.

Cláusulas relacionales: procesos de ser – tener. Estas cláusulas establecen relaciones de caracterización e identificación²³.

Caracterización: ejemplos del álbum *Rey y rey* de L. Haan, N. Stern (2018).

Texto 5

“Hubo una vez un palacio, en lo alto de una montaña, donde vivían una anciana reina, un joven príncipe heredero y un gato con corona.

Hacía tiempo que la reina ocupaba el trono y ya se sentía cansada”.

Identificación

Texto 6

“Con la simpática princesita de Cabo Verde tampoco hubo buena química”.

Texto 7

“Esos brazos tan largos le vendrán muy bien para saludar al pueblo – dijo el príncipe.

A grandes zancadas, la elegante princesa Rahsjandimashputin de Bombay se retiró del palacio”.

En el siguiente fragmento de *Un cuento con palabras* de Lucía A. de Hughes (2004) se analizan estas categorías de cláusulas. Texto 8

“Cuando Juanita cumplió dos años ya hablaba a las mil maravillas; los papis habían dedicado horas y horas para lograr que se expresara con corrección. Nada de guau-guau ni de pi-í ni de tu-tu: el perro era perro; el pájaro, pájaro; el auto, auto y hasta el hipopótamo era hipopótamo.

- ¡Tan chiquita y cómo conversa!

- Comentaba la gente.

²² “Sin embargo, el concepto de “cosa” se extiende en las cláusulas ‘mentales’ para incluir cláusulas **macrofenoménicas** donde el Fenómeno es un acto y cláusulas **metafenoménicas** donde el Fenómeno es un hecho”. Negrita en original. Traducción propia

²³ Los fragmentos de álbumes no están paginados.

Entonces los papis consideraron que era tiempo de enseñarle buenos modales.

- Mientras se come no se habla –le dijeron.

Juanita enseguida pensó: “Mientras se habla no se come”. Dejó de comer y siguió hablando. Nada le gustaba más que conversar con los papis, preguntar lo que le interesaba saber y contar historias inventadas por ella”. [s/p]

	Experiencia interna	Experiencia externa
Material [haciendo]		<p>Cuando Juanita cumplió dos años ya hablaba a las mil maravillas; los papis habían dedicado horas y horas para lograr que se expresara con corrección. Nada de guau-guau ni de pi-í ni de tu-tu: el perro era perro; el pájaro, pájaro; el auto, auto y hasta el hipopótamo era hipopótamo.</p> <p>- ¡Tan chiquita y cómo conversa!</p> <p>- Comentaba la gente.</p> <p>.....</p> <p>Entonces los papis consideraron que era tiempo de enseñarle buenos modales.</p> <p>.....</p> <p>Dejó de comer y siguió hablando. (Juanita)</p>
Mental [detección]	Juanita enseguida pensó: “Mientras se habla no se come”	
Relacional [siendo]	Nada le gustaba más que conversar con los papis, preguntar lo que le interesaba saber y contar historias inventadas por ella.	

Figura 3: Vinculación entre cláusulas y experiencias

1.3. Multimodalidad: desafíos de una nueva Semiótica

La LSF facilita un marco conceptual al discurso multimodal, en primera instancia parte de una visión triádica contextual del lenguaje e introduce la estructura modal como una de las variables en el *sistema de opciones*. En segunda instancia, reconoce el Modo como un recurso semiótico que incluye no solo lo verbal, sino aspectos concernientes a lo visual y lo no verbal, como el arte, la pintura, el diseño, la gestualidad, la corporeidad, el sonido, la música, entre otros sistemas semióticos en situación. Así también, la variable contextual modo es

entendida como un canal comunicativo con una estructura de Polaridad (sí/no) y las combinaciones intermedias o contrastes de modo otorgadas por el componente Finito de la cláusula (Sujeto –grupo nominal- + Finito –grupo verbal). Por tanto, es una expansión del concepto clásico de modo.

Kress & van Leeuwen reconocen la preferencia del mundo occidental por la monomodalidad y, por demasiado tiempo, las ilustraciones han tenido una función decorativa, de complemento o fijación del discurso verbal escrito. Estos semiólogos en *Multimodal Discourse* definen Multimodalidad como:

[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined- they may for instance reinforce each other (“say the same thing in different ways”), fulfil complementary roles [...], or be hierarchically ordered, as in action films, where action is dominant, with music adding a touch of emotive color and sync sound a touch of realistic ‘presence’ (Kress, 2001: 20)²⁴.

Se interpreta que los álbumes se asocian a esta categoría de discurso que contempla las dos y tres dimensiones (2D y 3D) de la realidad. Los discursos surgen como una necesidad de comunicación de ideas y emociones del sujeto y en una relación interpersonal se adecuan a contextos sociales específicos. Este discurso establece enlaces entre palabra e imagen, fotografía como imagen fija, libro-álbum en 2D, pero también permite analizar la semiótica del espacio 3D en los que habita el ser humano y su influencia emocional, las artes escultóricas, lo cinematográfico (imagen en movimiento) que incluyen todos los discursos como modos semióticos que comunican actos de significación y sus realizaciones.

1.3.1. *Introducción al análisis de la imagen*

*“Leer la imagen del artista es movilizar nuestros recuerdos
y nuestra experiencia del mundo visible, y probar
su imagen a través de nuestras proyecciones tentativas [...]”*
(Gombrich, 1962: 264)²⁵.

²⁴ “Nosotros definimos multimodalidad como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan –pueden reforzarse mutuamente (‘decir lo mismo de formas diferentes’), cumplir roles complementarios [...] o estar jerárquicamente ordenados, como en las películas de acción, donde la acción es dominante, y la música suma un toque de color emotivo, y el sonido sincronizado un toque de ‘presencia’ realista”. Traducción de Laura H. Molina (2011).

²⁵ Cita de Arizpe: 2004: 66.

Las pinturas rupestres constituyen un arte milenario que representa la huella del paso del Hombre (como especie) por estos sitios. Se trata de imágenes que tienen una potencialidad informacional muy valiosa para conocer parte de la cultura del período Prehistórico. La explosión del color, la fuerza de las imágenes, muestran al resto de la humanidad el hecho de que comunicar, expresar, informar sobre los pensamientos y las costumbres a través de lo que hoy denominamos arte se funda en una necesidad espiritual absolutamente humana.



Ilustración 1: Arte Prehistórico. Pintura rupestre de Lascaux

Las pinturas halladas en Francia, precisamente, en Lascaux muestran la conocida Sala de los Toros. El reconocido historiador de arte Ernst Hans Gombrich expresa que: “From one point of view the whole history of art may be summed up as the history of the gradual discovery of appearances. Primitive art starts, like that of children, with symbols of concepts” (1962: 234)²⁶.

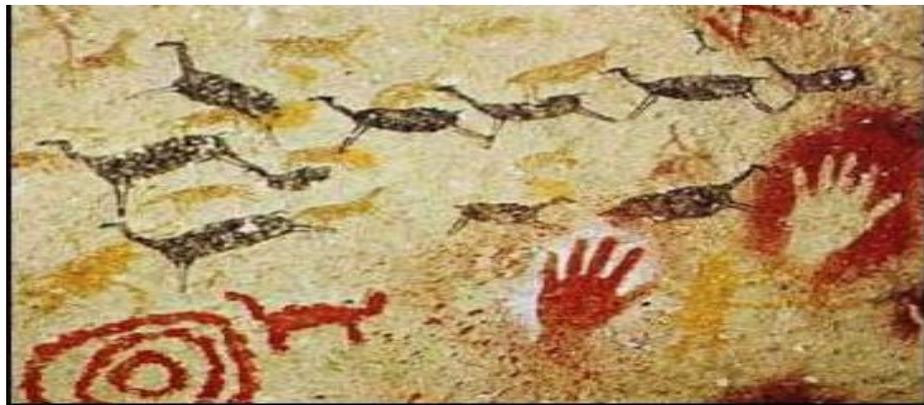


Ilustración 2: Arte Prehistórico. Pinturas rupestres en las Cuevas de Altamira

Aumont se plantea: ¿para qué se hacen las imágenes?, ¿para qué sirven las imágenes? En principio tienen un valor simbólico y “la sitúa como mediación entre el espectador y la

²⁶ Ernst Hans Gombrich (Viena, 1909-2001), historiador de arte británico de origen austríaco. “Desde un punto de vista, toda la historia del arte puede resumirse como la historia del descubrimiento gradual de las apariencias. El arte primitivo comienza, como el de los niños, con símbolos de conceptos”. Traducción propia

realidad” (2007: 82). Por tanto, la imagen tiene además de un valor simbólico, un valor de representación y un valor de signo, es decir, un discurso implícito como mensaje connotado. Las opiniones más controvertidas se hicieron sentir a partir del libro de Enrico Fulchignoni (1969) quien advierte que el siglo XX se consolida como *la civilización de la imagen*. Un cuestionamiento conservador podría plantearse: ¿La palabra se ve amenazada ante la superficialidad mimética de la imagen?

El mayor obstáculo respecto de la imagen y su reconocimiento como lenguaje representacional e ideacional consiste en concebir que su apreciación estética es solo para expertos, la que sin dudas es una postura reduccionista que subestima la capacidad de todo observador.. Roland Barthes²⁷ expresa que hay quienes “desconfían de la naturaleza lingüística de la imagen” por considerarla “un sistema rudimentario en comparación con la lengua, y otros piensan que la significación no es capaz de agotar la inefable riqueza de la imagen” (2016: 30). Barthes (2016) descrea absolutamente de que estemos en presencia de la civilización de la imagen y confirma que ahora más que antes, la civilización de la escritura es altamente justificada y necesaria. Según su tesis, la imagen por ser polisémica genera ambigüedades en la interpretación y que esta incertidumbre se disipa cuando el mensaje lingüístico apoya el icónico. Desde la perspectiva del semiólogo, la configuración entre ambos lenguajes requiere de dos funciones: la de *anclaje* y la de *relevo*. El texto actúa como *anclaje* con funciones de control o fijación de sentido. Cita como ejemplo el *comic*, en el que la diégesis descansa en el texto cuya lectura es más perezosa en tanto que la imagen asume el fluir del relato por ser un sistema menos trabajoso. En lo que refiere a la función de *relevo* reconoce que texto e imagen están en relación complementaria. El texto como relevo cumple una función de *enlace* al suplir aspectos no dichos o expresados por la imagen (Barthes, 2016: 35).

De todas maneras admite *el potencial proyectivo de la imagen*. Más adelante, se demuestra que la imagen no requiere ser *anclada* de lo contrario se limita la posibilidad como derecho del hermeneuta a la libre interpretación sustentada en su bagaje cultural, ideológico, experiencial, estético. En este punto, disiento con Roland Barthes por considerar que impone un valor limitante a la hermenéutica de los lectores. Por otra parte, implícitamente los álbumes sin palabras desde su perspectiva carecen de *relevo* y, por tanto, no deberían ser reconocidos

²⁷ Roland Barthes (Normandía, 1915-1980). Crítico literario, semiólogo y escritor, fue uno de los principales representantes del posestructuralismo francés y el fundador de la semiótica francesa (Paidós, 2013).

como literatura²⁸. “Un libro-álbum sin palabras puede definirse como una narración donde la imagen visual carga el peso del significado y donde la ausencia de palabras no es un simple artificio, sino es relevante y concuerda con la historia y la temática” (Arizpe, 2013: 3).



Ilustración 3: *El soldadito de plomo* de Jörg Müller.

Este álbum *sin palabras* del artista Jörg Müller lleva a cabo un proceso de reelaboración de narrativa visual enriquecida y contemporánea del clásico homónimo. En este ejemplo se da esta *cadena flotante* de sentidos como obra abierta a múltiples interpretaciones e interconectividades culturales, sociales, ideológicas, incluso filosóficas, en un contexto de situación diferente al de origen del hipotexto.

En la actualidad, semiólogos como Gunther Kress & Van Leeuwen, entre otros, sostienen la necesidad de una Nueva Alfabetización Visual (NAV)²⁹, debido a la presencia abrumadora y altamente significativa de la imagen en la sociedad posmoderna con el propósito de elevar el umbral receptivo más allá de una percepción intuitiva. En tal sentido, es preciso que el hermeneuta asuma un rol de participante interactivo frente a la imagen/obra y logre significar lo que ve con mayor profundidad, ahondar en su juicio estético y ético, recuperar y movilizar todo su bagaje cognitivo, cultural y experiencial en situación de contexto.

El arte precede a la escritura y el habla según atestiguan los datos arqueológicos. La imagen es omnipresente e histórica como partícipe sustancial del acto de significación pese a que no sea incluido su análisis en el currículo escolar. La cultura de la imagen exige de un

²⁸ Aspectos que se amplían en el capítulo II.

²⁹ Este tema se desarrolla en el Capítulo III.

proceso alfabetizador para aprender a pensar en imágenes y formar juicios críticos. Este aprendizaje es indispensable para facilitar la integración social, cultural, laboral, con autodeterminación sin posturas enajenadas conducentes a un consumo como fin en sí mismo. Al respecto mi postura es crítica y considero que la condición humana es amenazada en su propia fortaleza: el ejercicio del libre albedrío y la autodeterminación.

La percepción visual es una actividad cognoscitiva eminentemente activa. (Arnheim, 1985: 13). El pensar transforma las percepciones visuales directas del entorno o bien del mundo intrapsíquico en conceptos. La mente infantil explora, descubre, concibe el mundo que la rodea a partir de sus percepciones intuitivas con las cuales elabora *conceptos perceptuales* cuando afianza el hallazgo de emparejar similitudes entre los objetos de observación. Luego, el infante elabora estos *perceptos* en bruto en conceptos, los libera de sus componentes visuales para adecuarlos a procesos intelectuales. Así, lo perceptual y lo cognoscitivo se dan de manera simultánea.

Las imágenes conforman una memoria eidética y un bagaje primordial de eslabones lógicos que encarnan en patrones de razonamiento con los cuales se entretrejen las percepciones y el pensamiento. “El espectador construye la imagen, la imagen construye al espectador” (Aumont, 2007: 86). Walter Benjamín coincide con Arnheim en cuanto a que “el pensamiento es visual”. La memoria de imágenes o eidética es asimilable al concepto benjaminiano de *memoria mimética*. Una imagen en un tiempo presente moviliza un recuerdo con el que se establece una relación dialéctica y de *sincronicidad* cuya afirmación perceptiva con lo similar “está ligada a un reconocimiento centelleante” (Benjamín, 1934-1940)³⁰, el proceso de extrañamiento logra su magia en el lenguaje (Abadi, 2010: 21). En este proceso lo recordado se hace presente de un modo transformado: *resignificado*. El hermeneuta receptor, como bien expresa Gombrich, no posee un *ojo inocente* sino una mirada que selecciona y elige partiendo de saberes apropiados: experienciales, recuerdos, creencias, ideologías, idiosincrasia cultural y con esos insumos se mira, se reconoce y se percibe. Una mirada aguda desde la cual se construye el mundo de las imágenes y de las ideas.

³⁰ “En la versión de 1935 las ‘imágenes dialécticas’ se definen como imágenes oníricas o desiderativas en el inconsciente colectivo” (Abadi, 2010: 17).

Mensajes visuales. Los mensajes visuales y su *input* se definen en tres niveles: el representacional, el abstracto y el simbólico, así, la información obtenida permite al sujeto una mejor adaptación y conocimiento del mundo. La percepción empírica condiciona la mirada acerca del objeto social, ya que es atravesada por el paradigma cultural vigente. De modo que la imagen representada traspone tres planos: el perceptivo, el representativo y el cognitivo que se enmascaran simultáneamente (Schnaith, 1988).

Gombrich (1964) niega la posibilidad de una *mímesis* como imitación de la naturaleza sin antes *deconstruirla* (Derrida, 1967). Lo resemantizado es un espacio simbólico o metafórico resuelto a partir de una operación de abstracción, cognitiva y cultural (Schnaith, 1988). El sujeto común, el artista, el ilustrador, frente a la imagen *a priori* tienen una serie de preconceptos: ideológicos, pulsiones inconscientes, motivaciones, expectativas, saberes codificados o estereotipos internalizados desde su cultura, no siempre en el plano de la conciencia, a menos que se trate de un experto. Todo este patrimonio se despliega frente a la imagen. Las últimas investigaciones que ligan la cognición y la literatura, se posicionan en la intervención de los procesos perceptivos visuales por la “inferencia inconsciente” que asimila los perceptos directos con información visual antes de percibir algo, incluso, imperceptible a la mirada (Burke, 2017: 152). Este argumento justifica la imposibilidad de la representación con un *efecto de realidad*.

Lo fundamental, antes de pretender este efecto de realidad, es el hecho de que la calidad de información que provee la imagen como cosa representada se halla en la posibilidad de recepción e interpretación del observador/hermeneuta. En este punto, se justifica la urgencia de una NAV que medie entre la imagen/objeto de arte y el espectador neófito. Gunther Kress reconoce esta necesidad en relación a la antigua concepción de la imagen como una categoría simétrica con funciones decorativas. En adelante, solo se hará referencia a la alfabetización visual (AV). En definitiva, la calidad de la obra/imagen está en consonancia con el nivel logrado en la asimilación de los códigos culturales predominantes. Este *ojo no inocente* que mira el mundo, escoge, selecciona, excluye, percibe, asocia, organiza fondo y figura (*Gestalt*), según su mirada y hace el pasaje de lo visible a lo visual. Los mensajes visuales se organizan en categorías de representación, abstracción y representación simbólica.

Representación: la realidad proporciona de manera predominante la inspiración para la experiencia visual. En las ilustraciones se pueden observar algunas representaciones estilizadas, otras detalladas, incluso, una representación fotográfica retocada técnicamente.



Ilustración 4



Ilustración 5

Las intencionalidades del artista varían desde la más fidedigna o analógica hasta la simbólica y estilizada. Todas las ilustraciones favorecen una identificación clara de que se trata de una paloma porque reúnen los rasgos esenciales del ave. La ilustración 5 tiene un evidente propósito realista con efectos especiales de iluminación los que pueden interpretarse como un *halo de espiritualidad*.

Abstracción: la imagen 4 y las ilustraciones 6 y 7 poseen una reducción de detalles en el ave, aunque en la 6 la paloma es abstracta por la simplificación de los trazos y simbólica con el agregado del olivo en el pico. El olivo en sí también es un símbolo bíblico citado en el Génesis y luego usado por la Cristiandad aun en nuestros días.



Ilustración 6

La ilustración 7 del artista Pablo Picasso³¹ introduce en el campo visual elementos que representan de manera abstracta el fin del horror: armas quebradas (armas no convencionales para la guerra), la centralidad del sol y su posicionamiento en lo alto del espacio semiótico como una abstracción del ideal, de un *renacer* a la vida en tiempos de Posguerra,



³¹ Partiendo de esta simbología, no fue hasta 1949 que se empezó a asociar a la paloma blanca con el símbolo de la paz. Ese año, Pablo Picasso participó en el Congreso Mundial por la Paz que buscaba

el realismo lo aporta el sol de un amarillo luminoso y el verde en el olivo, color de connotación simbólica convencional de esperanza.

El arte abstracto genera un movimiento artístico caracterizado por *la abstracción pura* cuya expresión no establece conexión alguna con la realidad del mundo externo. En todo caso puede tener relación con el mundo onírico, espiritual, experiencial e introspectivo del artista.

La imagen 4 tiene un nivel alto de abstracción otorgado por las figuras circulares y el uso del color, por tanto, la representación del ave es artística y estilizada con economía y pureza de recursos en el perfil que diseña la figura. La abstracción se caracteriza por ser “Visualmente general y abarcadora” (Dondis, 2015: 91). Este es el caso del álbum *Un hueco* de Yael Frankel cuya temática es la pérdida de un ser querido, hecho que genera un vacío afectivo y espiritual.



Ilustración 8: *El hueco* (doble página).

Simbolismo: “Un símbolo, para ser efectivo, no sólo debe verse y reconocerse sino también recordarse y reproducirse” (Dondis, 2015: 88). El ejemplo clásico expuesto es universal: la paloma como el símbolo de la paz.

reunir los fragmentos rotos de la sociedad tras la Segunda Guerra Mundial y diseñó el cartel del congreso con la litografía de una paloma reposando en el suelo y sin nada en el pico. Su dibujo se hizo muy popular y, al poco tiempo, realizó otro en el que la paloma aparecía volando y que sí transportaba el famoso ramo de olivo. Desde este momento, la representación de esta pequeña ave blanca se fue estableciendo de forma inconsciente como símbolo del deseo de paz en el mundo. Recuperado el 13 de febrero de 2020, desde <<https://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/por-que-la-paloma-es-el-simbolo-de-la-paz>>

El niño estrella de Rachel Hausfater-Doueb, utiliza el símbolo de la estrella de David amarilla³² que identificaba a los judíos durante el Holocausto (temática del cuento). En el mismo cuento aparece otro símbolo: la cruz nazi.

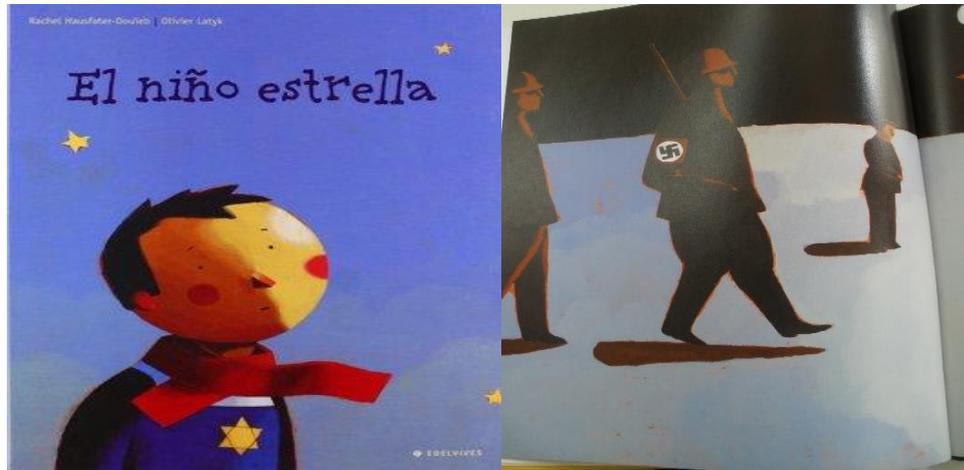


Ilustración 9

La simbología de la imagen representa un *mensaje empaquetado* con diversos usos que responde a una simbología universal fácilmente reconocible y recordada. Pueden aludir a una institución, una ideología, un evento, un partido político. Lo que constituye un medio de comunicación asequible de manera popular y como lenguaje reduce al máximo todo tipo de descripciones y detalles.

A modo de ejemplificación, se han utilizado imágenes e ilustraciones con intencionalidades artísticas, informativas, estéticas, epistémicas y comunicativas. Una ilustración entendida como lenguaje transmite ideas, sentidos, conceptos, por tanto, pertenece a un sistema simbólico en el cual el texto es el referente de las imágenes ilustradas. Este texto “referente” puede ser expresado de manera directa en un mensaje, en un cuento, un epígrafe, pero también, estar implícito o connotado de forma subyacente a la ilustración³³.

³² En realidad la Estrella de David que identifica a los judíos es azul, pero en época del nacionalsocialismo los obligaron a llevar una estrella de David amarilla cosida a sus ropas. En la Edad Media el color amarillo identificaba a los proscritos, prostitutas y traidores de la sociedad. “En el siglo XX los judíos tuvieron que sufrir de nuevo el amarillo como color de discriminación” (Heller, 2016: 95). La simbología del color se analiza en el capítulo siguiente.

³³ En el capítulo II se hace referencia a los álbumes sin palabras, silenciosos o mudos como se los identifica.

El símbolo. Según Charles Pierce ³⁴ el símbolo corresponde a la “segunda tricotomía de los signos” (1973: 30-62). Su trabajo investigativo se propone resolver de manera científica la cuestión del signo y sus caracteres. Para lo cual parte de la *observación abstractiva* de que el aprendizaje del sujeto se facilita a partir de la experiencia y del uso de los signos que le ofrecen la naturaleza y el mundo. La definición pierciana de signo es que:

Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el *fundamento* del representamen (Pierce, 1973: 22).

En este sentido, un Signo es un elemento fundamental para la comunicación de información con inserción en el proceso de significación. Del vasto marco teórico de Charles Pierce y Umberto Eco se alude a aquellos conceptos que sustentan el marco conceptual de este estudio. Los signos son divisibles en tres tricotomías: el Signo como cualidad, como cosa o evento real o ley convencional; una segunda tricotomía interpreta que un Signo puede ser reconocido como Ícono, Índice o Símbolo y la tercera tricotomía expresa que un Signo puede ser denominado Rema (descripción o función proposicional), decisigno (proposición) y Argumento (como razonamiento complejo). La LSF de Halliday define la cláusula de mensaje (metafunción textual) con la estructura: TEMA + REMA. Para Pierce, Rema es un Signo o proposición de *Posibilidad cualitativa*. Según la LSF, el REMA aporta información acerca del TEMA. Brevemente, se aborda la Segunda tricotomía de Pierce como insumos teóricos básicos para el análisis de la imagen.

La Segunda tricotomía pone en relación el Signo con su objeto (Eco, 1994: 72).

Ícono: es un Signo que refiere a un objeto denotado desde una conexión física que lo define en su naturaleza o propiedades



Ícono de moneda europea: Euro



Ícono de red social Facebook

³⁴ Charles Sanders Pierce (EE.UU. 1839-1914). Fundador del Pragmatismo. Padre de la Semiótica contemporánea: teoría filosófica de la significación y de la representación.

intrínsecas desde la percepción común o códigos de expresión adquiridos culturalmente. El signo producido no tiene una relación de dependencia o causalidad con el objeto, sino más bien, con la convención cultural del mismo como marco de referencia o estereotipo de lo percibido. Una fotografía, un diagrama, una metáfora, un dibujo, “y sobre todo una imagen mental” son íconos (Eco, 1994: 57). Las convenciones culturales establecen *códigos de reconocimiento* simplificados.

Índice: es un indicio y su función es indicar o señalar otro objeto. En tanto Signo es convencional. El índice es muy utilizado en señalética y deben ser interpretados en un modo imperativo o vocativo. En los álbumes las ilustraciones ofrecen indicios con funciones informativas e indicadores interpretativos.

Símbolo:

El Símbolo es un *Representamen* cuyo carácter Representativo consiste precisamente en que él es una regla que determina a su interpretante. Todas las palabras, oraciones, libros y otros signos convencionales son Símbolos. [...] Un Símbolo es una ley, o una regularidad del futuro indefinido (Pierce, 1973: 55).

El Símbolo es una construcción en continua transformación ya que se trata de signos sociales que mantienen una dialéctica con lo real. El lenguaje como sistema simbólico constituye un universo poblado de imágenes que da inicio a una *semiosis ilimitada* en la que un signo como interpretante se encadena con otra serie de signos en un *continuum* dinámico. Por lo tanto, se trata de un proceso de construcción de ideas existentes en la psiquis del sujeto y en la psiquis social que permiten comprender otros conceptos, emociones y sentimientos que evocan una *cadena narrativa*.

En Literatura, el conocimiento siempre es simbólico, porque se entiende que es la captación de situaciones simuladas que se logra por vía de la vivencia artística, y no de la experiencia demostrable. La vinculación de los sujetos con el dolor, la tristeza, la alegría, la pasión, el amor, la idea de muerte, de exilio, de discriminación, de ridiculez, de identidad puede hacerse por la vía de la experiencia o por el camino interpretativo de la expresión artística. Aquí se juega el crecimiento personal que usa la sospecha, la pregunta constante, la búsqueda de sentido. A este conocimiento que entreteje la vida con la literatura se lo denomina **conocimiento simbólico** (Chaab, 2018: 132). (Resaltado propio).

Esta cadena narrativa que promueve la ilustración es atravesada por interconexiones culturales e intertextualidades:

[...] para comunicar en imágenes el ilustrador busca dentro del universo simbólico de su cultura las diferentes formas de representar una idea, traduce ese significante flotante que portan las palabras, trabajando en un sentido metafórico o metonímico, o a partir de los significados opuestos, operando con los lazos que amarran un significado con otro dentro de su cadena narrativa (Escobar, 2019: 33).

Nancy Escobar introduce en su definición un aspecto que es analizado por Paul Ricoeur (2006) referido al “sentido metafórico”, esto puede complejizar la interpretación del término. El símbolo abordado por distintas disciplinas adquiere una resonancia algo diferente. La metáfora³⁵ de manera sencilla puede definirse como un “plus de sentido”, como lenguaje poético admite una doble interpretación, la segunda es la que ofrece ese exceso de sentido que rebasa lo literal. El símbolo como se expresa responde a convenciones culturales y temporales, así, es dinámico y evoluciona en tal sentido. Tanto la metáfora como el símbolo tienen una intención referencial, decir algo acerca de algo, generalmente de modo implícito. La metáfora y el símbolo tienen un punto de complementariedad y otro de distanciamiento.

Los símbolos tienen raíces. Los símbolos nos hunden en la sombreada experiencia de lo que es poderoso. Las metáforas son sólo la superficie lingüística de los símbolos, y deben su poder de relacionar la superficie semántica con la presemántica que yace en las profundidades de la experiencia humana, a la estructura bidimensional del símbolo (Ricoeur, 2006: 82).

Para ejemplificar estos conceptos se presenta una ilustración del álbum *Blancanieves* con texto original de los hermanos Grimm e ilustrado por Benjamín Lacombe³⁶: Como se observa, Lacombe *reelabora* artísticamente su versión de la madrastra frente al espejo. La imagen es perturbadora en el sentido de que tiene la capacidad de confrontar al hermenauta con su *sombra* como aquellos aspectos negativos o impulsos que no desea ver en sí mismo, pero que es capaz de proyectar en otro (Jung, 1984:170).



Ilustración 10

³⁵ Aspectos relativos con la metaforicidad se desarrollan en el capítulo III.

³⁶ Artista plástico francés.

La perturbación se define entonces, como un “fenómeno de recepción” (Díaz, 2015: 95). La literatura ofrece esta oportunidad reparadora y de catarsis transformadora. La imagen artística y con una carga simbólica muy alta constituye una experiencia estética movilizadora para el hermeneuta³⁷. Las referencias a la simbología cristiana son: la cruz, la víbora como objeto de tentación presente en el Génesis, la Trinidad (tres víboras). La mirada en espejo, los ojos sin vida remiten al hedonismo del personaje solo capaz de mirarse a sí misma y escuchar lo que desea. El espejo implica diversidad de connotaciones, en especial, con el mito de Narciso y la auto-contemplación. Para Juan Eduardo Cirlot el espejo “[...] es un símbolo de la imaginación –o de la conciencia- como capacitada para reproducir los reflejos del mundo visible en su realidad formal” (2014: 200). Los labios rojo sangre anticipan deseos de muerte dirigidos hacia su hijastra. El espejo como “[...] proyección sirve para tramitar un conflicto de sentimiento” (Freud, 2015: 111).

Las coordenadas de la cultura visual establecen un marco de referencia implícito que difieren en culturas diferentes, entonces, se desabsolutiza cualquier intento de representación como verdadera. La cultura produce códigos visuales dinámicos y de transformación continua que se ajustan al tiempo del espectador como *experiencia temporal*.

[...] el tiempo es una dimensión esencial para la imagen. *El tiempo del espectador* no es un tiempo objetivo, sino una *experiencia temporal* que es la nuestra. La psicología tradicional distingue varios modos de esta experiencia: el sentido del *presente*, fundada en la memoria inmediata. [...] La duración “se siente” (o digo, evidentemente, “se percibe”) con la ayuda de la memoria a largo plazo, como una especie de combinación entre la duración objetiva que fluye, los cambios que afectan a nuestros perceptos durante este tiempo, y la intensidad psicológica con la que registramos una y otros; [...]” (Aumont, 2007: 111- 112).

³⁷ Hans Georges Gadamer (1900-2002) filósofo alemán es conocido por su obra *Verdad y método* (1999) y su renovación de la Hermenéutica. Al referirse en este libro el problema de la Hermenéutica como un fenómeno de comprensión y correcta interpretación como un tema de interés científico de las ciencias del espíritu; advierte que: “El fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico”. Continúa: “Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo” (Gadamer, 1999: 23).

Estas convenciones culturales son condicionantes activos en la formación de los códigos internos de cada cultura e impactan en las percepciones del sujeto y del objeto social percibido.

Funciones de la imagen. Las imágenes visuales en 2D o 3D cumplen funciones simbólicas, epistémicas, comunicativas, artísticas, estéticas e ideológicas.

Función simbólica: el modo simbólico históricamente acompaña la humanidad desde períodos arcaicos, la cosmovisión humana se inicia en la fase animista, revelada en la imaginería religiosa y en símbolos divinizados dignos de veneración. La humanidad en su etapa primitiva elige un *tótem* a quien adorar para sentirse protegido.



Imagen 11: Los *moáis* de la Isla de Pascua

Luego, es la fase científica la que proporciona otro *status* de confianza fuera de sí. “Sólo en un ámbito, el del arte, se ha conservado la ‘omnipotencia de los pensamientos’ también en nuestra cultura” (Freud, 2015: 138- 145). La arqueología moderna ha descubierto piezas escultóricas que vinculan al Hombre³⁸ con sus divinidades.

Las imágenes en 3D ocupan un espacio semiótico como DM. Los monumentos trasponen la trama cultural contemporánea distante de aquella en la que se crearon dentro de otros códigos culturales, aunque de igual modo, siguen siendo significativas, simbólicas y cumplen una función epistémica que

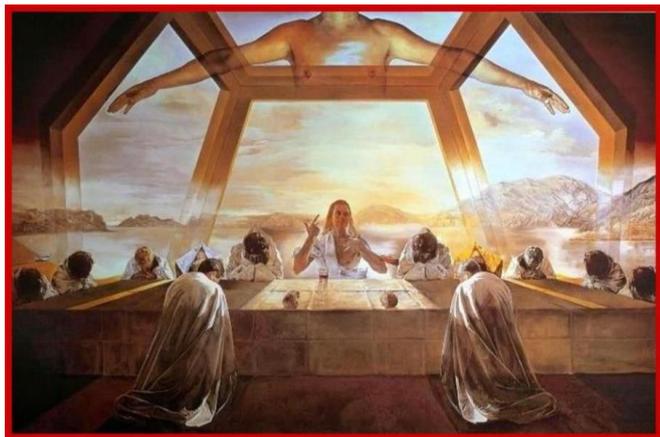


Ilustración 12. Salvador Dalí: “La última Cena”

³⁸ La designación “Hombre” hace referencia a la especie humana, por una cuestión de economía del lenguaje.

da cuenta de costumbres ancestrales en nuestros antepasados. *La última cena* de Dalí evidencia una función altamente simbólica y se trata del *banquete* sacrificial totémico propio del Cristianismo. En sí mismo, este ceremonial se realiza como expiación de pecados o liberación de la culpa del *pecado original* (Freud, 2015).

Función epistémica: aporta información, conocimiento visual y aspectos no visuales de realidades internas y/o externas. Esta función originariamente fue utilizada con fines pedagógicos relacionados a la religión. Esto marca un punto de inflexión para la imagen por su uso instrumental, didáctico y decorativo, aspectos muy arraigados en la percepción y su reconocimiento aún en la actualidad.

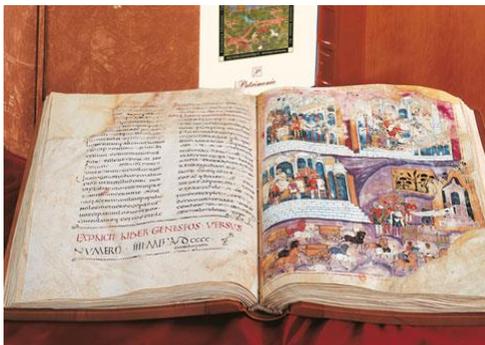


Imagen 13. Biblia: Pentateuco ilustrado (427 a.C.)



Ilustración 14: Álbum *De noche en la calle*³⁹

La ilustración 14 cumple con las funciones enunciadas: los PRs⁴⁰, la saturación de los colores y la configuración de la página están relacionadas con la cosmovisión del niño, quien percibe al adulto como amenazante, incluso diabólico. La imagen ofrece conocimiento de la experiencia vital del niño de la calle durante las horas de la noche en un contexto muy cercano a la realidad. Los elementos artísticos y estéticos componen el espacio semiótico, los recursos técnicos, los colores saturados y contrastantes, promueven sensibilidades en el hermenauta/lector. Las ilustraciones tienen un alto potencial comunicativo ya que se trata de un libro-álbum *sin palabras*.

Los textos escolares son otro ejemplo de esta función: mapas, diagramas, gráficos, ilustraciones esenciales para fijar contenidos en distintas disciplinas curriculares.

³⁹ Este álbum sin palabras remite a una característica del discurso literario conocido como circularidad, es decir, termina como empieza. El hermenauta no logra resolver en el final el conflicto porque todo vuelve a iniciar. Es un tipo de estructura narrativa interna.

⁴⁰ PRs: participantes representados (Kress, 2006) incluye no solo a los personajes sino también a los objetos, elementos animados o inanimados, los indicadores de acción que conforman la configuración del espacio semiótico de la representación. Este aspecto se analiza más adelante.

Función comunicativa: la imagen amplía en el hermeneuta su *horizonte de expectativas* (Jauss, 1967) y su contexto de experiencias al proporcionar información y comunicar conocimientos. Se constituye en un documento histórico, social, cultural, educativo. Cualquiera de los ejemplos precedentes puede ejemplificar esta función. La cartelería publicitaria y de propaganda con fines persuasivos y comerciales para campañas de concientización en formato de folletos, afiches, *banners*. La imagen también comunica estados de ánimo individual y colectivo, a través de obras de arte literario, pictóricas, escultóricas.



Imagen 15: estilo manga⁴¹ de Hokusai



Ilustración 16: *El árbol de lilas*

En ambas imágenes los PRs expresan melancolía, introspección, soledad, distanciamiento.

Función estética: se analiza en las obras de arte 2D (literarias y pictóricas), 3D (esculturas, edificios, la naturaleza). La imagen en su modo estético expresa que “está destinada a complacer a su espectador, a proporcionarle sensaciones (*aíszesis*) específicas” (Aumont, 2007: 85).

Función ideológica: este es un modo que subyace a las otras funciones. El artista, el ilustrador y su obra son atravesadas por su filosofía de vida, su política literaria, “[...] como forma específica de la práctica colectiva” (Rancière, 2011: 15). El artista asume posturas argumentadas sobre ciertos temas de su incumbencia, admitiendo un distanciamiento de poder

⁴¹ “La palabra *manga* aludía a la sucesión de imágenes. En el manga tradicional actual se cuentan historias, pero Hokusai trató de dibujar su mundo —el Japón del siglo XVIII— a través de quince volúmenes” (Roldán, 2019: 51).

o lucha efectiva. El artista-ilustrador se muestra transgresor, contestatario, porque el *arte es siempre social*. De manera ilustrativa se presentan algunas obras de Diego Rivera (México, 1886-1957) fundador del movimiento de arte “Mexicanidad”, en las cuales se advierte su ideología política a favor de los más sufridos de su sociedad. Su arte cumple una función estética, por supuesto, pero también epistémica, simbólica y comunicativa de la realidad de su época y la de sus ancestros.

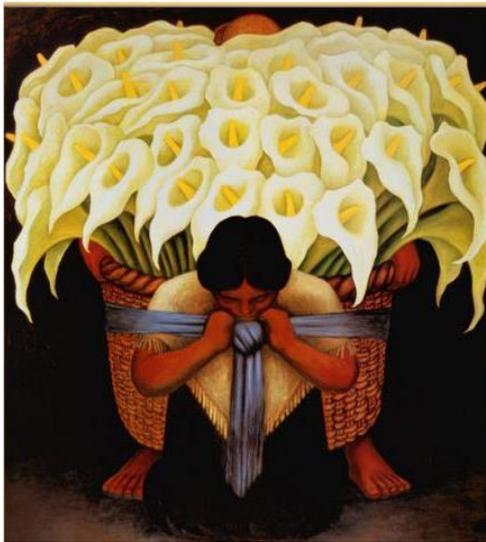


Ilustración 17: *El cargador de flores*



Ilustración 18: *Mundo azteca*

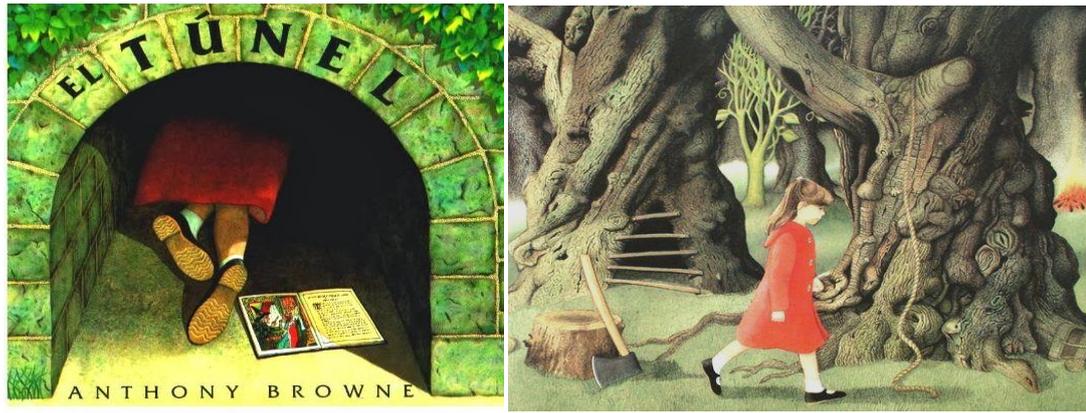
Técnicas de comunicación visual⁴². En la comunicación visual contenido y forma establecen reciprocidad y complementariedad. Para el análisis posterior de la literatura de libro-álbum es imprescindible abordar las técnicas ligadas al diseño y el arte en general. En este sentido, las técnicas visuales son “herramientas de la composición visual” (Dondis, 2015: 124). El esfuerzo del ilustrador es la expresión del contenido con la mayor potencia expresiva posible. El *input* visual es influenciado por diversos factores relacionados con la subjetividad del espectador: estados de ánimo, motivación, aspectos ideológicos, umbral de apreciación estética, empatía con la intencionalidad del artista y con la proyección de mundo de la obra, bagaje cultural e incluso el manejo de los códigos culturales epocales con base en las percepciones intuitivas. Estos aspectos pueden reunirse en la denominada “inteligencia visual aplicada” (Dondis, 2015: 126).

⁴² El proceso interpretativo de todas las ilustraciones que ejemplifican el marco teórico son de mi autoría a partir de la implementación de las técnicas de análisis expuestas en diferentes capítulos.

• **Indicadores de profundidad:** la configuración en el espacio visual utiliza recursos de perspectiva para representar las tres dimensiones espaciales en dos dimensiones como lo permite el plano. Estos indicadores son: 1) gradiente de textura: objetos en el fondo con saliencia que producen efecto de texturado, 2) perspectiva lineal: líneas paralelas que se angostan hacia un punto en el horizonte con apariencia de distanciamiento y los PRs se ilustran en menor tamaño para configurar toda la escena, 3) las variaciones en la iluminación: los matices de colores y una nitidez de los claros a oscuros permiten aparentar niveles de profundidad. También indican cambios temporales o un mayor enfoque hacia el PR. La inteligibilidad del color, saturación cero, los colores *brumosos o sucios* atienden estados anímicos de los PRs: tristeza, confusión y una alta saturación indican euforia, alegría, define contextos, genera emociones intencionadas por la diégesis y el artista. En adelante, todas las interpretaciones que incluyo responden al *Principio de mayor probabilidad*, por tanto, es de suponer otras múltiples interpretaciones posibles.

En la tapa del álbum *El túnel* de Anthony Browne⁴³, el PR se desdibuja en la parte superior y se oscurece el sector del túnel. El tamaño de la suela del zapato derecho es más grande que el izquierdo. Las líneas que delimitan el suelo se infiere que son paralelas, pero, en la visión del ojo convergen en la oscuridad. La textura del muro y el sombreado dan la sensación de relieve. Los árboles en sus rugosidades como *gradiente de textura* provocan un *efecto perturbador* por la existencia de otros PRs (dedo, ojos, cabeza de animal, pata de lobo) disimulados en el árbol. Este recurso se denomina *anamorfosis* o “analogía en broma” según Barthes (1975). Esta estrategia consiste en “[...] esconder imágenes en la imagen y en hacerlas descubrir al cambiar de lugar al espectador, cambiar el punto de vista que le impone la construcción de la imagen principal por otra [...]” (Joly, 2012: 137).

⁴³ En lo sucesivo en las ilustraciones escaneadas del libro original no se incluirán en la referencia de las fuentes, solo se referencian al final de la bibliografía las ilustraciones descargadas de Internet. Por cuestiones de espacio se ha disminuido, sustancialmente, el tamaño de las ilustraciones que son a doble página.



La variación de la luz manejada por las tonalidades del color, de más claros a oscuros, avanza en dirección de izquierda a derecha, efecto que también indica movimiento del PR; además de ubicar la oscuridad a la derecha como el ingreso a lo desconocido con lo que introduce un sentimiento de temor y de expectación en el hermeneuta y experiencia temporal del PR favorece el involucramiento del PI: hermeneuta lector de la ficción. En la tercera imagen se puede apreciar con más claridad la resolución del recurso artístico *anamorfosis*.

Un lobo *con ropaje* aparece parado detrás del PR, la cual tiene una expresión en su rostro de absoluto terror. La imagen que se difumina indicando movimiento.

• **Principio de mayor probabilidad:** el álbum *Un oso* de Perla Suez ilustrado por German Wendel, tiene imágenes simbólicas en todo el relato.



Ilustración 19

A partir del paratexto inicial el hermeneuta se pregunta: ¿es un oso?, ¿es un hombre? Luego de leer toda la historia elige la interpretación de mayor probabilidad, lo cual es un imperativo para la resolución y desenlace final con el consecuente alivio emocional. Este principio opera no solo en el tratamiento de la imagen sino en el análisis global de la historia,



Ilustración 20

contempla los mensajes denotados y connotados, los finales del tipo *happy ending*, disruptivos o *bonus track*⁴⁴. La resolución de estos aspectos depende del involucramiento del PI y la resonancia que logre el tema tratado en la recepción del hermeneuta.

• **Elección entre pares de opuestos:** esta técnica visual organiza y configura el espacio semiótico en pares de opuestos. Se trata de opciones operativas disponibles en el diseño y la gráfica que intervienen activamente en el proceso perceptivo visual del receptor/hermeneuta. Los conceptos de contraste y armonía tienden a dramatizar la sensibilidad del receptor. Según la *Teoría de la Gestalt* el receptor/hermeneuta durante el proceso de percepción visual tiene como primer objetivo lograr la unidad en la diversidad de elementos representados. En el *input* visual organiza todos los estímulos visuales a fin de reducir la tensión, la ambigüedad, racionalizar e interpretar el objeto percibido. El contraste se define como “[...] un proceso de la articulación visual, una fuerza vital para la creación de un todo coherente” (Dondis, 2015: 104). A un mismo tiempo que se intensifica la significación y facilita la comunicación del mensaje.

En estas opciones operativas de pares de opuestos una opción se resignifica en su opuesto. El ser humano tiene la necesidad de hallar orden, equilibrio, estabilidad, discernimiento y, finalmente, resolución armónica con el “cerramiento de los datos visuales” percibidos (Dondis, 2015: 108). Estos hallazgos son el resultado de las experimentaciones sobre el tema de la percepción visual que conforman, como se dijo, la *Teoría de la Gestalt* o Teoría de la forma⁴⁵ de principios del siglo XX. La estrategia de contraste entre figura y fondo se observa tanto en la configuración del espacio como en el contraste de colores, de tonos, de contornos

⁴⁴ Respecto del tema ‘finales’: *happy ending* o final feliz es el clásico de los cuentos de hadas y de otros cuentos en los que el final no ofrece ninguna situación conflictiva para el hermeneuta. Pero puede ocurrir que el final provoque cierta conmoción, incertidumbre, incluso una sensación de extrañamiento en el lector, incluso producir una ruptura inesperada en el desenlace. La expectativa del lector se ve frustrada. Este final entra en la categoría de ‘final disruptivo’ se presenta como un quiebre y con apertura de posibilidades creativas para el lector quien debe ser estimulado a continuar generando otra historia. Respecto del *bonus track* (elemento extra) es un recurso utilizado fundamentalmente en el cine, que dentro de la estructura narrativa se aporta un elemento que permite la aceptación de un final no deseado por el espectador/lector. Estas hipótesis las plantean Leticia Baico y Daniela Mini (UBA), citadas en las referencias bibliográficas.

⁴⁵ Sus exponentes son Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Kohler, abordan los principios psicológicos que estructuran las percepciones visuales como totalidades organizadas y sistémicas (el todo es más que la suma de las partes).

y de escala. Mientras, la figura es más estructurada, organizada y definida, el fondo es indiferenciado e inclusive difuso. Ambas establecen relaciones conexas⁴⁶.

i. **Unidad/fragmentación.** En este *banner* de propaganda se perciben tres imágenes fragmentadas y el ojo receptor completa los faltantes de manera que el *output* visual recupere la unidad. Este tipo de ilustraciones tiene la intencionalidad de involucrar emocionalmente al hermenauta/receptor.

Ilustración 21



ii. **Equilibrio/inestabilidad.** La necesidad de equilibrio es una heurística continua que pretende descubrir en cualquier figura de la naturaleza y en el propio ser humano, ya que en la inestabilidad se colapsa. El desequilibrio genera incertidumbre y ambigüedad psico-emocional difícil de sobrellevar para la persona. El eje vertical es el indicador de sentido y el horizontal su eje secundario.

En el *input* visual el ojo que mira hace ajustes de estabilidad para organizar el *output* visual. Este proceso es inconsciente. En la imagen 22 la Torre de Pisa en Italia, claramente, se percibe en desequilibrio a punto de derrumbarse. La percepción visual provoca intranquilidad y un estado de tensión. El ojo que mira no puede compensar el eje de sentido en el *output* visual.



Imagen 22: Torre de Pisa Italia

⁴⁶ Estos aspectos de contraste y armonía se desarrollan y ejemplifican en el tema Alfabetización Visual del Capítulo II.

iii. **Simetría/Asimetría.** La simetría es el equilibrio compensado desde el eje de sentido o eje axial. El árbol tiene un eje central que otorga equilibrio a la imagen. En la imagen 23 se pueden observar el contraste de colores negro/amarillo, figura árbol, hojas, pájaros y fondo amarillo saturado enmarcado en negro.



Imagen 23

Dentro de la figura hexagonal se percibe el árbol en una posición asimétrica, con orientación a la izquierda del receptor en estado de inestabilidad respecto del resto de los elementos que ocupan la dimensión espacial, respecto del eje de sentido es vertical con sustento en el eje horizontal. Las hojas no se perciben a escala en relación con el resto del follaje del árbol. La delimitación de contorno es de tipo geométrico. Por tratarse de una imagen, fuera de contexto no se puede analizar la intencionalidad en la utilización de las opciones operativas.

iv. **Regularidad/Irregularidad.** Este par de opuestos es muy utilizado en los álbumes, ya que la irregularidad en la ilustración puede generar sorpresa, extrañamiento con una clara intencionalidad narrativa. Mientras que la regularidad favorece la calma, la continuidad y cierta linealidad en el relato visual. En la ilustración 24 la imagen de la izquierda presenta regularidad y las aves apoyadas en el muro como eje horizontal en el que todas están de espaldas al receptor y algunas se miran entre sí.

En la imagen de la derecha aparece un elemento distractor o de extrañamiento en la configuración, el niño mirando al receptor y un ave que inicia el vuelo. Este fenómeno se puede definir como de irregularidad en la composición.

El elemento disruptivo tiene una posición asimétrica y un efecto de contraste de color (naranja) respecto del resto de los PRs en la gama de grises. Estos elementos producen en el *output* visual un momento de tensión máxima (mayor enfoque perceptivo).

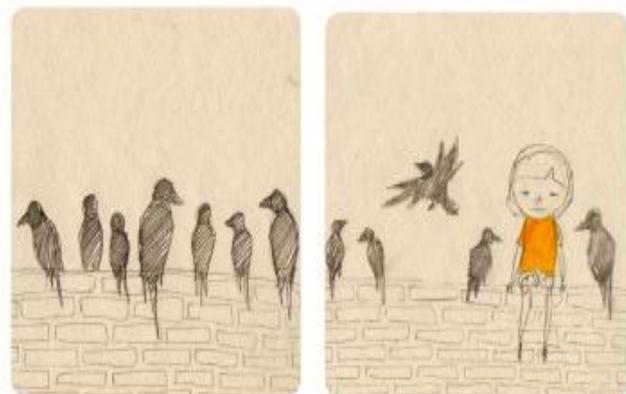


Ilustración 24

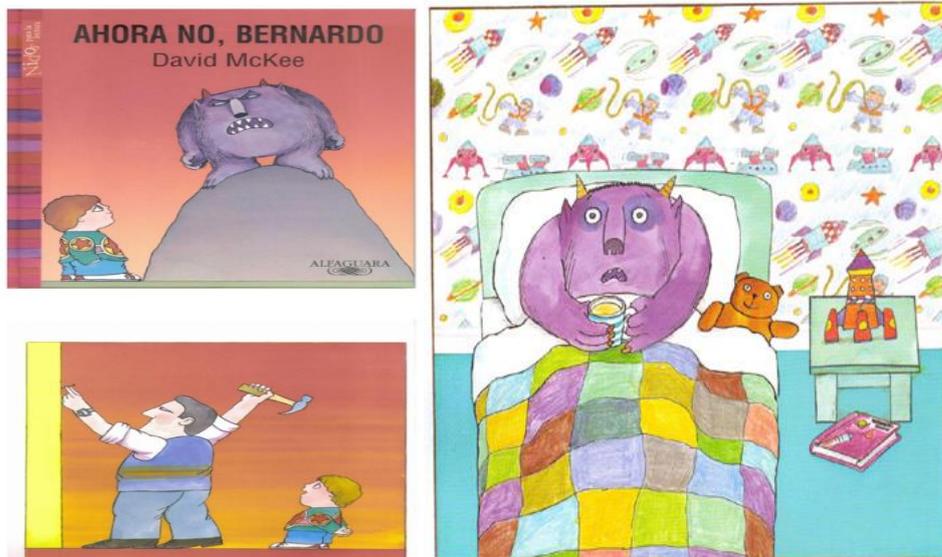
v. **Simplicidad/Complejidad.** En esta misma ilustración se puede observar el par de opuestos: simplicidad en los trazos y en la composición de los PRs en el margen izquierdo. En la composición de la derecha la imagen se complejiza al ofrecer otros PRs: el efecto del contraste de color y el ave volando.



Ilustración 25

En el álbum *El globo* de Isol, los trazos son lineales lo que aporta simplicidad a los dibujos. La complejidad de la ilustración se observa en la expresión emocional de ira en el rostro del adulto. Las dimensiones de los PRs son representaciones simbólicas de poder. El peso significativo lo tiene el personaje mayor (la madre), amenazante, colérica, las líneas que salen de su boca y el color rojo de toda su figura son indicadores de un habla de enojo y elevación de tono. Este aspecto contrasta con la posición de obediencia de la pequeña: estática, manos atrás, direccionalidad de la mirada, colines del cabello tensos. Otra estrategia utilizada es la discrepancia de colores entre figura-fondo y entre los personajes. La grafía es simple y los dibujos tienen un estilo *naif*. El celeste sumerge al personaje pequeño lo que connota la influencia cognitivo-emocional sobre la niña.

vi. **Economía/Profusión.** En economía existe un mínimo de opciones operativas pero significativas según la intencionalidad del artista. La profusión incluye un recargamiento de detalles que en algunos casos pueden representar demasiado *ruido* o confusión en el *input* visual.

Ilustración 26: Álbum *Ahora no, Bernardo*

Las primeras páginas del álbum exhiben economía de dibujos. David McKee se enfoca solo en los elementos esenciales para la diégesis. El diálogo también es breve. La complejidad la ofrece todo lo connotado entre la imagen y el texto. En la imagen de la derecha el ilustrador/autor requiere de mayor profusión de detalles, la ambientación se complejiza. Los ojos del monstruo *demandan* al hermeneuta/lector involucramiento e información acerca de qué pasa con el PR que se encuentra en la habitación de Bernardo, cómo llegó ahí. Entonces el hermeneuta lector es atrapado por el extrañamiento y le demanda resolución activando posibles hipótesis de sentido, el propio personaje se lo exige con la mirada de demanda.

vii. **Reticencia/Exageración.** La reticencia significa que con mínimos elementos el receptor debe obtener un máximo de información. Es su recurso opuesto la exageración que sobrecarga de datos la imagen y podría entorpecer el *input* visual. El álbum *Juul*, ilustración 27, es un ejemplo adecuado para analizar la reticencia a lo accesorio y secundario de la imagen. El muñeco de madera como único PR se muestra sobre un fondo blanco, aspecto que ofrece un alto contraste y máxima focalización. Particularmente en este álbum debido a la temática del acoso y las descalificaciones de los pares (que no aparecen en las imágenes pero sí en el discurso verbal) la reticencia resulta una estrategia idónea, más aún, incluso el hecho de que Juul sea de madera provoca distanciamiento emocional en el PI. Más adelante se analiza este proceso como simulación enactiva y/o identificación por parte del PI.



Ilustraciones 27: álbum *Juul*

Una opción operativa exagerada se observa en la ilustración 28 que es una de las páginas del álbum sin palabras *El soldadito de plomo* de Jörg Müller.

Esta estrategia de composición de la doble página que ilustra el Museo tiene demasiados detalles debido a la carga semiótica que recae absolutamente en la imagen. De manera que, Müller ofrece al receptor profusos informantes para facilitar una interpretación de mayor profundidad que no necesita de anclajes.



Ilustración 28

viii. **Predictibilidad/Espontaneidad.** La predictibilidad como opción operativa indica continuidad sin sobresaltos inesperados y sugiere un efecto convencional. En la ilustración 29 la caperucita tradicional está asustada por la presencia del lobo lo que ofrece predictibilidad a la continuidad del cuento clásico conocido. En la ilustración 30, Gustavo Rodari hace una reelaboración de narrativa visual que parodia el cuento clásico: la imagen resulta extraña, sorprendente y, por supuesto, tiene gran espontaneidad.



Ilustración 29



Ilustración 30

Con certeza el ilustrador elige para cada versión, intencionalmente, las imágenes más adecuadas al estilo de la narrativa visual. La espontaneidad en la versión de Rodari presenta una Caperucita empoderada y un lobo sumiso y resignado.

ix. **Sutileza/Audacia.** La sutileza es una aproximación visual delicada y refinada. La audacia exige del diseñador/ilustrador la elección de una opción atrevida, de gran confianza para ofrecer una visibilidad óptima.

Dautremer expresa gran sutileza en todos los detalles: el vestido de faldas en capas como pétalos de amapola, rojo intenso (contraste de color saturado), el simbolismo de las flores silvestres de hinojo (que representan a Cyrano), a través de la gasa que la cubre se observa en transparencia sus rizos y el fondo de nubes.



Ilustración 31 del álbum: *Cyrano* de Le Thanh e

ilustrado por Rebecca Dautremer

El *input* es de gran estética visual con imágenes altamente simbólicas en cada PR.

Benjamín Lacombe, en la ilustración 32, utiliza del par de opuesto la *Audacia*, porque su propósito es la resolución óptima en el *input* visual. El predominio de un verde saturado logra un efecto perturbador y amenazante en la conexión entre PRs. Se trata de una ilustración de gran complejidad simbólica: la llave, la jaula, las dimensiones corporales de la madrastra y de la niña connotan intimidación.



Ilustración 32: *Blancanieves*

x. **Neutralidad/Acento.** La imagen 33 revela esta neutralidad que muestran todas las manzanas verdes excepto una roja (acento). En la siguiente ilustración la niña vestida de naranja marca el acento sobre un fondo neutro con predominio de dibujos lineales en matices de gris. La intencionalidad es enfocar la mirada del hermeneuta, es imperativo que detenga la mirada y observe atentamente para profundizar significaciones, esto responde a intencionales específicas que se desconocen fuera de contexto.



Ilustración 33

xi. **Transparencia/Opacidad.** En este caso se definen una a la otra en una misma imagen, según el enfoque perceptivo del hermeneuta/receptor. La ilustración 34 corresponde

al álbum sin palabras *Romeo y Julieta* de William Shakespeare ilustrado por Mercé López⁴⁷. La ilustradora realiza una *reelaboración de narrativa visual* este es un constructo que defino como un proceso de resemantización de la narrativa literaria de un hipotexto y/o *género causal* con características de DM. Este proceso de resemantización renueva conceptualmente el acto de significación y simbolización de la narrativa verbal, manifiesta expansiones en su formato, en la diversidad de recursos semióticos, impone una nueva modalidad de lectura y en la configuración semiótica del discurso. Por otra parte, llamo *género causal* a aquel que provoca este proceso de reelaboración, ya que no responde al hipotexto de la obra original sino a la *reinterpretación de ese discurso* para lo que el artista recurre a los recursos semióticos que le otorga el DM.

El DM de los álbumes configura el espacio semiótico según los lineamientos de la Gramática de la semiótica visual, la Sintaxis de la imagen y las categorías de vinculación del iconotexto. Dicho proceso expande los conceptos de narratividad y metaforicidad propios de la Poética Cognitiva en Literatura del discurso verbal al discurso literario multimodal. Los efectos de sentido adquieren relevancia desde la amalgama entre texto e imagen y el proceso de simbolización se desplaza de la linealidad a la circularidad en una dinámica holística.

Romeo es la figura en un fondo verde oscuro y negro colores que aluden a muerte. El frasco indica que contiene el veneno, por intextualidad con el hipotexto. En ese fondo existen transparencias como siluetas bocetadas, Julieta, libros, espinas, pez, que interpreto como cláusulas mentales.



Ilustración 34

⁴⁷ Ilustradora española con una producción literaria de más de treinta libros.

xii. **Coherencia/Variación.** La coherencia se define como:

[...] la técnica de expresar la contabilidad visual desarrollando una composición dominada por una aproximación temática uniforme y consonante. Si la estrategia del mensaje exige cambios y elaboraciones, la técnica de la variación permite la diversidad y la variedad (Dondis, 2015: 140.)

La ilustración 35 (doble página) tiene varias opciones operativas puestas al servicio de un *input* visual efectivo. Se presenta un eje de sentido en la centralidad de la composición. Existe cierta simetría a modo de espejo en cuanto a las ramas de los árboles y el color utilizado; los PRs son árboles, plantas típicas de una selva, monos negros, grises y celestes, como “efecto desconlocante” (Chaab, 2018: 132)⁴⁸.



Ilustración 35

En la derecha el enfoque recae en el cazador y su rifle. Otro aspecto para analizar son las transparencias en el fondo, efecto de continuidad con lo cual se agrega coherencia a toda la configuración. Esta técnica visibiliza el tema de manera global y las variantes confirman la temática por el eje vertical de lo NUEVO/no conocido. La imagen es dinámica con indicadores de movimiento en los PRs.

xiii. **Realismo/Distorsión.** El realismo suele ser una opción de la cámara fotográfica o bien del artista, quien en muchos casos, opta por forzar lo natural en clave visual. El anclaje del epígrafe alude a la naturaleza real del tiempo. Aun así, la opción operativa es la desviación dramática que intensifica el *output* visual en el receptor. El realismo pretendido está distorsio-

⁴⁸ “Desconlocación: procedimiento cognitivo de ruptura inesperada de esquemas mentales y de contenidos esperables. Produce humor, sorpresa, conmoción; mientras más inesperada y novedosa es la irrupción de lo extraño en el esquema de contenidos mentales, más profunda es la creatividad de un texto, más original y mayor la valía literaria” (Chaab, 2018: 132) Nota 1.

nado. Los objetos que se observan pertenecen al mundo natural: relojes, montañas, un horizonte color amarillo intenso, una rama seca, otro reloj de bolsillo con hormigas, un caracol que se arrastra y se desvanece en la arena. Pero que se desvinculan de sus entornos reales y adquieren carácter simbólico, los relojes del tiempo real se reblandecen y son transpolados fuera del espacio conocido, claro informante de la cosmovisión apocalíptica del artista. Los ejes vertical y horizontal dividen la configuración en cuatro partes, aunque la distribución de los elementos es asimétrica. El eje horizontal definido separa en dos dimensiones el espacio semántico, arriba como margen de lo ideal produce un *input* visual tranquilizador, mientras que, en el margen inferior de lo real, los relojes se laxan en el espacio fugitivo, lo que conmociona el *output* visual.

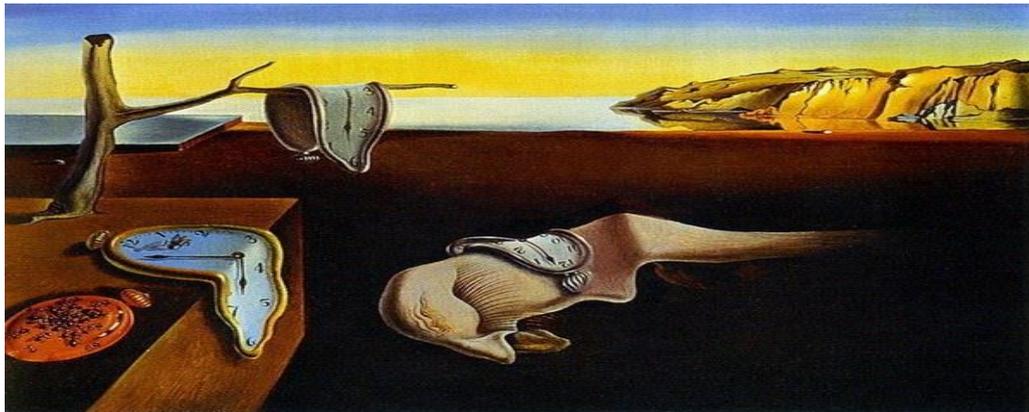


Ilustración 36: *Persistencia de la memoria* (1931) de Salvador Dalí⁴⁹

xiv. **Plana/Profunda.** En el álbum *Cambios* de Anthony Browne tiene el punto de vista del niño quien pretende resolver un problema. La imagen es plana. La mirada del gorila

⁴⁹ Cuando en una entrevista se le pregunta a Dalí acerca del valor simbólico de la obra, lo niega absolutamente.

Declara lo siguiente: “Me levanté para ir a mi estudio, donde encendí la luz para dar una última mirada, como tengo por costumbre, al cuadro que estaba pintando. Esta pintura representaba un paisaje cercano a *Port Ligat*, cuyas rocas estaban iluminadas por un transparente y melancólico crepúsculo; en el primer término había un olivo con las ramas cortadas y sin hojas. Sabía que la atmósfera que había logrado crear con este paisaje había de servir de marco a alguna idea, a alguna sorprendente imagen; pero no tenía ni idea de cuál sería”. Recuperado el 23 de enero de 2020, desde <<https://www.historiadelarte.us/surrealismo/salvador-dali-la-persistencia-de-la-memoria-o-los-relojes-blandos-o-el-tiempo-fugitivo-1931/>>

es perturbadora, aunque, reproduce las características del animal en su estado natural. (Ilustración 37)

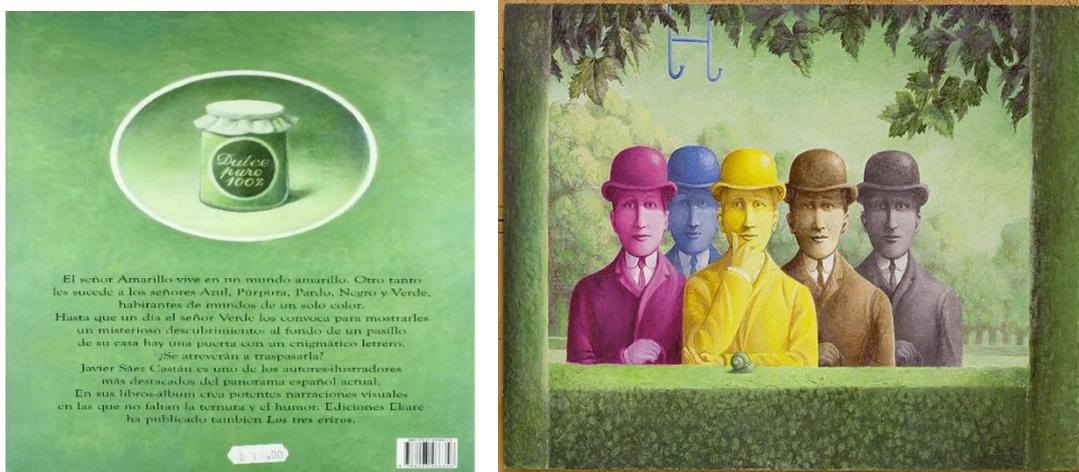
Ilustración 37. Álbum *Cambios*



La profundidad del barranco está dada por el uso de claroscuro en un eje vertical. El uso de colores brumosos connota un estado emocional de tristeza y confusión de los PRs de los que solo se visualizan sus zapatos.

Ilustración 38. Álbum *El barranco*

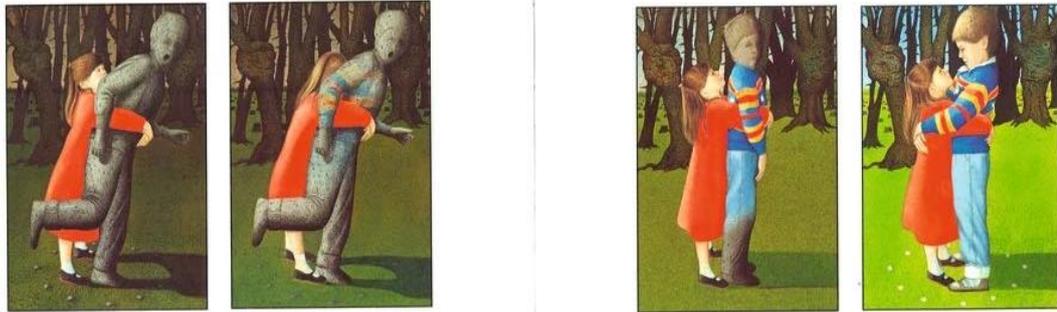
xiv. **Singularidad/Yuxtaposición.** La singularidad permite centrar la composición en un tema aislado como es el caso de la ilustración 39. Un frasco de dulce que solo aparece en la contratapa y que no guarda relación alguna con la temática del álbum, por tanto, es un elemento disruptivo que provoca extrañamiento y representa una provocación a hacer inmersión en la ficción. Javier Sáez Castán, autor-ilustrador del álbum *La merienda del señor verde*, utiliza esta opción operativa también en la portada donde ilustra con centralidad un teléfono otro elemento que no se repite en la trama. En la siguiente imagen del mismo álbum se juxtaponen, al menos, cuatro niveles en progresiva profundidad.



Ilustraciones 39

xv. **Secuencialidad/Aleatoriedad.** La secuencia que se presenta corresponde al álbum *El túnel* de Anthony Browne. El autor enmarca las imágenes en secuencias para focalizar la atención y el involucramiento del hermenauta/lector.

La secuencialidad es una técnica operativa que indica movimiento témporo-espacial y, en este caso, el avance secuencial es de narrativa histórica. El elemento aleatorio es el llanto de la niña



que logra transformar a su hermano. En estas ilustraciones caben otras interpretaciones simbólicas dentro del contexto de la trama.

En el álbum *Un hueco* se muestra una “aparente” *presentación accidental* de información, ya que fuera del contexto de la trama estos informantes pierden sentido y, por tanto pueden interpretarse como elementos aleatorios⁵⁰. En el contexto de la diégesis estos informantes se interpretan en su condición de atributos posesivos simbólicos.



xvi. **Continuidad/ Episodicidad.** La continuidad está dada por una serie de imágenes en conexiones lógicas y dinámicas para desarrollar la trama con agilidad. Respecto de la episodicidad las vinculaciones son más débiles y tienden a afianzar la singularidad de los PRs con carácter individual sin abandonar la trama global del relato. El álbum de Browne *Las pinturas de Willy* es un claro ejemplo de este par de opuestos en el que en cada ilustración se

⁵⁰ En estas ilustraciones no se han incluido las fuentes porque han sido escaneadas del álbum impreso.

narra un episodio diferente, la continuidad se establece entre la primera y las dos últimas páginas del álbum⁵¹

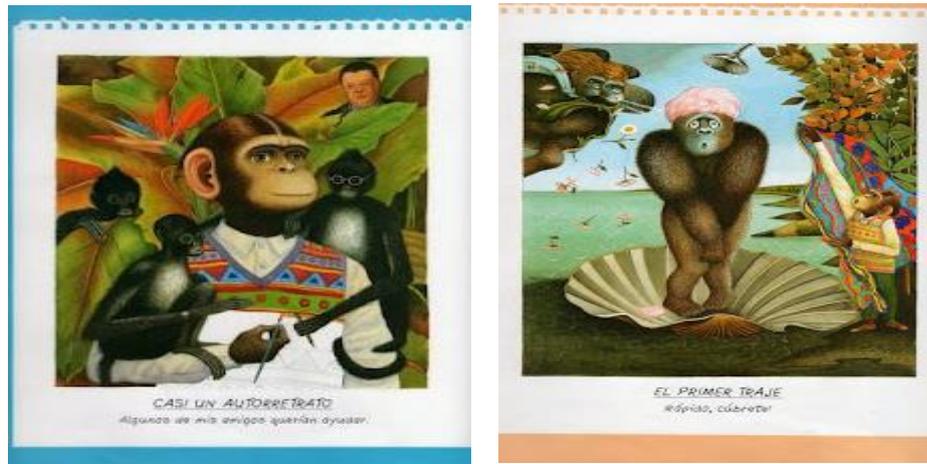


Ilustración 40

1.3.2. La imagen y los signos

Signos plásticos. El semiólogo Umberto Eco, en relación al signo icónico, enfatiza que no existe una condición de semejanza con el objeto de la realidad, sino que son las convenciones culturales y un fenómeno de recepción las que definen cierto nivel de representatividad. Por su parte, Ernst Gombrich expresa que: “For the artist, too, cannot transcribe what he sees; he can only translate it into the terms of his medium” (1984: 28)⁵². De forma tal que, el sistema de expectativas y el bagaje cultural del espectador se ponen en juego al momento de contemplar una obra y su heurística hermenéutica situada en la proyección de mundo de la obra es la que le permite acceder a una comprensión e interpretación lo más acabada posible. La percepción visual como “interpretación de datos sensoriales” construye imágenes como los primeros *interpretantes*⁵³ dentro de una cadena de enlaces que se resignifican en una semiosis ilimitada⁵⁴ (Eco, 1994: 2013).

⁵¹ Este álbum se analiza en el capítulo VI. En el apéndice 7 se encuentra el álbum completo escaneado.

⁵² Gombrich expresa: “Porque el artista tampoco puede transcribir lo que ve; solo puede traducirlo a los términos de su medio”. Traducción propia.

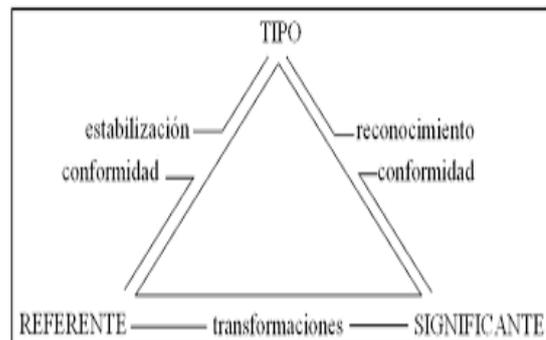
⁵³ “Se llama interpretante a cualquier otro signo o conjunto de signos (en cualquier substancia de la expresión se realiza su forma de la expresión), que traduce el primer signo en circunstancias adecuadas. [...] Cuando se dice en circunstancias adecuadas se alude a las restricciones que da el contexto; [...]” (Eco, 1994: 173).

⁵⁴ “Todo objeto al que se refiere un signo puede convertirse a su vez en el significante del mismo significado inicial, [...] y cualquier objeto puede ser instituido como significante de otro objeto” (Eco, 1994: 169).

Según Gombrich el artista “traduce” según sus medios, ya que el arte es ante todo de naturaleza conceptual al amalgamar la cognición de las cosas visibles y las técnicas de representación. Los mensajes visuales se consolidan en contexto y por las interacciones entre los signos icónicos, plásticos y lingüísticos. Estos signos se ajustan a convenciones culturales y a rasgos de reconocimiento. Entre los semiólogos actualmente existe resistencia en aceptar, de manera unánime, la noción mimética del signo hecho que invoca una apertura teórica hacia un concepto de *transformación*, como un *continuum* de creatividad en el proceso de semiosis (Eco, 2013; el Groupe Mu)⁵⁵. El Groupe Mu define esta transformación como un proceso de “reconstrucción” según su Modelo semiótico- triádico del signo icónico el cual recupera y amplía la relación significante-significado.

1. *El referente* es un *designatum* actualizado, es decir, “el objeto entendido no como una suma desorganizada de estímulos, sino como miembro de una clase [...] el referente es particular y tiene características físicas” (Groupe Mu, 1992: 136)⁵⁶.

Figura 4: Modelo del signo icónico.



2. *Tipo*: el referente actualiza un *tipo*, es decir, una representación mental “internalizada y estabilizada” (Joly, 2012: 110) que al confrontarse con lo percibido inicia un proceso cognitivo de integración. Esta categoría se constituye con unidades significativas que articulan una *tasa de identificación*, cuanto más precisa sea, mayor es la articulación y actualización del proceso de equivalencia entre el referente y el tipo que autorizan el reconocimiento, por esto, debe responder a un umbral mínimo.

René Magritte pintó en 1953, *Golconda*, en la cual representa “un día de lluvia” muy peculiar en una ciudad de la India, hombres cayendo del cielo en “forma de lluvia”. Su tasa de identificación es alta, no obstante, lo que llueve no logra el umbral mínimo de reconocimiento, entonces, persiste una *incongruencia visual*. El título asignado pone en tensión el mensaje lingüístico con el visual. La extrañeza de las imágenes no responde al tipo “llover” y lo que se sabe convencionalmente de lluvia, agua que cae de las nubes. Existe otra tensión entre la *forma*

⁵⁵ El Grupo Mu en su libro *Tratado del signo visual* (1992) ofrece una gramática sustancial de la estructura semiótica de la imagen (Emilie Granjon, 2016)

⁵⁶ Citado por Emilie Granjon (2016). Artículo en línea con referencia completa en bibliografía.

y *límite de fondo*. En la percepción visual la incertidumbre se inicia con el título al frustrar las expectativas del espectador, por su parte, la forma toma relevancia por la redundancia (cantidad de elementos cayendo en forma de lluvia como metáfora visual) y, por *repulsión* el fondo se repliega (los edificios) produciendo una ruptura en las relaciones de transformación que vinculan las unidades del modelo.

Por último, es preciso definir qué entiende Groupe Mu por *forma*. La producción de significado se inicia en un proceso de captación visual y sensorial que proporciona información dentro de un campo perceptual y un límite. El referente es tomado por el ojo humano como una serie de puntos yuxtapuestos que conforman una continuidad de rasgos. Este referente es una *entidad* delimitada por un campo visual. Esta tiene componentes de *calidad* cromática y/o textura como exclusión del fondo. De manera que el binomio: *entidad* + *calidad* dan forma a la forma. Más adelante, se analiza en la obra de René Magritte, la tensión transformadora que se produce entre forma y fondo por efecto de *repulsión*.



Ilustración 41

3. *Significante*: el Groupe Mu lo define como un “conjunto modelado de estímulos visuales correspondientes a un tipo estable” (1992: 137)⁵⁷. En la obra de Magritte los atributos definitorios de la entidad lluvia son: gotas de agua que caen de las nubes. En este sentido según el Modelo triádico satisface la conformidad. La cuestión de la escala, es decir, las proporciones

⁵⁷ Citado por Emilie Granjon (2016) El Grupo μ sigue lineamientos del lingüista suizo Ferdinand de Saussure fundador de la lingüística estructural. El lenguaje es estudiado como un sistema de signos: significante y significado, un sistema en sí mismo, autorreferencial; sin consideraciones extralingüísticas. Paul Ricoeur (2006) concluye: “Constituye un mundo en sí mismo, dentro del cual cada elemento sólo se refiere a elementos del mismo sistema [...] el lenguaje ya no es tratado como “una forma de vida”, como diría Wittgenstein, sino como un sistema autosuficiente de relaciones internas”. (p. 20) Los desarrollos teóricos contemplados en este trabajo reconocen una tercera dimensión que es el contexto de situación, y su influencia en los procesos de significación. El Modelo del signo icónico o Triángulo semiótico que presenta el Grupo Mu amplía conceptos saussureanos, aunque sin reconocer esta tercera dimensión de gravital importancia en el proceso de transformaciones propuestas por el Modelo. El mayor aporte teórico está en el análisis de los signos plásticos definitorios en el estudio de la imagen.

en la configuración del espacio representa otra incongruencia, aunque son reconocibles desde la perspectiva de metáfora visual y creatividad estética como parámetros de análisis extra-semióticos. En la obra se reconoce el *tipo-género*: arte, así, es aceptable la conformidad de la analogía y “el efecto de transformación socioculturalmente codificada de estímulos sensoriales” (Joly, 2012: 115).

El signo icónico es solidario con el signo plástico ambos establecen una relación de interdependencia o sinergia a los fines del mensaje visual manifiesta en cuatro planos: el plano de la expresión y el plano del contenido plástico, el plano de la expresión y el plano del contenido icónico. (Joly, 2012)

El Grupo Mu (1992) postula la existencia de tres afirmaciones plásticas: forma, color y textura estos aspectos trabajan en sinergia como un todo significativo.

Martine Joly⁵⁸, por su parte, establece que los signos plásticos se clasifican en dos tipos: aquellos que envían de manera directa a la experiencia perceptiva y no son específicos del mensaje visual, como los colores, la iluminación, la composición, la forma y la textura. Otros son específicos de la representación visual y responden a leyes convencionales, como el marco, el encuadre, la perspectiva y la pose del modelo (Joly, 2012: 120-135).

Signos plásticos no específicos. Dentro de esta clasificación están los colores, la iluminación y las texturas.

➤ *Los colores* se ligan con mucha frecuencia a las emociones, a los significados simbólicos y asociativos con fenómenos codificados culturalmente. Los colores no siempre se corresponden con la realidad y suelen ser utilizados por el artista para generar emociones y sentimientos que cumplen funciones específicas en un relato, en la obra de arte, en la cinematografía y otras artes. “[...] el color está cargado de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común. Por tanto, constituye una valiosísima fuente de comunicadores visuales” (Dondis, 2015: 64).

Históricamente están relacionados con aspectos de la vida de la humanidad: el negro se vincula con la muerte, la oscuridad, lo oculto, tristeza; el rojo con la sangre, la pasión, la ira; el azul suele expresar serenidad, trascendencia, etc. En fin, las significaciones emocionales son amplias y presentan variantes culturales.

⁵⁸ Martine Joly (Francia, 1943 – 2016), es profesora emérita de la Universidad Michel-de-Montaigne Bordeaux III, Francia, especialista en semiología de la imagen y del cine.

El color tiene tres propiedades fundamentales: a) *matiz o tinte*: el color mismo o croma. Se distinguen entre colores primarios, secundarios y terciarios producto de combinaciones a partir de los cromas primarios: rojo, amarillo y azul. Para Fanuel Díaz matiz es una variación cualitativa que nos permite diferenciar los colores (2016: 131); b) la segunda propiedad es la *saturación*, es decir, el grado de pureza del color, específicamente, la obtención del nivel máximo de pigmento; c) la tercera dimensión del color es el *brillo* (Dondis, 2015: 68), también conocida como el *tono o valor* referido a las transiciones tonales producidas por el grado de luz que refleja (Díaz, 2016: 131)⁵⁹.

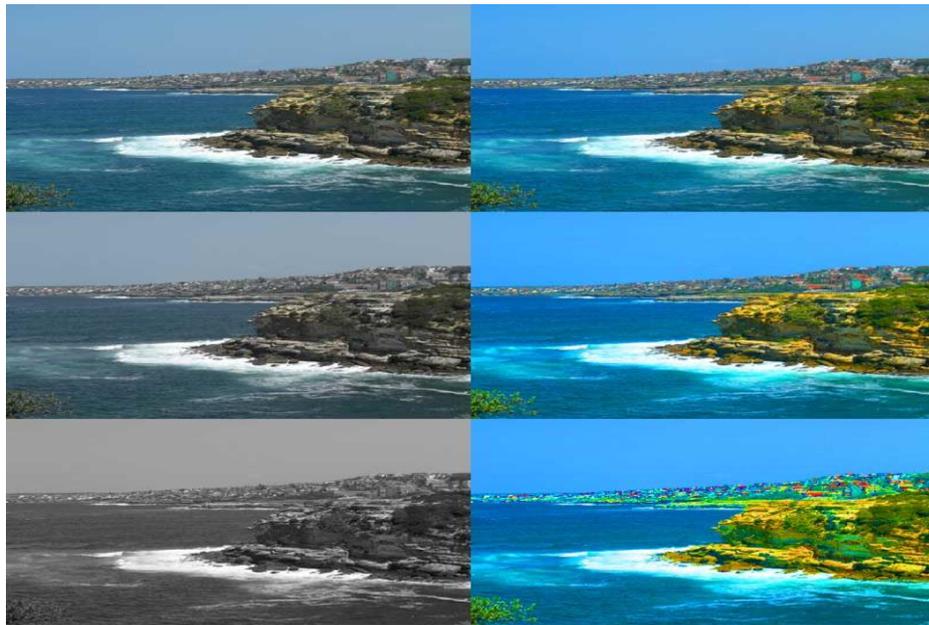


Imagen 42

Estas imágenes son un claro ejemplo de los conceptos expresados. Se observan las variaciones en los matices del color, en las gradaciones del color más natural de la primera imagen de la izquierda a las imágenes con retoques en la fotografía, hasta la última de la izquierda en *tinte* de escala de grises que conserva cierto brillo en el oleaje junto a las rocas. Las fotografías de la derecha presentan mayor saturación de color hasta la última con un exceso de saturación que le resta naturalidad y un *brillo* intenso. Las fotografías de la izquierda que gradualmente se vuelven más grises “más frías” tienden a opacar el ánimo, no son tan estimulantes como las imágenes de la derecha con colores “más cálidos” y pérdida de realismo. Pero,

⁵⁹ En el capítulo II referido a la literatura de libro-álbum se amplía este tema a partir del análisis de ejemplos concretos.

estas son apreciaciones culturales condicionadas a estados psicofisiológicos del espectador/a y su experiencia del mundo.

➤ *Iluminación*: la luz o iluminación y el color son aspectos complementarios como se refiere anteriormente, matices, brillo y pureza del color. Se distinguen dos tipos de iluminación: la direccional y la difusa. La direccionalidad de la luz sobre la imagen (fotografía, cine, pintura) es un factor altamente influyente sobre la mirada del observador. En este sentido *quién mira* sigue un recorrido desde el punto en que prevalece una mayor iluminación hacia los claroscuros, zonas intermedias hasta los espacios de oscuridad o menor luminosidad (sombras, espacios de grises, negros). Entonces, la iluminación constituye un indicador de lectura que jerarquiza la visión e incrementa la potencialidad del mensaje a partir del énfasis depositado en el color en determinados elementos del espacio semiótico. La luminosidad si es natural tiene un plus de temporalidad. Así también, la direccional artificial de la luz imprime a la obra un efecto realista o de naturalidad. La direccionalidad de la luz puede generar climas emocionales en el sujeto: sensuales, misteriosos, exóticos (Joly, 2012).

Respecto de la iluminación difusa la apreciación de la imagen se hace más libre, las tonalidades son suaves, atenuadas y/o brumosas. Esta última suele ser un recurso modal que produce efectos de incertidumbre, desorientación y atemporalidad.

En *Un oso* de Perla Suez ilustrado por Germán Wendel, el uso del color es insaturado y pálido, con un tinte brumoso. Son ilustraciones que estimulan emociones de inquietud y de indefinición acerca del personaje y la temática.



Ilustración 43

➤ *La textura* es una propiedad que se define al tacto en caso de rugosidades, en el uso de materiales o técnicas de ilustración. En el álbum citado las ilustraciones -solo por observación- evidencian un tratamiento en lienzo y óleo probablemente. Es decir que las texturas pueden definirse por el tacto, la vista y tienden a proponer sentidos intencionados por el artista. Otras texturas pueden mencionarse como *pincladas*, salpicados, puntillismo y otras técnicas que al imprimirse en la ilustración pueden atenuar la apreciación. La textura sirve “como experiencia sensitiva y enriquecedora” y además, el sentido del tacto se reduce a la experiencia

visual, con lo cual, se produce un achicamiento o *agostamiento* de su sensibilidad (Dondis, 2015: 70).

Signos plásticos específicos. Dentro de este tipo de signos se analizan el marco, el encuadre y la perspectiva.

➤ **Marco:** es una “frontera física que delimita y separa dos espacios distintos que son el espacio representado (en el interior del marco) y el espacio de la exposición o de la demostración (en el exterior del marco, el fuera de cuadro)” (Joly, 2012: 127).

Odín (1987) aclara que el fuera de cuadro se conoce como *el marco institucional*, sea una exposición, publicación impresa o digital, interaccionan como condicionantes en la interpretación e incluso en la apreciación de los valores estéticos de la obra artística: pantalla de cine, de computadora, televisión, *set* de filmación, pintura, álbum literario. Por tanto, el marco es variable y condicionante.

En el caso de los álbumes ciertos artistas utilizan el enmarcado en la configuración de la página para: estimular el acercamiento del hermeneuta/lector, definir rasgos particulares de los PRs, proponer una toma de decisión relacionada con procesos de identificación, sensibilización y vinculación con los personajes. El enmarcado es un recurso que tiende a detener la mirada del hermeneuta como PI en ciertos PRs⁶⁰ con intencionalidades específicas que responden a la trama.

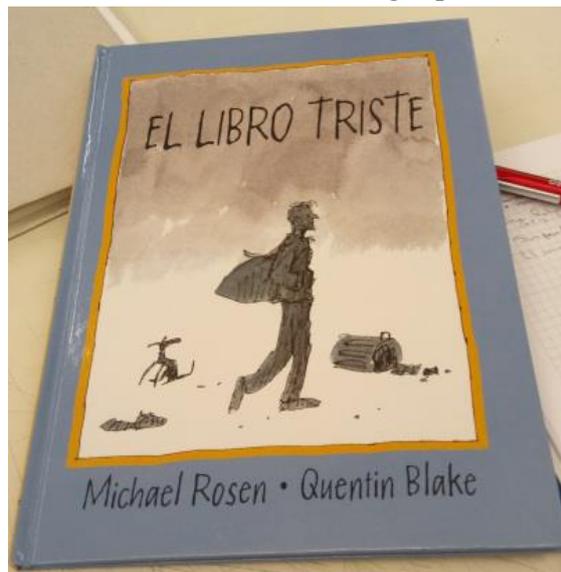


Ilustración 44

⁶⁰ Esta terminología de Participante Interactivo y Participante Representado es propia de Gunther Kress & van Leeuwen. Los PRs incluyen según estos semiólogos a personajes, objetos, y otros elementos que se analizan en el capítulo II.

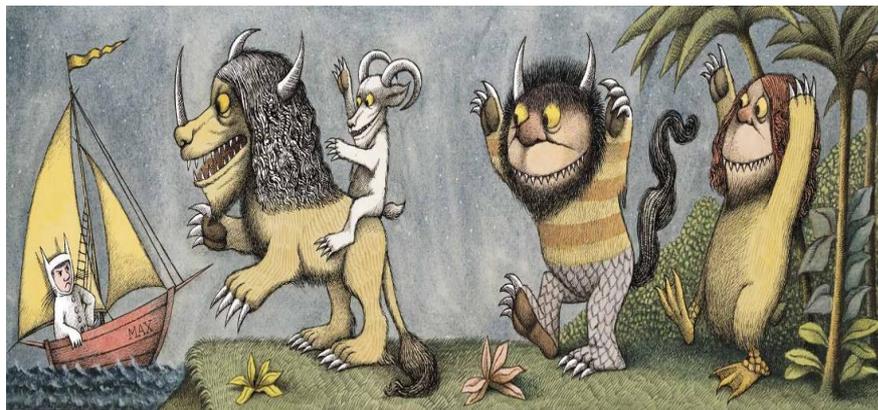
Anthony Browne es un reconocido autor e ilustrador de álbumes que recurre con frecuencia al enmarcado de sus personajes quienes demandan a los PI a establecer una vinculación afectiva, promover una activa participación e invitarlos a continuar con la lectura de la trama. La direccionalidad de la mirada es una estrategia narrativa de fuerte impacto en los hermeneutas lectores.



Ilustración 45

➤ **Encuadre:** selecciona el espacio configurado en la imagen. Este recurso se conoce como *escala de planos* de remisión inmediata al ámbito cinematográfico y al fotográfico. El plano es fundamental para estructurar el mensaje que se pretende comunicar.

GRAN PLANO GENERAL (GPG): da predominio a todo el entorno o contexto en el que ubican personajes, objetos y demás elementos partícipes del mensaje; es utilizado para justamente presentar una panorámica de referentes.



Ka túun k'uch te' kíuchil tu'ux ku kajtal le wáayo'obo'
let'obe' tu' juumbejsajo'ob u jach k'aak'as jéenkal'o'obo'
yéetel tu k'uxajo'ob u jach k'aak'as kojo'obo'

yéetel tu péeksajo'ob u k'aak'as icho'obo'
ka tu ye'esajo'ob u jach k'aak'as ríchi'ako'obo'.

Ilustración 46: *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak

PLANO GENERAL:

presenta la acción por completo, los objetos y/o personajes y limita la presencia del entorno con respecto al GPG.

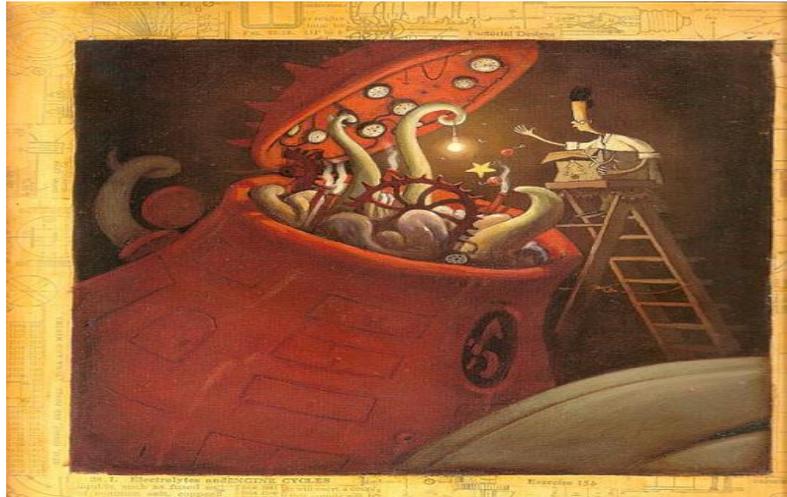


Ilustración 47: álbum *La cosa perdida*

PLANO AMERICANO: también denominado plano tres cuartos. La imagen aparece hasta la rodilla. El uso de este plano evidencia una serie de informantes referidos a la trama del cuento, es prácticamente un plano general en el que se observan todos los PRs, su gestualidad, sus movimientos corporales y otros indicios (corazones, destellos, colores saturados) muy significativos.

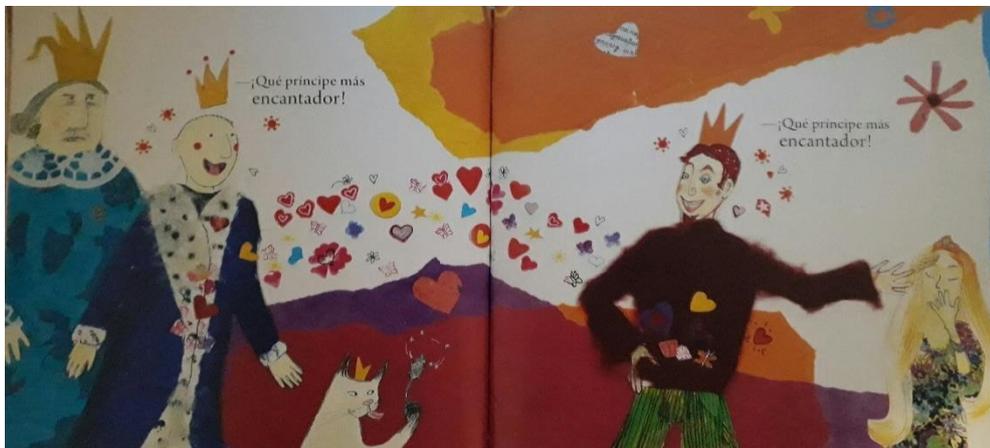


Ilustración 48: *Rey y rey* álbum de Linda de Haan y Nijland Stern

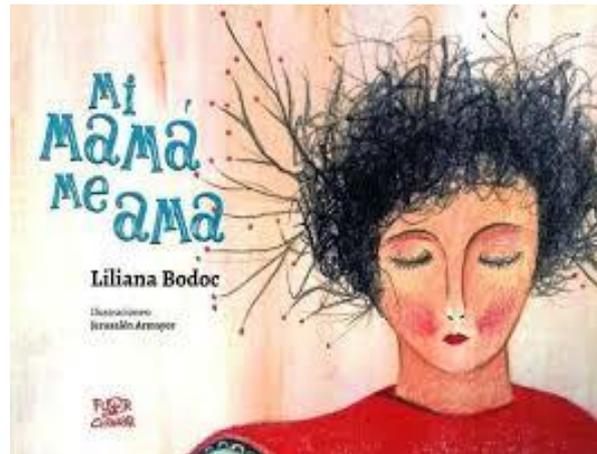
PLANO MEDIO: el personaje aparece encuadrado a la altura de la cintura, se individualiza a diferencia del plano americano. La ilustración corresponde al álbum *La historia de Julia la niña que tenía sombra de niño* de Christian Bruel y Anne Bozellec. Este plano motiva un acercamiento sensible por parte del PI, quien es demandado⁶¹ a empatizar con la preocupación existencial del personaje.



Ilustración 49

PRIMER PLANO: se define como “el encuadre que incluye la cabeza, el cuello y parte de los hombros del personaje. Interioriza al personaje y tiene gran carga de subjetividad” (Aparici, 1998: 97). Para ilustrar estos conceptos se presenta la tapa del álbum de Liliana Bodoc *Mi mamá me ama*⁶².

El hermeneuta se enfoca en la imagen, en los rasgos faciales, *no-mirada* (ojos cerrados) y logra mayor vinculación afectivo-emocional lo que provoca empatía con la PR. Esa *no-mirada* refiere a un gesto de introspección a un *no querer ver*. Lo que resulta ser un informante importante acerca de las cláusulas mentales y emocionales del



personaje. Generalmente es utilizado para representar el presente. Aumont expresa lo siguiente: “transforma el sentido de la distancia, conduciendo al espectador a una proximidad psíquica, a una ‘intimidad’” (2007: 151).

⁶¹ Oferta/Demanda son términos que utiliza Gunther Kress para el análisis narrativo de la imagen. Este tema se aborda con detalle en el capítulo II.

⁶² Imagen escaneada del álbum impreso.

PLANO DETALLE: el encuadre presenta un fragmento del objeto-personaje que interesa resaltar⁶³. El PR expresa sentimientos que se comunican con mayor facilidad al PI.

El ojo del Ogronte es un informante que evidencia la bravura del personaje: la mirada, el largo cabello, los dientes afilados, mientras que, Irulana observa desde el fondo con una mirada de expectación. Las proporciones de los PRs son indicadores que ostentan poder para asustar y destruir al pueblo e incluso a Irulana. La perspectiva juega un



papel significativo en la configuración del espacio. Las dimensiones de los personajes son perceptos claves, movilizan intertextualidad e inferencias en el/la hermenauta lector/a.

ANGULACIONES: “Una escena, un objeto o una persona pueden ser tomados desde diversos ángulos que nos sirven como puntos de vista, desde los cuales encuadrar la realidad” (Aparici, 1998: 98).

- Ángulo normal: a la altura de los ojos del observador. Se ilustra el concepto con una imagen del álbum *El barranco*⁶⁴.

- Ángulo picado: desde una posición más elevada del punto de vista normal.



⁶³ Imagen escaneada del álbum impreso.

⁶⁴ Imagen escaneada del álbum impreso.

Esta ilustración pertenece al álbum de Sarah Moon versión contemporánea fotográfica del clásico *Caperucita roja*. Todas las imágenes son en blanco y negro, el recurso modo es la fotografía.

Ilustración 50



Esta resulta ser una imagen perturbadora por las dimensiones que la artista da al lobo, los atributos simbólicos posesivos son intimidación, amenaza y, evidentemente, poder. Esta perspectiva pone al hermeneuta en una posición de superioridad aparente, es decir, observa a la niña quien trasmite indefensión, condiciones de inferioridad, sumisión, sentimientos que logran empatizar con el PI, quien asume la postura del más débil. Como experiencia lectora cumple una función reparadora, ya que, la niñez suele sentirse en una situación de desventaja respecto de autoridad del adulto.

- **Ángulo contrapicado:** se toma por debajo de los ojos del observador desde el suelo. La mirada del hermeneuta es dirigida hacia arriba, espacio de configuración idealizada.



Ilustración 51

➤ **Perspectiva:** se define “como un sistema de representación por medio del cual se intenta ofrecer la ilusión de profundidad y la manera en que se presentan los cuerpos en el espacio, tal como se ven en la realidad” (Díaz, 2007: 131). La perspectiva ofrece un punto de referencia a la mirada del objeto del mundo real. La representación de las dimensiones de los objetos bidimensionales y tridimensionales generan un *efecto de ilusión*. Para el análisis de la imagen reconocer la perspectiva dimensional desde la cual tratar de conocer, reconocer lo percibido es esencial e influye en las concepciones del espacio, en las inferencias que sugiere al movilizar perceptos preexistentes con los cuales hacer el enganche con lo percibido.

La organización del espacio con relación a la posición del hermeneuta es:

- El frente o *foreground*: son las imágenes más cercanas al observador en el primer plano.
- Nivel medio o *middleground*: segundo plano.
- Fondo o *background*: los elementos son los más distantes del observador.

Toda la configuración determina un gran plano general en la que las distancias son graduales en el enfoque. En el siglo XVII se utilizó la *perspectiva aérea* sobre todo en escenas paisajísticas, la cual sin recurrir a la reducción de los elementos de la imagen (según su posición en el espacio), el balance se vale del modo cromático. La disminución en los niveles de saturación del color genera en este caso distancia. Los contornos se vuelvan más difusos en relación a este parámetro. Ciertos recursos artísticos se utilizan con la intención de ofrecer una ilusión de acortamiento de la distancia con lo real; otra perspectiva que otorga realismo con el uso cromático consiste en cubrir “[...] las escenas con una especie de velo para mostrar el aire que rodea a las cosas de la naturaleza” (Díaz, 2015: 134). La ilustración 43 ejemplifica esta *perspectiva aérea*. El oso y otros elementos de la composición están suspendidos en el aire (inclusive la imagen denota movimiento en caída) estrategia que proviene del arte y organiza el espacio en frente, medio y fondo⁶⁵.



⁶⁵ Fuente de la ilustración 43.

La ilustración del álbum *El barranco*⁶⁶ es otro ejemplo. El color adquiere un aspecto brumoso, sin saturación cromática, oscuridad en el fondo con el uso de un negro saturado (índice de profundidad), un camino difuminado, posturas corporales que son informantes de que el recorrido se dificulta hacia arriba. El negro profundo y los cuerpos en el espacio motivan sentimientos de desaliento, resignación, tristeza. Los aspectos abordados como sintaxis de la imagen definen la ubicación de los PRs en el espacio y son utilizados como recursos semióticos para la configuración, establecen la interacción del texto/imagen en el plano y simultáneamente la relación entre los PRs y los PI o lector implícito⁶⁷. El vínculo entre “los significados representativos e interactivos de la imagen se posibilita a partir de los siguientes sistemas de interrelaciones” (Kress, 2006: 176-177).



Valor de información: es atribuida según la ubicación espacial y de acuerdo a las funciones que cumplen los PRs, este aspecto guarda relación con la perspectiva. En la imagen precedente el estado psicológico y emocional de los PRs está por la postura corporal, el uso cromático, las líneas paralelas que se angostan hacia el fondo en el que no se percibe salida a la conflictividad de los personajes. Este análisis semiótico multimodal está en contexto con el resto de la diégesis. Aunque estos informantes permiten inferir estos aspectos mencionados.

Saliencia: para lograr este efecto de saliencia o preeminencia el ilustrador puede utilizar el primer plano, la saturación del color, la ubicación en el fondo del PR, como modos de enfocar la atención en un lugar específico del espacio de la página, incluso la doble página. El objetivo del ilustrador/autor es básicamente posicionar los elementos dentro de la composición y dotarlos de *valores de información* determinados.

⁶⁶ Imagen escaneada del álbum impreso.

⁶⁷ Este concepto de Iser se aborda en el Capítulo IV.

Encuadre

[...] puede estar presente o ausente, es un dispositivo que conecta o desconecta elementos de la imagen y de los sintagmas. Determinar espacios temporales (pasado/presente) dentro de la composición, también con el uso de vectores que contribuyen a focalizar el nivel atencional del intérprete” (Cortez, 2018: 104).



Ilustración 52: *La isla del tesoro* de René Magritte⁶⁸

1.3.3. Lenguajes visuales

“Quiero decir por qué la comprensión de lo que es el arte hoy en día representa una tarea para el pensamiento”

(Gadamer, 2012: 41).

Hans-Georg Gadamer en *La actualidad de lo bello* hace un breve recorrido histórico acerca de la justificación del arte. En todo tiempo ha sido necesario definir qué es lo bello, determinar un por qué o un para qué del arte.

El arte Prehistórico durante el Neolítico manifiesta un grado de naturalismo en lo representado que hace pensar en la cercanía e intensidad vívida con el mundo, abierto a las experiencias y la necesidad de expresión a través del arte. (Ilustración 1: Pintura rupestre de Lascaux).

⁶⁸ Obra inspirada en la novela homónima de Robert Stevenson.

En la ilustración 2 (Pinturas en las Cuevas de Altamira), se observa un mayor nivel de abstracción en la representación del mundo visible, marca el inicio de un período animista producto de la relación del hombre con el mundo empírico y su mundo espiritual. “Con esto también comienza el proceso de intelectualización y racionalización de la imagen: la sustitución de las imágenes realistas por signos y símbolos. La imagen ya no es solo una representación del objeto sino una representación conceptual” (Roldán, 2019: 37).

Los egipcios valoran el arte desde la perfección. No representan lo que ven sus ojos, sino, lo que saben, apoyados en la memoria del objeto, por tanto, sus ilustraciones son eminentemente subjetivas y universales. Por otra parte, en el mundo griego el arte religioso se relaciona con lo divino, se caracteriza por la belleza y la proporción y se legitima como un “nuevo lenguaje artístico”.

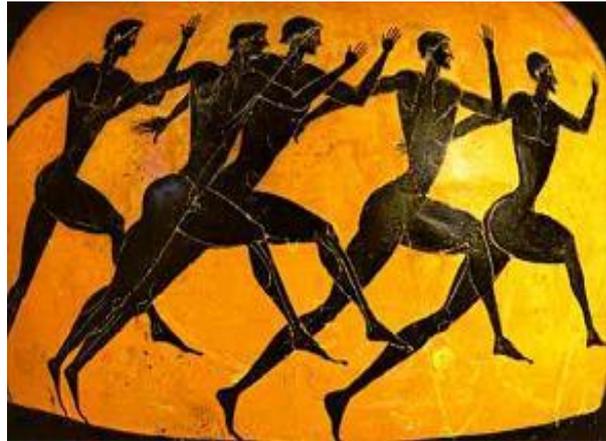


Ilustración 53

La imagen como *verdad* es la búsqueda del artista romano: la verosimilitud. En este sentido, tiene un carácter documental e histórico, retrata lo real con exactitud: las batallas, las victorias de sus héroes, episodios de su cultura, marca el inicio de la representación épica y la crónica de los hechos.

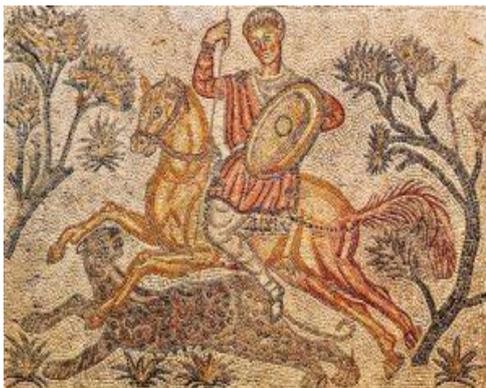


Ilustración 54



Ilustración 55



Ilustración 56: Andrea Da Firenza *Descent of Christ to Limbo* (s. XIV, Italia)

La Biblia de los pobres es una modalidad de pedagogización religiosa que se vale de las imágenes de los artistas como un medio conceptual e ilustrativo para afianzar creencias expuestas en el mensaje escrito. Con el Cristianismo el arte pictórico, escultórico y en los templos logra su apogeo, debido a una renovada y “[...] una profunda intelección de la trascendencia de Dios” (Gadamer, 2012: 35).

Con la industrialización y la tecnología, varios siglos después, el arte se escinde de la religión, los grandes artistas sienten el desarraigo en una sociedad que parece no necesitarlos. Estos cambios culturales, económicos y sociales dinamizan la urgencia de una renovación conceptual en el arte. El progreso humano provoca un alejamiento de la obviedad del arte en una *visión de algo*. La actitud del observador deja de lado su pasividad imperativamente, ya que “[...] hay que sintetizar personalmente las diversas facetas cuyos trazos aparecen en el lienzo [...]” (Gadamer, 2012: 39).

Para el historiador de arte británico Ernst Gombrich (1909-2001), el espectador de arte adopta una postura activa frente a la obra, aprovecha su bagaje cultural y ciertas expectativas acerca de *lo que ve*, esto se refleja en el lienzo y en otras manifestaciones artísticas. Por tanto, el conocimiento de las cosas, de la naturaleza y las realidades del mundo constituyen determinantes en su apreciación e interpretación. Esta expectativa le imprime a su mirada una exigencia movilizadora: su ojo no es inocente, pero sí es un condicionante de ilusiones que no admite sean frustradas.

Al respecto Gombrich expresa que:

But whatever the eulogists of artists may have said, paintings and statues had no voice, and art had to be satisfied with working its wonders within its own medium and within its own isolated world. Even within this world of conscious make-believe, it was found, genuine illusion held its own: we have seen how the incomplete painting can arouse the beholder's imagination and project what is not there (1984: 165)⁶⁹.

El hermeneuta comienza a hacerse cuestionamientos: ¿qué significa esto? Entender lo bello desde el reconocimiento y aprobación general deja de ser válido. Lo bello no responde a utilidad alguna. La opinión popular tiende a valorar la belleza de una obra como exclusión de lo feo. Estas afirmaciones sobre el gusto se apoyan más en un juicio moral que estético. La satisfacción y el gozo indican lo *estéticamente satisfactorio*.

Sobre el particular, Nelson Goodman (1906-1998) analiza que la insensibilidad estética es contraproducente al momento de *ver* la obra, esto es, definitivamente incompatible con la apreciación artística, más aún, marca una clara distinción “entre saber y sentir, entre lo cognitivo y lo emotivo” (2010: 221). Generalmente, las intencionalidades del artista suelen motivar emociones polarizadas en relación con la propia subjetividad e implícitamente favorecen aspectos psicológicos reparadores y catárticos. La cognición permite discernir, discriminar, interpretar la obra desde una postura activa de reconocimiento y apreciación del arte que integra lo estético a la experiencia del mundo. “La percepción, la concepción y los sentimientos se mezclan e interaccionan; y la amalgama se resiste a ser analizada en componentes emotivos y no-emotivos” (Goodman, 2012: 225). El arte es “autodeterminación y transpira el gozo de representarse a sí mismo” (Gadamer, 2012: 50). El discurso literario es obra artística y estética, su autorreferencialidad cierra la brecha entre lo real y lo ideal, ensancha fronteras limitantes, dinamiza los espacios, crea una “frontera indómita”, una nueva dimensión que se abre a la

⁶⁹ “Pero independientemente de lo que hayan dicho los elogistas de los artistas, las pinturas y las estatuas no tenían voz, y el arte tenía que estar satisfecho con hacer maravillas en su propio medio y en su propio mundo aislado. Incluso dentro de este mundo de fantasía consciente, se descubrió que la ilusión genuina se mantuvo: hemos visto cómo la pintura incompleta puede despertar la imaginación del espectador y proyectar lo que no está allí”. Traducción propia

cultura “en torno a la construcción y defensa del espacio poético” (Montes, 2001: 5). La exposición a lo bello es el *leitmotiv* fundamental para desarrollar el juicio estético. Para Alexander Baumgarten: estética [es] el arte de pensar bellamente (citado por Gadamer, 2012: 55)⁷⁰.

Poderes de la imagen

“[...] un cuadro se “lee”, igual que se lee un texto escrito.
Pero leer no consiste en deletrear y en pronunciar una palabra tras otra,
sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente
el movimiento hermenéutico que gobierna
la expectativa de sentido del todo [...]”
(Gadamer, 2012: 77).

El hermeneuta en su búsqueda de sentidos inicia un proceso epistémico que se halla en continua transformación, situación que determina un entramado o tejido cultural de sentidos que varían de contexto en contexto, de sujeto en sujeto. En tal sentido, “Podría decirse que el significado se halla desparramado o disperso en toda una cadena de significantes; [...] es, más bien, una especie de fluctuación constante y simultánea de la presencia y ausencia” (Eagleton, 1998: 80). Por tanto, leer un texto como *leer* una imagen se asimilan a una circularidad hermenéutica y de transversalidad del hecho literario, cultural, experiencial del sujeto en una dinámica de creación continua. La imagen como arte, el arte en imagen es objeto de estudios desde diversas perspectivas que se prolongan en el tiempo. El arte como memoria, como analogía de lo real, como síntesis mimética, como ilusión, por último: ¿resiste algún grado de veracidad? Lo cierto es que, la invasión en una escala geométrica de la imagen sigue proliferando en la cultura contemporánea, esto constituye un hecho inevitable de cuestionamientos.

La verdad [...] no aparece en el desvelo, sino más bien en un proceso que podríamos designar analógicamente como el incendio del velo [...], un incendio de la obra, donde la forma alcanza su mayor grado de luz. [...] la imagen arde en su contacto con lo real. Se inflama, no se consume a su vez (Benjamín, 1985: 28; en Huberman, 2008)⁷¹

⁷⁰ Alexander Baumgarten (1714-1762) es fundador de la estética filosófica, habla de una *cognitio sensitiva*, de un “conocimiento sensible”. [...] Antes bien, *cognitio sensitiva* quiere decir que también en lo que, aparentemente, es sólo lo particular de una experiencia sensible que solemos referir a un universal hay algo que, de pronto, a la vista de la belleza, nos detiene y nos fuerza a demorarnos en eso que se manifiesta individualmente” (Gadamer, 2012: 54).

⁷¹ Documento en línea sin paginar.

Estas ideas afirman con lirismo un concepto tan cercano y vital para el mundo de las ideas y del arte, de la realidad y del espectador que define el espacio semiótico relevante de la imagen y de la intervención activa, epistémica y hermenéutica de quien *ve*.

Se han analizado los mecanismos de representación de la imagen como obra de arte en la pintura, absolutamente válidos para la ilustración del discurso literario en su formato de libro-álbum como DM. Un análisis estructural exige reconocer que el mensaje cultural atraviesa lo literal, lo visual y lo simbólico desde los sistemas de denotación y connotación. La lectura de la imagen con ausencia de mensaje lingüístico, para Barthes implica una “intención enigmática”, y para otros la “imagen queda bajo sospecha” (Joly, 2012: 49), iniciando debates más o menos conservadores. La polisemia de la imagen, aun reconociendo que esta no es su característica específica, genera una situación demasiado ambigua. Esta *cadena de significantes* solo se sostiene con al menos un epígrafe que guíe la interpretación. Este último concepto tiene una validez relativa como se amplía en los próximos capítulos. Tal ambigüedad epistémica y hermenéutica se presenta, tanto, en el discurso verbal como en el discurso visual, ya que el grado de asertividad interpretativa tiene un fuerte condicionante: la polisemia. En este sentido, la función contextual del discurso multimodal es un sistema complejo y abierto a significaciones que tiende a establecer parámetros y “reducir” en cierto modo esta pluralidad preocupante para algunos estudiosos. Otra modalidad de ajuste de las interpretaciones del DM lo constituye el círculo hermenéutico, tema a explicitar en adelante. Como síntesis Hans Georg Gadamer aporta esta reflexión esclarecedora:

El que en la obra de arte se experimente una verdad que no se alcanza por otros caminos es lo que hace el significado filosófico del arte, que se afirma frente a todo razonamiento. Junto a la experiencia de la filosofía, la del arte representa el más claro imperativo de que la conciencia científica reconozca sus límites (1999: 24).

El discurso como denotación y connotación. Todo sistema de significación se constituye en el plano de expresión (E) y del contenido (C) entre estos planos se establecen relaciones (R): ERC. Este primer sistema ERC este primer sistema se hace extensivo en el segundo sistema: el de la denotación y la connotación. La vinculación entre ambos sistemas presenta un fenómeno de complejidad en el cual el segundo sistema ofrece un *plus* de interpretación al primer sistema que denota (Barthes, 1971). El lenguaje presenta otro sistema de articulación en sentido inverso que es el metalenguaje “[...] un sistema en que el plano del contenido está él mismo constituido por un sistema de significación, o también es una semiótica que trata de una semiótica” (Barthes, 1971: 11). Un metalenguaje es un sistema de

contenido que describe, explica o amplía contenidos del primer sistema de contenidos ERC. Este es el caso del discurso científico y del académico.

La siguiente ilustración pertenece al álbum: *El niño estrella* de Rachel Hausfater-Douieb y Oliver Latyk. El tema del cuento es el holocausto judío. La estrella amarilla identifica al niño como judío desde la descalificación peyorativa y desconocen deliberadamente el azul de su tradición. Los nazis reconocen la simbología de la estrella en los judíos, pero le asignan el color amarillo que connota desprecio (según las costumbres medievales). El mensaje lingüístico se ubica a la izquierda de la página (dimensión de lo Dado) y la ilustración traspone ambas páginas con predominio en la derecha o plano de lo Nuevo⁷².

El sistema denotativo, fundamentalmente, lo ofrece la ilustración: huida, viaje (valija), una familia que camina en la oscuridad del anochecer, árboles, el sol en descenso, cierta claridad en el resto del espacio semiótico. Tanto el discurso verbal como el visual son altamente simbólicos.



Ilustración 57

*“El niño estrella
replegó sus puntas
y trató de ocultar
toda la luz que tenía en su interior,
como si ya no
fuera una estrella.
Y eso hizo que ya
no pareciera un niño”.*

⁷² Las dimensiones de lo DADO/NUEVO se analizan desde LSF en la sección 1.1. de este capítulo.

El sistema connotativo es el ocultamiento de su origen, por temor, vergüenza, escapar al horror de una muerte segura. En las primeras páginas del cuento, el Niño se siente orgulloso de que le hayan colocado una estrella, en su ingenuidad cree ser *alguien especial*, cuando en realidad es discriminado de manera perversa para el poder nazi. Tanto el texto como la imagen *dicen* mucho más acerca de los sentimientos y emociones que vivencian los PRs. El hermenauta tiene el desafío intelectual de comprender estos símbolos y perceptos que ofrece la ilustración. El uso del color es un indicador connotante y con potencial de información relevante. Los PRs se perfilan como muñecos de madera con ilustraciones en colores saturados con alta definición de caracteres, con esta estrategia pierden naturalismo los personajes humanos hecho que no genera angustias en el hermenauta lector luego de su inmersión en el relato. Los procesos de simulación enactiva y/o identificación le permiten la apropiación e interpretación con desapego y distanciamiento cognitivo-emocional. Otra hipótesis de interpretación es el evidente proceso de deshumanización del acontecimiento, y lo más trágico, es que tiene realidad histórica.

CAPÍTULO II

Literatura de libro-álbum

2.1. Antecedentes y precursores: breve historia del libro-álbum

Cuando se inició el análisis de la imagen (en la sección 1.3.1.), se pone en evidencia que las pinturas rupestres constituyen los primeros antecedentes de la ilustración. Estos hallazgos datan de 30.000 a 6.000 años a. C, hallados en España y Francia fundamentalmente. Otros antecedentes de arte narrativo se reconocen en esculturas, monumentos arquitectónicos, frisos, tumbas del Antiguo Egipto, muros. Todas muestras de que el ser humano siente, a través de los tiempos, la necesidad de comunicar al mundo su realidad: episodios de vida, de muerte, adoración a dioses, conquistas y batallas relevantes para un pueblo, admiración a sus héroes, libros ilustrados con objetivos de divulgación religiosa.

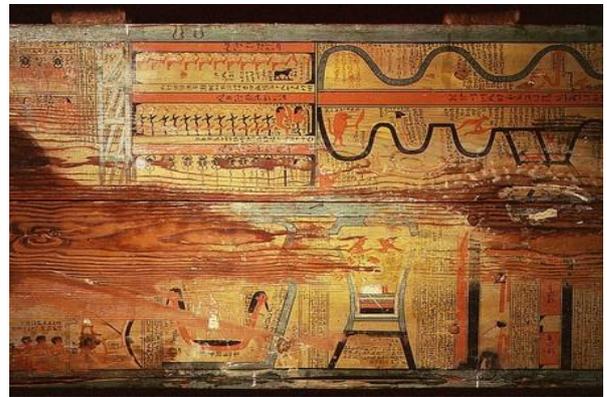


Ilustración 58

La ilustración 58 corresponde al *Libro de los dos caminos* que data de 4.000 años a.C. y aborda el tema de la muerte lo cual revela la preocupación por la vida en el Inframundo y su entrada al reino de Osiris, el dios egipcio y juez de los muertos. Este libro se descubre en 2012, en una necrópolis en Deir el-Bersha, y forma parte de una obra mayor denominada *Textos de los sarcófagos*, que incluye hechizos, encantamientos y escritos escatológicos. Este hallazgo se da a conocer recientemente en el *Journal of Egyptian Archaeology*.

Las imágenes denotan gran sofisticación y la antigüedad se revela por la información aparecida en la tumba que contiene inscripciones de un antiguo gobernante que vivió entre los siglos XXI y XX a.C. llamado *Djehutinakht I*.

Del siglo III a. C. proceden las fábulas de origen indio compuestas en sánscrito conocidas como el *Libro de Calila y Dimma* (*Kalila wa-Dimna*) las que se traducen a diversas lenguas en siglos posteriores.



Ilustración 59

La ilustración 60 representa el Juicio a Hunefer en presencia de Osiris, conocido por la historiografía moderna como *Libros de los Muertos* de 1275 a.C., escrito e ilustrado sobre papiro en Tebas, Egipto. Los egipcios lo titularon el *Libro de la Salida al Día*, una evidente alusión a su función “como instrumento de regeneración” (Arroyo de la Fuente, 2017: 82). Los estudiosos creen que los antecedentes del libro ilustrado son egipcios, el primero encontrado tiene fecha de 1980 a.C. Otros antecedentes, incluso más antiguos son de China, escritos e ilustrados sobre madera.

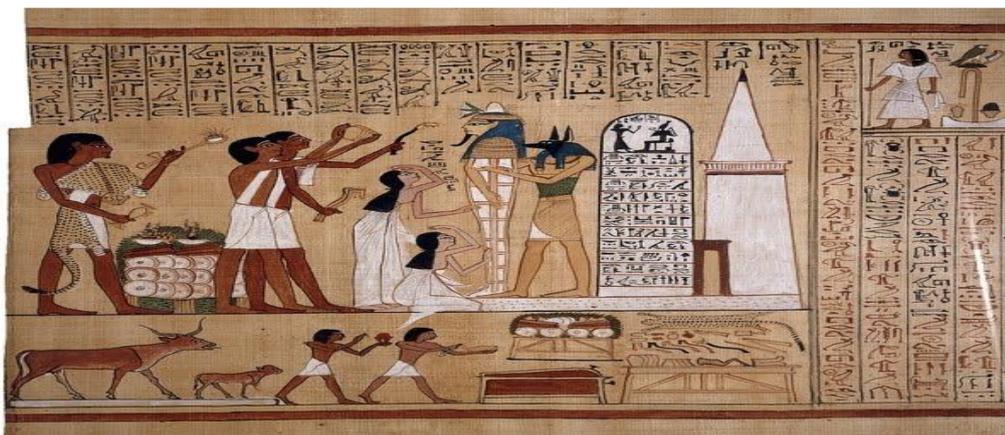


Ilustración 60

Las columnas de Trajano y sus victorias en Dacia (provincia del Imperio Romano), constituyen una muestra de arte escultórico de narrativa visual con un detalle prominente de las hazañas y acontecimientos históricos de la época.

Ilustración 61: friso de bajorrelieves que dan veintitrés vueltas alrededor de la alta columna de treinta metros.



2.1.1. El libro ilustrado a partir de la aparición de la imprenta

El advenimiento de la imprenta en Occidente puede reconocerse como el inicio de la historia del libro infantil que discurre entre el pensamiento pedagógico-didáctico y el entretenimiento. En principio, los libros son patrimonio de los ricos que pueden acceder a literatura hecha a mano. Con la invención de la imprenta de Gutenberg (en 1430) el conocimiento se democratiza en las clases populares. En 1461, Ulrich Boner, logra imprimir texto e imagen juntos en *Der Edelstein*.



Ilustración 62

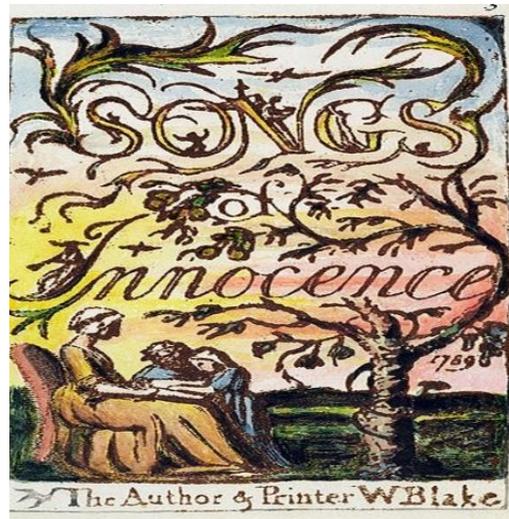


Ilustración 63

“La integración de palabras e imágenes dentro de un todo pictórico practicada por William Blake se considera precursora del libro ilustrado” (Salisbury, 2014: 12). El propio Blake imprime y publica este primer libro *Songs of Innocence*, en 1789, en el cual experimenta la relación entre texto e imagen compartiendo ambos el espacio de la configuración (Ilustración 63).

Entre los siglos XVI–XIX, aparece la *Literatura de cordel*, se trata de folletines o libritos pequeños, impresos en papel gris o azul. También, se la conoce como *bibliothèque bleue* (biblioteca azul), de amplia aceptación por el pueblo. Sus textos pasan por el control policial antes de salir a la venta y, aun censurados, se venden asiduamente, contienen una crítica velada al poder político. Las temáticas que abordan son fragmentos de novelas de caballería, almanaques y vida de santos.



Ilustración 64

Thomas Bewick en el siglo XVIII, introduce el grabado en madera, su trabajo muestra un cuidadoso gusto por los detalles y el mundo de la naturaleza. La obra de Jan Amos Komenski es considerada como el primer libro ilustrado para niños que hace aparición en 1658. Su autor -el monje checo más conocido como Comenius (nombre latinizado)- publica *Orbis Sensualium Pictus u Orbis Pictus*. “El mundo pintado” (ilustración 65), se constituye en una obra pedagógica difundida para la “[...] enseñanza de todas las clases sociales y la transformación de los planes escolares de la época por medio de una educación lingüística intuitiva, ejercicios físicos, manualidades y prácticas de higiene” (Díaz, 2007: 20).

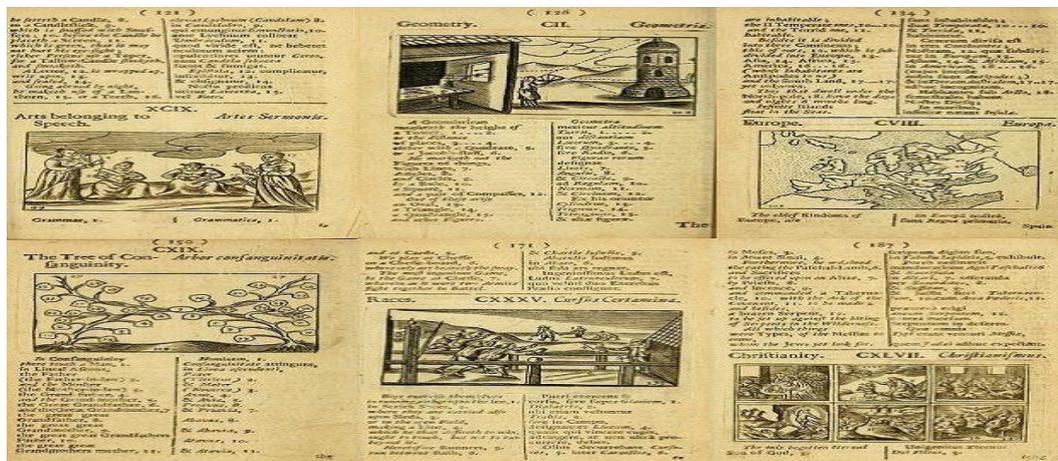


Ilustración 65

A modo ilustrativo, se presenta una escena del cuento *Caperucita roja* en la versión de Charles Perrault (Ilustración 66). Otros cuentos de tradición oral son recopilados, escritos e ilustrados por este autor, los hermanos Grimm y, más adelante, tienen aparición los cuentos de Christian Andersen.

Ilustración 66: *Le Petit Chaperón Rouge* de Charles Perrault e ilustraciones de Gustave Doré, un grabadista destacado de la época en Francia.



Gustave Doré realiza en su tiempo más de nueve mil grabados para las obras más significativas de la literatura universal con un estilo sobresaliente. Como se advierte en la ilustración 66, la utilización de técnicas de comunicación visual es innovadora para la época. El espacio semiótico se configura con opciones múltiples: los indicadores de profundidad se logran mediante el gradiente de textura (pelaje del animal, rugosidades en el suelo y el árbol, follaje en capas, vestimenta de la niña con ondulaciones en su falda), detalles de tridimensionalidad con el uso de variaciones en la iluminación (robustez del cuerpo del animal, brazo de la niña, la olla, su rostro). Con profusión de detalles, las proporciones de los PRs otorgan predictibilidad a la trama, el poderío del lobo queda manifiesta en su estatura y corpulencia. Por otra parte, la inferioridad de la niña se evidencia en su mirada y la luminosidad en su rostro, connota bondad e ingenuidad. La profundidad en la imagen se logra con la utilización de las luces y sombras.

El historiador francés Philippe Ariès (1914-1984), en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*⁷³, refiere que el siglo XVII se puede reconocer como el momento en el que se descubre la infancia, reflejada, especialmente, en la pintura. Durante los siglos XI, XII y XIII, el niño se representa como un adulto en miniatura. “En este período el desarrollo de la iconografía es religiosa, asociada a representaciones de niños ángeles, o bien, los niños rodeando a Jesús. A partir de esta iconografía religiosa de la infancia se desprende durante los siglos XV y XVI una iconografía laica” (Cortez, 2018: 21).

⁷³ Se conoce con el nombre de Antiguo Régimen a las diferentes formas de organización, estructura y costumbres que predominan en Francia antes del estallido de la Revolución Francesa.

Esta situación explica la aparición tardía de la literatura infantil en el XVIII. En estos primeros siglos, la temática predominante es la muerte, con una carga moralizante y religiosa. Los altos índices de mortalidad infantil y la concepción del pecado justifican que las familias y la Iglesia asuman una tarea evangelizadora como preparación espiritual de los infantes:

[...] el uso de la literatura como vehículo para la salvación de las almas. Puede afirmarse que, con estos libros, comenzó a crecer una corriente que se derivó en los llamados *cuentos de advertencia*, así como también en obras de humor negro que salpican la historia de la literatura infantil (Díaz, 2007: 31)⁷⁴.

John Newbery es posiblemente el iniciador del mercado editorial de los libros infantiles en Inglaterra, España y en las colonias de estos países. De esta forma, los libros se constituyen en modelos de instrucción de conductas ejemplares, de enseñanza, ideologización y sobre todo, evangelización.

En Inglaterra surgen los *hornbooks*, libros de estudio que se publican en hojas sueltas con el abecedario y diversas temáticas de estudio profusamente ilustrados. Estas hojas se sujetan sobre una madera en forma de raqueta de tenis y se cubren con una delgada lámina de cuero de animal (de allí deriva su nombre: *horn*). El *hornbook* se sostiene en la cintura y la intencionalidad en su diseño pretende estimular, también, el ejercicio físico y el esparcimiento.



Ilustración 67

2.1.2. Impresión a color en el siglo XIX

En la década del '30, Baxter imprime a color con bloques de madera y planchas de grabado. Luego, se incorpora la litografía, una ventaja importante en las tecnologías de edición. Estos avances se consolidan en las publicaciones de los *cautionary books* o libros de advertencia. Heinrich Hoffmann, médico psiquiatra alemán, escribe para su hijo de tres años de edad cuentos aleccionadores que tienen como objetivo advertir sobre las consecuencias de la desobediencia y las conductas inapropiadas. *Der Struwwelpeter*, traducido al español como

⁷⁴ Cursiva en el original.

Pedro Melenas, se publica en 1845, está compuesto por nueve relatos de extrema crueldad, de humor negro y finales aterradores. Llega a Inglaterra procedente de Alemania alrededor de 1848. Según Hoffmann el niño aprende más viendo que con largas recomendaciones morales, por ello, sugiere en la tapa del libro una intencionalidad lúdica e irónica. El libro ilustrado del psiquiatra alemán, ensambla los textos con fuertes y coloridas ilustraciones que impactan emocionalmente al lector y provocar un cambio de comportamiento. Esta configuración del espacio semiótico “presagia lo que sería el libro ilustrado posmoderno contemporáneo” (Salisbury, 2014: 14). Los álbumes actuales están lejos de estas concepciones moralistas y aseguran gran respeto por la niñez ajustando contenidos y modalidades de expresión.

Estas son algunas de las ilustraciones de los cuentos de *Pedro Melenas*, la primera es la tapa del libro que muestra como se ve un niño que no quiere cortarse las uñas, ni el pelo. A la derecha, la niña se prende fuego y muere por no respetar las advertencias de la madre. El niño come sus uñas y recibe el castigo del sastre que viene con sus tijeras y le corta el dedo. Sus historias tienen gran éxito editorial a pesar del horror que provocan, y, otros escritores e ilustradores continúan este paradigma aleccionador.





Ilustraciones 68

Tal es el caso de Wilhelm Busch (Alemania, 1832-1908), precursor de la historieta. Los textos son escritos en verso y relatan las aventuras de Max y Moritz, dos pícaros niños que se burlan de todo y de todos. Busch edita su libro en 1865 con grabados en madera y pintados a mano por él mismo. Su libro adquiere popularidad y es traducido a otros idiomas en poco tiempo. Se trata de versos crueles en los que aparece por primera vez el relato en lenguaje de *comic*: separación en viñetas, el estilo de la gráfica, y la caracterización de los personajes son componentes específicos de la historieta hasta la actualidad.

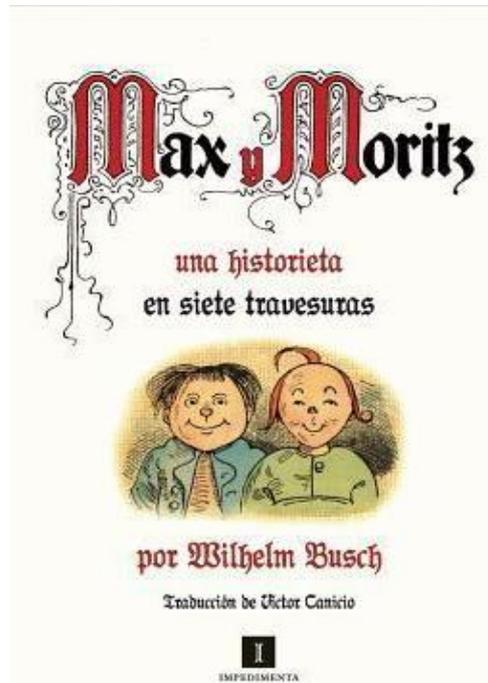


Ilustración 69

Otro antecedente valioso lo constituye *Book of Nonsense* (1846), de Edward Lear en Inglaterra, un poemario conformado por rimas de cinco versos sin sentido, hilarantes, burlescos, también conocido como *Limerick*. María Elena Walsh en su paso por Europa en la década del '50, conoce la obra de Lear, de gran influencia en su poética literaria.

Sus primeros tres libros de poesía para niños, *Tutú Marambá* (1960), *El Reino del Revés* (1963) y *Zoo loco* (1964), componen un verdadero tesoro intertextual en el que como

diría Julia Kristeva, se conjugan textos que reenvían a la tradición folklórica hispánica, la tradición oral y literatura del *nonsense* (representada por las *nursery rhymes*, Edward Lear y Lewis Carroll), [...] (Luraschi, 1993: 58).



Ilustración 70

Había una vieja persona de Slough,
 Quien bailaba al final de una rama;
 Pero ellos dijeron: Si estornudas, po-
 drías dañar los árboles,
 Y si toses, podrías caer sobre una
 vaca.
 Tú, imprudente, vieja persona de
 Slough.

2.1.3. Surgimiento del libro-álbum

En la segunda mitad del siglo XIX, los esfuerzos técnicos por mejorar la calidad de la impresión a color superan ampliamente los métodos anteriores que lentifican el proceso, ya que las terminaciones se hacen a mano. En 1860 el editor inglés Edmund Evans es considerado el padre del libro para niños a todo color, lo que marca el inicio de lo que se conoce como la Edad de Oro del libro infantil.

Las artes gráficas se sitúan dentro del contexto de los inicios del *art nouveau* o *Jugendstil*,⁷⁵ que se caracterizó por una preponderancia de las líneas curvas, una estilización de los motivos decorativos, la experimentación y el embellecimiento tipográfico y, muy especialmente, por el desarrollo de una estética del cartel vinculada a los avances pictóricos de las vanguardias (Díaz, 2007: 50).

Walter Crane, artista e ilustrador junto a Kate Greenaway y Randolph Caldecott, se destacan como los mejores ilustradores de la época victoriana, el despliegue cromático, la delicadeza de las figuras, la extremada ornamentación conjuga dibujo, diseño y la composición del espacio semiótico profusamente elaborado. Otro joven dibujante es John Tenniel quien ilustra la obra de Lewis Carroll *Alice in Wonderland*. Randolph Caldecott es considerado

⁷⁵ El *art nouveau* surge en Francia y *Jugendstil* en Alemania son manifestaciones artísticas cuya característica fundamental es una concepción del arte decorativo y el diseño aplicado a la vida cotidiana. Es un arte moderno que se desarrolla entre 1890 y la Primera Guerra Mundial.

como el *padre del libro-álbum* como concepto. Su aporte consiste en establecer un diálogo entre texto e imagen, y, construir la interrelación entre ambos códigos.



Ilustración 71: *La Belle Dame Sans Merci*
Walter Crane

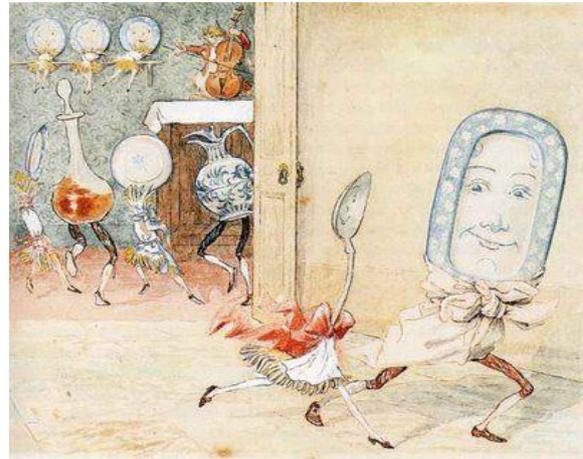


Ilustración 72: *Hey diddle diddle.*
Randolph Caldecott

Para señalar precursoras femeninas en los inicios del libro-álbum se cita a Kate Greenaway (1879), en *Under the window*, niños y niñas se representan como adultos en miniatura. Sus dibujos infantiles no reflejan el candor y la dulzura de la infancia.



Ilustración 73: *Under the window*

Beatrix Potter (1866-1943), escritora e ilustradora británica, da vida a su personaje *Peter Rabbit* con lo cual obtiene notoriedad dentro de la literatura infantil. Sus profusas ilustraciones muestran las aventuras del famoso conejo Peter y otros animales en su ambiente natural. Potter es una gran observadora de la naturaleza y de los animales.

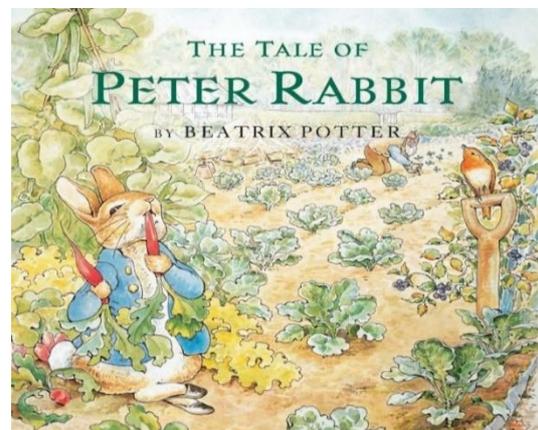


Ilustración 74

Durante el siglo XIX, Stacey Grimaldi es el precursor de los libros infantiles que mediante la articulación de sus piezas adquieren movilidad los personajes y otros elementos de la obra literaria, y propicia la interactividad con lector. Posteriormente, el juguetero Lothar Meggendorfer (1847-1925), mejora la técnica de su predecesor por lo que se lo reconoce como *el maestro de la animación en el libro-álbum de lujo*. El período que va de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX, marcan lo que se conoce como la *Edad de Oro de la Ilustración*. Los avances tecnológicos en la edición de los libros y la evolución en el concepto del libro para niños representa un antes y un después en el libro-álbum.

¿Qué es el libro-álbum? Según lo analizado, Beatrix Potter representa una ruptura formidable en el concepto de la interacción entre texto e imagen y, el rol significativo del ilustrador/a como autor/a. Las ilustraciones a partir de la segunda mitad del siglo XIX toman distancia de la antigua concepción referida de manera exclusiva a su función decorativa. Las imágenes cumplen funciones simbólicas, epistémicas, comunicativas, estéticas e ideológicas. La ilustración adquiere, progresivamente, mayor significatividad dentro de la complejidad que representa amalgamar sentidos en el iconotexto. La representación mimética de una realidad imaginaria o realista del autor avanza hacia la simbolización, lo cual representa un dilema importante para el hermeneuta. En adelante, el proceso de producción artística individual se encamina hacia la creación conjunta entre el autor textual y el ilustrador, cuyos roles se desdibujan e incluso se retroalimentan creativamente.

Este fenómeno creativo y artístico contribuye a expandir la relación texto-imagen abriendo paso al resto de las funciones fundamentales que enriquecen significativamente el potencial del mensaje denotado y connotado. El lector recibe el impacto en la recepción de estos libros, es impelido a asumir un rol activo y desafiante como PI y su heurística de respuestas, interpretaciones, asociaciones, identificaciones que los álbumes le proponen. La doble narrativa es sistémica, hasta lo aparentemente simple o *naif* puede complejizarse exigiéndole ahondar en esta requisa de informantes viables a su interpretación que dependen del hermeneuta y de los umbrales de profundización que se imponga, el *input* perceptivo moviliza aspectos afectivos, horizonte de experiencias, resonancias del pasado vivenciado, del bagaje cultural que lo acompaña y del nivel de AV adquirido. La AV requiere de un proceso de aprendizaje mediado que se desarrolla en adelante.

Por tratarse de un DM, el *input* estético se complejiza. El cambio de época atraviesa de las regularidades o expresiones absolutas a relatividades propias de la posmodernidad. La necesaria mediación a partir de la AV pone en valor el discurso multimodal contemporáneo.

En este sentido, Barthes apoya la necesidad de anclaje y relevo que deben acompañar la imagen como un modo de desambiguar la interpretación evitando incertidumbre en el hermenauta. La AV demuestra que su tesis es confrontada por los hallazgos recientes en este tema en particular y la expansión que adquieren los recursos semióticos. En el capítulo anterior, se analizan la diversidad de pautas utilizadas en el diseño y la configuración del espacio semiótico, insumos indispensables para mediar la AV.

Paradójicamente, el libro-álbum es un aliciente significativo para los lectores de menor competencia literaria, ya que, la interpretación global del mensaje se refuerza a partir de diferentes *perceptos e informantes* que establecen puentes valiosos para la comprensión. El punto a considerar es que el hermenauta ahonda a profundidades más apreciativas, imaginativas y enriquecedoras y hacia aspectos relacionados con la conformación del conocimiento simbólico.

We can apply this idea to demonstrate how picturebooks bridge the gap between the verbal and nonverbal, creating an artistic form equally to sophisticated and to less sophisticated readers.

As it appears, picturebooks, successfully combining the imaginary and the symbolic, the iconic and the conventional, have achieved something that no other literary form has mastered (Nikolajeva, 2006: 262)⁷⁶.

Para conceptualizar adecuadamente el libro-álbum la definición de Bárbara Bader es la más abarcadora:

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 turning the page. On its own terms its possibilities are limitless (Bader, 1976, s/p)⁷⁷.

Bader caracteriza los componentes del DM como lo verbal, lo visual, lo no verbal, que implican un solapamiento con fines expresivos y comunicativos. Para la LSF, el Modo es

⁷⁶ “Podemos aplicar esta idea para demostrar cómo los libros ilustrados cierran la brecha entre lo verbal y lo no verbal, creando una forma artística igualmente para lectores sofisticados y menos sofisticados”.

“Como parece, los álbumes, combinando con éxito lo imaginario y lo simbólico, lo icónico y lo convencional, han logrado algo que ninguna otra forma literaria ha dominado”. Traducción propia.

⁷⁷ “Un libro-álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y sobre todo, una experiencia para un niño. Como forma de arte, depende de la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el drama de pasar la página. En sus propios términos, sus posibilidades son ilimitadas”. Traducción propia. Definición incluida en la Introducción de *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan.

un recurso semiótico que relaciona estos aspectos. El arte, en sentido amplio, refiere a la literatura, la pintura, la cinematografía, la música y las herramientas del diseño como la iluminación, los planos, angulaciones, el color y su influencia psicológica y emocional, así, los álbumes se valen de todos estos insumos para la construcción del mensaje. Esta perspectiva integral compone una trama de completud entre el mensaje literario y comunicativo *incrustado* en el contexto de situación de los hermeneutas. Los lenguajes no verbales responden a la gestualidad, las expresiones corporales, la mirada y su direccionalidad, entre otros, de gran importancia en el análisis de los PRs en álbumes. Bader incorpora a su concepto un plus de significación relativo al de Polisistema literario⁷⁸ cuando expresa que se trata de un “documento cultural, histórico, social e ideológico, manufactura comercial” y, por último, no menos importante, la significación que tiene para el niño como experiencia lectora.

El sistema literario se vincula de manera dinámica con otros sistemas y con las convenciones culturales en cada época, por tanto, los repertorios legitiman determinadas discursos literarias en el contexto de la condición posmoderna. En la actualidad y con mayor frecuencia, los álbumes son ilustrados por artistas que logran un gran despliegue estético y creativo expandiendo el discurso visual con recursos propios de las artes plásticas, del diseño, lo que los convierte en verdaderas obras de arte. El ilustrador argentino Gustavo Roldán expresa que: “Cada página es un momento y, a su vez, una pieza, un engranaje que hace funcionar a la siguiente página” (2019: 109).

Se puede ejemplificar con el álbum *Mil grullas* de Elsa Bornemann ilustrado por María J. Álvarez, por constituir un documento social, cultural e histórico. El tema es el amor de dos jovencitos y la muerte de la joven, en el contexto de la caída de la bomba atómica en Hiroshima. Bornemann en la producción de su hipertexto conjuga creativamente el hecho histórico real con la temática del amor adolescente motivada por la leyenda popular japonesa: *las mil grullas como género causal*⁷⁹. Defino género causal como aquel que motiva o es causa de un proceso de “reelaboración de narrativa visual” que da origen a una obra literaria de discurso multimodal como es el álbum. El análisis de un álbum requiere de una mirada holística que integre los distintos elementos que lo constituyen. Las primeras ilustraciones tapa y contratapa

⁷⁸ El concepto de Polisistema literario se trata más adelante en este capítulo. El tema: Experiencia lectora se aborda en el capítulo III.

⁷⁹ El tema de la hibridación e Intergenericidad se desarrolla más adelante.

se *leen* al mismo tiempo. Este primer acercamiento al álbum exige una lectura atenta del paratexto autoral, editorial y del resto de los informantes: los jovencitos con las manos juntas sujetando una grulla y otras grullas de colores. Este *input* perceptivo incentiva la formulación de hipótesis probabilísticas de la temática a abordar. Las guardas delanteras y traseras en los álbumes son de lectura imprescindible.

Todos los elementos observables en los álbumes responden a intencionalidades específicas, representan cláusulas que habilitan modos de interacción, de reflexión, ofrecen información de eventos que generan en el hermeneuta un estímulo estético ostensivo. En la siguiente doble página de la ilustración 73, se observan personas transitando un espacio que narrativiza el cronotopo de la guerra.



Ilustración 75

Los vectores que definen la representación narrativa son sus miradas, la postura corporal, sus semblantes pálidos. En el fondo solo un matiz amarillento o *amarillo sucio*. La ilustradora prefiere una paleta de colores pastel de baja modalidad, lo que se relaciona con una emocionalidad de tristeza y desolación. La saliencia o prominencia de los PRs cumple con la función epistémica y comunicativa. El gran árbol florecido se interpreta como un cronotopo espacio-temporal en la representación conceptual. Una rama del árbol se extiende a la página siguiente donde otro informante refiere el paso del tiempo, sobre un amarillo envejecido y penoso. Más adelante, otra doble página ilustra: “un avión enemigo sobrevuela el cielo de Hiroshima. En el avión, hombres blancos que pulsan botones, y la bomba atómica surca por

primera vez un cielo. El cielo de Hiroshima. Un repentino resplandor ilumina extrañamente la ciudad” (2011: 26-27). Un color gris brumoso de fondo para este texto connota la presencia simbólica de la muerte. En las últimas ilustraciones, los PRs dirigen sus miradas hacia el espacio de lo idealizado cuya intencionalidad es el fuerte deseo de ambos de que Naomi recupere su salud.

En el álbum *Cyrano* de Tai-Marc Le Thanh y Rébecca Dautremer convergen estas características tan representativas de todo álbum. Este álbum mantiene intertextualidad con la obra de teatro *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand, como *género causal*.

Emigrantes pertenece a Shaun Tan, autor e ilustrador de valiosos álbumes. Este en particular, le exigió un profundo estudio sobre los inmigrantes de alrededor de cuatro años. La narrativa se desarrolla en tres historias paralelas con personajes que viven una experiencia similar. La configuración de las páginas utiliza recursos cinematográficos en la secuenciación de las imágenes. El predominio de los colores sepia se ajusta a una intencionalidad espacio-temporal y las fantasmagorías que aparecen en el relato tienen una dimensión ambigua, irreconocible, con un efecto dramático. La empatía o disposición emocional del hermeneuta es capaz de hacerle sentir lo que significa ser inmigrante en un país desconocido por su cultura, su idioma, sin la necesidad de haber pasado por esa experiencia.

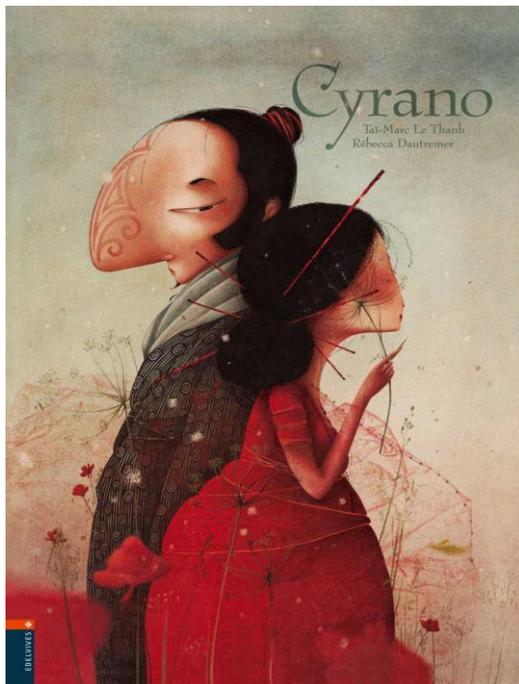


Ilustración 76

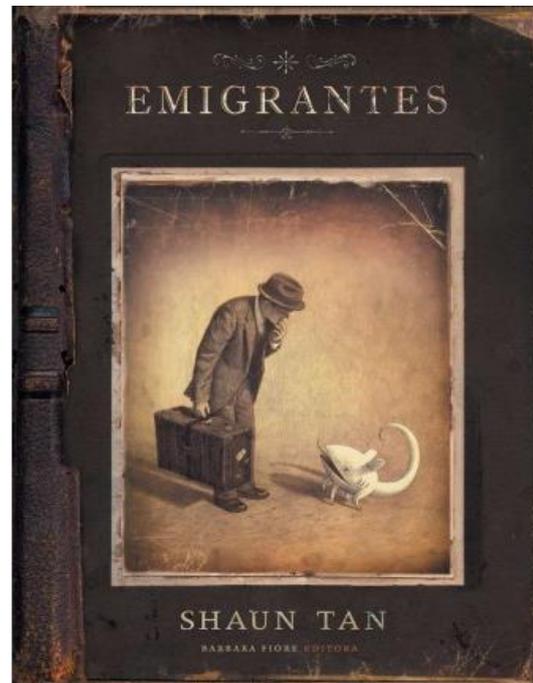


Ilustración 77



Ilustración 78: *Las palabras* de Nicolás Bianco-Levrin & Julie Rembauville

El álbum *Las palabras*, paradójicamente sin palabras, excepto por estos signos tipográficos sin aparente sentido a modo de *comic*, permite inferir aspectos ideológicos propios de sistemas de gobierno en los que el discurso popular tiende a ser desautorizado. Por tanto, esta narrativa -que incluso no hace referencia a un idioma en particular- es una metáfora visual como una voz que se expresa sin ser entendida. El interlocutor no es válido. El relato transcurre en un tiempo indeterminado localizable en cualquier lugar del mundo donde la característica jerárquica dominante es el acallamiento de la palabra por un discurso de poder. La gama de colores va de los marrones claros a los oscuros, del negro de la oscuridad donde los PRs se ocultan para expresarse sin ser censurados.

Ciertos artistas y movimientos pictóricos suelen ser fuente de inspiración para autores e ilustradores de álbumes, lo que revela una característica notable de este género que toma en préstamo otras manifestaciones artísticas. Algunos álbumes como es el caso de Javier Sáez Castán en su álbum *La merienda del Señor Verde* rinde homenaje al reconocido pintor Magritte. Anthony Browne, autor e ilustrador, en *Las pinturas de Willy* presenta una galería de grandes obras clásicas de la pintura como: Manet, Da Vinci, Goya, Botticelli, van Gogh, Henri Rousseau, Kahlo, por citar algunos, ficcionalizadas con su personaje Willy. En el álbum *La cosa perdida* de Shaun Tan, su creación literaria y pictórica rinde homenaje a tres artistas: los australianos Jeffrey Smart y John Brack y el norteamericano Edward Hopper. Estas referencias son solo algunos ejemplos de cómo la pintura y otras artes son acreditadas en la producción de los álbumes.

La *apertura* a integrar otras manifestaciones del arte canaliza un juego de vitalidad y dinamismo. El *input* perceptivo como estímulo estético que proporcionan estos álbumes amplían el horizonte de expectativas del hermeneuta, y por tanto, su *umbral estético* supera cierta zona de *comfort*. El valor estético de los álbumes a partir de sus recursos multimodales asociados a la innovación creativa genera en los receptores lo que Robert Jauss denomina “distancia estética”, es decir, la distancia que media entre el horizonte de expectativas dado en el receptor y este valor estético alcanzado luego de esta etapa receptiva (Jauss, 1967: 33 - 40).

2.2. Alfabetización visual

El dibujo en la infancia es el primer medio de acercamiento al arte. En la niñez se manifiesta un gran disfrute en la manipulación de materiales utilizados para sus *garabatos iniciales*. El desarrollo creativo que comienza con estos trazos es incentivado por la familia y los educadores. Luego, incorporan el color con gran desenfado, dibujan, pintan y expresan parte de lo son, sus experiencias, emociones, su subjetividad. Estas creaciones desinhibidas retroalimentan su interés lúdico y artístico. La gran confianza que sienten en este juego artístico, les permite visibilizar aspectos de sí que solo existen en sus fantasías e incluso apreciaciones, hipótesis intuitivas acerca de cómo suceden ciertos eventos en la realidad, pero que, no logran expresar con palabras. El hecho de dar forma a sus ideas es uno de los rasgos esenciales en los que se enfocan. El niño es creador de signos motivados por el contexto, por tanto, sus signos no son arbitrarios.

Con el tiempo, son capaces de configurar un espacio semiótico con ilustraciones más detalladas y expanden sus trazos hasta ocupar la página completa, índice, no menor, para el futuro de su crecimiento. Más adelante, durante la escolaridad recibe aportes de los *frames* (marcos) artísticos, es una etapa en la que ciertos prejuicios estéticos respecto de sus manifestaciones lo desalientan y le provocan retraimiento e inseguridad. En este sentido, la actividad artística representa su ingreso al mundo de la cultura a partir de la función simbólica del lenguaje visual. El acto de significar le exige un esfuerzo máximo a los fines de comunicar mensajes, ser interpretado en determinado contexto social con los recursos semióticos de que dispone.

El pensamiento visual requiere de percepciones intuitivas y conceptuales que facilitan el *aprender a pensar* en imágenes y en conceptos, conformando su memoria eidética. “Por percepción visual se entiende esta ejecución eminentemente activa” (Arnheim, 1985: 14). Los

perceptos que constituyen esta memoria eidética refieren a las generalidades de las cosas. La percepción se posiciona en aquellos rasgos comunes y, simultáneamente, descarta otros; este fenómeno de *disociación* pretende la máxima similitud y se constituye en el proceso básico del desarrollo del pensamiento abstracto hacia la comprensión figurada. Para los psicólogos de la *Gestalt* este proceso responde a la *Ley de Pragnanz*: ley general de la buena forma (*Pragnanz* o *Pregnancia*), la que indica la organización de los elementos en figuras simples (simétricas, regulares y estables).

La exposición al arte y a los estímulos de la expresión artística desde los primeros años de la niñez resulta altamente significativos para el desenvolvimiento de habilidades, no solo, expresivas sino también cognitivas y emocionales. Este último aspecto se halla en consonancia con la posibilidad que le brinda el arte como manifestación de su vida interior con un efecto catártico, sin presiones ni juicios valorativos. Howard Gardner (1983, 1999)⁸⁰ en sus investigaciones en la Universidad de Harvard liga el desarrollo humano al proceso artístico. Estos hallazgos le permiten la elaboración de su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y el análisis visual.

¿Cuánto de aquello que se piensa y se siente puede ser expresado a través del lenguaje verbal o escrito? Se trate de infantes, de la niñez, la adolescencia o la adultez, existen aspectos que necesitan ser visibilizados como modo de reparación de conflictividades internas. Las modalidades del arte, del color, el sonido, la música, constituyen otros recursos semióticos absolutamente válidos para la expresión como vehículo del pensamiento. La sobrevaloración del lenguaje monomodal es una frontera en expansión hacia umbrales expresivos más altos en la condición posmoderna y el avance de la tecnología de la comunicación e información. El reconocimiento del DM es ineludible en este contexto aunque aparejado un gran déficit en la AV y la consecuente falta de herramientas cognitivas y el desarrollo de sensibilidades estéticas para ser abordado. Entonces, se pone en valor la necesidad de enseñar a *ver* a partir de la ampliación de perspectivas y el disfrute de esta experiencia. Walter Benjamín entre otros, hacen referencia a la *pobreza de la experiencia* contemporánea. Esto amerita un abordaje de mayor hondura en el capítulo siguiente.

Los aprendizajes deben orientarse hacia las alfabetizaciones: de la lectura y la escritura, la AV, la alfabetización emocional (AE), entre otras. El bagaje cultural y experiencial

⁸⁰ En la Segunda Parte de este trabajo se analiza sucintamente el tema de las Inteligencias Múltiples.

que brindan otros lenguajes deben ser recuperados para una formación integral. La propaganda y la publicidad constituyen una comunicación altamente visual en la que el discurso textual adquiere sentido en tanto acompaña las imágenes y las pondera con fines persuasivos. ¿Cómo leer estos mensajes sin caer en trampas como la desinformación, mala información o el ocultamiento de información? Además, al considerar la comunicación digital se advierte, nuevamente, el vacío conceptual y estratégico del nivel de alfabetización requerido para afrontar estas innovaciones predominantes en la vida cotidiana. Como es sabido, los DM y sus manifestaciones en todos los ámbitos son formadores de opinión, definen el tipo de vínculos sociales e incluso la propia subjetividad. De modo que, las alfabetizaciones se complejizan y avanzan inexorablemente hacia una concepción renovada del espacio semiótico. Se trata de alfabetizaciones *post tipográficas*, es decir, aquellas asociadas con las nuevas tecnologías de la información y los dispositivos digitales. Lo adecuado es referirse a “alfabetizaciones” en plural, concepto que gradualmente se incorpora a partir de aquellas habilidades que no se tienen y se perfilan como *analfabetismo funcional*. Para este estudio, se tratan exclusivamente aquellos asociados con la AV al estar estrictamente en consonancia con la literatura de libro-álbum.

En la década del '60 John Debes acuña el término *Visual literacy* y es co-fundador de la *International Visual Literacy Association*. En un primer momento define AV como: “[...] the group of vision competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences” (Debes, 1969)⁸¹.

Y más recientemente el concepto se redefine o *normaliza* como:

A set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture (Visual Literacy Standards Task Force, ACRL, 2011)⁸².

⁸¹ “El grupo de competencias de visión que un ser humano puede desarrollar viendo y al mismo tiempo teniendo e integrando otras experiencias sensoriales”. Traducción propia

⁸² “Un conjunto de habilidades que le permite a un individuo encontrar, interpretar, evaluar, usar y crear imágenes y medios visuales de manera efectiva. Las habilidades de alfabetización visual equipan al alumno para comprender y analizar los componentes contextuales, culturales, éticos, estéticos, intelectuales y técnicos involucrados en la producción y el uso de materiales visuales. Una persona alfabetizada visualmente es a la vez un consumidor crítico de medios visuales y un contribuyente competente a un cuerpo de conocimiento y cultura compartidos”. (Grupo de trabajo sobre estándares de Alfabetización Visual, ACRL, 2011). Traducción propia

Según Rudolf Arnheim *se piensa visualmente*, por tanto, la AV es esencial para la elaboración conceptual que promueve una *reconstrucción activa* en la visión total de la realidad intrapsíquica e interpersonal. “De este modo, todo acto de percepción casi implica subordinar un fenómeno particular dado a algún concepto visual, operación muy típica del pensar” (Arnheim, 1985: 86). En la percepción intervienen procesos cognitivos y afectivos.

La niñez y adolescencia nacen en una sociedad exponencialmente tecnologizada, informatizada y digital, la percepción visual que tienen de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) les ofrecen una base empírica que solventa sus acercamientos a la multimodalidad y la multimedialidad. No obstante, estas percepciones intuitivas en las que se apoyan para manipular estos contextos interactivos tienen un umbral de eficacia. Esta cota de interpretación está dada por la imposibilidad de entender el discurso multimodal como comunicación, más allá de, experimentar lo visual como decorativo, exótico o misterioso.

La AV permite profundizar los conocimientos, desarrollar juicio crítico, estético, ético para *problematizar el presente* desde una visión expansiva que supere la fragmentación e instantaneidad de los hechos y de la información asumida como conocimiento. Solo entonces, es posible construir sentidos “[...] tejiendo el conocimiento a partir de la complejidad de lo real” (Dussel, 2014: 175), así, se arma la trama de un paisaje semiótico como espacio de comunicación interpersonal en contextos de situación generados en los ámbitos culturales, económicos, educativos y políticos, al interior de una sociedad penetrada por el multiculturalismo, las TICs, los flujos de información y de personas que diluyen los límites culturales, lingüísticos, ideológicos, políticos y semióticos.

2.2.1. Propiedades semióticas

El acto de significar recurre tanto a lo fenoménico como a lo simbólico. Para el interés del estudio, el lenguaje admite una visión filosófico-lógica y una visión descriptivo-etnográfica. La primera considera el lenguaje *como pensamiento*, para la segunda, el lenguaje se presenta *como recurso* o como acción: “[...] enfatiza la interpretación semántica del discurso, y utiliza para idealizar el criterio de aceptabilidad o uso (lo que ocurre o puede ser factible de ocurrir)” (Halliday, 2017: 121). Estas perspectivas no son visiones contradictorias, sino que coexisten y se complementan. En el ámbito de la literatura, particularmente, el discurso es autorreferencial y sin pretensiones de verdad por su pertenencia al mundo ficcional. Aun así, se rige por reglas léxico-gramaticales. En ambos casos el lenguaje se utiliza para crear realidades del mundo fenoménico y/o de la ficción poética.

Ventola y otros (2004) ponderan las propiedades del lenguaje de doble articulación, lo que da explicación a la flexibilidad ilimitada de combinaciones posibles que articulan fonemas y morfemas en frases y unidades de mayor complejidad. El proceso de composición de la resolución visual goza de fundamentos sintácticos específicos que se analizaron en el capítulo I. Debido a las categorías de la configuración del espacio semiótico se accede a los rasgos eminentemente simbólicos y a la polisemia de significaciones del lenguaje verbal. La percepción visual del hermeneuta se posiciona frente al estímulo estético con un cúmulo de resonancias afectivas y sensoriales propias de modelos experienciales visuales. Este acervo constituye su horizonte de expectativas perceptivas visuales.

Although writing and pictures share some similarity, as both use the surface area of a medium for representation, they radically differ in that writing utilizes two-dimensional arbitrary graphic forms to represent speech sounds, whereas pictures systematically evoke the three-dimensionality experienced in the perception of objects (Stockl, 2004: 17)⁸³.

La relación texto-imagen parte de una interpretación holística, la mirada recorre las dimensiones del espacio configurado sin tener parámetros lineales y se posiciona con énfasis en las imágenes o en los textos y vuelve a empezar recursivamente en un *círculo hermenéutico* hasta lograr la comprensión en un nivel de profundización solo determinado por el hermeneuta, su AV y el patrimonio cultural internalizado. María Nikolajeva (Rusia, 1952 -) investigadora con amplia trayectoria en Literatura Comparada y Literatura Infantil define que:

The process of “reading” a picture-book may be represented by a hermeneutic circle as well. Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding (Nikolajeva, 2006: 2)⁸⁴.

Las imágenes son percibidas con mayor facilidad y rápidamente captan la atención del hermeneuta. La mediación abre caminos hacia interpretaciones de mayor expansión y hondura. En general, los estudios psicológicos y *gestálticos* informan que las percepciones son en

⁸³ “Aunque la escritura y las imágenes comparten cierta similitud, ya que ambas usan el área de superficie de un medio para la representación, difieren radicalmente en que la escritura utiliza formas gráficas arbitrarias bidimensionales para representar los sonidos del habla, mientras que las imágenes evocan sistemáticamente la tridimensionalidad experimentada en la percepción de objetos”. Traducción propia.

⁸⁴ “El proceso de ‘leer’ un libro-álbum puede estar representado también por un círculo hermenéutico. Cualquiera que sea el comienzo, ya sea verbal o visual, crea expectativas para el otro, lo que a su vez proporciona nuevas experiencias y nuevas expectativas. El lector cambia de forma verbal a visual y viceversa, en una concatenación de comprensión en constante expansión”. Traducción propia.

principio sensoriales y en función del círculo hermenéutico se potencian hacia cotas de mayor comprensión cognitiva. Otro aspecto para tener en cuenta son los efectos que la globalización produce en la interpretación del espacio semiótico visual en diversidad de culturas. Los mensajes se *consumen* en el mundo y los creadores de signos se proponen lograr un “entendimiento máximo” en contextos multiculturales (Kress, 2006: 13). La AV proporciona saberes inherentes al desarrollo de habilidades y competencias del análisis crítico de los discursos. En este sentido, la publicidad y/o propaganda tienen tendencias ideológicas solo conocidas por el Productor⁸⁵, en la mayoría de los casos no activan la conciencia; en tal caso la asimilación del mensaje es subliminal. Este fenómeno puede desencadenar toma de decisiones que los sujetos perciben como propias, cuando en realidad, son inducidas de forma inconsciente.

2.3. Narratividad multimodal

La civilización visual genera una abrumadora estimulación de los sentidos con mensajes lingüísticos e icónicos, en la señalética, los discursos multimediales, la mercadotecnia, difíciles de obviar que se incorporan a la vida cotidiana con naturalidad. Los más jóvenes – nacidos en este contexto tecnológico- acceden con mayor facilidad como *nativos digitales*. Es de suponer que aprendan a decodificarlos antes de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura. “Semiotic modes, similarly, are shaped both by the intrinsic characteristics and potentialities of the medium and by the requirements, histories and values of societies and their cultures (Kress, 2006: 35)⁸⁶.”

Al mismo tiempo, existe cierto convencimiento individual y social de que la interpretación intuitiva y la sola exposición a los medios les permite “la adquisición de esa gramática visual, sus convenciones, secuencialidad, niveles y conjuntos de significantes y significados” (Díaz, 2007: 146). Esta apreciación surge del hecho de que se cotejan con la sociedad y la cultura imperante en la que viven, este punto de vista les impida juzgar la necesidad de una educación formal que interprete el DM con las bases que proporciona una gramática del diseño visual (Kress, 2006). La brecha analógico-digital es una realidad contundente a pesar de que

⁸⁵ Este término responde a la teoría de los Polisistemas de Even Zohar de tratamiento en el Capítulo II.

⁸⁶ “Los modos semióticos, de manera similar, están formados tanto por las características intrínsecas y las potencialidades del medio como por los requisitos, historias y valores de las sociedades y sus culturas”. Traducción propia.

las fronteras culturales se desdibujan, la desigualdad y el “reparto de lo sensible” resulta evidente (Rancière, 2014: 22).

Cuando el formalista ruso Roman Jakobson, durante las primeras décadas del siglo XX, se plantea qué hace que un discurso sea literario en relación con el orden de los discursos cotidianos, define que esa propiedad es la *literaturidad* (*literaturnost*)⁸⁷. La literatura de libro-álbum participa como obra literaria y DM del atributo de la *literariedad* visual. Al respecto, el investigador venezolano Fanuel Díaz declara que esta es:

[...] la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones, es lo que se define como literariedad visual, aceptando dentro de los alcances de esta “literariedad”, características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética (Díaz, 2007: 146).

Gunther Kress (Alemania, 1940-2019) y Theodor van Leeuwen (Holanda, 1947-), autores de *Reading images*, son dos destacados estudiosos de la multimodalidad. Sus investigaciones parten del marco teórico de la LSF propuesta por Michael Halliday. Las estructuras lingüísticas y visuales entienden la experiencia en actos de significación. Los seres humanos construyen sentido de su propia experiencia vital a partir de imágenes mentales de la realidad intrapsíquica e interpersonal. La narrativa multimodal genera un proceso creativo individual y social desde el reconocimiento de las convenciones gramaticales, culturales y la constante reestructuración de los recursos semióticos, teniendo en consideración que se trata de una acción transformadora y *motivada* como donación social a la cultura, “[...] makes possible the self-making of social subjects” (Kress, 2006: 13)⁸⁸.

La noción de metafunción en el marco de la LSF habilita, en el contexto de la multimodalidad, componentes funcionales del sistema semiótico como son lo ideacional, interpersonal y textual. La realización de estas metafunciones se instancia en las cláusulas como mensaje, intercambio y representación. Las potencialidades lingüísticas y/o visuales tienen valores limitados de expresión que actúan a partir de categorías en las que comparten los objetivos de representación y comunicación. Es decir, existen actos de significación que se concretan con

⁸⁷ Roman Jakobson planteaba el problema de la siguiente forma: “El objeto de la ciencia literaria no es la literatura sino la ‘literaturidad’, es decir, lo que hace de una obra dada una obra literaria” (1921: 11). Recuperado el 15 de febrero de 2020, desde <<https://www.ecured.cu/Literaturidad>>

⁸⁸ “[...] hace posible la autoconstrucción de los sujetos sociales”. Traducción propia.

mayor eficacia desde cláusulas lingüísticas, y otros en los cuales los mensajes visuales y la configuración del espacio semiótico dan respuesta al principio de economía del lenguaje con las técnicas de comunicación visual de opciones múltiples, las estrategias de contraste y los signos plásticos.

Kress y van Leeuwen aseveran que en el lenguaje textual las relaciones semióticas se expresan como “verbos de acción”; mientras que en las realizaciones visuales se definen como *vectores* indicadores de direccionalidad (2006: 46). Estos últimos manifiestan las tensiones o fuerzas dinámicas entre Actor y Meta. La gramática del diseño visual introduce en el sistema semiótico a los objetos, personajes y otros elementos que configuran la dimensión del espacio-tiempo como “participantes representados” (PRs), ya que son “participantes de algo”, entre los cuales se establecen diversos tipos de vínculos e involucran en el acto semiótico a los “participantes interactivos” (PI), como quienes escuchan y leen, o hablan y escriben acerca de lo que leen o ven en los álbumes.

Los hermeneutas/lectores interrogan el iconotexto y orientan sus hipótesis interpretativas. Este acto de comunicación es plausible a partir de los PRs que conforman el tema o asunto de comunicación desde los discursos textual y visual integrados holísticamente. Así, las combinaciones de diferentes sistemas semióticos proyectan y expanden significados en una interrelación dinámica y recursiva (Ventola, 2004).

2.3.1. *Estructuras representacionales*

• **Procesos narrativos.** La narratividad multimodal se organiza como una estructura representacional configurada a partir de patrones narrativos y conceptuales.

Where conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence, narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements (Kress & van Leeuwen, 2006: 59)⁸⁹.

⁸⁹ “Donde los patrones conceptuales representan a los participantes en términos de su clase, estructura o significado, en otras palabras, en términos de su esencia generalizada y más o menos estable y atemporal, los patrones narrativos sirven para presentar acciones y eventos en desarrollo, procesos de cambio, arreglos espaciales transitorios”. Traducción propia.

Los patrones narrativos tienen vectores como “verbos de acción” que indican direccionalidad de mirada, alargamiento vertical u horizontal, sesgos de jerarquías, búsqueda de equilibrio entre los componentes narrativos, posición corporal o gestual proyectada por los PRs en la dimensión del espacio semiótico.



Ilustración 79: *La gran fábrica de las palabras*

En cambio, los patrones conceptuales carecen de direccionamiento vectorial, ya que sus funciones son clasificatorias, analíticas y/o simbólicas.

Análisis interpretativo según el principio de mayor probabilidad

En el álbum *La gran fábrica de las palabras* de Agnes de Lestrade y Valeria Docampo, se registra esta escena (ilustración 77) de estructura representacional de tipo narrativa debido a los patrones vectoriales dados por las miradas entre los PRs, las líneas oblicuos de la escalera que ubican a Alma (niña) en una distancia social jerárquica e idealizada por Tomás y los barrotes de la escalera. El amor etéreo entre los PRs se simboliza por el *efecto halo de transparencia*⁹⁰ que ingresa por la ventana; en esta estructura de narrativa visual se

⁹⁰ “Efecto halo fue acuñado por el psicólogo estadounidense Edward Lee Thorndike luego de investigaciones empíricas durante las primeras décadas del siglo XX. Este sesgo cognitivo consiste en una desviación en el procesamiento de lo percibido” (Arbocó, 2016: 12).

reconoce un proceso cognitivo y afectivo. El alargamiento vertical hacia el espacio de lo Dado superior o dimensión de lo Ideal permite inferir el deseo implícito de Tomás de conquistar el amor de Alma. En el espacio de lo NUEVO o margen derecho de la doble página se ubica el texto sobre un color sepia como lo no conocido por el PI. Estas tonalidades de marrón envejecido connotan tristeza y conforman el fondo que sostiene a Tomás. Con el recurso tipográfico se acentúa el *valor de las palabras* aumentando el tamaño de la fuente y su carga de intencionalidad afectiva.

El proceso narrativo visual implica acciones transaccionales unidireccionales entre Alma y Tomás entre quienes solo se establece una comunicación visual mediante las miradas y la gestualidad de tinte afectivo.

En una intervención literaria con niños y adolescentes en contextos de VS en el ámbito de la CI les pregunté acerca de las emociones que les sugerían los colores y sus respuestas textuales fueron: el rojo “Algo relacionado con el corazón”, “alegría”; y con relación a la gama de marrones sepia respondieron: “soledad”, “tristeza”, “pena”, “contaminación”.

Práctica interpretativa

SÓLO POSTRE

Acercó el cuchillo y se iluminó aún más.



Ilustración 80

Del álbum *Los misterios del señor Burdick* de Chris van Allsburg la siguiente ilustración ejemplifica una estructura representacional narrativa con la presencia de vectores: la acción del cuchillo, la mirada sesgada de la PR direccionada hacia la calabaza y la expresión vívida de sus ojos dirigida a este objeto, estos indicios tramitan aspectos emotivos como: el miedo, el extrañamiento, la expectación. Los dedos rígidos de su mano se posicionan hacia la calabaza de la cual se desprende una luminosidad contrastante con el fondo oscuro. Los PRs (niña, calabaza, cuchillo, bolillo, cuenco, mesa) están involucrados en un proceso activo de comunicación realizado por vectores. Las acciones del Actor se denominan *transaccionales*, en tanto los vectores emanan del PR y se orientan a otros PRs a través de vectores en diagonal.

En esta escena existe un predominio de curvatura en las imágenes lo que imprime fuerza emocional: temor a lo inesperado y sus consecuencias. El uso de la gama de grises brumosos y negro configura un ambiente minimalista que enfatiza este estado emocional. En doble página a la izquierda se ubica el título de la historia y un epígrafe. En la derecha en el margen de lo NUEVO se ubica la ilustración. La función epistémica y comunicativa de esta última expande el horizonte de expectativas del hermeneuta.

Análisis interpretativo en una intervención empírica

Esta ilustración como una metáfora visual la utilicé para mediar la producción oral y escrita de los PI en contexto de VS. Antes de iniciar la escritura se analizó esta doble página del álbum y posteriormente les propuse la producción de un relato colaborativo. La imagen les sugirió la elección del género fantástico. Los escritores/as decidieron cambiar el título por consenso⁹¹, hecho digno de destacar teniendo en cuenta las características del grupo en este contexto, tal como se analiza en la tercera parte de este estudio. Este proceso de escritura responde al Modelo “decir el conocimiento” hacia “transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia (1982, 1987), citado en Álvarez Angulo (2006: 40 – 43)⁹². A continuación se reproduce textualmente la producción.

⁹¹ Los textos e ilustraciones están a cargo de alumnos y alumnas de Sexto grado “B” de la Escuela “M. A. Ramponi” – Guaymallén. (Nov. /2019) Proceso de producción mediado por la responsable de esta investigación.

⁹² El modelo ‘decir el conocimiento’ explica que la producción de un texto se ajusta a los “requisitos estructurales de los géneros literarios; [...] se mantiene la forma estructural del texto en la perspectiva del escritor y no del lector del texto”. “El escritor parte de la reconstrucción mental del tema sobre el

Pueblo Mágico

Esta historia comienza en un pueblo bastante alejado de aquí, lo llamaban Pueblo Seco. El agua hacía años que no corría por allí. Entonces, los pocos habitantes que vivían en él, decidieron ir en busca de agua.

Al día siguiente encontraron un río, tomaron agua, llenaron sus botellas, baldes y aprovecharon para bañarse.

Algunos habitantes regresaron, otros fueron a cosechar frutos.

De repente, se escucharon ruidos en medio de los árboles y apareció una chica.

Al verla se asustaron porque salió de la nada.

Le preguntaron su nombre y dijo llamarse Dora. La niña estaba pálida y asustada, tenía raspones sangrando y decía que era perseguida por muchas brujas para recuperar la calabaza mágica que concedía deseos.

Todos los habitantes de Pueblo Seco la invitaron a refugiarse en una casa abandonada.

Para celebrar que las brujas se fueron a planear cómo recuperar la calabaza, los habitantes organizaron una fiesta.

Una de las brujas se integró en el pueblo cuando todos estaban distraídos.

... como una mujer más para espiar lo que hacían.

Dora fue a la cocina y cortó la calabaza para que terminara la maldición.

En ese momento aparecieron las brujas con bolas de fuego que lanzaron hacia las casas del Pueblo y las personas. Las llamas empezaron el incendio.

Dora pidió el deseo de que lloviera para apagar el fuego.

Su segundo deseo fue que desaparecieran las brujas.

La calabaza se desintegró.

El pueblo fue cada vez más fuerte.

De ahora en adelante, lo llaman Pueblo Mágico.

Se advierte que a partir del *input* perceptivo inicial de la única ilustración *in media res* y del breve texto verbal o epígrafe los escritores crean un contexto de situación y mediando el desarrollo introducen los PRs dando vida al suceso que inicia el conflicto. Los narradores resuelven el marco en el que se instancian el tema y las acciones de la trama como cláusulas relacionales. El componente interpersonal se encamina hacia la transformación de la situación inicial. El quiebre se produce por la aparición de PRs externos al grupo Pueblo: Dora y las brujas, situación que definen las cláusulas materiales desde la variante operativa. El accionar

que se le ha pedido que escriba y luego localiza los elementos (identificadores) que recrean el tema y los elementos estructurales básicos (identificadores) del género. Para tal efecto, el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. [...] en el modelo 'transformar el conocimiento' se produce un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido" [...] (Álvarez Angulo, 2006: 41- 43).

transitivo de las PRs (brujas) recae sobre el Pueblo de forma negativa, el metafenómeno que incluye a Dora y el fenómeno como hecho mágico transitivamente logra el esperado impacto sobre aquellas. Las cláusulas relacionales caracterizan a estos componentes, en principio, a partir de procesos inferenciales y de identificación de los narradores/escriitores y destinatarios finales: la calabaza mágica con poderes de concesión de deseos, las brujas prototipo de hechizos y maldición como proyección de males.

Para las ilustraciones utilizan colores saturados en todo el espacio semiótico de la configuración. Este es un índice de confianza personal y de la satisfacción que les provoca crear artísticamente. Y, en general, aportan mayor información al texto verbal. Esta cláusula y su ilustración corresponden a una de las páginas del álbum.

“El agua hacía años que no corría por allí. Entonces, los pocos habitantes que vivían en él, decidieron ir en busca de agua”.

El suelo tiene gradientes de texturas como un efecto de tierra seca, piedras, cactus, árboles sin follaje delineados en negro. El uso de los colores afianza patrones conceptuales. La naturaleza orgánica del espacio inferior se equilibra con la dimensión superior menos orgánica o artificial manifiesta en las líneas rectas delineadas en negro del caserío y los colores utilizados, en especial, el violeta para las nubes (en el original) es un aspecto que genera esta artificialidad. Los PI en su condición de artistas articulan el iconotexto con perspectiva figurativa,

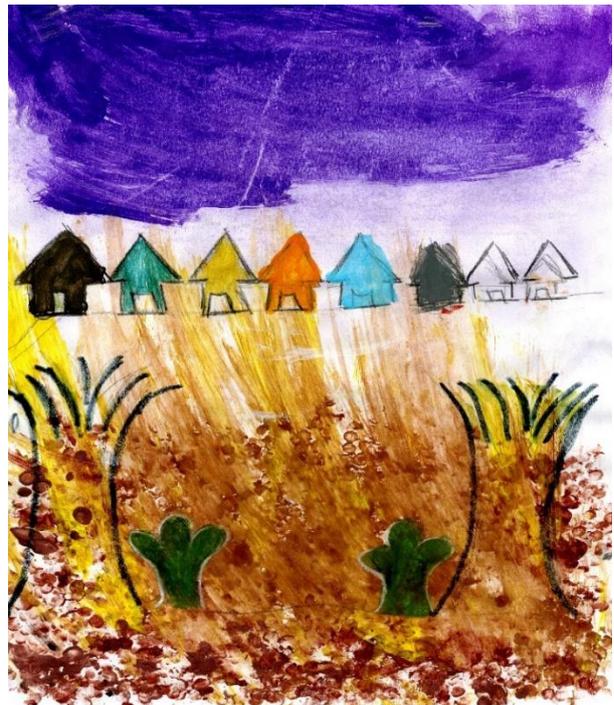


Ilustración 81: *Pueblo mágico*

estimulados por un *input* visual (su hipotexto), la estrategia de contrastes equilibrio/inestabilidad y en el eje horizontal (caserío) se estabiliza la configuración. Otro recurso en par de opuestos elegida es la espontaneidad, evidenciada en los escasos convencionalismos o predictibilidad. Así también, el artista (niña/o ilustrador/a) recurre desde un virtual eje de sentido o axial, a la simetría de dos árboles en transparencia con el fondo y dos cactus en color verde saturado, recuperando naturalismo la representación.

La imagen y el breve hipotexto resultan ser altamente motivantes para la expansión creativa de los sujetos manifiestos en el enlace texto-imagen: lo artístico, el diseño, los materiales utilizados y la configuración de la dimensión semiótica del espacio en un GPG.

Como se lee en el cuento colaborativo *Pueblo mágico*, la dinámica de los PRs es proporcionada por los verbos como causa y efecto, evolución y progreso. La falta de agua en el pueblo moviliza a sus habitantes como portadores del cambio. Otro proceso narrativo es el de conversión: Dora es perseguida (acción) por las brujas, es decir, es Objetivo de una acción y se convierte en Actor de otra: toma la opción de desear la destrucción de las brujas y por tanto, deja de ser Meta para convertirse en Reactor.

En el siguiente álbum *La balada del rey y la muerte* de Koos Meinders, se manifiesta otra realización como proceso mental que emana del Sensor (PR-rey) quien experimenta una emoción negativa y de gran malestar comunicada a partir de los discursos verbal y visual. Se observan las nubes grises rodeando su cabeza, su gestualidad y una mirada triste dirigida al PI.



Había una vez un rey poderoso y fuerte
que tenía un solo enemigo, su nombre era la Muerte.
¿Por qué la Muerte le estropeaba su alegría de vivir,
por qué tenía tanto, tanto miedo a morir?

Ilustración 82

La mirada del rey es un vector en Demanda de involucramiento y participación interactiva dirigida al hermeneuta/lector. La ilustración se despliega en una doble página configurada en un GPG en el que se distribuyen el resto de los PRs. Estos se posicionan en el eje horizontal del espacio en el que se detectan: la direccionalidad en las miradas, la posición corporal y otros objetos que evidencian intencionalidades empáticas con la preocupación existencial del Rey.

• **Procesos conceptuales.** Esta categoría comprende los procesos clasificacionales que pueden ser analizados en el álbum *Pueblo Mágico*: el contexto de situación es atemporal, los PRs presentaron una estructura conceptual en términos de constructo social. Tales como la vida de pueblo, habitantes que toman decisiones en comunidad, zona agreste y de ubicación incierta, su creencia en la magia con la aparición de brujas, objeto hechizado que concede deseos, aspectos que evidencian un común de valores simbólicos que los productores han logrado captar cognitivamente y dar forma en su escrito.

Una taxonomía clasificatoria se establece mediante un orden jerárquico entre los PRs. La ilustración 83 presenta dos personajes: caperucita y el lobo. Entre estos existe una relación jerárquica manifiesta por una pequeña caperuza asustada, hecho que delata su mirada en vector oblicuo desde un primer plano, y el lobo detrás, corporalmente de mayor altura quien le



dirige una mirada amenazante y situado a una distancia social de caperucita de carácter intimidatorio y superioridad. El exceso de sentido no requiere de anclaje verbal. El ejemplo denota una estructura representacional conceptual de tipo clasificatoria.

La ilustración muestra con claridad quién ostenta el poder y constituye una metáfora experiencial que el hermeneuta/lector comprende e interpreta como parte de sus propios vínculos vivenciados en sus relaciones con adultos (padres, docentes), con sus propios pares de conductas dominantes, entre otros. Estos lazos afectivos que habilita la literatura le permiten la conformación de representaciones sociales⁹³ de sí mismo, de otros y de la realidad en la que habita, como procesos dinámicos, sistémicos y recursivos en constante transformación. Estas representaciones sociales se conforman en el hermeneuta como una *simulación enactiva*⁹⁴ a partir de la descontextualización de los rasgos esenciales de comportamientos de otros sujetos con los cuales se comunica, comparte ideas y sentimientos. Este sentido común incipiente

⁹³ “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Mora: 2002: 7). Conceptos que se amplían en el capítulo V.

⁹⁴ “El término ‘hermeneuta’ se refería originalmente a la disciplina de interpretar textos antiguos, pero ahora denota todo el fenómeno de la interpretación, entendido como ‘enactuar’ o ‘hacer emerger’ el sentido a partir de un trasfondo de comprensión” (Varela, 1997: 176).

organiza su bagaje conceptual y cultural respecto de su propia realidad intrapsíquica, interpersonal y contextual. Estos constructos sociales son facilitadores en la comprensión y la creación de mundos ficticios.

Así, la literatura en general y, en particular, los álbumes promueven la actividad mental y emocional del sujeto a partir de los conceptos potenciales que sugieren los PRs, los ambientes en los que se desenvuelven las acciones hacia procesos de abstracción, ardua tarea de los hermeneutas/lectores en su tránsito de lo concreto a lo abstracto mediado por la ficción literaria a partir del DM.

• **Procesos analíticos.** En estos se observa una estructura parte-todo e implica la presencia de un Portador y sus Atributos posesivos. En el álbum *El día de campo de don Chanco* de Keiko Kasza, el Portador es el cerdo con características antropomórficas. En esta primera

imagen se evidencian ciertos atributos posesivos propios: redondez de su cuerpo, cuatro patas con pezuñas, hocico, cola enroscada, orejas caídas y color del pelaje.

Otros aspectos lo humanizan: caminar en dos patas, ser parlante, usar un moño azul, tener pezuñas como manos que sostienen una canasta y una flor. Este mismo PR a medida que avanza la historia adquiere diversos atributos posesivos porque así lo requiere la temática que aborda: la aceptación de la propia identidad y la pretensión

de ser alguien diferente para ser aceptado, la generosidad y el consejo de los amigos que no siempre llevan al mejor resultado.

Don Chanco asume los atributos posesivos de otros animales: melena de león, cola de zorro, rayas de cebra y pierde su identidad de cerdo (Ilustración 84). Estos aspectos definen la estructura analítica *parte-todo de*, por ejemplo, el león: melena atributo posesivo (parte/símbolo) de un todo que es su naturaleza de león. Estas ilustraciones tienen una modalidad baja desde un punto de vista naturalista. La paleta de colores es reducida: verde, tonalidades de marrones, blanco y gris.



No hay saturación de colores. Los PRs ilustrados se aprecian sobre un fondo blanco con sutiles luces y sombras en el espacio semiótico. La configuración utiliza en todas sus páginas el GPG.

El blanco en los vacíos ofrece al hermeneuta/lector una oportunidad para el análisis del comportamiento de los personajes y el involucramiento con el accionar de Don Cerdo. La profundidad temática conjuga armoniosamente las ilustraciones, con destellos de realismo, solo lo indispensable, para definir el contexto de situación en el cual se dan las relaciones interpersonales de los personajes y el ambiente. Este aspecto da forma a la realidad intersubjetiva e intrapsíquica del PI al desencadenar un proceso cognitivo y afectivo basado en sus inferencias perceptuales (textuales y visuales) movilizadas por el estímulo estético nuevo que retroalimenta la conformación de su conocimiento simbólico.

La transformación del personaje se produce al dar vuelta la página como dinámica temporal que genera en el hermeneuta un quiebre cognitivo-emocional. Las ilustraciones analíticas tienen una modalidad baja y cierta artificialidad con la intención de propiciar en el PI involucramiento y ligazón afectiva. Por último, un aspecto definitorio de las representaciones es que responden a procesos analíticos no estructurados y carecen de precisión topográfica.

Ilustración 85



En este álbum se ejemplifica este aspecto, ya que los PRs son partes de un todo, el león topográficamente pertenece a un ámbito selvático y se halla en convivencia con otros animales cuyos atributos posesivos se corresponden con los de granja, como Don Cerdo. Esta descontextualización favorece el enfoque analítico del álbum y sus personajes se vuelven “genéricos” debido a la ausencia de naturalismo.

• Procesos simbólicos

Symbolic processes are about what a participant *means* or is. Either there are two participants—the participant whose meaning or identity is established in the relation, the *Carrier*, and the participant which represents the meaning or identity itself, the *Symbolic Attribute*— or there is only one participant, the *Carrier*, and in that in that case the symbolic meaning is established in another way, to be

described below. The former type of process we will call *Symbolic Attributive*; the latter, *Symbolic Suggestive* (Kress, 2006: 105)⁹⁵.

En *El día de campo de don Chanchó* otro Portador es el león y sus atributos simbólicos: su larga melena, su fuerte rugido y la gestualidad corporal que transmite poderío y fuerza. Don Chanchó aparece como participante en esta relación como el Portador que quiere ser parte de esta grandeza.

En la siguiente ilustración del álbum *El viejo Tomás y la pequeña hada* de Dominique Demers, ejemplifica la categoría de Atributo Simbólico Sugestivo. El viejo Tomás, como Portador, representa los atributos posesivos propios de un proceso conceptual como es la decadencia física y la vejez, cuyos informantes son: cuerpo encorvado, cabello canoso, piel rugosa y prominencia en las articulaciones. Los atributos simbólicos sugestivos son la soledad y la presunta cercanía de la muerte.

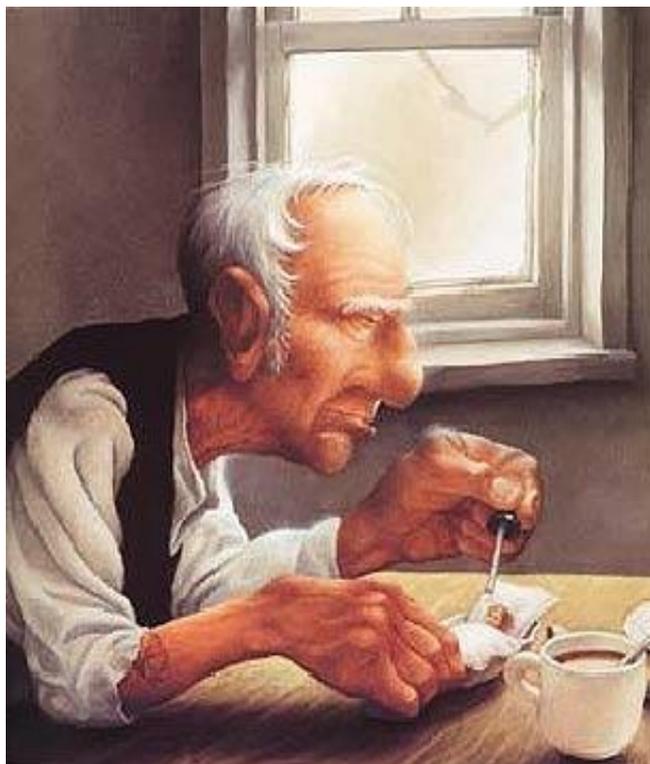


Ilustración 86

Los atributos simbólicos tienen las siguientes características: a) generalmente, se colocan en un primer plano, iluminados, tal como se observa en la ilustración, la luz proviene del fondo (la ventana) y establece la temporalidad de la secuencia; b) el gesto del anciano inclinado y apesadumbrado no puede interpretarse como una acción, ya que su función principal es simbólica sugestiva y tiene como destinatario al hermeneuta/lector. Por último, la vejez es símbolo social de soledad (intersubjetiva) y de aislamiento personal (automarginación). Se

⁹⁵ “Los procesos simbólicos se refieren a lo que un participante quiere decir o es. O bien hay dos participantes, el participante cuyo significado o identidad se establece en la relación, el Portador, y el participante que representa el significado o identidad en sí mismo, *el Atributo Simbólico*, o solo hay un participante, el *Portador*, y en ese caso, el significado simbólico se establece de otra manera, que se describirá a continuación. Al primer tipo de proceso lo llamaremos *Atributivo Simbólico*; este último, *Simbólico Sugestivo*”. Cursivas en original. Traducción propia.

trata de un constructo social y cultural como símbolo convencional que asocia el envejecimiento con limitaciones, incluso, con un discurso descontextualizado. Este discurso visual no requiere de anclaje verbal por ser altamente elocuente como para que el hermenauta/lector aborde una temática existencial que pertenece al ciclo vital humano no siempre afrontado por el adulto durante la niñez. De la propia imagen fluyen percepciones conceptuales e inferencias como una cadena flotante de significaciones.

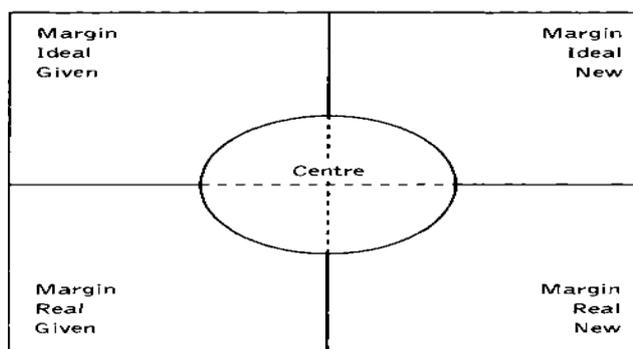
2.3.2. Dimensiones del espacio semiótico

Entre texto e imagen se generan tensiones propias de la interacción dinámica existente, la proyección ilimitada de significaciones posibles y los intersticios a llenar por el hermenauta propiciando un entramado de horizontes de expectativas y de experiencias por parte del autor y del lector, en tanto, ambos son partícipes interactivos en la fusión de signos dentro de la propuesta literaria de libro-álbum.

Las técnicas de configuración visual del espacio semiótico prevén múltiples opciones entendidas como *herramientas de composición visual* y el manejo de las convenciones culturales según los contextos de producción e interpretación. La Gramática del diseño visual de Gunther Kress & van Leeuwen (2006) estructuran las dimensiones del espacio semiótico en cuadrantes con los ejes: horizontal y vertical. La LSF acredita la multimodalidad como una integración compleja de modos, es decir, recursos semióticos de comunicación que se *incrustan* en el contexto de situación del que se originan. La multimodalidad sienta sus bases teóricas en tres metafunciones como componentes funcionales del sistema semántico. Así, la creación, comprensión e interpretación de los significados ponen en marcha un proceso de semiosis social ilimitada.

Figura 5: Las dimensiones del espacio visual⁹⁶

A partir de la centralidad visual que presenta la figura, se dividen en el eje horizontal los planos de lo REAL (margen inferior) y de lo



⁹⁶ Fuente: Kress, G., van Leeuwen, T. (2006). *Reading images* (p. 197).

IDEAL (margen superior). En relación con el eje vertical en su margen izquierdo se ubica lo DADO/conocido y en el margen derecho lo NUEVO/no conocido. Estas dimensiones conforman el entorno ficcional de los PRs y permiten interrelaciones con el PI. La posición de estos PRs y la configuración del espacio semiótico adquieren valores específicos según las intencionalidades de representación y de los procesos narrativos, conceptuales y simbólicos que se ponen en juego. A los fines de la lectura y análisis del álbum el tratamiento del DM en la fase del *input* (percepción visual, discurso textual, color) de la obra responde al Principio cognitivo de Relevancia. La búsqueda de relevancia es una fuerte tendencia de todo conocimiento humano hecho que favorece la comprensión e interpretación.

La relevancia es una propiedad que atañe potencialmente no sólo a los enunciados u otros fenómenos perceptibles, sino también a los pensamientos, a los recuerdos y a las conclusiones de las inferencias (Wilson, 2004: 239).

Los procesos perceptivos visuales, los recuerdos, sentimientos y aspectos cognitivos del hermeneuta se activan conforme a la relevancia del *input*. Un *efecto cognitivo positivo* se define como aquellas transformaciones potenciales que el *input* perceptivo moviliza en el lector abriendo una brecha que pone en tensión lo que tiene el sujeto por establecido y un después renovado respecto de la intervención literaria. Es esperable que la ficción mediada con esta intervención genere la “conmoción estética que la obra produce en el lector a niveles cognitivo, sensitivo, emocional” (Chaab, 2016: 139). De este modo, logre avanzar en su desarrollo humano, alcance satisfacción personal al poder confirmar, revisar o abandonar sus premisas con respecto a determinados temas relacionados con su vida interior, sus relaciones interpersonales e inclusive expanda su visión contextual.

Por esto, el corpus literario de álbumes debe cumplir con el Principio de Relevancia Cognitiva a fin de facilitar el *input* y desencadenar estos procesos significativamente favorables al crecimiento integral de los sujetos en contextos de VS. Así, y solo así, el procesamiento del *input* “produce esos efectos cognitivos positivos” con gran implicancia en el aumento de la memoria y la imaginación. (Wilson, 2004: 240). El esfuerzo de procesamiento demandado está en consonancia con la relevancia del *input*. El Principio Cognitivo de Relevancia se maximiza en la interacción comunicativa que activa procesos inferenciales en el sujeto. La literatura de libro-álbum constituye un *estímulo ostensivo-inferencial*. “El estímulo ostensivo es el más relevante teniendo en cuenta las capacidades y preferencias del emisor” (Wilson, 2002:

246). Por su parte, el destinatario implícito debe ser interpelado sin lo cual la pretensión de relevancia óptima resulta irreconocible.

En la siguiente doble página del álbum *La gran fábrica de las palabras*, si se trazan virtualmente los ejes horizontal y vertical, el espacio semiótico se divide entre lo DADO/NUEVO y lo REAL/IDEAL, lo que amerita el siguiente análisis.

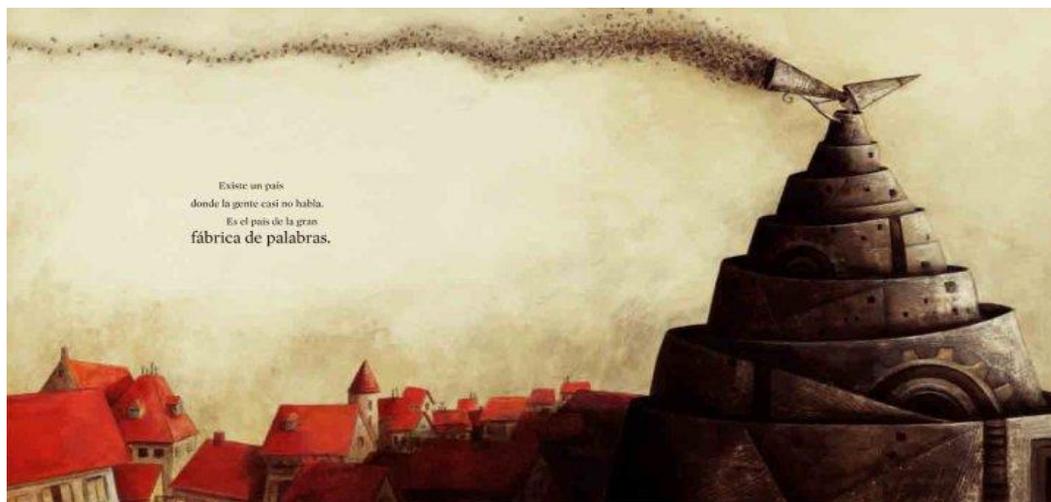


Ilustración 87

El discurso textual se ubica en la centralidad de la página izquierda como lo conocido entre lo real y lo ideal. Se trata de un GPG que representa el pueblo en la dimensión de lo DADO-REAL (parte inferior) y la fábrica en el espacio de lo NUEVO- REAL/IDEAL. La perspectiva propuesta por de Lestrade y Docampo se denomina *foreground* y su objetivo es acercar a un primer plano de observación lo señalado, de modo tal que, el estímulo ostensivo-inferencial involucra plenamente al hermeneuta/lector. Dentro del sistema de interrelación el *valor de información* se evidencia en la ubicación espacial coherente con la función epistémica y comunicativa de las cláusulas materiales. El efecto de *saliencia o prominencia* de las cláusulas se logra en el énfasis textual de ciertas palabras definitorias para la diégesis.

El recurso del tamaño tipográfico es significativamente idóneo como estímulo ostensivo inferencial. El *encuadre* es un dispositivo de la sintaxis visual que permite la conexión entre lo DADO y lo NUEVO. En esta representación de estructura narrativa, el vector habilitante en dicha conexión es el humo gris de palabras que salen del artificio posicionado en el espacio de lo NUEVO/IDEAL. La intencionalidad de las autoras/ilustradoras es interpelar al hermeneuta a partir del recurso semiótico de lo textual y de lo visual. Desde lo textual, enfatiza por un lado, “la gente casi no habla” a lo que agrega, “Es el país de la gran fábrica de las palabras”; el tamaño de la fuente aumenta con la clara connotación de contraponer sentidos.

En cuanto a la relación entre las imágenes del pueblo de coloridos tejados rojos se ubica en el espacio de lo DADO/Real; y por otro lado, la fábrica en un intenso color marrón ocupa el espacio de lo NUEVO/Real. Estas dos imágenes prominentes en un primer plano tienen la función de confrontar dos estructuras altamente significativas y simbólicas para el DM del álbum. En el espacio de lo IDEAL la fábrica *expulsa las palabras como residuos de la fábrica* que caen sobre el pueblo en el espacio de lo REAL. En ilustraciones posteriores el hermenauta avanza en la comprensión e interpretación hacia la completud del acto de significación del álbum. Estas palabras que se expulsan de la fábrica como residuos son recogidas por quienes no tienen recursos para comprarlas. El texto expresa: “Pero las palabras que se tiran no suelen ser muy interesantes: hay un montón de tonterías y disparates”, enfatizando el sentido con el recurso gráfico. Este es un recurso al que acuden las autoras repetidamente.

Categorías de interrelación: iconotexto-hermeneuta. Ambos lenguajes, el textual y el visual tienen potencialidades y limitaciones a partir de normativas léxico-gramaticales de la lengua, de la gramática del diseño visual, las convenciones culturales, los procesos cognitivos e inferenciales, el horizonte de expectativas y experiencias del sujeto y las propias de los procesos semióticos sociales. En la lectura de los álbumes existen aspectos que se explican ampliamente a partir del lenguaje escrito, pero, si la narrativa pretende describir ambientes, por ejemplo, las imágenes son más eficaces y logran expresar con gran economía del lenguaje, detalles, vinculaciones, el efecto *halo de trascendencia*. Asimismo, la imagen proporciona información acerca de objetos, espacios, personajes no conocidos por el lector, pertinentes para la diégesis, al mismo tiempo que expande el bagaje cognitivo, cultural y experiencial de los lectores. La relación entre texto e imagen presenta tensiones e interacciones específicas y abre posibilidades ilimitadas de interpretación.

Pictures in picture books are complex iconic signs, and words in picture books are complex conventional signs; however, the basic relationship between the two levels is the same. The function of pictures, iconic signs, is to describe or represent. The functions of words, conventional signs, is primarily to narrate. Conventional signs are often linear, while iconic signs are nonlinear and do not give us direct instruction about how to read them (Nikolajeva, 2006: 1-2)⁹⁷.

⁹⁷ “Las imágenes en los álbumes son signos icónicos complejos, y las palabras en los álbumes son signos convencionales complejos; sin embargo, la relación básica entre los dos niveles es la misma. La función de las imágenes, signos icónicos, es describir o representar. Las funciones de las palabras, signos convencionales, son principalmente narrar. Los signos convencionales a menudo son lineales, mientras que los signos icónicos son no lineales y no nos dan instrucciones directas sobre cómo leerlos”. Traducción propia.

Un análisis hermenéutico comienza con el todo, en este caso, la doble página del álbum *Blancanieves*. Este álbum es estéticamente una verdadera obra de arte al conjugar condiciones estéticas, artísticas y simbólicas. La contemplación de sus imágenes logra un *impulso formativo* que incentiva al lector a pensar, a actuar, a ahondar en la comprensión minuciosa de los elementos compositivos. “Por eso la forma será simultáneamente perfecta, expresiva y bella” (Blanco Sarto, 2002: 763)⁹⁸, de modo tal que la contemplación de la *forma* puede ser interpretada acabadamente. Según Luigi Pareyson “interpretar es develar el proceso de formación de tal forma” (Blanco Sarto, 2002: 50). La interpretación es una experiencia estética configurada por la contemplación.

Érase una vez, en pleno corazón del invierno, una reina que costó al lado de la ventana. A través del marco de ébano, contemplaba los copos de nieve que revoloteaban en el aire, como plumas. De pronto, se pinchó el dedo, y tres gotas de sangre cayeron en la nieve. Sobre el fulgor de la nieve, el rojo era tan hermoso que pensó:
 ¡Ay! ¡Ojalá tuviera un hijo con la piel blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el cabello negro como el ébano!
 Poco después, la reina dio a luz a una niña que tenía la piel blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el cabello negro como el ébano.
 Por eso la llamaron Blancanieves.
 Pero, desgraciadamente, la reina murió nada más nacer la princesa.

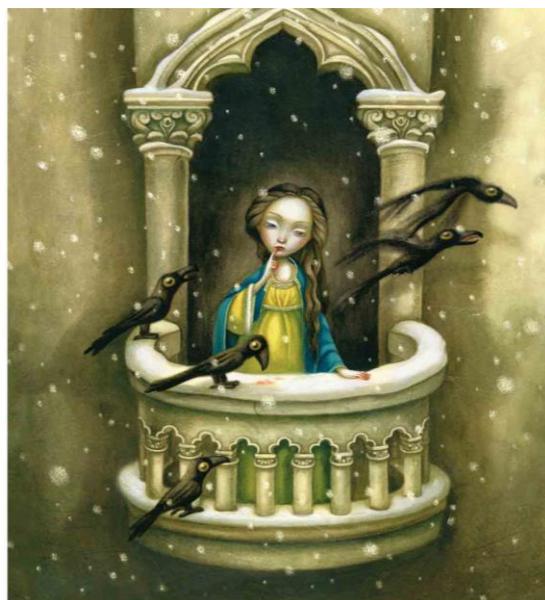


Ilustración 88

Esta primera ilustración cumple una función epistémica al cooperar con información sobre la realidad intrapsíquica del personaje: introspección, melancolía, reflexión, incluso se

⁹⁸ Pablo Blanco Sarto, filólogo español, es un estudioso de la obra de Luigi Pareyson (filósofo turinés), fundador de la *Teoría de las Formatividad* (1954). Ante la imposibilidad de obtener la fuente primaria, se definen aspectos relevantes de la teoría según el estudio de Pablo Blanco Sarto.

Pablo Blanco Sarto (Zaragoza, 1964) es Teólogo Dogmático por la Universidad de Navarra. Profesor. Filólogo. (Fuente: <https://www.eunsa.es/autor/pablo-blanco-sarto/>).

“Pareyson propone la ‘estética de la formatividad’, una ‘estética del hacer’. [...] lo contemplado es la forma y la forma es el resultado de un proceso de producción. La estética de la formatividad pretende conciliar así producción y contemplación, arte y naturaleza, originalidad e imitación, hacer y expresar”. Las formas tienen vida propia la que es enriquecida por el obrar de la persona que la contempla. Por tanto, “la interpretación es aquella forma de conocimiento que es a la vez e inseparablemente veritativa e histórica, ontológica y personal, revelativa y expresiva” (Pareyson, 1971: 83 – 84; 150; en Blanco Sarto, 2002: 753 – 788. Cita completa en la bibliografía.

infieren pensamientos sombríos, rasgos connotados por la gestualidad. La presencia de la metáfora visual construida por los cuervos negros que rodean a la reina es un informante de una muerte cercana expresa desde el discurso textual. La luminosidad sobre su rostro y en la superficie del balcón ofrecen este *efecto halo de trascendencia*. En la ilustración, el personaje se observa abstraído de la realidad. Por el contrario, la redondez de las imágenes, el balcón suspendido en el aire, la luminosidad que recae en ciertos componentes de manera intencional, este efecto halo como sesgo cognitivo le permite al hermeneuta orientar su acto de significación. La cláusula de proceso mental se configura en la mirada, el delineado rojo en los ojos y las manos, el rojo intenso en los labios y las gotas de sangre. El personaje proyecta su contenido mental en el negro de los cuervos, la artificialidad de las aves se define por sus ojos color amarillo oro de características metálicas, este informante entre otros, en la configuración del espacio semiótico connota su pertenencia al ámbito intrapsíquico de la reina. Esta interpretación puede resultar una opción válida a partir del *Principio de mayor probabilidad*.

Debido a la ilegibilidad del texto se reproduce a continuación:

Érase una vez, en pleno corazón del invierno, una reina que cosía al lado de la ventana. A través del marco ébano, contemplaba los copos de nieve que revoloteaban en el aire, como plumas. De pronto, se pinchó el dedo, y tres gotas de sangre cayeron en la nieve. Sobre el fulgor de la nieve, el rojo era tan hermoso que pensó:

¡Ay! ¡Ojalá tuviera un hijo con la piel blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el cabello negro como el ébano!

Poco después, la reina dio a luz a una niña que tenía la piel blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el cabello negro como el ébano.

Por eso la llamaron Blancanieves.

Pero, desgraciadamente, la reina murió nada más nacer la princesa.

La primera cláusula material tiene carácter introductorio y presenta el contexto de situación: el cronotopo atemporal propio de los cuentos maravillosos y la reina como protagonista de este evento. La narración concluye con su muerte. El discurso textual se ubica en el margen izquierdo de la doble página espacio de lo conocido por el hermeneuta. A la derecha, se presenta la ilustración con los PRs: la reina, cinco cuervos, el balcón de cemento, los copos de nieve, los ornamentos de la estructura que remiten temporalmente a la época tentativa de los acontecimientos. La representación de la reina en un primer plano es central en este discurso textual y visual. El fondo brumoso es de un color verde *desaturado* que enmarca el semblante del personaje. Su mirada se dirige al vacío y recibe luminosidad desde una perspec-

tiva *foreground*. Este enfoque promueve interacción con el hermeneuta. El valor de la información construye un entramado en la *categoría de complementariedad*. El texto relata acontecimientos no representados en la ilustración y viceversa. La imagen mediante la metáfora visual elide el tema de la muerte con la presencia de los cuervos. Estos suelen ser asociados simbólicamente, a la “noche materna”, la “tierra fecunda”. En algunas culturas estas aves tienen una valoración excelsa, en otras son mensajeras y asumen un carácter predictivo de acontecimientos futuros. “En el simbolismo cristiano es alegoría de la soledad” (Cirlot, 2014: 164-5).

La Portadora de los atributos posesivos es la reina. Otro Portador es el balcón como atributo posesivo de Castillo. Los pájaros vuelan hacia el margen superior derecho (espacio de lo Ideal), las columnas en el eje vertical elevan la imagen hacia ese espacio semiótico de idealización. Estos elementos definen procesos analíticos con estructura parte-todo. El balcón intencionalmente iluminado desde una perspectiva frontal pone en evidencia la circularidad que ofrece el discurso textual: nacimiento-muerte como ciclo vital. Figura y fondo se hallan en equilibrio. El uso de colores *desaturados* para el fondo se compensa con la saturación del vestuario del personaje: el amarillo luminoso contrasta con el celeste que tiene una connotación sublime relacionada con el manto de la virgen en la Cristiandad. Las inferencias textuales remiten a la posición de privilegio de reyes y reinas que habitaban los castillos.

En la ilustración 83 Benjamín Lacombe resuelve la estrategia de la parte por el todo mediante la sutileza en los rasgos angélicos del rostro. Otra estrategia de contraste es la Neutralidad/Acento: el fondo ofrece la neutralidad a partir de la paleta de colores acotada, el *Acento* se halla en la centralidad del personaje con la intencionalidad de reafirmar la vinculación interactiva con el observador. La pretensión de empatía entre PR y PI favorece la identificación y/o simulación enactiva contribuye a la apropiación de la narrativa. El artista francés para este proceso de *reelaboración de narrativa visual* del hipotexto primario como *género causal* recurre a procesos simbólicos y sugestivos que por momentos pueden tener significaciones perturbadoras⁹⁹. Aunque, la perturbación provoca una sensación de inestabilidad y de conmoción

⁹⁹ “La perturbación, en principio, es un fenómeno de recepción, ya que se activa de acuerdo con ciertos contenidos que están en el texto y ciertas experiencias que están en la psique del lector. Hay libros que en su conjunto tienen la particularidad de plantear indagaciones sobre aspectos que conforman la sombra colectiva y es por esto que los asumimos como perturbadores” (Díaz, 2015: 95).

subjetiva induce un procesamiento activo y positivo de reconstrucción superadora y de reparación emocional.

Para el análisis de la categoría de *contrapunto* se presenta otro episodio de *Blancanieves* de Grimm & Lacombe. Se trata de una doble página en la que el texto se ubica a la izquierda y a la derecha la ilustración en el espacio de lo NUEVO.

La princesita erraba como un alma en pena, perdida en el inmenso bosque. Al oír el más mínimo ruido de hojas, se sobresaltaba. Echó a correr desesperada, pisando zarzas y afiladas piedras que le dañaban los pies. Las bestias salvajes se cruzaban en su camino sin hacerle ningún daño. Pero ella siguió corriendo todo lo lejos que le permitieron sus piernas. De pronto, Blancanieves vio una cabaña y entró en ella para descansar. Todo en el interior era delicado y pequeño y relucía con una limpieza impecable. En la mesa había dispuestos siete platitos diminutos, cada uno de los cuales tenía sus correspondientes cubiertos y su vaso. Contra la pared se alineaban siete camitas, cubiertas con sábanas pequeñas y blancas. La niña tenía tanta hambre y tanta sed que tomó de cada uno de los platitos un poco de verdura y un pedazo de pan, y de cada vaso bebió una gota de vino, pues no quería que ninguno de los comensales se quedara sin su cena.

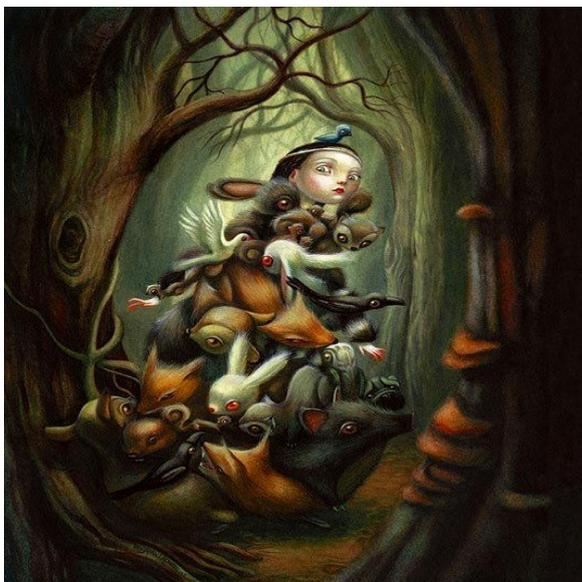


Ilustración 89

Luego, agotada, probó las camas, pero ninguna era de su tamaño. Unas eran demasiado largas y otras, demasiado cortas. Por fin, la séptima camita era justo de su tamaño, y en ella Blancanieves se quedó profundamente dormida.

Al caer la noche, volvieron los dueños de la cabaña. Eran los siete enanitos, que regresaban de la montaña, donde trabajaban buscando hierro y oro. Cuando encendieron sus siete lamparitas, la casa se iluminó. Notaron que allí había estado alguien, pues los objetos no se encontraban en su lugar habitual.

El discurso textual es ampliamente conocido por los lectores se ubica en el margen izquierdo espacio de lo DADO/CONOCIDO. En las primeras cláusulas materiales como proceso narrativo aparece inesperadamente el primer *contrapunto* cuando expresa que las “bestias salvajes se cruzaban en su camino sin hacerle ningún daño”, la ilustración nos muestra que no son “bestias”. Se trata de animales pequeños y peludos que connotan afectividad con la niña perdida en el bosque. Estos animales se agolpan sobre su cuerpo para protegerla con su propia vida. Blancanieves dirige su mirada expectante al PI como *Demanda*. ¿Qué le pide el personaje al hermeneuta? Involucramiento ficcional, hacerse cargo de su angustia, que la ponga en aviso de la amenaza. En este punto, los planos perceptivos, representativos y cognitivos del hermeneuta están condicionados por el paradigma cultural vigente en su entorno, así, no lee la imagen con un *ojo inocente*. Su experiencia vital le hace saber qué peligros son de riesgo para

el personaje, incluso para él como sujeto social. El *input* visual tiene un potencial ostensivo cognitivo de gran impacto y relevancia.

Todos esos ojos vigilantes como vectores en distintas direcciones expresan un estado de peligro inminente sobre la princesa. La niña no corre, en tal sentido, la imagen nos aporta otra información: se ha detenido a escuchar en un estado de máxima atención. Los árboles la rodean también. A pesar de la noche, la iluminación desde un ángulo en picado baña de luz los PRs. En la configuración del espacio semiótico se observa que la profundidad de la imagen está proporcionada por un óvalo como eje vertical dentro del cual se posicionan los personajes formando un triángulo con su vértice hacia el espacio de lo Ideal. “La complejidad, la inestabilidad y la irregularidad incrementan la tensión visual y, en consecuencia, atraen la mirada como ocurre con las formas regulares y las irregulares, [...] a la que se contraponen la composición exagerada, distorsionada y emocional” (Dondis, 2015: 45). Esta perspectiva es neo-subversiva, subvierte la lógica tradicional del momento de producción del cuento clásico.

La voz narradora es extradiegética, mientras que, la perspectiva visual tiene una voz autodiegética. La metáfora visual potencia la presencia de los personajes: la niña y los animales en su conjunto constituyen una *imagen totémica*. La inversión de roles entre la niña y el personaje adulto confirma la hipótesis de que *la reelaboración de narrativa visual es neo-subversiva* propia de la literatura contemporánea¹⁰⁰. Cuando Sigmund Freud (1856-1939) se refiere a las “cosmovisiones humanas” expresa lo siguiente:

Entonces, así en el tiempo como por su contenido, la fase animista correspondería al narcisismo, la religiosa a aquel grado del hallazgo de objeto que se caracteriza por la ligazón con los padres, y la fase científica tendría su pleno correspondiente en el estado de madurez del individuo que ha renunciado al principio de placer y, bajo adaptación a la realidad, busca su objeto en el mundo exterior (Freud, 2015: 141).

Se puede posicionar el accionar de la madrastra en la fase animista como en la infancia de la humanidad y a Blancanieves en la fase científica en correspondencia con la madurez simbolizada en esta imagen totémica por la envergadura que toma la princesa. Cuando el hermenauta/lector se enfrenta al *input* visual de estas ilustraciones sus procesos perceptivos le permiten intuir la omnipotencia del personaje. Este aspecto proporciona beneficios en su autoestima y satisfacción personal como herramientas cognitivas y emocionales para confrontar

¹⁰⁰ Este aspecto se amplía más adelante.

en muchas oportunidades la autoridad del adulto que suele generar en él ambigüedad emocional con gran carga de culpabilidad. Otra modalidad de relación observada es la *paralepsis* que María Nikolajeva define como: “[...] a secondary narrative the time of which is independent of the time in the primary story” (2006: 167)¹⁰¹. El discurso textual desarrolla procesos narrativos dinámicos en *contrapunto* con la posición estática de los PRs en la ilustración. Una tercera categoría de interrelaciones texto-imagen, la más difundida en los libros ilustrados, es la *simetría* de dos narrativas redundantes, así, el discurso verbal se afianza en el discurso visual y viceversa. Para finalizar el análisis de este álbum se presenta el episodio *clímax* del relato.

La manzana estaba tan hábilmente fabricada, que solo la mitad roja contenía veneno. Blancanieves miró la manzana con avidez. Cuando la campesina mordió su trozo, Blancanieves ya no pudo resistirlo y cogió la otra mitad. Al primer mordisco, cayó al suelo. La reina le echó una feroz mirada y estalló en estridentes carcajadas.

...



Ilustración 90

Benjamín Lacombe resemantiza el hipotexto o *género causal* como una *reelaboración de narrativa visual* a partir de las relaciones simbólicas entre la Portadora (campesina) cuyo atributo simbólico es la muerte; la manzana asume un rol de Portadora cuyo atributo simbólico es la tentación; y la Participante (princesa) cuyo atributo simbólico es su armoniosa belleza e ingenuidad, su incapacidad de resistir a la tentación, aspecto que la hace más humana y desmitifica la idealización de pureza absoluta.



Ilustración 91

¹⁰¹ “[...] una narración secundaria cuyo tiempo es independiente del tiempo en la historia primaria”. Traducción propia.

Blancanieves en esta imagen en plano detalle expresa avidez y deseo que se corresponde con un atributo simbólico sugestivo de sensualidad.

El texto primario es reelaborado artísticamente por Lacombe en las siguientes tres dobles páginas *sin palabras*. La imagen de la “campesina” es representada con los atributos posesivos de un ave antropomórfica, proceso simbólico que se halla en contrapunto con el texto primario. Esta imagen de *Oferta* requiere de la mediación del hermeneuta/adulto que aporte andamiajes hacia el descubrimiento de múltiples interpretaciones.

Las imágenes siguientes sin texto son secuenciales y narrativas con el propósito de dar continuidad en el tiempo a los sucesos conducentes a la muerte temporal de Blancanieves. El hecho de expandir el episodio inicial como causa de lo que acontece después habilita la contemplación detenida y un enfoque ampliado de la experiencia lectora. El hermeneuta genera nuevas hipótesis interpretativas a partir de estas tres imágenes que representan un estímulo cognitivo ostensivo muy movilizador y comprometido para la interrelación iconotexto-PI. La tensión al dar vuelta la página produce momentos de gran expectación. María Nikolajeva analiza la secuencia temporal de la siguiente manera:

The ‘narrative time’ of the whole painting may thus cover many years. In picture books, a depiction of the same character several times on the same page or double spread suggests a succession of separate moments with temporal –and occasionally causal- relationship between them: one image precedes another and may cause it (2006: 140)¹⁰².

Una cuarta categoría de interrelaciones texto/imagen es la *contradicción* en la cual texto e imagen en el acto de significación expresan polaridades opuestas. En estas primeras páginas del álbum *Secretos de familia* de Isol se ejemplifica esta categoría (ilustración 87). La cláusula mental de la narradora autodiegética proyecta su pensamiento de extrañamiento y angustia en el PI, su mirada directa es de *Demanda*. El texto ofrece información desconocida por el PI. A partir de su mirada articula un “acto de imagen” que involucra al PI en sus temores, lo hace partícipe de su secreto, le exige algún tipo de vinculación ficcional con ella. Las imágenes cumplen en este caso una función comunicativa.

¹⁰² “El “tiempo narrativo” de toda la pintura puede abarcar muchos años. En los álbumes, una representación del mismo personaje varias veces en la misma página o doble propagación sugiere una sucesión de momentos separados con una relación temporal –y ocasionalmente causal- entre ellos: una imagen precede a otra y puede causarla”. Traducción propia.

La madre está presente en los pensamientos de la niña. Esta interpretación es ostensiblemente visible a partir del uso del color como conexión de continuidad. Isol pinta el fondo del margen izquierdo de la composición del mismo color que la corporalidad de la madre ubicada en el margen derecho como lo NUEVO.



Ilustración 92

El fondo donde se posiciona la madre es neutro. Esta doble página está equilibrada emocionalmente: los miedos interiores de la niña confrontan con la tranquilidad del adulto. La representación del margen derecho se halla en primer plano frontal, así, el PI tiene la libertad de ponderar los dichos de la niña, de discernir la *Implicatura contextual* luego del *input* visual y del contexto general. De esta manera, los *efectos cognitivos son positivos*. Isol, emplea una paleta de colores cálidos y reducida, las proporciones de los PRs responden al orden conceptual jerárquico de sus roles sociales. En este juego irónico de representación –característico de esta artista- se presenta otro aspecto de contradicción, a pesar del distanciamiento espacial entre madre e hija y del recurso de las dimensiones entre ambas como expresión jerárquica asignada al adulto, la pequeña oculta un secreto, una “verdad” que solo ella conoce y comparte con el PI, esto le da poder respecto del adulto. Estas representaciones simbólicas son percibidas por el hermeneuta quien logra empatía con el personaje. En tal sentido, la propuesta es reparadora de conflictividades subjetivas en el lector.

Los álbumes constituyen un ejercicio de razonamiento reflexivo, un entrenamiento en el aprender a pensar incorporando estrategias viables de pensamiento como una contribución a su desarrollo metacognitivo¹⁰³.

Relaciones temporales. El tratamiento de la temporalidad tiene una resolución muy interesante a partir de la representación visual. Una característica general de los álbumes es la brevedad de los textos, aunque no excluyente. Se considera que carecen de restricciones en

¹⁰³ Estos contenidos se amplían en la Segunda parte.

cuanto a su extensión, grupo etario, temáticas a abordar, recursos artísticos, que abrevan en la sintaxis del diseño, la historieta, el cine, la psicología del color, recurrencia a distintos géneros narrativos. La literatura de libro-álbum es ecléctica, concilia con distintos movimientos y expresiones del arte y evoluciona en una adecuación dinámica dentro del Polisistema literario. Las relaciones temporales complejas se solventan desde el espacio semiótico de manera conveniente para facilitar al lector la inteligibilidad de máxima relevancia. “En el cronotopo se enlazan y desenlazan los nudos argumentales. [...] toda imagen artístico-literaria es cronotópica” (Bajtín, 1989: 400-401).

El álbum *La casa de los cubos* de Kunio Kato y Kenya Hirata es una historia circular con inicio en el presente y finalización en el mismo punto espacio-temporal. Las imágenes presentan distintos momentos de la vida de un abuelo al que se le inunda la casa y debe construir otra arriba y, así sucesivamente,

para evitar que el agua lo cubra. En un momento dado de la construcción de otra casa, las que se apilan como cubos, pierde sus herramientas y baja a la profundidad del mar a buscarlas. A medida que desciende localiza sus casas anteriores las que asocia a sus recuerdos del pasado con sus hijos, sus momentos felices, su esposa.

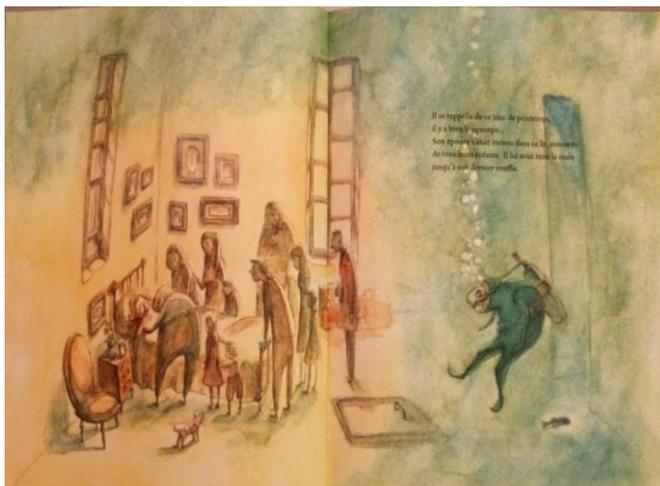


Ilustración 93

Todo el álbum es una metáfora visual, una alegoría iniciática, un viaje a las profundidades de sus recuerdos guardados en su memoria eidética que se resignifican al regreso en el presente.

La ilustración 94 es una doble página que despliega la reconstrucción permanente de su presente sostenido en un pasado dichoso. Las representaciones enmarcadas anticipan o predicen el paso del tiempo como una *prolepsis visual*.

En la ilustración 94 (margen derecho) se representa una *analepsis* como escena retrospectiva en la que se ve a sí mismo durante la muerte de su esposa. Esta constituye la



entrada a la casa en la que vive ese evento. El tratamiento de la imagen configura el pasado en el margen izquierdo de lo DADO en colores sepia, connotación de lo viejo, opaco y sin vida; que contrasta con la de la derecha en azul ultramar *desaturado* con matices en sepia, el mismo que rodea parte del espacio de la izquierda.

El *input* visual constituye un estímulo ostensivo de relevancia para la valoración y el logro de mayor empatía de la niñez y de los jóvenes con las emociones de los ancianos como un efecto positivo en el desarrollo de su inteligencia emocional.

El álbum *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak muestra una historia circular que finaliza momentos después del inicio: hogar-viaje imaginario-hogar. La ilustración 95

(margen derecho) es una de las escenas de la historia primaria. Debido a las travesuras de Max, su madre lo llama “monstruo” y lo envía a su habitación sin cenar. En su habitación comienza la historia secundaria creada por su propia imaginación, a través de la cual, ingresa en el mundo de los monstruos y se convierte en su rey.



En ese espacio temporal transcurre un tiempo paralelo al presente: “Max se marchó navegando a través del día y de la noche, entrando y saliendo por las semanas saltándose casi un año hasta llegar a donde viven los monstruos”.



Ilustración 96

Esta anacronía se conoce como *paralepsis*, es decir, la historia primaria ocurre en un presente y simultáneamente el personaje se sumerge en un tiempo otro y genera una historia secundaria.

Ilustración 97



Max regresa del viaje y se halla en su habitación con la comida caliente.

En el álbum *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng se puede ejemplificar la *silepsis*, narrativa anacrónica vinculada a la historia primaria a través de personajes no mencionados en esta. Los PRs (comunidad de bichos) constituyen una historia secundaria temática. En un GPG en el extremo inferior derecho, espacio de lo REAL/NUEVO se halla el texto.



Ilustración 98

Toda la comunidad de bichos desarrolla procesos conceptuales (ausencia de patrones vectoriales), mientras que, los PRs (la niña y su padre) en la historia primaria constituyen representaciones narrativas. La niña comparte su vida en esta comunidad diferente y como narradora autodiegética expresa: “Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela... como un bicho raro”. Este álbum lo analicé con el grupo etario de estudio y cuando les pregunté acerca de la expresión: ¿qué es ser o sentirse un bicho raro? Los lectores no pudieron inferir la significación de tal expresión. Hacia el final del relato lograron comprender e interpretar de manera integral la *realización* conceptual del álbum. Algunos participantes expresaron: “yo me he sentido como Eloísa, cuando me cambian de escuela”.

Ajuste completo. Las interrelaciones entre texto e imagen analizadas revelan la complejidad del entramado en los DM. La gramática del diseño visual de Gunther Kress pone el acento en los procesos narrativos, conceptuales y simbólicos y las cláusulas detonantes que estos procesos generan en las relaciones entre los PRs en la configuración del espacio. Asimismo, introduce categorías de vinculación entre los PRs y PI a través de dispositivos de *Demanda* u *Oferta*, mediante patrones vectoriales, gestuales o de posicionamiento en la configuración. Estos deben reconocerse como *actos de imagen*. Por otra parte, se describen las categorías vinculantes dentro del espacio semiótico: simetría, contrapunto, contradicción, complementariedad, aspectos dinámicos de expansión y/o contracción de los discursos. Por último, se insertan las modalidades visuales para representar la temporalidad.

El *ajuste completo* propuesto por Nikolajeva & Scott se define como *texto intraicónico*: característica única de las configuraciones visuales que admite la intromisión de palabras en el *iconotexto*, porque así, lo amerita la integración holística. En la ilustración 76, se presenta este tipo de ocurrencia en el álbum -irónicamente titulado- *Las palabras*, ya que se trata de un álbum sin palabras, es decir, la imagen tiene todo el potencial semántico en la trasmisión del mensaje¹⁰⁴. Este álbum aborda la temática de gobiernos dictatoriales en los cuales la expresión de ideas es objeto de censura. Las grafías que aparecen en alguna de sus ilustraciones no son términos reconocibles, solo son letras juntas. Ideológicamente puede interpretarse desde el Principio de mayor probabilidad como un vacío incoherente y absurdo del discurso no ponderado por el poder.

¹⁰⁴ Este tema se explicita en el capítulo III.

Otro ejemplo de ajuste completo es utilizado en *La gran fábrica de las palabras* de de Lestrade y Docampo. En las siguientes ilustraciones dentro de la representación visual aparecen palabras como un componente de gran interés para esta historia. Claramente, se distinguen las personas adineradas que “pueden comprar palabras”, de las que no pueden hacerlo. El informante se evidencia en las palabras insertas en sus pertenencias personales. Por otra parte, transitan por la calle otros personajes cuyos atuendos solo tienen rayas sin palabras o simplemente dibujos.



Ilustración 99

Por último, los álbumes ofrecen una autonomía absoluta al hermeneuta en la lectura del DM. El lector tiene la libertad de inaugurar su proceso de reconocimiento de los informantes y perceptos en cualquiera de las dimensiones de la doble página. Su acto de significación está fuera de los cánones convencionales occidentales que implican la lectura lineal de izquierda a derecha. Su acto de “ver” a partir de una mirada integral de todo el paisaje semiótico de la doble página se dirige a aquellos puntos que le ofrecen un estímulo ostensivo en los cuales el valor de la información objetivada por su saliencia o preeminencia constituye un foco semántico. EL *círculo hermenéutico* es recursivo hasta lograr rescatar lo que cree necesitar a los fines de comprender e interpretar acabadamente la historia. En todo caso esta práctica recursiva tiene un condicionante que es su propio *umbral OK*. Se trata de un límite de esfuerzo y concentración que el hermeneuta está dispuesto a sostener en su rastreo. Este umbral se construye en el tiempo. La mediación es un *andamiaje* que habilita su ampliación e induce al sujeto a salir de su *zona de confort* hacia cotas de exigencia cognitiva más altas. Desde los estudios de la neurociencia aplicada a la educación se argumenta que:

Lo que sucede es que nos estancamos muy lejos del máximo rendimiento, en un punto en que nos beneficiamos de lo aprendido pero no generamos más aprendizajes, una zona de confort en la que

encontramos un equilibrio tácito entre el deseo por mejorar y el esfuerzo que esto requiere. A este punto se lo llama *umbral OK* (Sigman, 2015: 211).

La relectura de los álbumes es una estrategia que permite al hermeneuta lector ahondar en la interpretación. El reto intelectual que representa la modalidad de lectura de los álbumes es un acto de significación notable en el avance cognitivo positivo. Las interacciones texto-imagen generan un proceso de semiosis en el que el sujeto debe predisponer todo su patrimonio conceptual y experiencial en función de la dinámica lectora. Generalmente, los álbumes requieren de repetidas lecturas o relecturas y con cada una, la experiencia lectora se resignifica con nuevos descubrimientos. Por tanto, el “umbral del éxito estético” (Eco, 1997: 83) profundiza ese placer estético y enriquece la memoria, actualiza recuerdos activando sensibilidades, y simultáneamente, la inteligencia madura hacia procesos cognitivos de mayor complejidad.

2.3.3. *El color: impacto psicológico y emocional*

*“La energía psicológica del color produce un movimiento en el ánimo.
La energía física primitiva es el camino por el cual el color llega al espíritu”
(Kandinsky, 2013: 64).*

La existencia humana se desarrolla en un mundo cromático, los colores y sus matices enriquecen la experiencia estética. El color es un *modo* de representación desde los inicios de la humanidad y constituye una necesidad vital de expresión de sentimientos, saberes, para conjurar adversidades o para convocar los favores de los dioses. El trazo y el uso de los pigmentos extraídos de la propia naturaleza dan forma y estabilidad a la obra. La “estética del hacer” define una de las funciones del color: la ideacional. El potencial informativo de aquellas pinturas rupestres instituye un legado artístico y cultural. Así, en el pasado como hoy, las manifestaciones artísticas son expresión del pensar, del sentir y afianzan la identidad individual y colectiva. Ante todo el arte es social; el artista expresa un sentir, su vivencia personal, la que amalgama al contexto de producción. Este hacer creativo, original, único e irreplicable, responde a la función comunicativa o metafunción interpersonal. El estudioso turinés Luigi Pareyson expresa que: “La estética de la formatividad pretende conciliar así producción y contemplación, arte y naturaleza, originalidad e imitación, hacer y expresar”¹⁰⁵ (Blanco Sarto, 2002: 758).

¹⁰⁵ Del original de Pareyson, L. (1961). *L'estetica e i suoi problemi*. (pp. 177 - 178).

Las formas de producción se enaltecen e innovan a lo largo del tiempo porque se trata del obrar de las personas en constante transformación de realizaciones significativas en contextos de situación de lo real e imaginario del ser humano. La contemplación de la obra estética es una práctica ostensiva de relevancia en el desarrollo de la sensibilidad que exige la apreciación del arte. En este acontecer del arte, la función ideacional permite dar vida al mundo de las ideas, de las fantasías, al despliegue imaginario y responde a propósitos sociales comunicacionales.

[...] the *ideational function*, the function of constructing representations of the world; the *interpersonal function*, the function of enacting (or helping to enact) interactions characterized by specific social purposes and specific social relations; and the *textual function*, the function of marshalling communicative acts into larger wholes, into the communicative events or texts that realize specific social practices (Kress, 2006: 228)¹⁰⁶.

El color como recurso semiótico asume estas tres grandes metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. En tanto estímulo estético debe cumplir con el Principio Cognitivo de Relevancia, por tanto, activar en el hermeneuta efectos cognitivos positivos y ser ostensiblemente movilizador al atraer de manera sostenida su atención sobre la obra de arte (entiéndase: literatura de libro-álbum desde una perspectiva integradora de lenguajes verbales, no verbales y visuales). El acto de producción y de interpretación del color como recurso semiótico evidencia variables individuales y sociales que denotan relativismo cultural. En el proceso de percepción de los colores se producen fenómenos fisiológicos y psicológicos que se explican de la siguiente manera:

Las ondas electromagnéticas producidas por el color impactan en el órgano receptor, el ojo, en el que intervienen dos tipos de sensibilidades: la visual y la kinestésica. Luego de un complejo proceso esa energía electromagnética se transforma en energía nerviosa hasta estimular el cerebro. Posteriormente, la persona toma conciencia de esta información y percibe una forma coloreada. La forma percibida es de un color uniforme, este fenómeno se denomina *constancia*. Otro fenómeno es el *contraste sucesivo*: este se produce al mirar sostenidamente una superficie coloreada y luego una zona neutral. Si se considera que la persona percibe condicionada por sus experiencias personales, culturales y sociales, se puede afirmar la relatividad del color (Cortez, 2017: 116).

La proliferación de los colores saturados en los contextos de producción es motivada por intencionalidades ideológicas –sin que esto signifique un juicio ético- y la alta exposición a estos mensajes puede actuar en detrimento de la capacidad de pensar, evocar, imaginar. La

¹⁰⁶ “[...] la *función ideacional*, la función de construir representaciones del mundo; la *función interpersonal*, la función de representar (o ayudar a representar) interacciones caracterizadas por propósitos sociales específicos y relaciones sociales específicas; y la *función textual*, la función de organizar actos comunicativos en conjuntos más grandes, en los eventos comunicativos o textos que realizan prácticas sociales específicas”. Traducción propia. Cursivas en el original.

fragmentación de los mensajes, la instantaneidad y la superficialidad conceptual, no deja espacio para su interpretación e internalización. Desde intervenciones motivadas en aspectos formativos, la percepción estética es significativamente valiosa en el incremento de las experiencias visuales. El color desde su función interpersonal facilita o perturba las relaciones interpersonales, en tanto, posee una carga simbólica asignada culturalmente. En la Edad Media, el color amarillo se asigna a los proscriptos de la sociedad, el *rojo político* responde a los regímenes comunistas, el azul es asociado a la nobleza: *sangre azul* (el color más caro, de acceso restringido), el *verde militar* en la vestimenta en épocas de dictadura, para ese momento histórico, connota un aspecto negativo y amenazador. “En la bandera Olímpica, los cinco aros trabados entre sí representan los cinco continentes: el aro rojo, América –por el color de la piel de los indios, primeros habitantes del continente- el verde, Australia, el negro África, el amarillo Asia y el azul a Europa” (Heller, 2016: 48). El efecto cromático se asocia a simbologías y emociones desde muy antiguo.

A partir de una intervención literaria con niños y adolescentes en situación de VS analicé el álbum *La gran fábrica de las palabras* y al ser consultados por el color rojo lo relacionaron con: “sangre”, “enojo”, “muerte”, “furia”. Inesperadamente un lector responde: “Cielo”. A continuación el mismo niño contestó: - “Me hace pensar en la luna”. La mayoría agrega: “Rojo es maldad”. Luego indagué un poco más: ¿qué les hace pensar el color marrón? - “Soledad”. “Tristeza”. “Pena”. “Contaminación”. Esto evidencia de qué manera pueden reconocer sus propias emociones en vinculación con los colores. En otra práctica de lectura con el álbum *Un mar para Emilia* de Liliana Bodoc e ilustrado por Vicky Malamud, cuestioné ¿por qué la ilustradora pinta las mejillas de los personajes color rojo?, todos respondieron: -“Están felices”. Estas apreciaciones perceptivas de tipo afectivo se reconocen como “actos de color”.

In all these cases colour represents, projects, enables or constructs social relations – it is interpersonal. It is not just the case that colour ‘expresses’ or ‘means’ things such as ‘calm’ or ‘energy’; rather, people actually use colour to try to energize or calm down other people. Putting it more generally, colour is used to act on others, to send managerial messages to workers, or parental messages to children, [...] (Kress, 2006: 230)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ “En todos estos casos, el color representa, proyecta, habilita o construye relaciones sociales: es interpersonal. No es solo el caso de que el color “expresa” o “significa” cosas como “calma” o “energía”; más bien, las personas realmente usan el color para tratar de energizar o calmar a otras personas. Dicho de manera más general, se usa el color para actuar sobre otros, para enviar mensajes gerenciales a los trabajadores, o mensajes de los padres a los niños [...]”. Traducción propia.

Los sujetos tienen percepciones intuitivas y/o conceptuales sobre el manejo eficiente de los colores según sus intencionalidades comunicativas. En ambientes 3D se busca generar *coordinación del color*, es decir, coherencia conceptual y afectiva, los espacios “tienen algo para decir” y propagan estados anímicos. Las personas muestran tendencias específicas sobre los colores de su atuendo y refieren a rasgos de personalidad. El *blanco* de los guardapolvos y la uniformidad reivindica un “concepto democratizador de igualdad”, pero también, responde a una concepción de pureza, *tabula rasa*, simbólicamente un blanco a llenar de conocimiento. En la actualidad, prácticamente está en desuso la obligatoriedad de los guardapolvos blancos y se reemplazan por otros colores, o bien por vestimentas particulares con su correlato desestructurante, lo cual, amplía límites rigurosos de disciplina y *cierta permisividad*. El uso del *negro* en los hábitos de los religiosos se asocia culturalmente con la penitencia, humildad y retraimiento de lo mundano.

La característica de saturación o desaturación del color implica una modalidad alta o baja respectivamente, según los propósitos del artista en relación con el mensaje transmitido. El álbum *El niño estrella* de la escritora francesa Rachel Hausfater, aborda el tema del holocausto y la muerte de los padres del niño; e introduce la estrella de David amarilla como elemento simbólico. Hausfater utiliza recursos hiperrealistas¹⁰⁸ que se evidencian en la saturación de los colores y la representación del rostro del personaje con rasgos artificiosos, en la configuración del espacio semiótico y en el resto de los PRs. Este recurso le permite generar distanciamiento emocional y social entre el PI y el iconotexto.

Los libros ofrecen la oportunidad de sentir una emoción y de vivir una experiencia en la ficción, sin necesidad de padecer en carne propia las vicisitudes que un personaje puede experimentar en una historia. Por eso, es fundamental que los libros para niños aborden no solo temas de la fantasía sino también temas de la realidad (Díaz, 2015: 19).

El color predominante en la tapa del álbum es el celeste (azul + blanco) para el fondo minimalista en el que aparecen los PRs en un plano medio en el centro de los ejes vertical y horizontal. Lo paradójico es que este fondo se reconoce como un ideal de paz: los *blue berets*

¹⁰⁸ “La aparición de la hiperrealidad se vincula a la representación de la imagen en ausencia de analogía con la realidad, de un simulacro semiótico donde el significado se ha destruido o ha suplantado al objeto a partir de una evolución de su imagen, que ya no apunta a una realidad existente, sino a una realidad no existente” (Rico Clavellino, 2013).

o “casco azul” son tropas de paz. Por otra parte, el elemento rojo saturado que rodea su cuello es el color de la guerra, sangre, referentes de muerte.

Por lo general, las mejillas rojas de los niños reales se interpretan como un signo de salud, en este caso, la intencionalidad es hiperrealista. Sus ojos apenas son dos puntos, una nariz triangular símil madera le resta naturalidad a la ilustración por lo que se trata de signos motivados. Las guardas del álbum, delanteras y traseras, son de un amarillo saturado liso. La simbología de este color es contradictorio, se asocia a entendimiento, pero también, durante la Edad Media se vincula con los proscritos y los despreciados de la sociedad, motivo por el cual Hitler identifica a los judíos con su estrella, pero, de color amarillo.



Ilustración 100

El marrón de los uniformes nazis representa brutalidad, conservadurismo y virilidad. En los inicios del nacionalsocialismo se elige ese color, porque para la época, es el color más común de las vestimentas de los varones, lo que les permitió infiltrarse soterradamente en la comunidad sin ser reconocidos como partidarios políticos de Hitler.



Ilustración 101

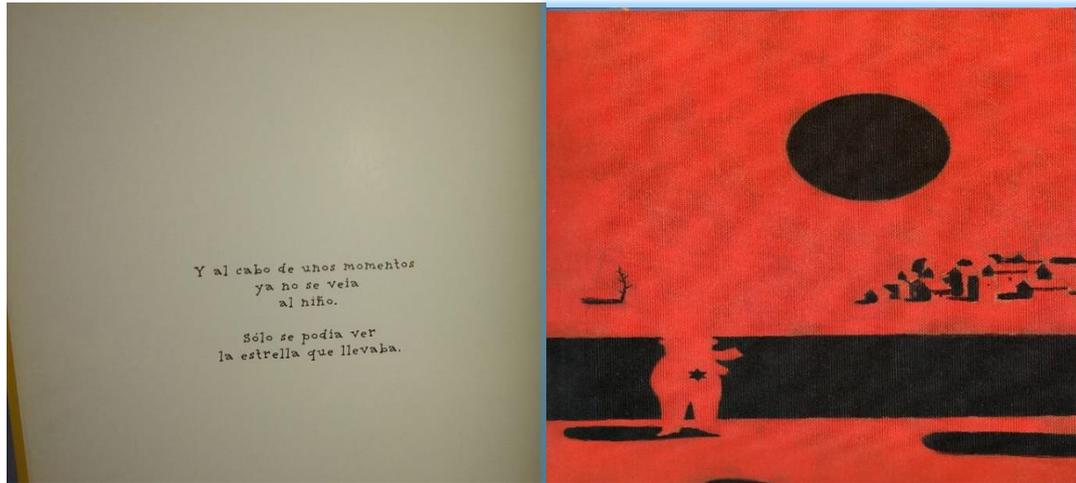


Ilustración 102

En esta doble página de lo DADO/conocido el relato se inscribe sobre un fondo blanco. En el espacio de lo NUEVO, el rojo saturado impacta la mirada con dramatismo, contrasta con el negro, símbolo de muerte, de oscuridad acerca del porvenir del Niño Estrella ubicado en el margen derecho inferior, plano de lo Dado/Real.

Shaun Tan (1974 -), artista y autor australiano, se dedica especialmente a la producción literaria en formato de libro-álbum. A continuación se presenta *Emigrantes*, un *álbum sin palabras*. Todo álbum requiere iniciar la lectura de este modo: tapa y contratapa extendidas.

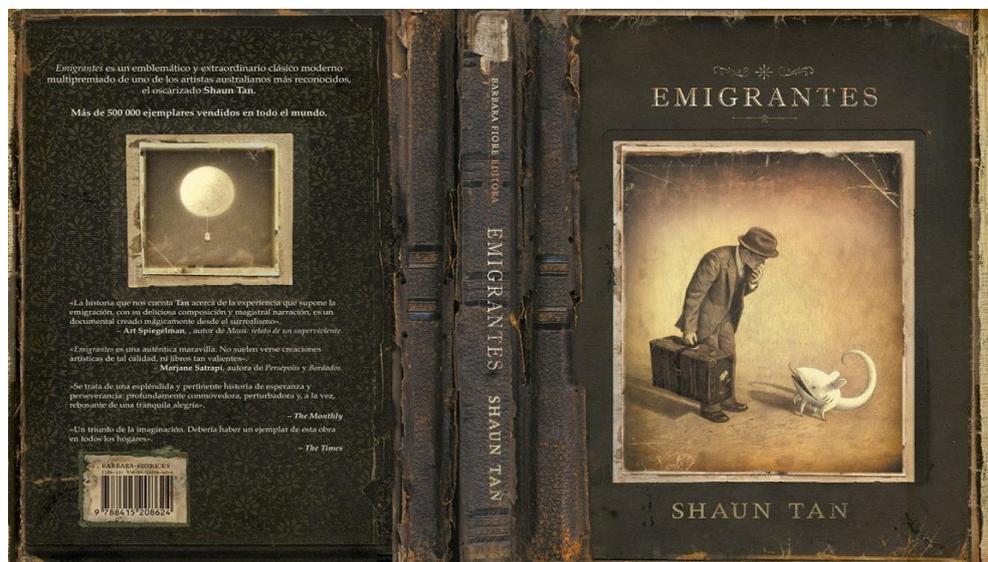


Ilustración 103

Se trata de un extenso álbum en el que se presenta una historia principal, la del protagonista, en la que se enmarcan otros tres relatos, aspecto que revela la complejidad de la estructura narrativa mediada, exclusivamente, por las ilustraciones y las modulaciones del color. Se destaca como un documento histórico al configurar la temática de la emigración desde un nivel narrativo metadieético. La historia principal se desarrolla en los primeros capítulos: la partida, el viaje en barco y la llegada al país extranjero. El predominio de los matices en color sepia sobre fondo blanco varía a las tonalidades de grises sobre negro vinculado con el cambio del relato.

La segunda historia es narrada por una niña que con gran expresividad pone en evidencia la explotación infantil. En la tercera historia el protagonista establece amistad con otro emigrante y su familia. Este último le cuenta sus experiencias de vida en este lugar: violencia, autoritarismo, muerte. Por último, un anciano le relata al protagonista su estancia en ese país durante un período de guerra.

Hacia el final el protagonista se reencuentra con su familia, esposa e hija, en este país extraño en el que logra insertarse. La última ilustración muestra a su hija ayudando a otra mujer emigrante. Shaun Tan recae todo el peso de la “narrativa visual” en la elocuencia de sus ilustraciones y el recurso gráfico, las ilustraciones se configuran dentro de un marco. *Emigrantes* es un álbum desafiante desde la perspectiva intelectual y emocional por las historias que muestran las experiencias de vida difíciles por las que atraviesa quien viaja a un país extranjero. El hermeneuta debe enfocarse en la narrativa visual, involucrarse de manera más empática y pausada debido a la ausencia de anclaje textual.

La configuración del espacio semiótico es de tipo fantástico, con la aparición de criaturas extrañas, desconocidas, con las que conviven los PRs; y la presencia de informantes que dan cuenta del sufrimiento de las personas residentes. En el final reinicia una nueva historia en una secuencia de circularidad. El uso de una muy reducida paleta de colores desaturados y brumosos como el amarillo viejo, también conocido como color sepia, color de lo envejecido, lo sucio o gastado por el tiempo; la gama de grises, negros y blanco. Shaun Tan declara haber hecho un estudio de cuatro años para la composición de este álbum. El narrador es autodieético y se construye como una gran metáfora visual: sus fantasmagorías y otros PRs demuestran el extrañamiento y la soledad de llegar a un lugar atemporal y a-histórico con desconocimiento del idioma. Esta “falta de palabras” para comunicarse justifica el que se trate de un álbum mudo, sin palabras.

Para quienes pasan por una realidad semejante: la partida forzada a otro lugar en busca de una vida mejor para su familia, este álbum les ofrece un *estímulo estético* óptimo. Para otros, resulta un modo de acceder a la experiencia sin haberla vivido, así, el efecto cognitivo es altamente positivo y apreciable. Se destaca también una fuerte influencia de la filmografía a partir de su narrativa en cuadros enmarcados en un *continuum* de secuencias.

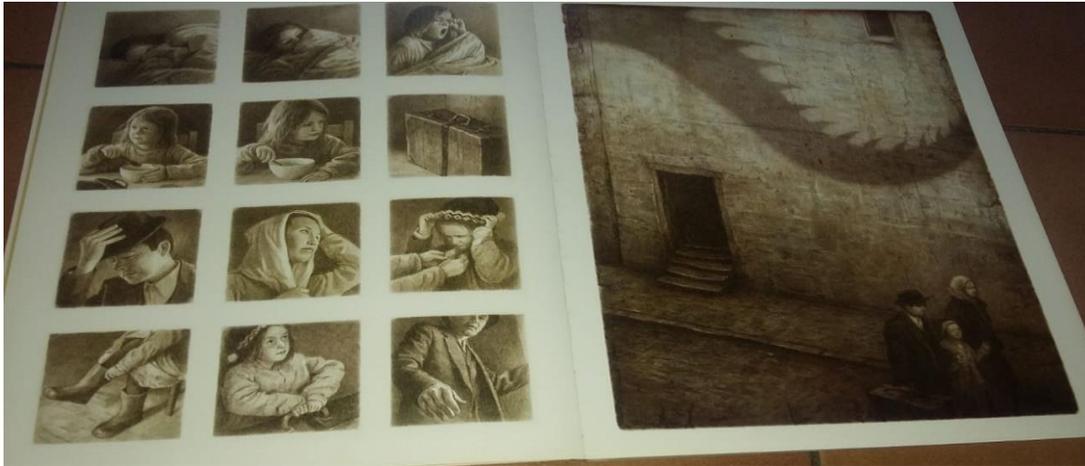


Ilustración 104

En el margen derecho superior, espacio de lo NUEVO/IDEAL aparecen las primeras fantasmagorías. La sombra jungiana refiere a sus miedos, sus conflictividades, la incertidumbre a lo que se enfrenta contenido que emerge proyectado sobre el muro. Ante esto que experimenta el sujeto como cláusula mental se minimiza la presencia de su esposa e hija presentes en el plano inferior de lo Nuevo/Real. Shaun Tan lleva “el concepto de texto pictórico a un nuevo nivel en el que explora la ambigüedad y el potencial de los múltiples significados en la secuencia visual” (Salisbury, 2014: 44).

Esta ilustración pertenece al álbum *Un mar para Emilia* de Liliana Bodoc e ilustrado por Vicky Malamud. Emilia es una niña pequeña que tiene un sueño: conocer el mar. Su maestro viaja al mar y lleva su muñeca. A su regreso los ojos de la muñeca son de color azul mar.



Ilustración 105

La paleta de colores está en la gama de los colores pastel: celeste, matices de marrones claros, rojos suaves, rosa y el negro aparece una sola vez en la pizarra escolar. Para el fondo de las ilustraciones utiliza el gris claro. El diseño es minimalista y *naïf*, lo que acentúa la ingenuidad de Emilia. Desde la simbología del antiguo alemán *griseus*, además de significar gris, se define como escaso, color de la pobreza y de la modestia. La niña no puede ir a conocer el mar, precisamente, porque su madre no tiene recursos. El final es del tipo *happy ending*, en su modestia y sencillez le consuela *ver* el mar a través de los ojos azules de su muñeca. La saturación de los colores o pureza del color intenso y definido tiene escalas que llegan hasta los colores desaturados que se completan en el blanco (la suma de todos los colores) y el negro (ausencia de color).

Its key affordance lies in its ability to express emotive ‘temperatures’, kinds of affect. It is the scale that runs from maximum intensity of feeling to maximally subdued, maximally toned-down, indeed neutralized feeling. In context this allows many different and precise and strongly value-laden meanings. High saturation may be positive, exuberant, adventurous, but also vulgar or garish. Low saturation may be subtle and tender, but also cold and repressed, or brooding and moody (Kress, 2006: 233)¹⁰⁹.

Otra cualidad del color es la *modulación* vinculada al nivel de naturalismo implicado en la representación visual, entonces se define como altamente modulado cuando la iluminación que reciben los objetos representados se acerca a las tonalidades de la naturaleza. Esta ilustración pertenece *Cyrano* de Tai-Marc Le Thanh y Rebecca Dautremer¹¹⁰, y es un ejemplo de una *modulación completa*, el atardecer observado desde una perspectiva natural modula los matices de un celeste grisáceo hacia la entrada del sol con un escaso resplandor, la presencia de las nubes en tonalidades desaturadas, el eje horizontal de la superficie en el que se apoyan los PRs y las amapolas nítidamente rojas con tallos débiles y naturalistas. Se trata de una ilustración conceptual en la que las miradas son vectores direccionados con intencionalidades absolutamente diferentes. El personaje ubicado detrás de *Cyrano* le dirige una mirada en ángulo sesgada, lo observa y luego lo ataca mortalmente. *Cyrano* en cambio mira detenidamente

¹⁰⁹ “Su capacidad clave radica en su capacidad de expresar emotivas ‘temperaturas’, tipos de afecto. Es la escala que va desde la intensidad máxima de la sensación hasta la sensación máximamente moderada, máximamente atenuada, de hecho neutralizada. En contexto, esto permite muchos significados diferentes, más precisos y fuertemente cargados de valores. La alta saturación puede ser positiva, exuberante, aventurera, pero también vulgar o chillona. La baja saturación puede ser sutil y tierna, pero también fría y reprimida, o melancólica y de mal humor”. Traducción propia.

¹¹⁰ Rebecca Dautremer, artista francesa, se destaca por su estilo poético y melancólico.

las amapolas rojas que le recuerdan a su amada prima Roxana. La modulación es completa, ya que los PRs ocupan la centralidad del espacio semiótico sobre un fondo articulado y detallado con matices realistas. En este sentido, la modalidad es alta, el criterio dominante se acerca a los aspectos espacio-temporales del entorno natural y habilita un enfoque definido que favorece la credibilidad del episodio narrativo en el hermeneuta.



Ilustración 106

Otra taxonomía es la *modulación plana* determinada por los colores genéricos cuando la saturación alta impide reconocer los rasgos naturales del objeto o evento figurado. Las ilustraciones del álbum *El niño estrella* producen desapego emocional y propician *una reflexión desapasionada* en el hermeneuta. La saturación de los color rojo, azul, amarillo son de modalidad alta, dramática, exuberante, el personaje atraviesa esta iniciación alegórica hacia la madurez inducida externamente por este momento de crisis que vive con la pérdida de los seres que ama, en especial, sus progenitores. El desenlace no es angustiante para el hermeneuta, ya que el protagonista reconstruye su vida desde una perspectiva nueva y optimista. El álbum aporta un *efecto cognitivo positivo* y un estímulo estético con *dos aperturas*: una explícita y de mensaje epistémico y una implícita en el mensaje formativo.

En la siguiente ilustración se ofrece otro ejemplo de *modulación plana*, la imagen es abstracta y recupera los rasgos esenciales de un ser humano y reducidamente los de la planta. Esta estilización de PRs no intenta “el embellecimiento de la forma orgánica, sino su caracterización por la omisión de detalles” (Kandinsky, 2013: 74). Los colores son saturados y delimitan claramente la configuración espacial de los elementos visuales, por lo que constituyen marcadores de modulación baja.

de sensibilidades y percepciones. “Eso es el arte: crear algo ejemplar sin producirlo meramente por reglas” (Gadamer, 2012: 63).

La condición posmoderna a partir de las últimas décadas del siglo XX impulsa modalidades específicas para el arte y la literatura, que provocan profundas transformaciones en la cultura, con evidencias en las convenciones de las ciencias y las artes. El quiebre fundamental es la incredulidad en los metarrelatos, la vinculación de la sociedad postindustrial con la sociedad de consumo, el retraimiento hacia el individualismo, la verdad relativizada, la deslegitimación de las instituciones y la búsqueda de nuevos modos de ponderar los discursos, la fragmentación y superficialidad en los mensajes, la simultaneidad y el auge exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación y sus emergentes (sobre información, mala información, desinformación), las transformaciones en las relaciones interpersonales. Esta cadena de implicancias se constituye en aspectos críticos que superan los niveles de tolerancia emocional y cognitiva del sujeto produciendo estrés, entre otros malestares. A este paradigma reduccionista desde el cual la simplificación y relativización en distintos ámbitos de la vida social, se le contrapone el Paradigma de la complejidad de Edgar Morín:

La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente qué fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden (1990: 58).

Esta complejidad se interpreta como sinergia en las interrelaciones humanas, interdependencia, con una visión sistémica y humanizada de los vínculos. La literatura históricamente es receptora de las transformaciones culturales y estos cambios de paradigmas impactan en la narrativa poética.

Postmodernism is often identified as a philosophical reaction against modernism, with such prefixes as *non-*, *de-*, or *multi-* modifying the adjectives that describe modernism. If modernism is linear and hierarchical in its way of thinking, postmodernism is nonlinear and nonhierarchical. If literature in the modern age is centered on the author’s meaning, postmodern literature is characterized by the decentering of the author, which opens the text and privileges the reader. If modernism is the story of one culture and one perspective, postmodernism is a multicultural narrative with multiple perspectives (Doll, 1993; Middleton & Walsh, 1995; Wolterstorff, 2002; Van Brummelen, 1997; en Aiken, 2013: 1)¹¹¹.

¹¹¹ “La posmodernidad a menudo se identifica como una reacción filosófica contra el modernismo, con prefijos que no modifican, o modifican los adjetivos que describen el modernismo. Si el modernismo es lineal y jerárquico en su forma de pensar, el posmodernismo es no lineal y no jerárquico. Si la literatura en la era moderna se centra en el significado del autor, la literatura posmoderna se caracteriza

La literatura de libro-álbum como parte del Polisistema literario es influenciada por la condición posmoderna (en tanto se regula a sí misma y está condicionada por otros sistemas)¹¹². Así, la literatura no se caracteriza por la inmutabilidad, las obras por momentos *dejan de hablarnos significativamente* y las sociedades reescriben sus obras. Las lecturas se dan un compás de espera para revisitarlas, volver a ponerlas en valor, reinterpretarlas a la luz de nuevas sensibilidades, renovadas experiencias y expectativas propias, colectivas, culturales. Las transformaciones en el campo de lo literario, entonces, no son solo atribuibles a factores puramente literarios; es la actividad productiva, la imaginación creadora, la ficción, la realidad, el mundo de lo posible, el mundo de la pasión (la experiencia como un *padecer*, lo que *nos pasa*)¹¹³ que atraviesa la trascendencia del hecho literario. En este punto, es donde se registra el entramado de discursos y de ocurrencias que impactan lo literario.

En los clásicos de la literatura tradicional los personajes denotan conductas subversivas. En la actualidad conviven los clásicos maravillosos y sus versiones o adaptaciones debido a procesos de reescritura. “Subvertir es alterar, perturbar, trastornar, hacer que cierta cosa deje de estar o marchar con el orden establecido o normalidad. Subvertir el orden social, subvertir los valores morales, las jerarquías” (Prado, 2005: 121). Las conductas desobedientes de los protagonistas en los relatos clásicos trasgreden los límites que impone el adulto, quien de forma aleccionadora le advierte las consecuencias de estos desajustes en el comportamiento. La narrativa subversiva se resignifica en la posmodernidad como una expresión de *neo-subversión* con la pretensión de cuestionar lo establecido.

En la mayoría de los clásicos los finales son del tipo *happy ending* (final feliz) en tanto se logra restablecer el orden primario y se recupera el equilibrio perdido. En la literatura contemporánea neo-subversiva esto es inadmisibles: no existe tal regresión. Por el contrario, los *finales disruptivos* resultan ser para los hermeneutas una posibilidad de conjeturar otros finales, recrear las historias, habilitar planteamientos acordes a sus posibilidades imaginativas e inferenciales. En síntesis, problematizar la realidad con la mediación de la literatura de los álbumes.

por el descentramiento del autor, que abre el texto y privilegia al lector. Si el modernismo es la historia de una cultura y una perspectiva, la posmodernidad es una narración multicultural con múltiples perspectivas”. Traducción propia.

¹¹² Se desarrolla a continuación.

¹¹³ El análisis de la experiencia se desarrolla en el capítulo III.

En primer lugar, el concepto del desenlace [debe ser entendido] como un “final móvil”. En segundo término y como consecuencia de la primera característica, el proceso circular del final narrativo como comienzo de un nuevo cuento, en donde el niño abandona su lugar de lector pasivo para transformarse en un creador de múltiples significados: un autor. Por último, la diferencia valorativa que se da entre la representación del final de una historia para un adulto que selecciona y modera las lecturas de los infantes, en contraposición con la configuración del final de un libro para el niño (Baico, 2010: 1455).

La noción de Otredad es otra característica para analizar: los personajes son niños o niñas empoderados con un rol decisivo y decisor de sus puntos de vista, capaces de dar solución efectiva o simbólica a conflictividades internas o bien interpersonales y lograr sus expectativas. Se trata de héroes cotidianos que desmitifican estándares de heroicidad inalcanzables. No se trata de héroes o heroínas de pedestal sino de jovencitos que se superan a sí mismos. Este aspecto se ilustra con el álbum *Irulana y el ogronte (un cuento de mucho miedo)* de Graciela Montes. La escritora afirma que existen “dos niveles de ficción: la historia de Irulana y el ogronte y la ‘otra historia’, la de la ‘cocina’ del libro, en la que participan autora y dibujante” (Fernández, 2014: 45). La metaficción en la literatura para niños, en la condición posmoderna, se revela en el siguiente diálogo con el lector: “A mí no me pregunten por qué no corrió Irulana. Vaya uno a saber por qué no salen corriendo las Irulanas cuando vienen los ogrontes. Los que contamos los cuentos no tenemos por qué saberlo todo” (Montes, 2017: 21). La narradora libera al lector de “cierto pacto” implícito y desplaza responsabilidades creativas en el lector.

Lo *metaficcional* es un recurso de involucramiento en el proceso productivo. El miedo suele ser paralizante y la amenaza de riesgo es perturbadora tanto para los niños como para los adultos. Esta temática le ofrece “ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes” (Bettelheim, 2010: 12). En este álbum la protagonista tiene como estrategia para vencer el ogronte el poder de la palabra, de su propio nombre: “y gritó bien pero bien fuerte, lo más fuerte que pudo gritar: ¡IRULANA!” (Montes, 2017: 36). De las letras de su nombre sale un hilo con el cual anuda el cuerpo del ogronte. Un indicio interesante es la aparición de unas botas enormes, las que tienen connotación con el cronotopo de la dictadura argentina. Tal vez, esa *lectura* no sea percibida por los lectores pero es un guiño para el adulto. Irulana tiene una actitud casi militante al asumir el compromiso de salvar al pueblo del enemigo y lo logra. Este álbum induce una *apertura* a continuar la historia con este final móvil: “Y este cuento termina más o menos como empieza: ‘Había una vez un pueblo y una nena. Ogronte, en cambio, no había (algunos pueblos tienen ogronte, pero este no tenía)... Es un

cuento un poco igual y un poco diferente. Eso sí, seguro que no es de miedo”. (Montes, 2017: 45).

En el siguiente ejemplo se manifiesta una característica poco frecuente en la narrativa para niños: la presencia de un personaje solitario interactuando con objetos. Generalmente, la estética narrativa para niños estimula las interrelaciones sociales. No obstante, este tipo de relato puede vincularse con una “visión solipsista del niño muy pequeño” (Nikolajeva, 2014: 195).

Se trata del álbum *Vicente* de Juan Chavetta. Vicente tiene características de personaje plano, estático, cuyo comportamiento no evoluciona. La narrativa media no tiene movimiento ascendente y ni descendente. El tono narrativo es irónico.

Mientras que el narrador extradiegético presenta a Vicente como un niño MUY FELIZ y finalmente expresa: “Vicente es así: UN CHICO PURO AMOR”, el lector infiere otro discurso desde lo visual. El recurso narrativo de la hipérbole se evidencia en el tamaño de la fuente. Los personajes satélites desde la gestualidad ponen en crisis el relato y la *contradicción* entre texto e imagen. La función del personaje satélite no es esencial a la trama, pero, puede generar este contraste. La narrativa es irónica e hiperbólica y una influencia de la condición posmoderna: el exacerbado individualismo y conductas de desapego afectivo en el espacio de lo real.



Ilustración 108

En este tipo de cuento emerge la condición de una vida solitaria y sin vínculos sociales calificable como literatura *controversial o transgresora*, en este sentido, se halla en las fronteras de la perturbación. Esta temática puede plantear interrogantes en el lector y, por tanto, es indispensable alentar la reflexión que pondere las acciones del protagonista. Lo controversial indagado en comunidades de hermeneutas genera puntos de vista críticos, debatibles hacia la conformación del conocimiento simbólico. Como así también, contribuir a la reparación, la comprensión y el efecto catártico como posible liberador de tensiones y angustias.

En el álbum *Rey y Rey* de Linda da Haan y Stern Nijland se aborda otro tema controversial: la identidad de género. El relato tiene la estructura de los clásicos maravillosos con un final del tipo *happy ending* que actualiza con patrones de ironía y contradicción. Desde una intervención empírica los niños y niñas de nueve y diez años asumieron la temática con gran naturalidad. La intertextualidad es frecuente en la literatura contemporánea, como *palimpsestos* se reescriben historias que abrevan en los clásicos tradicionales que pueden definirse como *géneros causales*. En la literatura de libro-álbum cuando a partir de un género se reescribe una narrativa textual que amalgama con un *proceso de reelaboración de narrativa visual*, lo defino como *género causal*, ya que el término “hipotexto” acuñado por Gerard Genette se amplía hacia la conformación de un DM. La “transtextualidad” pone en relación un texto de forma “manifiesta o secreta, con otros textos” (Genette, 1989)¹¹⁴. En este sentido, un álbum fruto de un proceso de reelaboración de narrativa visual se combina con la narrativa verbal y es atravesado por el fenómeno de la transtextualidad. Claramente, es necesario transpolar conceptualmente esta mediación dialógica verbal a la variante del DM.

En *Juul* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen introducen un tema altamente significativo como es la conflictividad en los vínculos sociales entre pares: *bullying*¹¹⁵.

¹¹⁴ *Infra* se desarrolla la temática: hibridación e intergenericidad.

¹¹⁵ “Ya sabemos el efecto pernicioso que tiene el *bullying* para los niños que lo sufren, incluso para quienes cometen las acciones de acoso” (Seda, 2015: 27). “Entre las distintas formas de violencia escolar se encuentra el *bullying*, que es el hostigamiento o intimidación entre pares” (Ib.: 113).



YO TENÍA RIZOS...

Rizos rojos.

Hilo de cobre.

Eso, gritaban los otros:

“¡Hilo de cobre!

¡Caca roja!”

Por eso cogí las tijeras.

Rizo a rizo a rizo, me los corté...

Ilustración 109

El distanciamiento emocional en-

tre el PR y el PI es fundamental frente a una temática dolorosa como ésta, por esto, el personaje-víctima es un muñeco de madera quien gradualmente se desgarran las partes de su estructura con el fin de agradar a Otros. Juul es un personaje *catalizador* de emociones negativas e impone el discurso devastador de un hecho real. Juul transparenta un fenómeno de conflictividad interpersonal. El relato, aunque perturbador, constituye un estímulo cognitivo potencialmente ostensivo según el Principio de Relevancia que conduce al debate y la conformación del conocimiento simbólico reparador, sin generar angustias y con oportunidad de superación. La literatura de libro-álbum es potencialmente valiosa para el tratamiento de esta temática como una “acción preventiva [que] se centra en la capacidad de reflexionar acerca de lo que nos pasa, en abrir espacios donde podamos escucharnos, tener acuerdos y diferencias, construyendo una red social” (Seda, 2015: 113).

En la narrativa actual es frecuente la presencia de la polifonía textual. Roland Barthes define que un texto [literario] es “un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (2013: 80). En este álbum desde la inmanencia de los enunciados se analiza la presencia de las voces de: un narrador autodiegético, un narrador testigo, un narrador extradiegético-heterodiegético y un *narrador explícito* que lo constituye la voz de la propia imagen. Con esta imagen finaliza la historia. El personaje de reparto Nora es mencionada en una sola página de forma explícita y produce un cambio radical a la trama:

ENTONCES LLEGÓ NORA.

“Hizo rodar a Juul hasta su cochecito de muñecas.

Lo metió en él y se lo llevó a su casa. Lo lavó.

Lo acarició y le dijo cosas bonitas.

Nora puso a Juul en la silla de la muñeca.

Después de mirarlo un largo rato, le preguntó:

“¿Qué es lo que te ha pasado?”
“Nora cogió un lápiz y se lo puso a Juul en la boca.
Le dio una hoja de papel.
Y entonces Juul comenzó a escribir...”.

Otra modalidad neo-subversiva es el uso de vocabulario escatológico que frecuentemente disfrutaban los lectores más pequeños, al sentir que están transgrediendo pautas de inculcación adulta. Vladimir Propp en *Morfología del cuento*, presenta la función-prohibición y la función-transgresión dentro de las treinta y un funciones del cuento tradicional. En el álbum *Blancanieves* se muestra el incumplimiento de la prohibición y la seducción de la adversaria que lleva a transgredir el mandato. En este álbum se conjugan: lo subversivo del clásico original y lo neo-subversivo en el formato posmoderno de álbum que Lacombe reelabora desde el diseño visual y artístico. Esta modalidad visual con origen en un hipotexto verbal, es conveniente denominar en adelante, *proceso de reelaboración de narrativa visual*¹¹⁶; calificación que habilita el concepto de ‘literariedad visual’ que propone el estudioso Fanuel Díaz como:

[...] la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones, es lo que se define como literariedad visual, aceptando dentro de los alcances de esta ‘literariedad’ características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética (Díaz, 2007: 146).

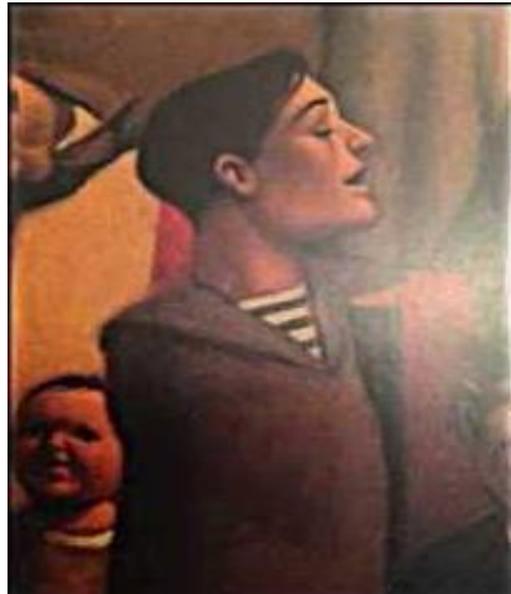
Por último, se analiza el distanciamiento del autor, como llama Barthes “la muerte del autor” (2013: 75). El movimiento artístico del Surrealismo es quien desmitifica su lugar supremo o teológico (Dios-Autor-Creador) al concebir la escritura automática como un fluir onírico e inconsciente con una impronta de “sobresalto” creativo. Como se ejemplifica con los álbumes en este estudio, es el lector implícito como hermeneuta lector quien asume un protagonismo activo en el proceso de comprensión e interpretación: “[...] el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino [...]” (Barthes, 2013: 82). Así también, los personajes de ficción sean realistas, animales antropomórficos, objetos inanimados personificados son asumidos por niños o niñas empoderados, en acciones heroicas y de-

¹¹⁶ El esquema de reescritura que se genera a partir de un hipotexto, para el uso en la narrativa visual requiere un cambio de etiqueta al transferir una categoría a otro campo con el cual es compatible en determinadas ocasiones aunque no por idénticos procedimientos y prácticas diversas provenientes de disciplinas artísticas.

cisorias capaces de emular a las del adulto. Obviamente, lejos de absolutismos rigurosos existen rangos entre los personajes, aspecto en el que no se ahonda ya que escapa al interés de este estudio.

La *apertura* que ofrece la literatura de los álbumes para niños posmodernos, al desestructurar moldes o *scripts* y *frames* (marcos), la parodia, la metaficción, liberador para los hermeneutas lectores en un espacio de diálogo consigo mismo, catártico y resolutorio de conflictividades.

Los temas *inquietantes* pueden resultar muy incomprensibles para la niñez y adolescencia sin mediación: como el suicidio, el abandono o pérdida de seres amados, lo extraño como fenómeno de vacilación con distanciamiento de la realidad conocida, o bien, creaciones fantasmagóricas creadas como parte del proceso de mentalización. Estos tópicos están referidos a situaciones atípicas, como aquellas historias en las que el personaje sufre de una minusvalía. En la ilustración 110 la configuración del mensaje visual



tiene la capacidad de evitar la confrontación directa característica del lenguaje escrito, al habilitar un discurso visual epistémico suficientemente comunicativo que convalida la sensibilización con temáticas vitales para el desarrollo de competencias sociales adaptativas.

El álbum *Jesus Betz* de Fred Bernard y François Roca (2001) aborda este tema de gran sensibilidad y realismo. Jesús Betz es un niño que nace sin manos y sin pies, pero, con una maravillosa voz. Lo llaman en su adultez el “hombre-tronco”. No obstante, lo abrumador del relato, las imágenes eliden lenguaje explícito y permite al hermeneuta ahondar en la comprensión e interpretación hasta su umbral receptivo de acuerdo con su propia sensibilidad sin que lo abrume emocionalmente. El final es reparador del tipo *happy ending*, el joven puede realizar su vida afectiva con normalidad al ser valorado desde su trascendencia humana.



Ilustración 111

2.4.2. *Polisistema literario*

“[...] por un lado, la literatura sirve para proporcionar modelos de explicación del mundo, de la realidad. Por otro lado, funciona para proporcionar modelos de actuación”

(Even-Zohar, 1999:81).

La presentación de la Teoría del Polisistema literario en el contexto de los desarrollos teóricos de la literatura de libro-álbum se funda en el concepto de Wolfgang Iser¹¹⁷, quien reconoce a un “lector implícito” como “referencia sistemática” y como dinamizador de todo el sistema literario. Los álbumes estructuran sus discursos con énfasis en el “lector de época”, es decir, un nuevo lector expuesto a un renovado contexto cultural y literario (Iser, 1987).

La literatura de libro-álbum a la que refiere este capítulo toma la definición de Bárbara Bader por considerar que es la que reúne mayores aspectos acerca de la naturaleza de este “producto literario”.

Un libro ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y sobre todo, una experiencia para un niño. Como forma de arte, depende de la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el drama de pasar la página. En sus propios términos, sus posibilidades son ilimitadas (1976)¹¹⁸.

¹¹⁷ Wolfgang Iser (Alemania, 1926-2007). Teórico de la literatura alemana y Doctor en Inglés.

¹¹⁸ Definición incluida en la Introducción de su libro: *American Picture Books: From Noah’s Ark to the Beast Within*.

Desde esta caracterización de los álbumes queda por esclarecer lo concerniente al modo en que esta literatura se garantiza un espacio dentro del Polisistema literario. La concepción de sistema literario es relativamente reciente y puede considerarse al formalista ruso Tynjanov como el precursor del enfoque sistémico, lo que significa para la década del 20 dentro de este movimiento literario, un apartamiento de la centralidad del análisis del texto en su inmanencia. Conjeturar que el hecho literario conforma un sistema dinámico es permitir una apertura hacia una concepción que contempla otros factores intervinientes dentro de este sistema. En la *Teoría de los Polisistemas* se define el sistema literario como: “La red de relaciones hipotetizadas entre una cierta cantidad de actividades llamadas ‘literarias’, y consiguientemente esas actividades mismas observables a través de esta red” (Even-Zohar, 1990:25)¹¹⁹. Está claro que al interior de un sistema, las relaciones son dinámicas, ahora, definir qué o cuáles actividades son “observables” como pertenecientes al sistema literario constituye un aspecto no definible *a priori*. Even-Zohar¹²⁰ articula su teoría y reconoce que el sistema literario es abierto y permeable en un fluir recíproco de influencias dentro del funcionamiento de otros sistemas relacionados.

Se puede agregar que el Polisistema literario no es absoluto, ni estable, es altamente complejo y, en este punto, vulnerable a las transformaciones constantes, debido justamente a los factores que lo componen. El investigador israelí, Even-Zohar, toma de Jakobson su famoso esquema de la comunicación y lo adecua al sistema literario.

Así, un CONSUMIDOR puede “consumir” un PRODUCTO producido por un PRODUCTOR, pero para que se genere el “producto” (el “texto”, por ejemplo), debe existir un REPERTORIO común, cuya posibilidad de uso está determinada por una cierta INSTITUCIÓN. Debe existir un MERCADO en que este bien pueda transmitirse. En la descripción de los factores enumerados, no puede decirse de ninguno de ellos que funcione aislado, y la clase de relaciones que pueden detectarse cruza todos los posibles ejes del esquema (Even-Zohar, 1999: 32)¹²¹.

La literatura de libro-álbum se reconoce como un DM luego de asumir las tensiones entre la preeminencia del lenguaje escrito y los múltiples modos como recursos semióticos de transmisión de mensajes verbales, no-verbales y visuales. La LSF, la Gramática del diseño

¹¹⁹ En adelante las citas referidas a los escritos de Even-Zohar están compilados en 2017. Referencia completa en bibliografía.

¹²⁰ Itamar Even-Zohar (Israel, 1939 -) investigador de cultura y profesor en la Universidad de Tel Aviv.

¹²¹ Se respetan grafías del original.

visual de Gunther Kress & van Leeuwen entre otros, flexibilizan las convenciones que intervienen en el DM y permiten reconocer a los álbumes como “productos” literarios altamente estéticos desde su poética literaria y su manufactura artística.

Entre los componentes del (poli) sistema literario, según lo plantea la teoría de Even-Zohar, existen “inter-relaciones” definidas como aquellas que se dan dentro del propio Polisistema semiótico y las “intra-relaciones” como las que vinculan a este con un sistema mayor como es la Cultura. De la Teoría de los Polisistemas se analizan aquellos componentes que tienen mayor relevancia para el estudio de los álbumes. El conglomerado de conceptos claves de *repertorio* se vincula con los lineamientos básicos de la LSF y de la Gramática del diseño visual, las reglas, las estrategias de diseño y configuración de las representaciones, las funciones del lenguaje visual, las categorías de comprensión e interpretación de las relaciones entre texto e imagen (conceptos desarrolladas en el capítulo I). La estructura del repertorio presenta tres niveles: el nivel de los elementos simples (morfemas o lexemas), el nivel de los sintagmas y el *nivel de los modelos*. Este último, involucra los aspectos antes citados, como conocimientos *a priori* del productor-escritor, se adecuan a la demanda de un potencial *Consumidor* (lector). “Para el consumidor potencial, por otra parte, el ‘modelo’ es aquel pre-conocimiento según el cual se interpreta (‘entiende’) el texto” (Even-Zohar, 1999: 39).

Dentro de esta teoría se asume la existencia de una multiplicidad de repertorios validados, tanto por la Institución como por la Cultura. La cultura es entendida como “conjunto o repertorio de opciones que organizan la interacción social” (Gumperz, 1979, citado por Even-Zohar, 1999: 163). En este punto, el *Consumidor como intérprete* tiene opciones en los márgenes de su “capital cultural” que lo facultan para intervenir en el modelo del productor, desde la consideración de una interdependencia mutua. Esta intervención es significativa para el *Mercado*. El presente estudio tiene la pretensión de expandir el capital cultural de los sujetos en condiciones de VS con la mediación del álbum como bien cultural de efecto cognitivo ostensivo. La noción de *capital cultural* de Pierre Bourdieu (1997) define las posiciones de los sujetos en el espacio social y la *diferencia* establecida entre sus miembros está fundada en su capital económico y cultural, entre estos poderes, la relación suele ser inversamente proporcional.

A continuación se analiza cómo el Polisistema literario se manifiesta en interacciones y reescrituras ajustadas a un repertorio posmoderno, situación que se ejemplifica con solo dos álbumes cuyos hipotextos pertenecen a (poli) sistemas literarios históricamente diferentes. Por tanto, se constituyen en emergentes literarios que vinculan los componentes observables al

interior del Polisistema y los “observables” socio-culturales en una relación sistémica y dinámica. El álbum *Blancanieves* respeta el texto original, posiblemente, se trata de una historia real, recogida del folklore popular por los filólogos alemanes Jacob y Wilhelm Grimm cuya primera edición data de 1812 (ilustración 112, izquierda), mientras que la *reelaboración de narrativa visual* del artista plástico francés Benjamín Lacombe es de 2015. Se acuña este sintagma “reelaboración de narrativa visual” como más adecuado a este proceso que otorga una renovación visual y conceptual al hipotexto original con el cual establece vinculaciones con categorías de complementariedad, contrapunto, no siempre simétricas. En la versión posmoderna de Benjamín Lacombe se destaca una relación de *interconexión* entre el texto y la imagen, ya que puede ser leído con independencia de las ilustraciones sin que afecte su comprensión.



Ilustración 112: *Schneewittchen* de Jacob & Wilhelm Grimm

Por otra parte, la *expansión* que generan las ilustraciones goza de un potencial altamente simbólico que enriquece la lectura globalmente. La *Institución* de la Alemania del 1800 habilitó un discurso singular para este relato, fundamentalmente para los adultos, con fines pedagógico-moralizantes destinado a los niños de la época.

En la actualidad, todos los componentes del Polisistema se han transformado, de manera que el proceso de reelaboración de narrativa visual responde a un *consumidor* con otro horizonte de experiencias y de expectativas dentro de un contexto socio-cultural posmoderno. Así, el *repertorio* se ajusta a los reclamos del *Mercado*. La cultura de la imagen es un determinante del surgimiento de esta expresión literaria y estética profundamente trabajada por Lacombe, entre otros. El consumidor/hermeneuta lector actual debe conocer “el nivel de los modelos” del ilustrador para entender cómo funcionan los álbumes en general. En este sentido, la

AV es indispensable para pensar analíticamente, propiciar *apertura estética* (capacidad de gozo visual) y establecer *multiconexiones*¹²² entre texto e imagen, ficción y realidad, aspectos morales y sociales, hacia el logro de la competencia literaria requerida a este nuevo lector.

Otro álbum que ilustra cómo funciona el Polisistema en el sistema literario es *Cyrano* reescrito por Tai-Marc Le Thanh y reelaborado visualmente por la artista francesa Rebecca Dautremer. El hipotexto se cree conveniente designarlo como *género causal*, como aquel que da origen a un procedimiento de reelaboración de narrativa visual y textual diferente. El *género causal* es la obra de teatro *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand ambientada en París en el siglo XVII¹²³. La obra original tiene un poco más de treinta personajes. En el *Cyrano* de Le Thanh y Dautremer la trama se desenvuelve con solo tres personajes: Cyrano, Roxana y Christian. El proceso de reelaboración de narrativa visual de la artista francesa está enfocado en el amor y la fidelidad de Cyrano y la sensualidad de Roxana. Respecto del ámbito de los sucesos y la época a partir del discurso verbal no se expresan, pero, a partir del discurso visual, se infiere que se trata de un país asiático en un espacio atemporal probablemente medieval. La estética del álbum constituye un estímulo ostensivo de relevancia debido a la presencia de la saturación del color, de modalidad alta, la paleta de colores es reducida con predominio del rojo, negro y sus matices y un verde brumoso. La configuración de las dobles páginas sigue los parámetros analizados anteriormente. La representación es simbólica, los personajes participan de atributos simbólicos y los informantes remiten a la simbología oriental para completar la caracterización psicológica de los PRs. A continuación, se ilustra con las portadas del hipotexto primario y del álbum reciente.

¹²² “Multi-connectivity: Art typically allows and encourages rich connection-making with social themes, philosophical conundrums, features of formal structure, personal anxieties and insights, and historical patterns” (Perkins, 1994: 20). “Multiconectividad: El arte generalmente permite y fomenta una rica conexión con temas sociales, acertijos filosóficos, características de estructura formal, ansiedades y percepciones personales y patrones históricos”. Traducción propia.

¹²³ Obra inspirada en la vida de Savinien de Cyrano de Bergerac (París, 1619-1655).

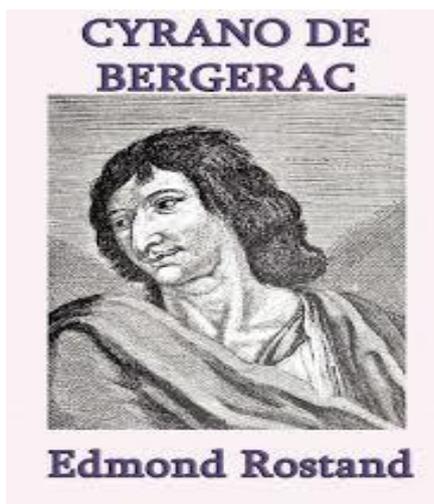


Ilustración 113

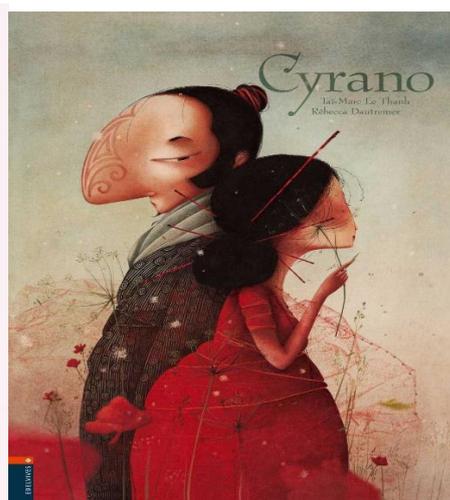


Ilustración 114

Dentro del Polisistema en el que estos *bienes culturales* tienen su aparición, se puede analizar que el destinatario es un Consumidor “con voluntad de consumir nuevos productos” (Even-Zohar, 2008: 223), como es el DM que ofrece *Cyrano* de Rebecca Dautremer. La obra de Rostand tuvo gran repercusión en su época y continúa siendo revisitada. En distintas épocas el *habitus*, como “principios generadores de prácticas distintas y distintivas” (Bourdieu, 1994: 20) define los espacios sociales, culturales y el espacio literario en los que se posicionan los sujetos y conforman un *estilo de vida* que confronta tomas de decisión individual con imposiciones de los espacios de poder. De manera tal, que el acceso a la cultura y el desarrollo de competencias lectoras, estéticas y sociales son prácticas que se aprenden dentro del Sistema educativo como un sistema dinamizador de saberes, con capacidad de generar *capital cultural* en los sujetos. La *Institución*, entiéndase Sistema educativo, asume el rol alfabetizador de la sociedad históricamente.

En la actualidad la presencia del álbum requiere de otras competencias literarias y de la AV frente al desafío intelectual que le exige a los hermeneutas/lectores. Esta situación establece intra- e interrelaciones entre Consumidores/lectores y Productores/consumidores de saberes, los agentes educadores son *difusores* de un repertorio y componentes de la *Institución* (sistema educativo en todos sus niveles incluyendo universidades). La Institución se define como “el agregado de factores implicados en el mantenimiento de la literatura como actividad socio-cultural” (Even-Zohar, 1990: 36). La estratificación literaria entre obras canónicas y no canónicas es dinámica e inestable. La variable de legitimación está sujeta a las tensiones entre los componentes del Polisistema o intra-sistémicas y las fuertes influencias socio-culturales o

extra-sistémicas. La canonicidad de un repertorio no se define en términos de calidad literaria, sino, debido a esta puja de tensiones pone en valor determinados discursos literarios.

A modo de conclusión, la condición posmoderna transversaliza todos los aspectos organizadores de la cultura. “Por tanto, la familiaridad con la cultura es condición indispensable para que pueda mantenerse con éxito la interacción colectiva e individual” (Even-Zohar, 1999: 75). La literatura y sus manifestaciones constituyen un factor decisivo en el entramado cultural de las sociedades, por su adecuación histórica, sistémica y dinamizadora de las grandes transformaciones en las que el hombre individual y colectivo es capaz de emprender.

La literatura entendida como una red de interacciones socio-culturales genera en los sujetos herramientas para entender el mundo y la propia vida, como así también, modelos de participación activa y decisoria en diferentes aspectos de la realidad. En este punto la literatura y en particular la literatura de libro-álbum representan un *bien cultural* y una *herramienta* idónea para aprender a pensar el mundo.

2.4.3. *Libro-álbum sin palabras*

“En efecto, reconocer tal o cual motivo no significa comprender el mensaje de la imagen [...]”

(Joly, 2012: 48).

En el álbum sin palabras todo el peso narrativo recae en las ilustraciones con un alto potencial semiótico, las imágenes son secuenciales, los indicios revelan información y los informantes proporcionan los elementos para la construcción global del mensaje. Cada página es una unidad significativa estrictamente visual con un texto subyacente. La interpretación define un compromiso de libertad absoluta del lector *re-implícito* en acciones recursivas hacia la elaboración de hipótesis que generan tensiones en la propia página; esto le exige una revisión constante hasta agotar esa instancia en la que cree haber logrado la apropiación según sus expectativas. Dar vuelta la página reinicia el proceso de búsquedas de sentido y contrastación de sus presupuestos.

Anthony Browne en el álbum *El túnel*, en una de sus páginas sin texto, emplea la *anamorfosis*, una estrategia lúdica e irónica que le permite *disimular* personajes dentro de otra imagen, lo que no siempre es reconocido por el lector en una primera percepción visual. El descubrimiento de este dispositivo demanda al hermeneuta una mirada atenta y de exploración

minuciosa que moviliza el círculo hermenéutico. Un niño de 8 años¹²⁴ logra advertir estos personajes escondidos en el árbol y lo comparte con gran satisfacción siendo consciente de su hallazgo. La niña-personaje corre asustada y no hay texto ni otro elemento que informe de qué huye, o bien qué le provoca ese miedo. El hermeneuta es capaz de develar lo oculto al involucrarse en el discurso visual.



Ilustración 115

Según mi criterio, se puede establecer una taxonomía de los álbumes según tres categorías: 1) álbumes como iconotexto original; 2) álbumes que son fruto de un proceso de *reelaboración de narrativa visual* a partir de un hipotexto que funciona como *género causal*, y debido a su modalidad estética y artística visual, no responde a la clasificación de hipertextualidad de Gerard Genette; 3) álbumes *sin palabras* con y sin ajuste completo. Para ejemplificar la primera categoría, *De noche en la calle* de Angela Lago¹²⁵, *Emigrantes* de Shaun Tan, entre otros. *Blancanieves* de los Hermanos Grimm y el artista Lacombe es un ejemplo de la segunda categoría; como así también, *Cyrano* de Rebecca Dautremer. Para la tercera categoría se reconocen *Las palabras* de Nicolás Bianco-Levrin & Julie Rembauville; *Emigrantes* de Shaun Tan. Esta categoría que denomino de “ajuste completo”, es un constructo que utiliza María Nikolajeva & Carole Scott para establecer una dinámica narrativa específica dentro de la imagen. En la ilustración se introducen vocablos, números, signos con o sin sentido, a mi entender con la intencionalidad de generar algún tipo anclaje de temporalidad, ideológico, político que provoca “desconlocación” por el extrañamiento que produce esta intromisión textual como

¹²⁴ El niño es alumno de segundo grado de la Escuela “Miguel A. Ramponi” de Guaymallén.

¹²⁵ Angela Lago es una escritora brasileña, razón por la cual Angela no lleva acento.

focalización interna de la imagen. Esta categoría se ilustra con una doble página del álbum sin palabras, paradójicamente titulado, *Las palabras* de Nicolas Bianco-Levrin & Julie Rembauville.

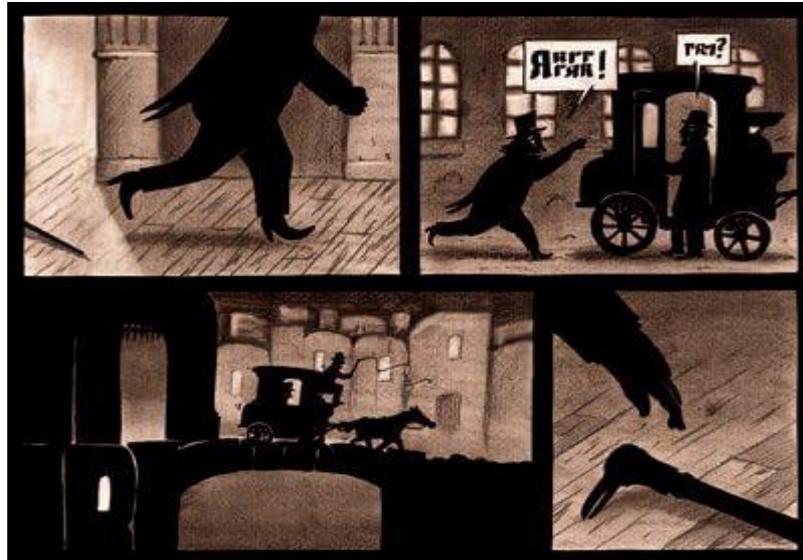


Ilustración 116

A continuación una de las ilustraciones a doble página de *Emigrantes*. En la mayoría de las ilustraciones cuasi-fílmicas aparecen signos que pueden interpretarse como el idioma de este país al que ha llegado el protagonista emigrante. En el original los colores que predominan son el sepia (connotación temporal), marrones sucios (mentalización del personaje de confusión), gama de grises brumosos (impacto del color que afianza la desorientación).



Ilustración 117

A continuación analizo teniendo en consideración los desarrollos teóricos de los capítulos precedentes el álbum *El soldadito de plomo*. Lo primero a ‘leer’ es la tapa y contratapa juntas, modalidad de lectura holística inicial de todo álbum. Estas ofrecen una panorámica o GPG en el que la mirada del lector puede posicionarse para iniciar su recorrido hermenéutico.

A la derecha en la se configuran los PRs en contexto de situación: el barquito de papel, el soldadito de plomo y el paratexto editorial. A la izquierda margen de lo DADO continúa el Gran plano general que representa la contemporaneidad de la narrativa y el cronotopo espacial –posiblemente Europa-. La suciedad, los desperdicios de las grandes sociedades de consumo, autos actuales, son informantes de la ubicación geográfica de los eventos al interior del álbum.



Ilustración 118

Por tratarse de un álbum sin palabras se da un *ajuste completo*, ya que las ilustraciones incluyen lo intra-icónico: textos en la cartelera de la calle, en el periódico con el que se pliega el barquito. Además, de la referencia textual en el margen izquierdo que ofrece pistas como anticipación del contenido.

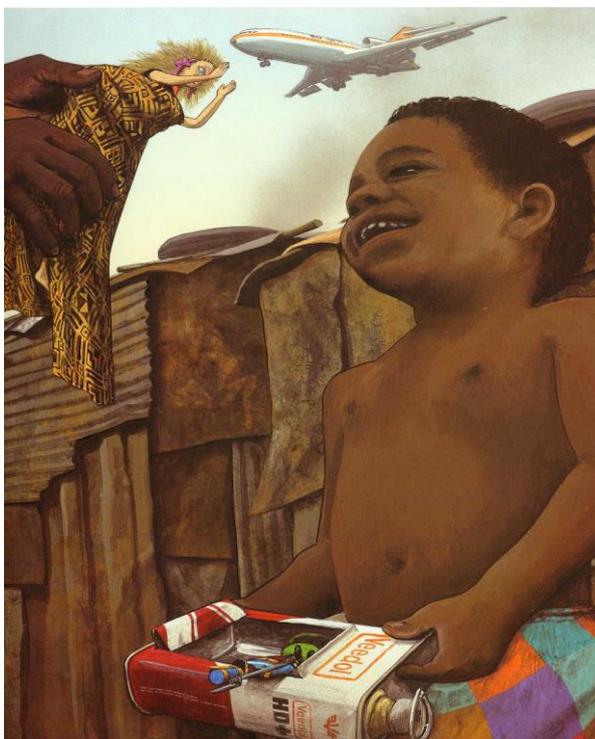
La tapa y contratapa miden 48 cm., sumado a las solapas da un total de 94 cm x 31 cm. Se trata de un álbum de grandes dimensiones y buena calidad de materiales, de enfoques amplios, con el mar que invita a la contemplación y la serenidad. Las dimensiones son significativas para la intencionalidad del mensaje que contiene. La singularidad de las solapas refieren a secuencias posteriores en la narrativa visual: el soldadito de plomo con su espadita inserta en la muñeca *Barbie* flotando a mar abierto. Consta de ocho dobles páginas y veintidós ilustraciones individuales. Estas cumplen la función de la secuencialidad temporal, espacial y cronológica, definen el tiempo que transcurre entre la niñez y la adolescencia de un personaje. En las dobles páginas lo destacado son las angulaciones: se inicia la narrativa visual con una perspectiva *foreground*, que trae a un primer plano la confrontación entre lo antiguo –el soldadito de plomo, juguete de hierro- y el ratón de mayor tamaño que el muñeco. Esta perspectiva pone al descubierto: lo sucio y los residuos del consumo, aspectos que en las grandes

ciudades del mundo prefieren ocultar. Esta *lectura ideológica* es propiciada por el ilustrador. La segunda doble página desde una angulación en picado, el obrero que remodela la casa recoge el soldadito.

En las siguientes páginas simples se da la secuencia cronológica de niño a adolescente con la aparición del soldadito y *Barbie*, junto a otros juguetes. Al dar vuelta la página, el orden espacial y cronológico cambia drásticamente. Los ocupantes de la casa se mudan. Entre los desechos están los PRs principales: el soldadito de plomo y *Barbie*. La doble página siguiente contextualiza el afuera, más desechos del consumo. En el muro frontal la publicidad del prototipo de mujer joven: rubia, hermosa y de ojos azules. Más abajo *Barbie*, el juguete y el modelo de mujer aceptado socialmente. En la siguiente doble página, la angulación en contrapicado, los niños actuales ponen en valor nuevamente el soldadito y a *Barbie*. Las aguas con desechos inútiles orgánicos y no orgánicos que desde las alcantarillas van al mar. El viaje de los personajes en las fauces de un gran pez los lleva a África. Nuevamente, las ilustraciones muestran una cruel realidad: la pobreza de las gentes que viven de y entre los desperdicios de otros hombres y mujeres. El niño feliz que juega con juguetes que su padre construye de desechos. Las ilustraciones responden a la confrontación de espacios sociales y culturales: el amontonamiento del consumo se contrapone a la acumulación de los desechos de ese consumo extravagante. El *formato* es ostensivo en relación a este mensaje: las dimensiones de la desigualdad social como una realidad de grandes proporciones.

Ilustración 119

Los personajes tienen vestimentas propias de esa cultura, visten de ese modo a los muñecos encontrados en la basura. En el margen superior, espacio



de lo ideal, un avión sobre vuela ese *habitus*¹²⁶: la realidad que se localiza en el margen inferior de lo dado, la carencia de bienes económicos y culturales. En esta ilustración se confrontan dos estándares de vida. La siguiente ilustración es absolutamente realista: un turista fotografiando al pequeño jugando con el auto y sus muñecos (el soldadito y *Barbie* sacados de la basura). El único bien cultural del pequeño: su juguete, es comprado por el extranjero a un dólar. Por un dólar compra la sonrisa del niño. Todo tiene un precio para algunos en la sociedad de consumo. No como bien, sino como objeto. El extranjero le arrebató de las manos su juguete para quien tiene un valor simbólico auténtico. Ese juguete se deposita en un museo etnográfico donde solo es un elemento más entre otros artículos de colección. Este es un breve análisis descriptivo e ideológico por las evidencias de los informantes. Amerita multiplicidad de interpretaciones.

Los álbumes sin palabras, silenciosos, son decisivos para quien se detiene, escucha y mira, contempla, habilita hipótesis y las confronta con sus experiencias y expectativas. La función epistémica, estética y comunicativa del relato se ofrecen simultáneamente. El álbum como se expresa *in supra*, es un documento histórico, cultural; esclarece conceptos de Pierre Bourdieu respecto del “capital cultural” y los espacios sociales, que establecen *la distinción* entre las personas, es decir, “[...] una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia” (1998: 53).

Las angulaciones y las perspectivas traen a los primeros planos del observador, una realidad propia de la globalización cultural y la condición posmoderna. La libertad de interpretación abre al debate desde la mediación, la conformación de una *comunidad de indagación* (CI). Las ilustraciones no requieren anclaje textual para esta práctica hermenéutica, sino indagar, preguntar, hipotetizar, convalidar las hipótesis, repreguntar, releer todo lo que sea necesario para el logro de la amalgama cognitiva. En un recorrido de circularidad hermenéutica, aspecto de gran relevancia en la conformación del conocimiento simbólico. El álbum se presenta así, como “*opera aperta*” a partir de la cual el hermenauta es posible que “alcance el umbral del éxito estético” (Eco, 1997: 83), ya que el *input* estético y epistémico es ostensivo. Esta modalidad de álbum como bien cultural ofrece herramientas tangibles y simbólicas para

¹²⁶ “El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997: 199).

entender el mundo y es esperable que también, para actuar en el mundo hacia transformaciones sociales.

El álbum *Romeo y Julieta de reelaboración de narrativa visual* de Mercè López es inspirado en el hipotexto original homónima de William Shakespeare, el drama constituye el *género causal* del hipertexto de creación de Mercè López, y se verifica una relación de trans-textualidad enunciada por Gerard Genette para géneros discursivos. La ilustradora mediante una modalidad de alta saturación con gran predominio de color amarillo y blanco representa las familias confrontadas en la obra de Shakespeare. Las guardas que anteceden la narrativa presentan una modalidad baja en la gama del verde cemento y negro, en el que se ilustra el contexto de situación de los eventos. Un percepto que luego se repite en el resto de las ilustraciones se ubica en el margen derecho inferior de la configuración como unas ramificaciones en color rojo. En cuanto a las guardas posteriores a la narrativa se refrenda la misma ilustración, solo cambia el informante. En el margen derecho inferior aparecen espinas en color gris. Las espinas constituyen una cláusula simbólica cuyo atributo posesivo sugestivo es el dolor asociado al sufrimiento y la muerte, aspecto vinculado a la resolución de *final disruptivo*.

La presentación de Romeo ocupa una doble página, con una imagen de representación narrativa. La aparición de los vectores en su mirada melancólica hacia un espacio indefinido proyecta las cláusulas mentales del PR. Los vectores verticales hacia el espacio de lo DADO/Ideal en el fondo, desde el principio de mayor probabilidad, tal vez, indican hacia dónde se dirigen sus pensamientos, Julieta. El resto de los PRs pierden significación para los personajes principales, hecho evidenciado por sus dimensiones. La representación de Julieta es narrativa, el vector de la mirada es de Demanda vinculada al hermeneuta.

Las ramificaciones color rojo que salen de la página anterior se prolongan en la siguiente estableciendo una conexión entre ambas: vínculo afectivo entre los personajes. La cláusula mental en ambos se configura como un desgranamiento de realización transitiva.



Ilustración 120



Ilustración 121

En ambas representaciones se analiza un máximo de saliencia dada por el plano detalle de los rostros y un máximo de conexión, como grado de continuidad de los procesos mentales y el indicio afectivo en las ramificaciones en rojo (¿venas del corazón?). En cuanto al valor informativo está polarizado en ambas configuraciones entre lo DADO y lo NUEVO.



Ilustración 122

En esta doble página co-existen cuatro secuencias: 1) en la centralidad Julieta y el monje que le ofrece el veneno; como escenificación en presente; 2) la cláusula mental en Julieta de atributos simbólicos como son: el crisantemo y las espinas, cardos y dos corazones sangrantes unidos en un beso, cuya escenificación es una *prolepsis* o anticipación que proyecta Julieta como devenir a futuro; 3) En el margen izquierdo superior Julieta y la sombra rodeada de espinas, escena retrospectiva o *analepsis* como una narrativa secundaria. En el margen derecho de lo NUEVO/Ideal la *prolepsis* del suceso que anuncia la muerte de Julieta. Esta secuenciación en una misma doble página se repite en otros desarrollos de configuración del álbum.

Otro ejemplo para la primera categoría de álbumes silenciosos es *De noche en la calle* de Ángela Alonso.

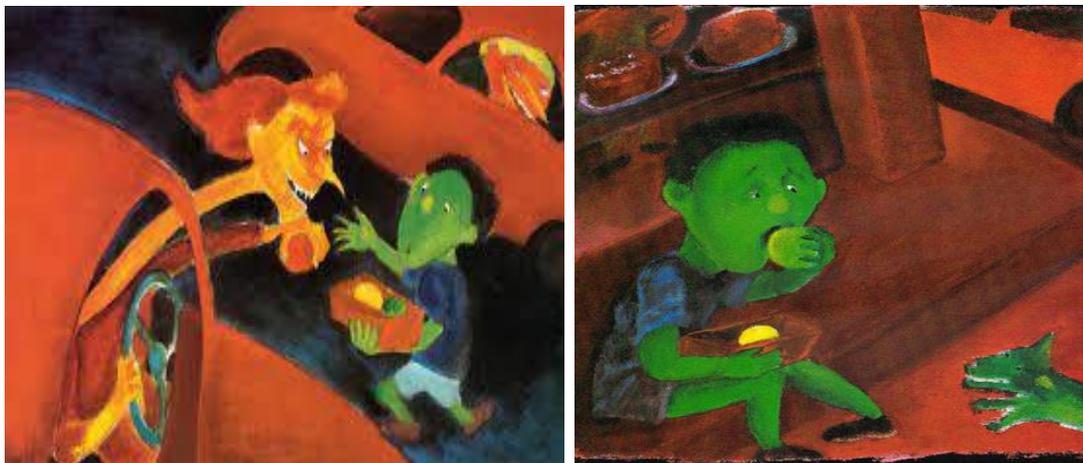


Ilustración 123 y 124

El manejo del color saturado otorga una alta modalidad como potencial comunicativo, estético y epistémico. A la narrativa visual subyacen cláusulas relacionales como procesos de ser –tener. Se trata de una historia circular de final disruptivo. Sobre el fondo negro recurrente en las once dobles páginas se define todo el relato. La saturación de la paleta de colores: negro, rojo, verde, naranja, amarillo y celeste, confronta los espacios sociales del narrador autodiegético, quien cuenta la historia desde su visión del mundo adulto. La carga emocional negativa y amenazante que tiene para el protagonista-niño y el resto de los PRs se infiere en la modulación plana de los colores saturados de modalidad alta. La temática es desgarradora, pero, propia de una realidad social de niños marginales.

El *modo color* empleado por la ilustradora resuelve el distanciamiento afectivo en la vinculación iconotexto-lector. Por otra parte, el uso de los colores como cláusula relacional establece la identificación de cada PR y evidencia ostensivamente la falta de vínculos afectivos entre ellos. El problema de la pobreza y la desigualdad atraviesa todas las sociedades, creo

conveniente abordar el tema con la niñez y la adolescencia con la intencionalidad de expandir sensibilidades, ampliar sus concepciones de la Otredad, incorporar nuevas categorías de conceptualización de la realidad y su comprensión. Este es un punto de inflexión que valida la literatura de los álbumes como bien cultural, al democratizar saberes y habilitar espacios de transformación intra- e interpersonal. El lenguaje visual elide palabras, no obstante, el mensaje es ostensivo y relevante, los límites de profundización los establece el propio lector. Respecto a su tratamiento en contextos de pobreza, tengo mis reparos por la circularidad de la historia, aunque con las estrategias adecuadas admite el debate y una propuesta constructiva que incentive crear un final móvil.

2.4.4. *Cultura ilustrada: otros aportes*

Uno de los primeros antecedentes de los libros desplegados data del siglo XV y se trata de un incunable producido en Venecia en 1488, que constituye el primer antecedente del libro móvil. La Biblioteca Nacional de España en 2016, organizó una muestra de su colección de libros desplegados denominada: “Antes del *Pop-up*”. La siguiente es una de las obras de la colección: *Catoptrum microcosmicum* de Johann-Remmelin (1613)¹²⁷.



Ilustración 125

A finales del siglo XIX, el juguetero alemán Lothar Meggendorfer¹²⁸ ilustrador e inventor de los *libros móviles* es considerado el maestro de la animación en el libro ilustrado y precursor de los *libros Pop-up* como verdaderas obras de ingeniería de papel. Se trata de libros con o sin palabras, estructurados en papel plegado que requieren para su armado de recursos

¹²⁷ <https://www.rtve.es/noticias/20160610/libros-desplegables-del-siglo-xv/1357200.shtml>

¹²⁸ Lothar Meggendorfer (Alemania, 1847-1925).

técnicos de ingeniería y diseño. La ilustración 103 es una de las obras de Meggendorfer. Para la época esta técnica es vanguardista dentro de la cultura ilustrada de libros para niños. En los inicios del siglo XX, se redescubre este formato gracias a la Editorial norteamericana Blue Ribbon Books (1932), y acuñan el término de *libros Pop up*.



Ilustración 126: *Le Grand cirque international* (1887) de Lothar Meggendorfer.

En el mundo existen alrededor de treinta o cuarenta especialistas en ingeniería en papel. El diseño es completamente artesanal, la fabricación y ensamblaje se realiza en China. Entre los más destacados artistas contemporáneos, se puede mencionar a David Carter, Robert Sabuda y Benjamín Lacombe. Se trata de libros tridimensionales que generan en los lectores una gran expectación al dar vuelta la página con un nuevo descubrimiento asombroso. Al abrir la página emergen los elementos adquiriendo movimiento que incluyen accesorios móviles a través de los cuales los lectores interactúan con el libro. A continuación la ilustración 127 es obra del artista David Carter.



Ilustración 127

La ilustración 128 es una de las páginas de *Cuentos silenciosos* de Benjamín Lacombe. Estos formatos contemporáneos constituyen expresiones altamente artísticas, sofisticadas y estéticas, emergentes de las nuevas demandas culturales, en las que, la innovación

continua es una muestra de creatividad, búsqueda de originalidad, e inclusive, la puesta en valor de formatos precedentes ajustados a las transformaciones en el diseño, las técnicas de producción y de edición.



Ilustración 128. Título original: *Il était une fois (Había una vez)*. Ideado e ilustrado por Benjamín Lacombe.

El estudioso Fanuel Díaz propone la siguiente reflexión:

Se hace necesario revisar esas nuevas formas de alianza entre texto e imágenes, no como muestra de esa ley de préstamos entre diferentes formatos, sino más bien como una constatación de un lenguaje híbrido que se ha ido imponiendo a través de muchos años de cultura visual, especialmente en la historia del libro ilustrado infantil (Díaz, 2007: 88).

Don Giovanni es el personaje principal del drama jocoso que lleva su nombre que data del siglo XVIII. Don Giovanni tiene un asistente llamado Leporel quien es el encargado de escribir sus aventuras amorosas, y lo hace en una libreta de hojas plegadas en forma de biombo. En adelante, este formato se usa para escribir e ilustrar historias y se lo conoce como *Leporellband*. Este consiste en una extensa tira plegada con una tapa y contratapa que lo sostienen. Se configura en un orden lineal y no tiene paginación. *Madama Butterfly* de Benjamín Lacombe es un *leporellband* de catorce metros en papel texturado de alta calidad (32 x 22 cm cada hoja), se destacan las tapas y contratapas de exquisita estética con ilustraciones sobre tela de seda. *Madama Butterfly* es una adaptación libre de Lacombe de la ópera *Madama Butterfly*, de Giacomo Puccini, y de la novela *Madame Chrysanthème*, de Pierre Loti. Sus pinturas en óleo de colores saturados: rojo, celeste, sepia, negro y verde, plantea una modalidad alta. En el anverso se descubre un *álbum sin palabras* con predominio absoluto de las ilustraciones de atributos simbólicos, sólo delineadas en lápiz y acuarelas celestes sobre fondo blanco.

Otro *leporellband* para niños más pequeños es *Dentro del bosque* de Alejandra Fernández Mingorance. Las ilustraciones son minimalistas con informantes sugerentes que posibilitan la inferencia de lo que acontece. El hermeneuta “lee” detenidamente este primer texto, da vuelta el libro acordeón y la historia continúa en el reverso.



Ilustración 129

Análisis interpretativo de una intervención mediada

Las producciones literarias y artísticas de los *leporellband* surgieron a partir de los talleres literarios que llamé “Cuentos inconclusos” dictados en la Escuela “Miguel Ángel Ramponi” (2018) como parte de una observación participativa. Trabajé con tres cuartos grados (con ochenta niños y niñas) en ambos turnos. Los *leporellband* fueron elaborados a partir de los siguientes cuentos: *La lluvia de arena* de Ema Wolf; *Las aventuras de una señora y su nene*, y *La regadera mágica* de María Elena Walsh. La escritura consistió en completar individualmente los fragmentos faltantes y, por consenso, grupalmente decidieron cuál sería la versión destinada a ser ilustrada. Sus *leporellbands* midieron cuatro metros de largo. Cada participante tuvo asignada una frase a ilustrar (el texto queda implícito). La maquetación final realizada artesanalmente quedó a mi cargo. A continuación se muestran los resultados de las producciones artístico-literarias.



Ilustración 130

2.4.5. *Hibridación e intergenericidad*

A partir de los '90 los estudios culturales se enfocan en deslindar este fenómeno multicultural que se da en llamar: *hibridación*. Los estudios antropológicos, sociológicos, comunicacionales, el arte y la literatura analizan en qué forma la hibridación se manifiesta. Lo híbrido es un término propio de la Biología referido al grado de pureza de una raza, de una especie. El propio Néstor García Canclini reconoce que este fenómeno de intercambios o mezcla de tendencias socio-culturales viene de antiguo: “Plinio el Viejo mencionó la palabra al referirse a los migrantes que llegaban a Roma en su época” (2003). Bhabha¹²⁹ utiliza el término hibridación como “tercer espacio de enunciación” cuando se propone explorar la construcción del discurso sobre nación en países descolonizados. Estos procesos de hibridación se dan en la narrativa como ámbitos de infiltración “incesante y constante”; y citando a otro estudioso del tema, conviene agregar la metáfora que utiliza son “como olas en el caudal interminable del proceso mismo de la vida” (Arendt, 1958: 33-35). García Canclini al respecto expresa: “[...] entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (2003: s/p).

En el libro álbum se reconoce su gran potencial para absorber otros géneros y manifestarse con una capacidad estética que responde a la estructura teleológica en el sentido que analiza Bajtín; según lineamientos aristotélicos, responde a la causa formal, toda vez que otorga el ser a algo; la causa material en relación a la composición; la estructura eficiente en cuanto a lo que provoca la obra artística en otros, a partir de la contemplación y el entendimiento; y la causa final cuando se infiere para qué existe, como finalidad última y, paradójicamente, como principio de una semiosis ilimitada.

En los álbumes, a los fines de la composición del espacio semiótico, convergen estilos artísticos, las técnicas del diseño gráfico, de la gramática del diseño visual, estrategias de configuración del cronotopo, otros lenguajes visuales como el cine y la fotografía, la historieta asimilada como el aspecto intra-icónico en los álbumes silenciosos o sin palabras con finalidad de un *ajuste completo*. “El híbrido artístico precisa de un trabajo colosal: está totalmente estilizado, pensado, medido, distanciado. Con ello se distingue radicalmente de la mezcla super-

¹²⁹ Bhabha (Bombay, 1949 -) prestigioso académico de los estudios de Pos-colonialismo.

ficial, inconsciente y no sistemática de los lenguajes, [...]” (Bajtín, 1989: 182). Así, la narrativa textual y visual como DM posibilita la amalgama discursiva y estética, coherente, cohesiva, dialogicista entre sus componentes metafuncionales a partir de categorías intertextuales e interrelaciones entre PRs y PI. En cuanto a los géneros discursivos complejos entre los que se hallan los géneros literarios son atravesados por los procesos *transtextuales* desde la perspectiva de Gerard Genette. Concebir la pureza genérica aun sometiendo la obra a un proceso de deconstrucción, es inconcebible, ya que, se concluye que los discursos literarios como cualquier otro género discursivo no elude los efectos transtextuales.

La dinámica de los discursos pone en movimiento fuerzas centrípetas y centrífugas como *opera aperta* hacia multiplicidad de interpretaciones, este aspecto es lo más relevante de cualquier obra de creación literaria. Al mismo tiempo, su riqueza consiste en la intromisión de otros géneros discursivos en los procesos generativos. A su vez, los mecanismos generativos se incrustan en el contexto de producción. El contexto es el imperativo que consolida estos mecanismos. La *intergenericidad* no es una novedad en las obras literarias, como tampoco lo son los procesos de *hibridación*. La especificidad del lenguaje como sistema semiótico complejo se conforma en un *entorno eco-social*. El álbum de Benjamín Lacombe *Madame Butterfly* presenta como *géneros causales* la adaptación libre de la ópera *Madama Butterfly* de Giacomo Puccini y de la novela *Madame Chrysanthème* de Pierre Loti, como se dijo.

En *Willy el soñador*, Anthony Browne en la tapa del álbum hace un homenaje a la obra pictórica de Magritte *The Castle of the Pyrenees* (1959). Las grandes obras pictóricas y artísticas de la historia universal tienen cabida en sus álbumes con la intencionalidad de emular a estos artistas y, por otra parte, propiciar la apreciación estética en los receptores. *Willy el soñador*, muestra una diversidad de obras pictóricas: *La persistencia de la memoria* de Salvador Dalí; *Jarrón con girasoles*, *La habitación*, *La silla*, *Autorretrato con la oreja vendada* de Vincent van Gogh, la citada obra de Magritte; entre otras.

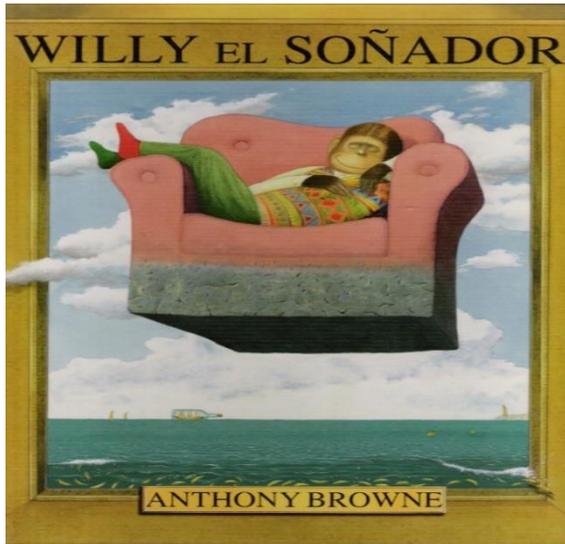


Ilustración 131

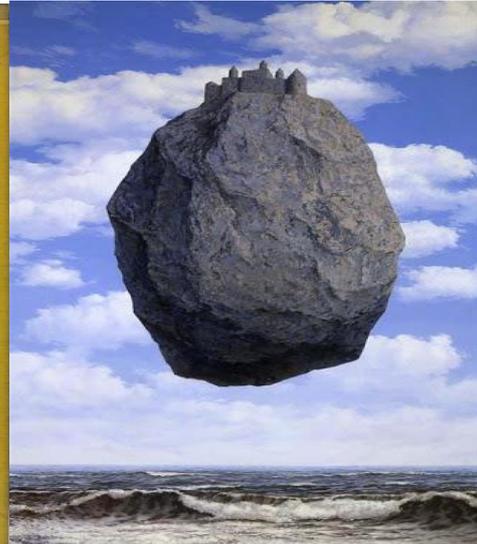


Ilustración 132



Ilustración 133



Ilustración 134

El texto expresa: “A veces Willy sueña que es una estrella de cine” (ilustración 111). Las intertextualidades remiten a personajes de la cinematografía, que los hermeneutas reconocen inmediatamente. En la ilustración 134, Willy “es un escritor famoso” en el que existe un diálogo manifiesto con el clásico de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*, toda la personificación se adecua a la subjetividad de Willy, un simio. A partir de una observación participativa realizada en 2019, analizamos este álbum con alrededor de cincuenta niños y niñas de la Escuela “Miguel A. Ramponi” de Guaymallén, quienes al ver las imágenes reconocieron emocionados cada uno de los personajes del cine, de la música popular, incluso, algunas obras de arte, aunque no supieron nombrarlas. Lo que constituye el tipo de experiencias

lectoras que les proporcionan gran satisfacción personal: *sienten que saben, y que esto que saben es valioso* y elogiado.

En general, los álbumes ilustran aspectos referidos a procesos generativos de hibridación e intergenericidad. Varios investigadores explican este fenómeno como de “intertextualidad intergénero” (Fix, 2006)¹³⁰.

2.5. Política literaria de los álbumes

*“La expresión ‘política de la literatura’
implica que la literatura
hace política en tanto literatura”*

(Rancière, 2011: 15).

La política así entendida se deslinda del ejercicio de poder, luchas, mezquindades autoritarias y apropiaciones de discursos motivados e intencionalidades ideológicas, no relacionadas con la perspectiva de política literaria que aquí se pretende destacar. La literatura habilita la palabra, la sonoridad, la representación, todos los discursos, incluso, el multimodal. Los álbumes se constituyen en herramientas de funciones epistémicas, simbólicas, artísticas, estéticas y comunicativas en la construcción de un mundo común con marcas de convención cultural. No obstante, en los actos de significación los sujetos son capaces de generar sus propios signos como partícipes activos en las transformaciones de estas convenciones. El sistema del lenguaje es el insumo fundamental de los procesos generativos del Polisistema literario, dinámico y permeable a innovaciones dentro de lo macrosistémico que constituye la cultura.

La política es la constitución de una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema. [...] La política reconfigura el reparto de lo sensible” (Rancière, 2011: 15 – 16).

La política del libro-álbum es una política en la que la relación trialógica: texto-imagen-hermeneuta se legitima en el ejercicio del *aprender a pensar* como acto de significación consolidado desde la ficción al lograr transparentar lo relevante, la grandeza, la heroicidad, el hallazgo definitorio que amalgama la realidad que propone la narrativa con la propia subjetividad. La política del libro-álbum demanda, no más “exceso de palabras”, exige el derecho

¹³⁰ Cita de Lima-Neto, V. (2012: 3).

del hermeneuta a seguir sus propios recorridos en un círculo hermenéutico hacia el ahondamiento y la multiplicidad interpretativa. El hermeneuta corre emancipado el velo oculto de su verdad refugiada en el iconotexto.

¿La política literaria de libro-álbum debe pretender canonicidad estática? No. Definitivamente no, aquello que la revitaliza de continuo es esta puja de reconocimiento utópica. Esta se moviliza hacia el crecimiento y una marcada evolución de recursos aspirando a una canonicidad dinámica. La flexibilidad en la aceptación de nuevas modalidades de representación, en el abordaje de temáticas trasgresoras y desafiantes que perturban, que provocan conmoción en los estamentos más conservadores es lo distintivo de su política literaria. “La literatura como institución socio-cultural puede continuar existiendo para siempre, pero su grado de ‘adecuación’ puede muy bien juzgarse según su posición en la cultura” (Even-Zohar, 1990: 9). La búsqueda de repertorios que se distinga por el umbral de sus estándares es, también, parte de su política literaria. En este punto, se reconoce su pertenencia funcional a un Polisistema que pretende “satisfacer el gusto” de sus lectores. La literatura de los álbumes tiene valor de bien cultural y la capacidad de conversión en herramienta de transformación para la vida del sujeto hermeneuta, así, adquiere la categoría de “valor indispensable” en un contexto polisistémico. Muestra de su flexibilidad a los contextos de situación en los cuales se encapsula es que “[...] la familiaridad con la cultura es condición indispensable para que pueda mantenerse con éxito la interacción colectiva o individual” (Even-Zohar, 2000: 165).

El álbum y su fuerza discursiva y desterritorializadora no es posesión hegemónica de un espacio social, cultural o literario, convive y comparte su capital cultural con otras formas genéricas y discursivas. Los álbumes son aportes convergentes en su funcionalidad epistémica, simbólica, artística, estética y comunicativa. El álbum como estructura rizomática¹³¹, no jerárquica, guarda un enfoque de singularidad y horizontalidad dialéctica que compatibiliza con modalidades genéricas discursivas contemporáneas hacia esta intergenericidad e hibridación tan enriquecedora de componentes, temáticas, relaciones materiales entre el ser y el hacer. Se cree conveniente elaborar un concepto de política literaria de los álbumes desde una pers-

¹³¹ Los términos “rizoma” y “desterritorialización” son acuñados por Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Mil mesetas*. (cita completa en la bibliografía). “Igual ocurre con el libro y el mundo: el libro no es una imagen del mundo, según una creencia muy arraigada. Hace rizoma con el mundo, hay una evolución paralela del libro y del mundo, el libro asegura la desterritorialización del mundo, pero el mundo efectúa una reterritorialización del libro [...]” (Deleuze, 2002: 16).

pectiva ecologicistas con cierta afinidad en las conceptualizaciones de Deleuze y Gattari, debido a los procesos de vitalidad y renovadas transformaciones que proponen las interrelaciones del discurso multimodal. Este vigor evoluciona página a página. Tanto el contexto de producción como el de recepción reivindican una fortaleza mayor en los discursos que se adecuen a nuevos sujetos lectores.

El concepto de política puede generar escozor, incomodidades provenientes del arraigo del término con lo partidario, asociar estos términos: política + literatura + álbumes, puede tener connotaciones controversiales. Este, no es el punto de interés que se pretende poner en valor. Sí interesa la concepción de una política de la literatura de libro-álbum que se constituya en una actividad política como *opera aperta*¹³² desde el principio distributivo de lo sensible propiciadora de condiciones de igualdad cultural. ¿Qué es el libro-álbum sino la palabra muda que tiene tanto para decir a quien la “ve”? ¿Qué es el libro-álbum sino aquel que permite los “decires” de otros que desentrañan y escudriñan todos sus rincones? Sino “literatura”. ¿Qué es esta literatura en ajuste completo en un fluir constante de la ilustración a la escritura, de la escritura a las ilustraciones, en la inmanencia de sus páginas, en su autorreferencialidad?, ¿quién legitima su discursividad enriquecida y potenciada? Sin dudas, el hermenéuta lector.

¹³² Término acuñado por Umberto Eco. En su obra homónima. Cita completa en la bibliografía.

CAPÍTULO III

Ajuste completo en el proceso lector del libro-álbum

*“Los libros ilustrados llegan a la mente,
no solo al corazón, y
plantean exigencias cognitivas al lector”*

(Salisbury, 2014: 85).

3.1. Retos intelectuales y afectivos que plantea la lectura de los álbumes

En este estudio, el lector de interés es el sujeto escolarizado en un contexto de vulnerabilidad social (VS), poseedor de un nivel de alfabetización de la lectura y de la escritura en proceso para abordar la lectura y la escritura, comprensión e interpretación de la literatura *convencional*. Esta literatura en la que el lector solo dispone del discurso verbal le presenta un desafío enorme, incluso, a veces infranqueable y por demás decepcionante. El valor preeminente de la lectura radica en que se constituye en una apertura al mundo del conocimiento y de la cultura.

El neurocientífico argentino Mariano Sigman explica que la lectura requiere de un gran esfuerzo mental y de un proceso de automatización o “tercerización”¹³³ para liberar las funciones cerebrales a procesos relativos con la comprensión e interpretación. En este sentido, explica que: “El que lee mal no solo lo hace más lento; lo que más lo restringe es que su sistema de esfuerzo y concentración está puesto en la lectura y no en pensar qué significan esas palabras” (Sigman, 2015: 235). Por tanto, el DM de los álbumes desde los distintos recursos semióticos propicia este fenómeno de “tercerización” que menciona Sigman. En el capítulo siguiente se amplían conceptos relacionados con la flexibilidad cognitiva.

La literatura de libro-álbum es uno de los hallazgos más contundentes de la condición posmoderna como emergente cultural y un reto intelectual para el hermeneuta lector. Los ál-

¹³³ La Neurociencia entiende el aprendizaje como un “puente entre dos vías del cerebro”. “La corteza se organiza en el sistema dorsal y el sistema ventral. El aprendizaje consiste en un proceso de transferencia de un sistema a otro. Cuando aprendemos a leer, el sistema lento, esforzado y que funciona ‘letra por letra’ (sistema dorsal) es reemplazado por otro capaz de detectar palabras enteras sin esfuerzo y de manera mucho más veloz (sistema ventral). [...] En muchos casos, aprender significa liberar al sistema dorsal para automatizar un proceso y que la atención y el esfuerzo mental puedan dedicarse a otros asuntos” (Sigman, 2015: 233).

bumes expanden las convenciones léxico-gramaticales, artísticas, estéticas y habilitan cláusulas transgresoras que comprometen el nuevo rol asignado al intérprete. El acto de leer, según Wolfgang Iser, contempla un “lector implícito” que “no está anclado en un sustrato empírico, sino que se funda en la estructura del texto mismo” (1987: 64), a partir de una relación dialógica entre texto, lector e interrelación en este proceso. El *lector implícito* instituye la “referencia sistemática” (Iser, 1987: 64) en la trama lúdica de la ficción literaria. Los álbumes configuran su DM previsto de antemano para un lector de época, expuesto a un renovado contexto cultural y literario.

El concepto de “lector implícito” de Iser se sugiere sea interpretado como transformativo, dinámico, contextualizado cultural e históricamente. Aun, reconociendo que su postura es una teoría del efecto estético pone el énfasis en “el triple avance dialéctico del texto y el lector, así como de la interacción que acontece entre ellos”, por tanto, el efecto estético se halla “anclado en el texto” (Iser, 1987: 12). En adelante, se analiza este efecto en los álbumes y su fase posterior que involucra la construcción de sentido del discurso.

A partir del trabajo empírico con este lector, se cree conveniente proponer un término más específico, en adelante designo como “Lector Portador y Lectora Portadora” (LP), como aquel o aquella con capacidades potenciales por descubrir, actualizar y movilizar de su bagaje cultural conformado por sus saberes conceptuales, perceptivos e inferenciales y un cúmulo de experiencias vividas o imaginadas. Aun, con competencias literarias incipientes he podido corroborar su capacidad para *leer e interpretar* el DM. Así, la lectura del libro-álbum se caracteriza por ser interactiva y requerir el manejo de recursos semióticos verbales, no verbales y visuales, muchos de los cuales son parte de su experiencia cotidiana, resignificados y puestos en valor en las intervenciones literarias. Los álbumes desdibujan las fronteras delimitantes del qué leer y quiénes son competentes para *leer*. En consecuencia, desterritorializan sus espacios sociales y culturales al posibilitar su acceso al capital simbólico que proporciona la estética literaria; con implicancias en la autovaloración, en la visibilización de sus voces, entiéndase, sus apreciaciones e interpretaciones de la ficción y la contextualización con su realidad intra-subjetiva e interpersonal. Estos sujetos han demostrado habilidad para analizar las imágenes y establecer conexiones con sus propias experiencias y afectividades, de modo que, aprenden a pensar el mundo y pensarse a sí mismos.

Este paso es cualitativamente exponencial para el LP y avanza confiado de un espacio de carencia a un estado de plenitud; tal como lo he experimentado en las intervenciones realizadas se reconocen como un sujeto que aprende, que sabe y que puede. Esta actualización es asumida por el hermeneuta y surge de la *zona de desarrollo próximo* tal como la define

Vygotsky, es decir, la distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial por mediación de los álbumes, al constituir un estímulo estético ostensivo y relevante de ajuste completo que articula texto e imagen de manera holística. La concepción holística desde el enfoque de la comunicación verbal humana asegura que: “[...] la información que se recibe de la interacción de los elementos de la comunicación es mucho más rica (*relevante* diría la teoría de Sperber y Wilson) que la que se desprende de cada unidad por separado” (Zamorano Aguilar, 2012: 694)¹³⁴.

Análisis interpretativo de una intervención mediada

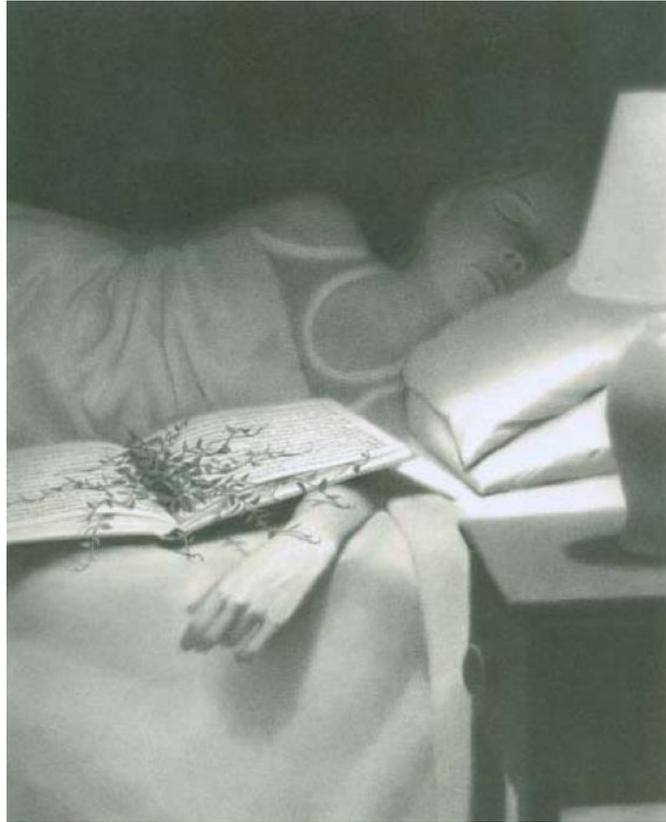
Las temáticas desarrolladas en los capítulos precedentes, relativos a la Gramática del diseño visual y las categorías vinculantes entre texto e imagen y otros insumos teóricos, ofrecen el marco conceptual para los análisis que se realiza de los álbumes en este estudio, por tanto, la perspectiva es personal y toma en consideración el *principio de mayor probabilidad*. En otros casos se introducen las apreciaciones textuales aportadas por los hermeneutas en las intervenciones literarias.

Del álbum *Los misterios del Señor Burdick* de Chris van Allsburg tomé una de las imágenes (ilustración 114) anclada en un título y su epígrafe. La representación es de atributo simbólico sugestivo ubicada en el margen derecho de lo NUEVO/no conocido y en el espacio de lo DADO/conocido se lee este breve discurso verbal.

¹³⁴ Cursiva en el original.

“LA BIBLIOTECA
DEL SEÑOR LINDEN
*Él la había prevenido sobre el libro.
Ahora era demasiado tarde*”¹³⁵.

Ilustración 135



Como se observa este DM responde al género fantástico. El título y su epígrafe son sugestivos y generan intencionalidades vacilantes y de extrañamiento. La caracterización del género se construyó con los LP a partir de sus saberes pre-

vios desde preguntas puntuales con las que fuimos interrogando el iconotexto antes de iniciar el proceso de análisis del álbum. Los cuestionamientos se iniciaron con preguntas como: ¿Qué les sugiere el título y el epígrafe?, ¿qué ven en la ilustración?, ¿en qué momento del día se produce esto que vemos?, ¿qué sucede aquí? Los colores utilizados en la imagen son negro, blanco y gama de grises. ¿Qué les hacen pensar o sentir estos colores? A lo que respondieron: “en el terror”, “castillos”, oscuridad”, “miedo”, y otros aportes similares. ¿Han leído cuentos de terror? No. Pero, compartieron que ven cine de terror con frecuencia en la escuela y en casa.

La filmografía fantástica les brindó insumos de informatividad absolutamente válidos los cuales enriquecieron sus intervenciones al establecer nexos intertextuales exitosos, descubrimiento que les brindó gran satisfacción: “eso lo sé”, “ya lo vi”. Según los comentarios de las propias docentes de sexto grado, incluyen con frecuencia el cine de distintos géneros en su práctica pedagógica. La narrativa fílmica les proporcionó la estructura formal de toda historia,

¹³⁵ Tipografía propia del álbum original.

no obstante, en cuanto a los aspectos léxico-gramaticales no lograron afianzar el lenguaje escrito. Al momento de escribir “saben qué escribir”, pero no cómo, cuestión que les provocó inseguridad y sensación de fracaso.

Por otra parte, a pesar de ser lectores inexpertos con escasa competencia literaria, demostraron habilidades como las de un lector sofisticado: generaron una diégesis de trama original, con una estructura secuencial y coherente, dentro de un género solo conocido desde la narrativa cinematográfica. Luego del análisis de este episodio del álbum, (ver ilustración 111), les propuse la elaboración de su propio álbum por considerar que estaban dadas las condiciones de asumir exitosamente esta provocativa propuesta.

Los LP hicieron una lectura de *ajuste completo* al establecer interconexiones entre texto e imagen siguiendo un círculo hermenéutico. Los PRs les permitieron construir la ficción a partir de este aparente realismo: una joven durmiendo, la cama, el velador encendido, un libro, unas ramas, la oscuridad de la noche. El sugerente anclaje textual de tinte emocional incitó la ruptura con la realidad. Lo notable fue que supieron captar el mensaje simbólico y abstraer los elementos ficcionales para la concreción de una trama fantástica al reconocer que esta configuración del espacio semiótico respondía al architexto del género.

La producción de un álbum implica estructurar la diégesis e ilustrarla utilizando técnicas de la comunicación visual y las categorías de relaciones específicas en el iconotexto. “Él” es el personaje de reparto pone *en funcionamiento la trama* y como “personaje catalizador” representa un cambio radical en la vida de los protagonistas” (Nikolajeva, 2014: 198)¹³⁶. Los LP en su rol de escritores/as optaron como “personaje catalizador” el libro prohibido cuyo efecto desconlocante produjo el quiebre en la narrativa hasta ese momento sincrónica.

De esta producción participaron alrededor de veinticinco pre-adolescentes entre 11 y 12 años quienes por consenso decidieron respetar el mismo título para su narrativo de género fantástico. La propuesta de escritura individual les produjo gran frustración al no poder avanzar; el trabajo colaborativo en cambio resultó un andamiaje positivo y muy estimulante.

A continuación se transcribe la diégesis y algunas de sus ilustraciones.

En un Castillo hace largo tiempo vivía una niña llamada Lucía. La niña curiosa, aventurera y entusiasta esa noche estaba aburrida.

La noche oscura y lluviosa le provocó miedo a lo desconocido y un terror paralizante.

A pesar de esto, empezó a buscar ayuda.

Lucía se puso unas botas, llevó un paraguas y una capa, tomó una lámpara grande para alumbrar la noche oscura y salió al bosque.

¹³⁶ Cursiva en el original.

La niña se encontró con el Señor Linden quien llevaba en su hombro un gato blanco que hablaba.
El Señor Linden le preguntó a la niña:
- ¿Qué haces sola en el bosque?

Lucía le respondió:

- Busco a mis padres.

El hombre le dijo que volvieran a su casa que era peligroso andar sola en el bosque.

Linden era el mayordomo del Castillo. Entonces, volvieron juntos tomados de la mano.

Al llegar fueron a la biblioteca de Linden quién le prohibió que tomara el libro que estaba en el medio de la biblioteca.

-Puedes leer cualquier otro libro.

Lucía tomó el libro prohibido y se lo llevó a su habitación. Luego de leer unas páginas se quedó dormida.

El libro empezó a cobrar vida. Las plantas crecieron más y más...

Lucía quedó atrapada por las ramas...

Y se la llevaron hacia adentro del libro.

Allí encontró a sus padres.

Entonces, pasó algo totalmente inesperado, increíble...

Lo interesante del relato es que trasgrede los bordes de la realidad con la incursión de Lucía en un viaje mágico al interior del libro prohibido, así, su rol es metaficcional y el efecto de extrañamiento y vacilación indicó claramente que fueron capaces de comprender las convenciones del género. Lucía es un personaje solitario sin apegos afectivos, no tiene a sus padres y mantiene una relación distante con el mayordomo. La búsqueda de sus progenitores se genera cuando siente miedo en esa noche lluviosa. Los participantes caracterizaron a Lucía como una niña que vivía sola con el mayordomo en un castillo. Por esta razón, se cree que es una evidencia simbólica del tipo de vínculos parentales de la mayoría de estos *escritores/as*: padres ausentes, con poca interactividad emocional, incluso, suelen ser causa de amenaza física o psicológica, entre otros aspectos que se analizan en la Segunda parte del estudio. La inclusión de los padres en la trama parte de la exigencia de una de las niñas que con insistencia reclamó: -“¿Qué pasa con sus padres? Tienen que aparecer los padres de Lucía”. De común acuerdo decidieron revelar su presencia en *otra dimensión* de vida en el desenlace.

Las investigaciones literarias expresan que este tópico relacionado con la presencia o ausencia de los progenitores en la literatura para niños es necesario:

Para iniciar el crecimiento físico, emocional y espiritual en el personaje, los autores de literatura para niños eliminan a los padres ya sea de forma permanente, a través de la muerte, o de forma temporal, mediante ausencia física o emocional (Nikolajeva, 2014: 206).

Esto se corrobora tanto en la literatura clásica como en la actual en la que los padres suelen ser mencionados, aunque, pasan inadvertidos porque no tienen un rol destacado. En tanto, los personajes niños asumen roles de empoderamiento y decisorios en la resolución de los eventos. En la producción colectiva la figura parental estuvo ausente temporalmente en el primer plano del relato. Lucía los encontró en un entorno no conocido y, desde la interpretación de mayor probabilidad, representa su camino iniciático hacia la madurez. En este punto se produce un quiebre abierto a múltiples finales y/o continuidades. El tiempo escolar nos impidió seguir indagando el progreso del relato. La historia es de final disruptivo y de “visión móvil”. Wolfgang Iser expresa que:

El punto de visión móvil designa el modo por el que el lector se hace presente en el texto. Este presente se determina como estructuración del texto, que se despliega en los horizontes internos del recuerdo y la expectativa. El movimiento dialéctico que así se origina efectúa una modificación constante del recuerdo, a la vez que aumenta la complejidad de la expectativa (1987: 192).

Con relación al final móvil no deja de ser destacable su uso por estos escritores neófitos, ya que, en muchas ocasiones pude comprobar que era devaluada su capacidad creativa. Si bien, algunas de las frases que utilizaron las incluí en la *caja de herramientas*¹³⁷ que les suministré al inicio de la clase, como un conjunto de sugerencias y recursos léxico-gramaticales ajustados a la narrativa fantástica; sus aportes fueron adecuados y coherentes con la secuencia que construyeron. En este taller se logró conformar una *comunidad de indagación* con la participación activa de todos.

Desde el consenso de ideas consolidaron una historia que emergió fluidamente. Se reconoce un proceso de internalización de la estructura narrativa y de la informatividad del iconotexto recuperaron estos PRs: *Él, la joven y el libro prohibido*. Como hermeneuta mediadora les hice preguntas, repreguntas, incentivé la formulación de hipótesis, cuestiones que les demandaron elegir opciones léxico-gramaticales, tiempos verbales, puntuación, uso del vocabulario, manejo de conectores, adverbios. El relato se construyó de forma oral y colaborativa, mientras que en simultáneo, reproduje en la pizarra y el grupo replicó en sus hojas. Para continuar la cláusula siguiente todos volvían a leer la anterior, lo que les permitió afianzar su práctica lectora, reflexionar sobre lo producido y hacer el enlace con la cláusula siguiente. Preguntas tales como: ¿dónde situamos la historia?, ¿cómo se llama la niña?, ¿acá ponemos punto?

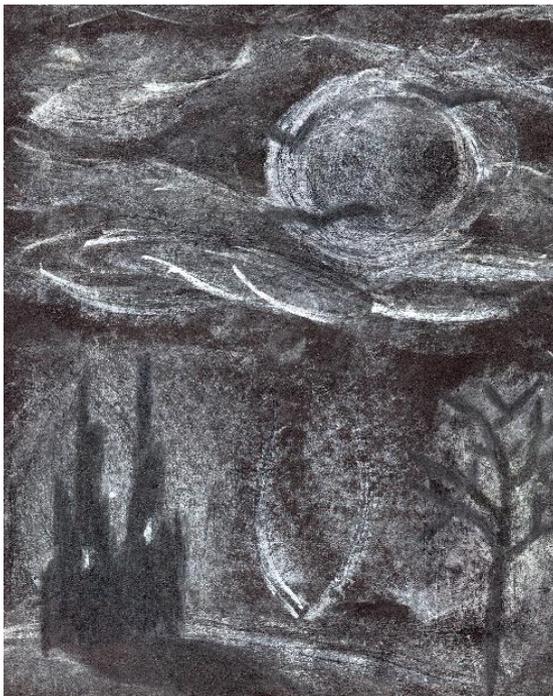
¹³⁷ Caja de herramientas utilizadas están en detalle en el Apéndice 1.

O ¿coma?, ¿la idea continúa?, ¿entonces, colocamos punto seguido? Revisemos la conjugación de los verbos. Bueno, sale al bosque: ¿cómo? Recuerden que llueve: ¿qué necesita ponerse?, ¿quién es Linden?, ¿cómo resolvemos lo que le pasa a Lucía con el libro?, ¿qué características tiene ese libro?, ¿pensaron un final? Y otras preguntas por el estilo.

La concreción de la historia les insumió cinco horas de trabajo intenso con tiempos de descanso. Ellos decidieron continuar hasta finalizar la historia, lo que evidenció su nivel de compromiso con la propuesta. El Señor Linden es un personaje de reparto al que le asignaron el rol de mayordomo y cumplió solo una función en el relato, la de desencadenar el resto de la trama al despertar la curiosidad por lo prohibido en Lucía. Para definir este “Él” del epígrafe comencé indagando: ¿Quién es?, ¿qué necesitan que haga en la historia?

Una vez finalizado el proceso de escritura a continuación bocetaron los eventos relatados. Días después vieron tutoriales con técnicas sencillas de dibujo y pintura, el uso de materiales de pintura y otros poco convencionales como: corchos, arpillera, esponjas, hisopos, tizas blancas y de colores, cepillo de dientes, tapas de botellas, cartulina negra y de colores, recortes de papel con imágenes de interés, etc. A cada escritor/a le asigné una cláusula para ilustrar y tuvieron una semana para pensar acerca de qué dibujarían, cómo lo harían y con qué materiales. En los encuentros sucesivos pintaron el fondo y las figuras de la representación bocetada.

Una de las niñas se atrevió a utilizar una técnica muy interesante que consiste en tra-



bajar con tizas blancas sobre cartulina negra y con la ayuda de la goma de borrar y los dedos se “dibujan” las figuras. Con gran habilidad *dibujó* el castillo, la luna, los pájaros, el árbol, las nubes. La ilustradora decidió explorar su creatividad con esta técnica aprendida de uno de los tutoriales vistos en clase. El texto de esta ilustración es el siguiente: “En un Castillo hace largo tiempo vivía una niña llamada Lucía”.

La relación entre texto e imagen es de expansión y complementaria; la ilustra-

ción aporta información adicional significativa no presente en el texto que menciona a la niña por su nombre. Con esta primera ilustración se configura el cronotopo inicial de la narrativa.

En otra de las ilustraciones, de un total de dieciocho, el texto expresa: “Y se la llevaron hacia adentro del libro”, [las frondosas plantas]. La niña ilustradora resolvió esta cláusula abstracta tal como se observa. La relación texto-imagen es de ampliación y permite hacer otra lectura complementaria a la que ofrece el discurso verbal.



La muerte de los padres, aparece de manera elidida y su reencuentro lo definieron en el desenlace pero en otra dimensión de vida no real. Los escritores son portavoces de su propia experiencia parental: ¿la muerte es simbólica?, o, ¿se trata de una alegoría del desapego afectivo vivenciado?

El andamiaje entre pares fue altamente positivo, los más confiados alentaron la participación de otros más retraídos. En esto radica la importancia de generar CI para el análisis de los álbumes como práctica sistemática dentro de la currícula escolar. La indagación implica reflexión y debate de ideas, expresión de sentimientos, desarrollo de juicio crítico, examen de las propias actitudes y comportamientos. Estos son aspectos de gran relevancia en su crecimiento psicológico y emocional.

Una intervención literaria pensada como una comunidad:

[...] ayuda a los niños y a las niñas a establecer relaciones de distintos tipos: entre ellos y sus ideas; entre sus propias ideas y las ideas de sus amigos; entre sus propias experiencias y los conceptos y criterios que los ayudan a interpretarlas; entre ellos mismos como personas y los otros como personas, etc. (Splitter, 1996: 39).

Esta CI se favorece de manera fructífera cuando el clima de participación es de confianza recíproca, de respeto y libertad de expresión. El andamiaje de los álbumes conduce fluidamente hacia un progresivo avance en la metacognición: aprender a pensar por sí mismos y con otros, con énfasis en la narrativización de la propia experiencia compartida se *construye la realidad*.

3.2. Ampliación del espacio de posibilidades: habilitación de cláusulas

*“El lector entra en relación con el texto.
Es él el que le hace decir al texto,
y el texto le dice a él exclusivamente.
Lector y texto se construyen uno al otro”*

(Montes, 2001: 83).

La literatura de los álbumes establece relaciones de interdependencia con este lector/a empírico con énfasis en sus dimensiones cognitivas, afectivas y experienciales. El umbral estético que cada hermeneuta logra es peculiar e indeterminado, paradójicamente, por tratarse de una experiencia intra-subjetiva potencial e intransferible en palabras para muchos de los sujetos de estudio en situación de vulnerabilidad¹³⁸.

En la niñez y adolescencia se cree indispensable estimular la contemplación y sensibilización frente a la obra de arte, estéticamente acabada pero al mismo tiempo abierta a las resignificaciones del hermeneuta. Los álbumes son obras de arte, en tanto, literatura escrita y visualmente configurada que viabiliza en el LP resonancias cognitivas y emocionales. Las fronteras culturales se ensanchan: con más lectura literaria, más arte y habilitar, así, “el goce de lo bello”. Lo bellamente escrito postula “el arte de pensar bellamente” (Gadamer, 2012: 56). La sistematización de las intervenciones literarias con álbumes profundiza y afianza en los LP sus “ansias de singularidad” (Larrosa, 2011: s/p) y de reconocimiento como agentes de transformación personal. Los indicadores emergen en la participación activa, entusiasta y confiada de sus ideas y sentimientos. Se produce la novedad del *despertar de la creatividad* y la necesidad de expresarse, aspecto que no es fácil de incentivar. En este punto, se infiere que el niño y la niña podrían no expresarse por diferentes razones: inseguridad personal y temor a la burla de sus pares, alfabetización en la lectura y la escritura en proceso hecho que interfiere en su intertexto, déficit de vocabulario, impericia en procesos inferenciales, aspectos contextuales relacionados con su realidad intra-psíquica y grupo de convivencia familiar que impactan de forma directa en su autoestima.

Otra cuestión observada es la representación de sí mismo con base en sus percepciones intuitivas y conjeturales de ser un alumno/a lento e incapaz tanto por los resultados cuantitativos que obtiene en sus aprendizajes como por la respuesta afectiva que sus comportamientos generan en otros (docente, pares, adultos). En los intercambios cotidianos, este sujeto

¹³⁸ El tema de la subjetividad y la modalidad de reconocimiento se trata en el capítulo V.

es sensible a la *mirada del otro* y sus decires desde el lenguaje corporal. En la observación participativa pude advertir que la propia institución educativa es un condicionante de cláusulas cerradas como narrativas instituidas e instituyentes por las que queda etiquetado como alumno/a con escasas posibilidades de superación.

David Perkins plantea la necesidad de incorporar prácticas reflexivas en el microsistema escolar. El acto de volverse sobre sí mismo y evaluar su pensamiento contribuye a la modificabilidad comportamental y la gestión creativa de sus energías. El académico de Harvard expresa que:

El aprendizaje reflexivo es igualmente útil para los alumnos lentos y para los estudiantes en riesgo. Estos últimos necesitan la energía, el interés y el desarrollo de la capacidad de aprender que sólo brinda el aprendizaje reflexivo. Las escuelas de hoy tienden a agravar las carencias en lugar de suplirlas. Por el contrario, la escuela inteligente puede crear una atmósfera segura y protectora, propicia para fomentar la curiosidad, la confianza y las habilidades de los estudiantes en riesgo (Perkins, 2001: 27).

Se comparte esta perspectiva teórica desde la convicción de que todos los seres humanos son capaces de hacer emerger lo mejor de sí a partir de acercamientos afectivos centrados en las potencialidades y no en las carencias. Un estado emocional y afectivo seguro habilita aprendizajes desde la confianza que el otro le dispensa. Se ha verificado que existe un gran déficit en el ejercicio reflexivo como práctica en comunidad en el ámbito escolar. Sin embargo, la mediación reflexiva se implementa en episodios de conflictividad individualizados. La propuesta de Perkins representa un avance de mayor significación cuando se aplica en forma sistemática y se consolida a través de la sinergia del grupo. Como consecuencia, la reflexión les permite evolucionar hacia la metacognición. “Su manifestación está relacionada con el ‘habla interior’, que es la aplicación íntima del sistema de instrucciones externas que aprendió a manejar” (Marina, 2015: 183). Una vez internalizada se convierte en el referente conductual que sostiene la vida del sujeto en formación de modo que aprende a autogestionar comportamientos adaptados. Sin embargo, en el contexto de VS es probable que entre otras deprivaciones que recaen sobre la niñez y adolescencia esta *voz esté ausente*. En este sentido, la literatura en general y en particular la de los álbumes es un refugio cálido que los espera a la vuelta de la esquina. Tal como expresa Graciela Montes: “La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, ofreciéndose, no horadado y disponible, que siempre se puede empezar de nuevo” (2001: 63).

El campo literario es un espacio de oportunidades para reconvertir la invisibilidad de “la palabra muda” (Rancièrre, 2009) como cláusulas no habilitadas por el microsistema social

y educacional. Este sujeto una vez que ha aprendido el “nivel de los modelos” de construcción de los álbumes, en virtud de la AV, se transforma en un LP idóneo en la apropiación del DM. El proceso lector es *su* política literaria en la que confluye una reparadora catarsis cuando logra comprender su propio mundo interior y, así, asimilar y aceptar las convenciones que regular el mundo exterior. Razón por la cual reorienta sus energías e impulsividad creativamente en pos de la transformación del entorno estresor en el que habita.

“La literatura lee los signos escritos sobre los cuerpos”, “[...] opone el privilegio de la palabra viva” (Rancière, 2011: 31), como aquel discurso pertinente que responde a la voluntad de expresar *actos de habla* y *actos de imagen*. Pone en valor las cláusulas materiales como un detonante de hacer y suceder, las cláusulas mentales referidas a la actividad mental y cognitiva y por último, las cláusulas relacionales como dinámicas de ser y tener. Las proposiciones del discurso de los álbumes son interpeladas por el hermeneuta desde sus ansias de descubrirse y ser descubierto por el mundo.

En párrafos anteriores se han ejemplificado estos actos de habla y de imagen a través de los cuales se hacen visibles estas cláusulas como indicadores de las expansiones de sentido a las que acceden. La literatura del álbum como acto de imagen, acto de habla, acto de color ofrece lo que Umberto Eco define como una “obra abierta”.

L'apertura e la dinamicità di un'opera consistono invece nel rendersi disponibile a varie integrazioni, concreti complementi produttivi, incanalandoli a priori nel gioco di una vitalità strutturale che l'opera possiede anche se non è finita, e che appare valida anche in vista di esiti diversi e molteplici (1962: 59)¹³⁹.

Este *juego de vitalidad estructural* que proporciona una *obra abierta* a la multiplicidad de interpretaciones es advertido claramente en la producción colaborativa de “La biblioteca del Señor Linden” de Chris van Allsburg¹⁴⁰, a partir de un acto de imagen y un acto de color con matices de negros y grises anclados en un acto de expresión verbal: título y epígrafe. Los hermeneutas en su rol de productores *movilizan* una obra abierta con un desenlace disruptivo tal como se expuso anteriormente. En este sentido, la literatura de los álbumes es una forma de “politicidad sensible” (Rancière, 2014: 22), cuyos recursos semióticos provienen de

¹³⁹ “La apertura y el dinamismo de una obra consisten, en cambio, en hacerse disponibles a diversas integraciones, concretos complementos productivos, canalizándolos *a priori* en el juego de una vitalidad estructural que la obra posee aunque no esté acabada y que resulta válida aun en vista de resultados diferentes y múltiples”. Traducción del original de Roser Berdagué.

¹⁴⁰ Del álbum *Los misterios del Señor Burdick*.

la palabra escrita y del lenguaje visual como fuerzas de construcción de una poética cognitiva significativa. Esta *politicidad sensible* es una posibilidad de desterritorialización del álbum como dispositivo literario y estético, accesible y polisémico, de manera tal que, cada LP construye sentido interpretativo según *su propio territorio hermenéutico*.

Este hermeneuta lector está *implícito*, como constructo receptor, en el horizonte de expectativas de van Allsburg. Aquí, cobra importancia la tercera tesis de Robert Jauss: “la distancia estética”, que es “la distancia que media entre el horizonte de expectativas dado [por el autor] y el horizonte de expectativas del público [LP], distancia que se pone de manifiesto en la recepción de la obra” (1967: 39-40). En general, los álbumes favorecen una “distancia estética” óptima como un estímulo cognitivo positivo relevante del que emerge la creatividad propiciatoria de descubrimientos personales potencialmente meritorios y ostensivos. La distancia estética es óptima al elevar el umbral estético del LP y expandir sus fronteras culturales.

3.3. La lectura como experiencia y acto vital

“Nihil potest homo intelligere sine phantasmata”

(Aristóteles. 432 a 17)¹⁴¹

El término *experiencia* a lo largo de la historia ha sido objeto de profundos análisis. No es de interés ahondar en ellos, de manera intencionada se aborda la postura filosófica educativa de Jorge Larrosa, pedagogo y filósofo español, relacionada con la experiencia de la lectura y se afianza con los aportes teóricos de Hans-Georg Gadamer, filósofo alemán, acerca del término *vivencia*. En principio surge la necesidad de esclarecer e incluso desambiguar estos vocablos que en diversas ocasiones se utilizan de manera indistinta, aunque no son sinónimos ontológicamente existe una relación esencial. Desde un enfoque personal la *experiencia lectora* es un acto profundamente *vital y humano*. En consecuencia, experiencia y vivencia tienen un punto de encuentro, en tanto, la primera acontece en una “mente encarnada” en contexto y es en el sentir donde adquiere la profundidad de hacerse parte del *yo subjetivo*. Lo ex - terno u objeto de la ex - periencia se transforma en in-terno y subjetivo.

¹⁴¹Aristóteles. *De anima* (432 a 17). “Nadie puede entender sin ilusiones”. Citado y traducido por Serés, G. (1994: 212).

Larrosa en *Pedagogía profana*, comparte expresiones de Peter Handke¹⁴² respecto del sentido que adquiere la experiencia lectora y los efectos transformativos que le atribuye. Esta reflexión es parte de un breve ensayo de 1967: “Habiéndome dado cuenta de que yo mismo he podido cambiar gracias a la literatura, que la literatura ha hecho de mí otro, yo espero sin cesar de la literatura una nueva posibilidad de cambiarme [...]” (Handke, 1967: 23; en Larrosa, 2000: 125).

Este reservado proceso de lectura por lo que conlleva de privado, inexpresado, íntimo, envolvente, se explica como una *experiencia* estética en la construcción de subjetividad de alta significatividad para la persona. Para el escritor austríaco, y como a tantos otros lectores recurrentes y sistemáticos, la interpelación que provoca la literatura es movilizadora y conmovedora tanto en el presente como a futuro. No cabe duda de que la lectura deja huellas eidéticas, afectivas y cognitivas que persisten en la memoria por un largo tiempo, en esto consiste su efecto transformativo. Se trata obviamente, de una literatura que haga la diferencia, produzca quiebres desestabilizantes, incertidumbres, desapegos convencionales e impensados y que interpelen la “voluntad de verdad” en el lector (Larrosa, 2000: 126). Si hay “voluntad de Verdad” este reanuda su necesidad de equilibrio transformado en sincronía con su presente o de modo asincrónico. El hecho trascendente radica en *su* experiencia y aquella “marca indeleble”, pero, persistente que acontece en él.

El término experiencia remonta sus raíces etimológicas al alemán, *Erfahrung*, a *Fahren* “viajar”. La ex –periencia es un salir de sí a la pesquisa de algo que está fuera de uno. “*La forma lingüística y el contenido transmitido no pueden separarse en la experiencia hermenéutica*” (Gadamer, 1999: 529)¹⁴³, el recorrido interpretativo es imperativo para el acto y el inicio del proceso que implica leer. Hans-Georg Gadamer analiza las acepciones del vocablo “vivencia”, también de raíz alemana, en otros términos *Erlebnis*, *Erleben*, cuyo campo semántico es amplio: “Acto vital, acto del ser comunicativo, momento, sentimiento propio, sensación, influjo, estimulación, como libre determinación del ánimo, lo originalmente interior, excitación, etc.” (1999: 100). Este término *Erlebnis*, etimológicamente connota que: “[...] la experiencia interior se revela de hecho como una ‘corriente de conciencia’ que no tiene principio

¹⁴² Peter Handke (Austria, 1942 -). Premio Nobel de Literatura 2019.

¹⁴³ Cursiva en el original.

ni fin [...]” (Agamben, 2018: 44). Por tanto, la experiencia interior es un *continuum* retroalimentado por los mundos ficcionales, el mundo real del sujeto que *lee* su entorno y *se lee* en su subjetividad.

En cierto sentido, existe una brecha conceptual entre ambos términos; según Larrosa la experiencia es un *salir de sí*, mientras que para Gadamer -a partir de la evolución que adquiere el término vivencia y no el de experiencia-, es algo vivido por “uno mismo”, “algo inolvidable” que no puede ser vivido por otro aun en circunstancias semejantes. Esta dialéctica entre experiencia y vivencia implica desplazamientos y continuidades. Así, la obra literaria es un fluir de la conciencia de lo vivido por el autor –en alguna dimensión vital real y/o imaginaria- e intencionalmente transmitida a otra conciencia para ser interpretada como una proyección de mundo. Estos rasgos de lo vivido emergen cuando el lector se apropia de la obra y la resignifica en una singularidad irrepetible.

Este interés por dilucidar los puntos en común y los distantes entre los términos experiencia y vivencia radican en que en la literatura el lector puede tener una “experiencia” vívida a partir de la narrativa ficcional sin pasar por la vivencia real. La Ciencia cognitiva en literatura define este hecho como *simulación enactiva y/o identificación* procesos por los cuales el hermenauta construye simbólicamente una experiencia vital por la que accede a transformaciones trascendentes en los niveles cognitivo-emocionales. De este modo existe una oportunidad viable de modificar creencias, expandir su estado de conciencia y su visión de mundo. Esto que *le pasa* al sujeto como experiencia literaria puede afianzarse como vivencia en tanto encuentra fuertes resonancias en su vida intrapsíquica, permanece y se consolida como contenido significativo.

En consecuencia se puede inferir que una obra literaria y artística, como bien lo representa el libro-álbum, es una proyección de la “conciencia estética” tanto del autor como del lector. Larrosa racionaliza y explica el concepto de *experiencia de la lectura* con un aporte muy importante al establecer nexos entre educación y experiencia a partir de una perspectiva crítica cuando expresa el abuso del término en educación. En tanto, propone: “[...] pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia” (Larrosa, 2006: 87). Para su análisis establece los “Principios de la experiencia”, como puntos de partida desde los cuales gestiona una caracterización abarcadora. Para la presentación de estos siete principios se propone la siguiente figura:

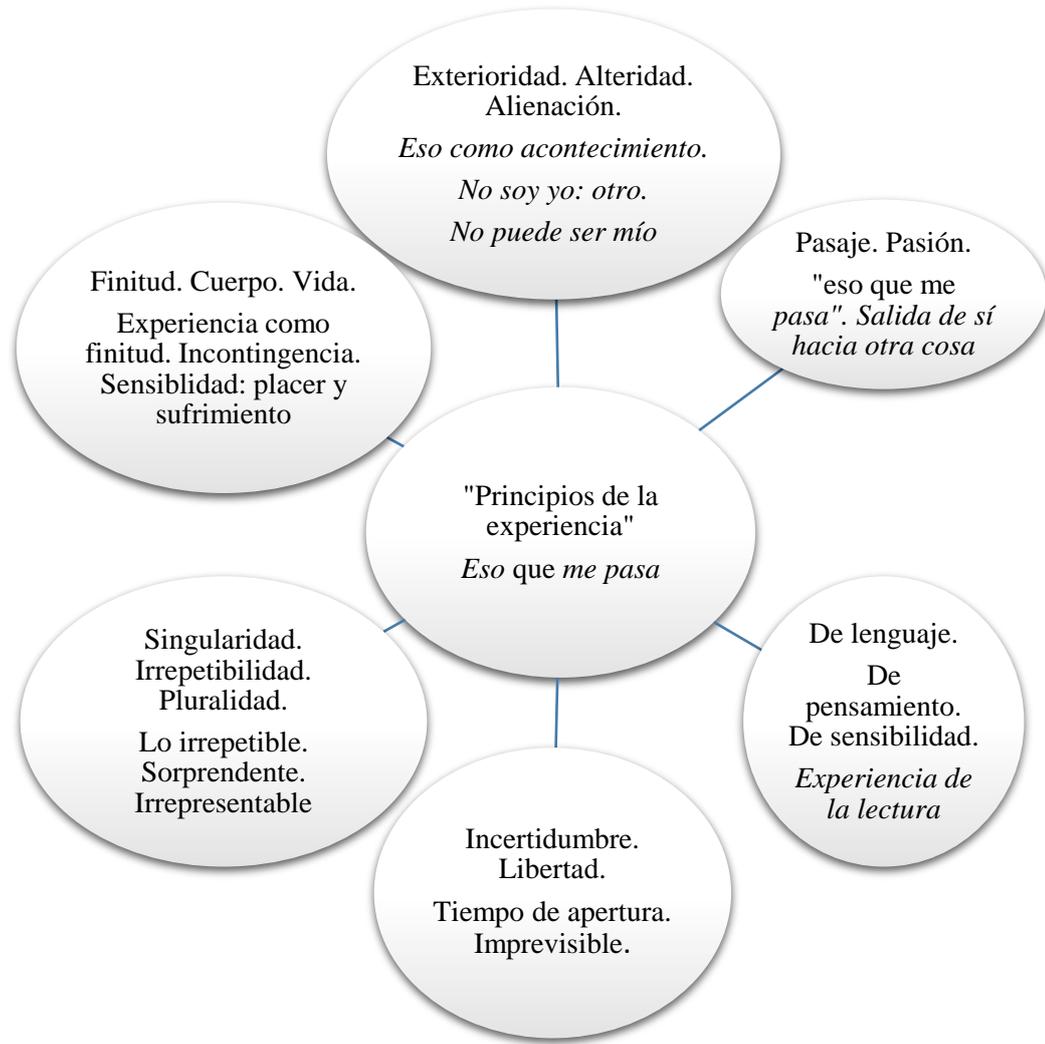


Figura 6: Los principios de la experiencia lectora

La experiencia se define como “*eso que me pasa*”. Esto implica que en la experiencia debe darse *eso* como acontecimiento que es exterior al sujeto, ajeno a él, por tanto, no le pertenece y evita reducir la experiencia a una apropiación. Este es el único punto que no comparto con el educador español por considerar que la experiencia en tanto el sujeto hace una inmersión literaria cada vez más profunda establece compromisos significativos, no de alienación o enajenación, ya que, continúa siendo un *yo* pensante y autónomo. Por el contrario, inicia un proceso que configura su albedrío como cláusulas mentales en un *fluir* de la conciencia que movilizan *su* diálogo interno frente al estímulo estético, cláusulas materiales por las que el LP *hace uso del hecho literario* y las cláusulas relacionales como procesos de *ser/tener* a partir de la identificación y la simulación enactiva. Estos procesos relacionales se vinculan con la identificación al reconocer una “operación activa”, “un supuesto primitivo y fundamental de todo ser: es la primera manifestación de su ligazón con otra persona, con el otro, con un objeto distinto de sí” (Soriano, 2001: 375). Mientras que la simulación enactiva se define: “it is a

cognitive capacity for imagining particular conditions or causally entrained sequences of situations and events that are not being and have not been directly experienced” (Hogan, 2017: 120)¹⁴⁴. De hecho es la percepción cognitivo-emocional que compromete la *mente encarnada* de lo que acontece en la ficción como real con fines interpretativos.

Entonces, *eso que me pasa, me pasa a mí*, por tanto, es el desencadenante de todo lo demás que le sucede de manera histórico-temporal. La experiencia literaria en particular “es una configuración de tramas compuestas por recuerdos, teorías (en el amplio sentido de la palabra), por sensaciones y voces; en últimas, la experiencia se construye narrativamente” (Ortiz Naranjo, 2011: 139). En simultáneo lo fenoménico *me pasa* en el aquí y ahora, con connotaciones con un pasado vivido y luego resignificado como recuerdo en el presente. La trayectoria de *su* experiencia es un pasaje o recorrido hermenéutico hacia otro lugar, un discurso *otro* que se genera desde una interpretación irreductible y peculiar ante un mismo hallazgo literario. Lo cual, puede entenderse acabadamente desde la pluralidad semiótica, las conexiones cognitivas y afectivas que actualizan su ser distintivo y único. Aquello que *me pasa*, sobreviene desde la subjetividad y con la pasión de un “padecer” con riesgo e incertidumbre frente a la novedad del evento literario.

El hecho literario *me pasa* y deja vestigios que propician aperturas a mundos otros desde la ficción como un *lector cómplice* comprometido con el texto. “Así el lector podría llegar a ser co-partícipe y co-padeciente de la experiencia por la que pasa el novelista, en el mismo momento y en la misma forma” (Cortázar, 2014: 423). No es lo *que pasa*, sino aquello que *me pasa a mí*, como acto heurístico con gran carga cognitiva y afectiva en una “mente corporeizada o encarnada” en estado de disponibilidad hacia la diégesis con la cual establece nexos sustanciales. La “mente embebida”, es un término acuñado por el biólogo Francisco Varela (1993; 2016) que David Charles Wright-Carr precisa del siguiente modo:

La cognición embebida (o incrustada) significa que la mente del agente está completa e íntimamente situada en –y entrelazada con– su ambiente. [...] la mente, el cuerpo y el ambiente son partes de un sistema dinámico del cual emerge la cognición, como consecuencia de la interacción entre las partes. La cognición depende del ambiente, y de la relación del agente cognoscente con ello, incluyendo los valores o las amenazas potenciales que ofrecen los objetos o seres percibidos (2018: [6])¹⁴⁵.

¹⁴⁴ "Es una capacidad cognitiva para imaginar condiciones particulares o secuencias de situaciones y eventos arrastrados causalmente que no se están experimentando ni se han experimentado directamente". Traducción propia.

¹⁴⁵ Artículo en línea sin paginar, justifica el uso de corchetes.

Como se dijo, la literatura de los álbumes representa en general, un estímulo ostensivo relevante que impulsa efectos cognitivos positivos. El DM representa un *input* perceptivo ostensivo y habilita múltiples recursos semióticos de estimulación sensitiva, afectiva y cognitiva, potencialmente dinámico para el LP. La experiencia de la lectura *le pasa* por el cuerpo y la mente como una “simulación enactiva” desde dos dimensiones, empática e identificadora con la ficción, o bien, con distanciamiento emocional pero sí, cognitivo y sensible para luego reconfigurar un discurso propio y naturalizar *su* experiencia literaria con una renovada concepción de *su* mundo y de la realidad. Patrick Colm Hogan expresa que: “Simulation is the imaginative generation of particular conditions and trajectories beyond direct perceptual experience and conceptual inference” (2017: 113)¹⁴⁶. Este concepto propone entender que los aportes de la ciencia cognitiva en literatura tienen gran importancia al contemplar que los lectores suelen ser confrontados desde una diversidad de formas y perspectivas contextuales diferentes.

Un hermeneuta puede afiliarse emocionalmente con lo que simbolizan los personajes y eventos con los cuales establece conexiones detonantes a modo de identificación y su transpolación a mundos posibles. En cambio otros se sumergen en la ficción, logran sensibilizarse con el relato, pero, mantienen una actitud complementaria y de distanciamiento emocional (en relación al personaje, el nexo analítico es: *me doy cuenta de lo que te pasa, y me compadezco de vos*). Ambos hermeneutas perciben claramente su *yo* y la ficción en espacios cercanos y distintos. La simulación enactiva, o, “auto-engaño lúcido” (Burke, 2017: 142), activa intercambios cognitivos y emocionales que generan procesos reflexivos, formulación de hipótesis intuitivas o conceptuales en relación con el accionar de los PRs e incluso ahonda con mayor compromiso en su peripecia heurística.

En estos procesos formativos se incrementan los replanteos, ajustes, apreciaciones éticas y morales que sin dudas es lo absolutamente deseable que les suceda a los lectores. El enfoque enactivo favorece transformaciones intra- e intersubjetivas enriquecidas en contextos significativos. Hans Georg Gadamer precisa el término “transformación” como un quiebre abrupto que marca una diferenciación absoluta dentro de un juego de construcción “otra”.

¹⁴⁶ "La simulación es la generación imaginativa de condiciones y trayectorias particulares más allá de la experiencia perceptiva directa y la inferencia conceptual". Traducción propia.

Transformación no quiere decir alteración [...] esta pertenece al ámbito de la cualidad, esto es, al de un accidente de la sustancia. En cambio “transformación” quiere decir que algo se convierte de golpe en otra cosa completamente distinta, y que esta segunda cosa en la que se ha convertido por su transformación es su verdadero ser, frente al cual su ser anterior no era nada (Gadamer, 1999: 155).

Entonces, el constructo “emergencia transformadora” (ET) que se recomienda implica que del sujeto en cuestión afloran del estado de latencia sus potencialidades y fortalezas, antes no reconocidas por él y, en muchos casos, ni por otros sin mediación. Luego de las intervenciones mediadas por la literatura de los álbumes los LP descubren talentos aletargado en ellos, tal como se puede inferir en los análisis de algunas de las prácticas. Este autorreconocimiento emergente se acrecienta por la presencia del iconotexto.

Las intervenciones literarias con más de cien niños, niñas y adolescentes en situación de VS durante los períodos de 2018 y 2019¹⁴⁷, me permiten configurar el “Proceso heurístico-hermenéutico del LP” como posible *simulacro* o interpretación gráfica del proceso de deconstrucción que realizan durante la experiencia lectora como acontecimiento y acto vital de la interpretación.

La trayectoria del hermeneuta se inicia primordialmente con sus primeras hipótesis al entrar al juego literario moviéndose con cierta habilidad debido a que la lectura de los álbumes no les impone mayores condicionantes. Esta peripecia (*peripéteia*) aristotélica comienza al producirse un estado de alteración con referencia a lo ya conocido por él. Esta instancia inquietante amerita una resolución del problema que plantea el relato y “describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias” (Bruner, 2003: 34), lo señalado es esencial durante este proceso. A partir de un barrido de página realiza un recorrido espiralado solo guiado por focos de interés como “reconocimientos centellantes” (Benjamín, 1999: 87)¹⁴⁸, que incitan el extrañamiento, las resonancias eidéticas, las intertextualidades, las conexiones afectivas y oníricas, las actualizaciones cognitivas hasta conformar su propia trama y esta reconstrucción genera *su* discurso original. Aquí, toma relevancia la “distancia estética” entre el discurso y su umbral estético.

¹⁴⁷ En cada año lectivo en el período de agosto a noviembre. Los dos períodos de intervención involucran a más de doscientos sujetos en estudio.

¹⁴⁸ Citado por Abadi, F. (2010: 21).

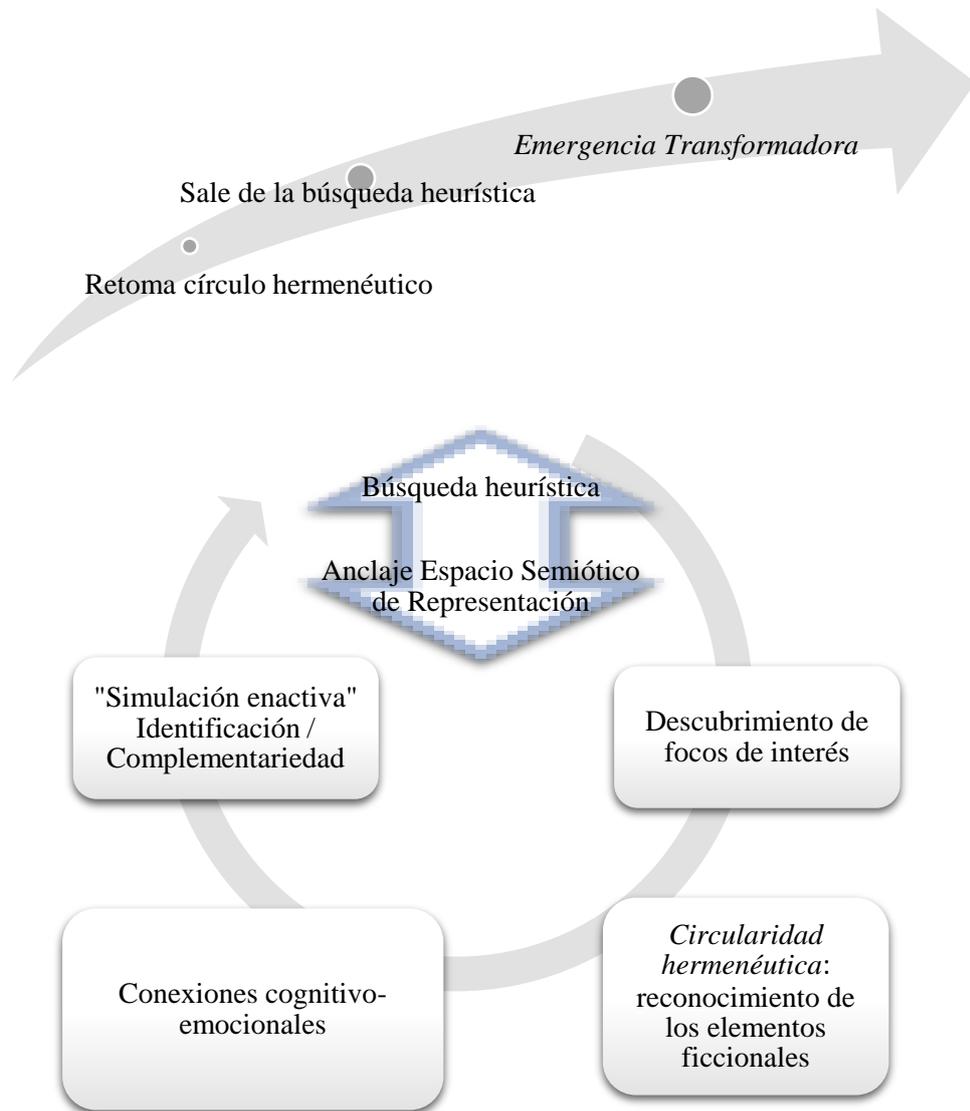


Figura 7: Proceso heurístico-hermenéutico del LP

La trayectoria lectora como círculo hermenéutico tiene dos direcciones posibles: una hacia la profundización y mayor comprensión holística producto de la “pasión” que ofrece esta experiencia; y una segunda dirección en la que el LP no logra salir de la agnición y asume que es demasiado el esfuerzo requerido por lo que se aleja como entró, sin que *nada* le pase. Así, el hermeneuta se expone a la tensión entre fuerzas centrípetas y centrífugas. Bajtín define estas fuerzas como “[...] fuerzas de unificación y centralización del universo ideológico verbal” (1989: 88). La interpretación que se utiliza en este estudio se aleja de la concepción originaria de Bajtín en el sentido que el lenguaje no es “único” sino que se deben considerar “los lenguajes” que intervienen en las dinámicas perceptivas, conceptuales, comunicacionales, tal como bien expresa en el “universo ideológico”. Más adelante Bajtín aclara que: “Por eso, el lenguaje único es expresión de las fuerzas de unificación

y centralización ideológico-literarias concretas que se desarrollan en indisoluble relación con los procesos de centralización político-social y cultural” (Bajtín, 1989: 89). Este constructo acuñado por el teórico literario ruso Mijaíl Bajtín permite graficar la experiencia lectora de los hermeneutas como un sistema de fuerzas que lo instan a continuar su trayectoria hasta una mayor inmersión y centralización de su enfoque. Al tiempo otras fuerzas lo alejan de este cometido. Así tal peripecia se halla condicionada a la fuerza del “atractor” (Zamorano Aguilar, 2012: 700)¹⁴⁹. En toda comunicación humana el “atractor” se entiende como niveles altos de interés y motivación que posibilitan el anclaje cognitivo-emocional y acrecientan el pacto interpretativo implícito. Posiblemente hasta no hallar este estímulo el hermeneuta deba pausar su recorrido; ralentizar su heurística, observar, reflexionar, unificar sus concepciones, activar procesos inferenciales, actualizar todo su patrimonio de saberes, sentimientos y percepciones a los fines de la comprensión. Si la agnición se debe a aquella *distancia estética* como distanciamiento cognitivo y emocional con la obra, por un movimiento imaginario *centrífugo* es expulsado fuera del círculo hermenéutico.

Un *atractor externo* proveniente del contexto desplaza su interés antes enfocado en el acto de lectura. En este punto, el mediador es la variable de ajuste que interviene y fortalece su confianza a través del andamiaje de una exploración guiada permitiéndole que prosiga, así, logra la retroalimentación en su recorrido. Las siguientes figuras ilustran estas fuerzas.



Ilustración 136

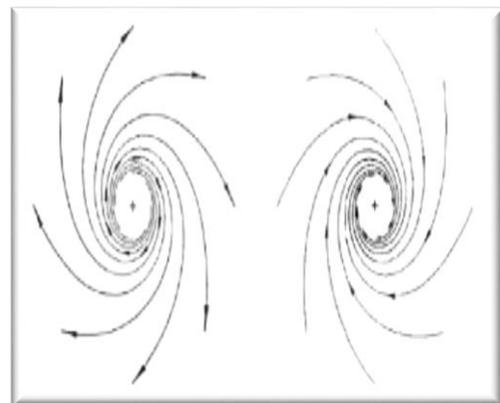


Ilustración 137

¹⁴⁹ Un “atractor” como su nombre lo indica es una fuerza que provoca desplazamientos o desviaciones, es un término utilizado en teorías relacionadas con la comunicación verbal humana. Se utiliza el término ya que guarda relación con el sistema de fuerzas centrípetas y centrífugas puestas en movimiento dentro de un proceso o un sistema.

En la ilustración 137 las fuerzas se desdoblán, a la izquierda se representa la fuerza centrífuga y en la segunda el “giro espacial” es hacia la centralidad. Siguiendo con el análisis de los aspectos que sostienen la circularidad hermenéutica en la lectura holística de los álbumes Aristóteles deslinda esta praxis claramente: “En vez de sensaciones, el alma discursiva utiliza imágenes. Y cuando afirma o niega (de lo imaginado) que es bueno o malo, huye de ello o lo persigue. He ahí cómo el alma jamás entiende sin el concurso de una imagen (Aristóteles, 1966: 378-379).

El proceso heurístico-hermenéutico es dinámico y recursivo hasta el logro satisfactorio de las hipótesis planteadas por el LP. En otros casos, este interrumpe la trayectoria si cree haber llegado a su “umbral del éxito estético” (Eco, 1962: 83)¹⁵⁰, o bien su “umbral OK” (Sigman, 2015: 211), entendido como una zona de *comfort* que constituye su propia limitación inhibiendo su retorno hermenéutico por diversas causas¹⁵¹. El *umbral estético* está en relación con un bagaje cultural precario evidenciado en el grupo de participantes de la intervención literaria.

Por otro lado, para el neurocientífico Mariano Sigman, el *umbral OK* es esa cota real o autoimpuesta (que puede entenderse como pereza intelectual o falta de motivación) frente al esfuerzo requerido para comprender. Ambos conceptos desde ámbitos académicos diferentes definen una indefección en el LP quien a partir de la mediación y el andamiaje de los álbumes hace espacio para *lo posible*. La observación directa me permitió consolidar las expectativas puestas en las potencialidades latentes de estos sujetos. Asimismo pude registrar que generalmente se acogen a una postura conformista de sí en consonancia con aquello que infieren esperan de ellos, es decir, exiguo. En las intervenciones literarias los confronté con desafíos que los impulsaron a salir de la *zona de comfort*, evidenciada en respuestas como “no sé qué hacer”, “no puedo”, “no quiero”. Esta situación exige la generación de estrategias motivadoras y refuerzos positivos hasta la activación de su imaginación y creatividad. Como así también puse en marcha planes de acción alternativos de diversa índole como el elogio, el reconocimiento,

¹⁵⁰ “Giunti alle soglie della riuscita estetica ci siamo così resi conto che l’estremità non sta quella del discorso emotivo piú di quanto non stia da quella del discorso referenziale [...]”. Llegados al umbral del éxito estético, nos dimos cuenta de que la estética no es más la del discurso emocional que la del discurso referencial [...]”. Traducción propia.

¹⁵¹ En el capítulo IV, de la segunda parte se aclaran cuáles pueden ser las razones fundamentalmente referidas al desarrollo humano y contextual del sujeto de estudio que limitan su esfuerzo.

la escucha atenta, todos estímulos de refuerzo emocional. Sin lugar a dudas creo que la afectividad es la base de sustentación del desarrollo humano en particular en estos niños, niñas y adolescentes¹⁵².

Análisis interpretativo de una intervención mediada

En un encuentro literario con alumnos de entre 9 y 10 años, en situación de vulnerabilidad social (VS) durante agosto de 2019, se indagó el álbum de Anthony Browne, *Willy el soñador*. Willy cierra los ojos y comienza a soñar con ser cantante, artista de cine, gigante, escritor famoso, buzo, pintar un paisaje extraño (en intertexto con una famosa obra de Salvador Dalí, que los niños reconocen haber visto). Seguidamente, les pedí que expresaran de forma oral o escrita su mayor sueño. En la misma jornada aprendieron a plegar papel para hacer barcos, nubes, peces, botellas en cartulina, gaviotas. Sus sueños escritos en papel fueron colocados en estas botellas, en los barcos y las gaviotas quienes llevarían sus sueños a “viajar”.

Algunos compartieron verbalmente sus sueños sin prejuicios. Para uno de los niños soñar actualizó recuerdos con resonancias afectivas muy fuertes y lloró desconsolado, expresó que su mayor sueño es “que su hermano saliera del encierro” a quien hacía mucho no podía visitar. Le re-pregunté cuál era *su* sueño a lo que respondió: “ser libre”. El hecho de poner en palabras sentimientos angustiantes fue liberador y al mismo tiempo la experiencia que vivía su hermano mediada por el afecto *le pasa por el cuerpo* lo que generó un acto cognitivo superador al poner en valor la libertad como un bien que aspira lograr. La conmoción que habilitó esta experiencia lectora activó el “fenómeno de la interpretación, entendido como ‘enactuar’ o ‘hacer emerger’ el sentido a partir de un trasfondo de comprensión” (Varela, 1997: 176). La experiencia del niño es singular aun reconociendo que otros puedan haber vivido algo similar.

Como aporte a la vinculación entre los términos experiencia y vivencia, como se dijo, términos de raíces alemanas distintas según el análisis de Hans-Georg Gadamer, creo conveniente ensamblar estos conceptos como complementariamente necesarios. Al reconocer que la experiencia impregna las profundidades de la vida intra-psíquica del sujeto y, al mismo tiempo, es *vivida* como un “padecer y una pasión”. Entonces, eso que *me pasa* es sorprendente e irrepetible en toda su extensión de singularidad. La apertura está en latencia a punto de emer-

¹⁵² Este tema se desarrolla en el capítulo iv.

ger ante la presencia de un estímulo ostensivo relevante como es la *poética cognitiva del álbum*. En este proceso de “salir de sí”, esa experiencia encarnada como vivencia obtiene una re-significación transformadora. En este punto, experiencia y vivencia se consustancian en una zona de convergencia en función de la profundidad de la primera que habilita la segunda como un acto vital y dialéctico.

3.4. Poética cognitiva en literatura

A partir del siglo XX se habla de poética no exclusivamente en el sentido de composición poética; la semiótica expande el concepto a textos literarios y no literarios. Hace referencia a una “poética de la prosa”; “una poética de la ciencia-ficción”; “una poética de los álbumes”. Como con anterioridad se menciona son los formalistas rusos quienes se plantean qué hace que un texto sea definido como literario, qué lo diferencia de otro tipo de textos, categoría que nombran como *literariedad*. El DM de los álbumes por ser literatura y un bien cultural participa de la *literariedad visual*. El crítico e investigador literario venezolano Fanuel Díaz expresa que:

[...] la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones, es lo que define como literariedad visual, aceptando dentro de los alcances de esta “literariedad” características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética (2007: 146).

Reuven Tsur desarrolla un enfoque teórico literario interdisciplinario que denomina “Poética Cognitiva”. Este marco teórico pone en relación los procesos cognitivos y emocionales del sujeto con las estructuras textuales. Aspectos a los que otros teóricos de la Teoría Cognitiva en la Literatura incorporan el *contexto* en el que el sujeto comprende e interpreta la obra literaria. Por tanto:

Cognitive poetics assumes that poetic texts don't only have meanings or convey thoughts, but also display emotional qualities *perceived* by the reader. [...] Originally, it distinguished the rational from the emotional and impulsive aspect of mental life. [...] In contemporary terminology, cognition includes such processes and phenomena as perception, memory, attention, problem-solving, language, thinking, and imagery. In the phrase *Cognitive Poetics*, the term is used in the latter sense (2002: 279 - 280)¹⁵³.

¹⁵³“La poética cognitiva asume que los textos poéticos no solo tienen significados o transmiten pensamientos, sino que también muestran cualidades emocionales percibidas por el lector. [...] Originalmente, distinguía lo racional del aspecto emocional e impulsivo de la vida mental. [...] En la terminología contemporánea, la cognición incluye procesos y fenómenos tales como la percepción, la memoria, la atención, la resolución de problemas, el lenguaje, el pensamiento y las imágenes. En la frase

La poética cognitiva de los álbumes se convalida con las metáforas visuales y conceptuales que ofrecen las imágenes, tanto, como la escritura de las palabras. La amalgama en el DM entre los procesos cognitivos y los fenómenos perceptivos está condiciona por el contexto según observa Peter Stockwell:

The key to understanding issues of literary value and status and meaning lies in being able to have a clear view of text and context, circumstances and uses, knowledge and beliefs. [...] It offers a means of describing and delineating different types of knowledge and belief in a systematic way, and a model of how to connect these matters of circumstance and use to the language of the literature (2005: 4)¹⁵⁴.

El contexto es un espacio de configuración semiótica en los DM dentro de la vida cotidiana de las comunidades, como así también, los procesos metaficcionales de la narrativa literaria. Así, el entorno ejerce una influencia clave en la comprensión e interpretación de las obras por su vinculación con las circunstancias sociales y personales, los usos y costumbres, las creencias como insumos cognitivos y emocionales en la “mente encarnada” del sujeto protagonista del proceso lector. Como se expresa en el capítulo anterior, los DM son interpretados en dos dimensiones, categoría en la que se sitúan los álbumes entre otras expresiones artísticas y estéticas, y en tres dimensiones los discursos referidos a los espacios ambientales, como edificios, arte escultórico, contextos urbanos, rurales, lugares en los que los elementos que lo configuran habilitan una comunicación visual. La tridimensionalidad del DM¹⁵⁵ se introduce en la creación de los ámbitos literarios y de indagación de los álbumes.

3.4.1. Patrones involucrados en el texto y su vinculación con la lectura

Los siguientes conceptos teóricos se ilustran con el análisis del álbum *Una cena elegante* de Keiko Kasza. Se trata de una narrativa centrada en los PRs con un narrador de perspectiva omnisciente.

Poética cognitiva, el término se usa en el último sentido”. Traducción propia. Artículo académico sin paginar.

¹⁵⁴ “La clave para comprender cuestiones de valor literario, estatus y significado radica en poder tener una visión clara del texto y el contexto, las circunstancias y usos, el conocimiento y las creencias. [...] Ofrece un medio para describir y delinear diferentes tipos de conocimientos y creencias de manera sistemática, y un modelo de cómo conectar estas cuestiones de circunstancia y uso con el lenguaje de la literatura”. Traducción propia.

¹⁵⁵ Este tema se amplía en el capítulo VI.

Atención. La presencia de los patrones estilísticos que implican movimiento y novedad favorecen el nivel atencional en el lector. La relación figura-fondo recursivamente intercambia posiciones y genera un efecto de “[...] defamiliarization (or de-automatisation) addressed” (Stockwell, 2005: 20)¹⁵⁶.

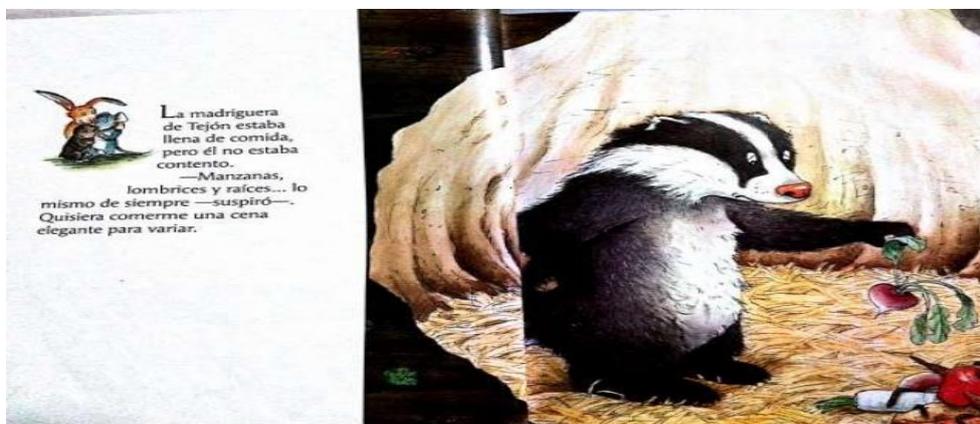


Ilustración 138

El enfoque de la mirada atenta del lector tiene desplazamientos siguiendo un barrido de página de acuerdo con las funciones móviles que cumplen alternativamente los PRs en la configuración semiótica del espacio. La Poética cognitiva denomina este procedimiento como “reposicionamiento deliberado de la atención” (Stockwell, 2005: 20), la función del *atractor* compromete la inmersión del LP. En los álbumes deben “pasar cosas” al dar vuelta la página se renueva e incluso se amplía el horizonte de expectativas del LP. De no suceder tal hallazgo la atención decae y este sale del círculo hermenéutico dando por finalizada su peripecia.

La primera figura de interés ubicada en el margen de lo NUEVO es el Tejón quien probablemente capte la mayor atención ya sea por la dimensión preeminente de su figura y la saturación de los colores aspectos que representan un *atractor* significativo. En el margen superior izquierdo de lo DADO aparecen tres pequeños personajes centrales para el desarrollo de la trama. En este primer episodio forman parte del fondo rol que se modifica al dar vuelta las páginas.

Deixis cognitiva. La inmersión en el mundo de la ficción requiere de este patrón y evidencia de qué forma se ancla el texto en el contexto discursivo. Para Stockwell la deixis cognitiva es:

¹⁵⁶ “[...] la defamiliarización (o desautomatización) abordada”. Traducción propia.

The capacity that language has for anchoring meaning to a context in this way is called **deixis** (meaning 'pointing'), and deictic patterns can be tracked through a text. [...] Deixis, of course, is central to the idea of the embodiment of perception, [...] (2005: 41)¹⁵⁷.

Este concepto es central en la Poética cognitiva. La narrativa en los álbumes no es descriptiva, las ilustraciones ofrecen los *informantes*. En general se trata de textos breves, por tanto, las lagunas de contenido o bien descriptivas son inferidas por los LP tomándose de la barandilla que le proporcionan las ilustraciones y viceversa, tal como se ha dicho, esta lectura es integradora y dialógica con una retroalimentación dinámica. Este completamiento depende del nivel de inmersión del LP en la diégesis, tanto como de su imaginación y experiencias. El aprovechamiento del discurso textual y de los indicios e informantes percibidos e inferidos es altamente relevante para la apropiación e interpretación del discurso.

Este álbum tiene un narrador extradiegético-heterodiegético desde un posicionamiento temporal posterior a los hechos. En toda la historia la deixis perceptual es de gran saliencia informacional.

Guiones y esquemas. *Una cena elegante* transgrede guiones convencionales, es decir, deconstruye lugares comunes tales como: “el más fuerte siempre toma mejor posición”, “los más pequeños en una contienda suelen tener menos oportunidades de ganar”. Contrariamente, Tejón por ser el animal de mayor tamaño y fuerza ve frustradas sus expectativas, mientras que, el topo, la rata y el conejo, se empoderan con base en su astucia y agilidad. Así, logran su supervivencia sorteando la persecución constante de Tejón. La dependencia conceptual es connotativa, por lo que revela al LP otras interpretaciones permitiéndole cambiar los guiones convencionales por otros esquemas de pensamiento. “No siempre el más fuerte logra sus objetivos sobre los más pequeños”, “Ser pequeño no necesariamente es una desventaja”. En este punto, la experiencia lectora pone en valor aspectos cognitivos positivos y afectivos del propio LP que pudieran estar aletargados en su actualización. En este sentido, la experiencia lectora resulta vivificante y sustancialmente transformadora.

¹⁵⁷ “La capacidad que tiene el lenguaje para anclar el significado a un contexto de esta manera se llama **deixis** (que significa "señalar"), y los patrones deícticos se pueden rastrear a través de un texto. [...] La deixis, por supuesto, es fundamental para la idea de la encarnación de la percepción, [...]”. Traducción propia. Destacado en original.

En la intervención empírica con este álbum los hermeneutas conquistan gran satisfacción interior desde la identificación afectiva con los personajes. Se los observa gozosos y sonrientes durante la lectura de los acontecimientos con resultados favorables para los personajes más pequeños. Este esquema de informatividad produce una ruptura con guiones instituidos culturalmente. Más adelante, se comparten los mensajes epistolares que les envían a Tejón lo cual evidencian estas apreciaciones.

Mundos discursivos y mentales. La peripecia hermenéutica se inicia con un cúmulo de expectativas y experiencias narrativas provenientes de su intertexto lector y del contexto que conforman su mundo mental. El lector interpelado por el DM tiene insumos como significados implícitos que desencadenan los presupuestos evidenciados en la configuración semiótica de cada página, expuestos en detalle en el capítulo precedente. El mundo discursivo de la narrativa multimodal apela a múltiples recursos semióticos para promover el enfoque en la figura o en el fondo según las intencionalidades del autor implícito y del propio lector. La ficción proporciona una trama enriquecida del mundo contextual atravesado por el desafío de la informatividad que ya posee el LP, sustento para la construcción de mundos posibles. La vinculación entre los mundos discursivos y los mundos mentales de la ficción literaria puede explicarse desde la diferencia y no la alienación con el discurso literario. Este acto de lectura es habilitante para un *discurso otro*. Este puede construirse debido a indicadores de sentido que les aportan los PRs y su reconocimiento cognitivo, la familiaridad temática, la accesibilidad léxico-gramatical, la inteligibilidad, la estética de la representación, la secuenciación que constituyen imágenes de *oferta* para el PI.

En la construcción diegética se presentan tres dimensiones narrativas: el nivel denotado y connotado o “tiempo real”, los niveles mentales de los personajes en los planos sincrónico y asincrónico. Las imágenes de *Oferta* invitan al involucramiento y a ponderar los comportamientos de los personajes.



Ilustración 139

En esta doble página coexisten tres niveles narrativos, en el margen izquierdo de lo DADO Tejón advierte la presencia de su *presa* un conejo posible “cena elegante” con lo cual finalizaría su búsqueda. Secuencialmente en la página anterior en el espacio de lo IDEAL CONOCIDO, el ratón refugiándose a espaldas del Tejón en la cueva. En el margen de lo NUEVO/ideal el conejo asustado *imagina* su peligro inminente: convertirse en la cena de Tejón. El discurso textual explicita el pensamiento de Tejón, mientras que la gestualidad del conejo evidencia la proyección de su futuro. El humor y la ironía juegan un papel importante al generar en el LP alegría y el gozo debido a la justicia moral cuando los personajes *más débiles* son recompensados y Tejón recibe un aprendizaje aleccionador implícito.

Análisis interpretativo de una intervención mediada desde un enfoque poético cognitivo

El álbum *La gran fábrica de las palabras* se analiza desde perspectivas teóricas de complementariedad: la Gramática del diseño visual de Gunther Kress & van Leeuwen, las categorías de interrelaciones texto-imagen de Nikolajeva & Scott y la Poética cognitiva. La potencialidad comunicativa, epistémica, ideacional, artística, estética y simbólica de esta literatura debido a sus componentes de hibridación e intergenericidad permiten ahondar en descubrimientos heurísticos expansivos. La Poética cognitiva pone énfasis en el contexto literario. Se postula ampliar el concepto de *contexto en la inmanencia del DM* e integrar a esta visión el *contexto socio-cultural del propio LP* que adquiere, en este punto, mayor notabilidad por tratarse del grupo de interés de este estudio con niveles de conflictividad intra-psíquica e interpersonal con su entorno y de alta influencia en la construcción de sentido.



Ilustración 140

Cuando el LP hace un primer acercamiento a esta doble página del álbum recorre de manera holística toda la representación, a modo de barrido de página; su mirada tiene desplazamientos rápidos o enfocados, recursivamente puede deambular en completa libertad y sin restricciones. El marco contextual de la configuración semiótica representa en un primer plano inferior con crecimiento vertical, la fábrica, determina un foco de interés por su preeminencia. El cielo brumoso y la emanación de letras que se eliminan por la chimenea es también el marco contextual de una sociedad posindustrial con alta contaminación cercana a cualquier realidad del mundo contemporáneo. Este *alguien* que con un objeto cónico expulsa sílabas constituye un informante ambiguo al no poder distinguirse si se trata de un humano o un robot de latón. La metáfora visual manifiesta la imponencia de la fábrica, lo tecnológico, la fortaleza de los hierros y sus engranajes, frente al caserío de tejas rojas en un plano inferior de desarrollo horizontal confronta el *habitus* de singularidad y perfilan espacios sociales y económicos diferentes. El eje vertical se interpreta como una dimensión jerárquica e ideológica. El contraste de colores rojo y la gama de marrones y negros imprime una narrativa de cláusulas materiales referidas al mundo material que representan una entidad en proceso (la fábrica eliminando letras) como variante operativa y los actores no visualizados. Pero que permite inferir el caserío de tejas rojas y sus habitantes quienes establecen la variante receptiva (pasiva).

El hermeneuta frente a estas páginas reconoce los indicadores contextuales: contaminación, inferioridad, poder, jerarquías, guiones aprendidos en su contexto socio-cultural, ya que, no tiene una mirada neófita, inocente, su ojo ha visto en su realidad parte de lo figurado en la ficción y, por tanto, es capaz de hacer apreciaciones conceptuales y valorativas.

En cuanto a la poética cognitiva de la narrativa textual ubicada en la centralidad del margen izquierdo en el espacio de lo dado/conocido es la siguiente:

“Existe un país donde la gente casi no habla. Es el país de la gran fábrica de las palabras”.

El tamaño tipográfico de algunas palabras es un recurso que enfatiza fraseales que se contraponen paradójicamente. A continuación, transcribo el diálogo que mantuve con los participantes en el curso de esta experiencia:

M (mediadora): -¿Dicen lo mismo las dos páginas?

LP (Lector Portador):-- “La página de la derecha la tristeza. La izquierda felicidad”.

M: -¿El texto dice lo mismo que los dibujos? ¿Repiten el texto? (re-pregunta)

LP: -“Los guardias de la fábrica de las palabras les quitan las palabras”. “Pero salen por la chimenea”.

M: - ¿Quiénes viven en estas casas?

LP: -“Las personas que no pueden hablar”. “La gente no habla... pero no vemos las gentes”.

M: -¿Se puede vivir sin palabras?

LP: -“No...” “A veces no habla con las personas pero se habla a sí mismo”. “Con la familia”.

M: -¿Las palabras se fabrican en una fábrica?

LP: -“No”

M: -¿Podríamos ser nosotros una fábrica de palabras?

LP: -No responden.

M: -¿Cómo empezamos a hacer palabras?

LP: -“Con las letras del abecedario”. “Con esas palabras decimos cosas”.

M: -¿Para qué las usamos?

LP: -“Para cantar, discutir, gritar, hablar, poesía... Para expresarnos. Solucionar problemas. Para aprender. Para estudiar. Para amar”.

M: -¿De qué manera solucionamos problemas? No responden.

Hacia el final del análisis del álbum uno de los lectores concluye: -“El mundo está lleno de palabras”. A modo de un *reconocimiento centellante* descubrió el valor de “las palabras”, del lenguaje, en un instante lo ¡advirtió!¹⁵⁸, logró la conformación del conocimiento simbólico.

¹⁵⁸ Esta intervención se grabó y son expresiones extraídas de las desgrabaciones. Taller realizado en Escuela M.A. Ramponi. (Guaymallén). Período 14/8 al 23/10/2019.



Ilustración 141

Esta ilustración de doble página se analizó como de “ajuste completo” o de representación intraicónica, es decir, el texto se inserta en la configuración de la imagen según la intencionalidad del autor/ilustrador. Cuando indagué acerca de qué observan, dónde suceden los hechos, respondieron que en el interior de la fábrica. ¿Por qué creen esto? “La oscuridad”, “los colores”. Les expliqué que se trata de colores sepia comentaron que sintieron “tristeza”. Luego, les pregunté:

M: -¿Son humanos o máquinas? Para responder decidieron leer el texto ubicado en el margen izquierdo de lo dado/conocido.

LP: Leyeron el texto.

“La gran fábrica de las palabras trabaja día y noche. Las palabras que salen de sus máquinas son tan variadas como el lenguaje mismo”.

Las grafías aumentan de tamaño en palabras claves para acentuar el enfoque.

LP:- “Son máquinas”. Otros responden:- “No. Son humanos”. “Están disfrazados”. “Están tristes”.

M: Defiendan sus posturas. - ¿Por qué creen que son humanos?

LP: -“Son humanos que se han convertido en *robots* porque trabajan tanto”. Otros continúan leyendo la ilustración y expresan: “Parece un mar de palabras...”.

El contexto de trabajo excesivo de la mayoría de las personas que conocen, no solo, en su entorno directo, lo que observan en la narrativa filmica, lo que escuchan de los adultos, se actualizó en esta propuesta ficcional. Se produjo una amalgama cognitiva positiva. La metáfora visual es elocuente.

Por último, Merja Polvinen en *Cognitive Literary Science*, Burke & Troscianko (ed.) afirma que:

To pay attention to relational as well as action-related cognition in the processing of narratives. These results were then compared with the strengths of the activation patterns indicating mentalizing –the act of imagining other minds. [...] the same patterns of activation are more strongly manifesting reading fiction than non-fiction, fiction can be said to differ from non-fiction because it engages our interpersonal cognition more fully (2017: 138)¹⁵⁹.

En esta práctica literaria algunos hermeneutas activaron sus patrones cognitivos y en un acto de mentalización empática, la literatura les propuso mundos posibles desde la ficción que les facilitaron conceptualizaciones acertadas y críticas de tendencias contextuales y existenciales referidas al trabajo, la deshumanización y cierto nivel de esclavitud, a veces, no advertido por el propio adulto. Las apreciaciones de este LP ponen en valía su discurso.

3.5. Lector Portador: análisis de sus disponibilidades potenciales

“[...] compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación”
(Bruner, 2003: 45).

La lectura del mundo *les precede*. Desde el nacimiento se adquieren guiones y marcos instituidos culturalmente como los primeros eslabones adaptativos. Se inicia, así, un proceso de transacciones dialógicas interpersonales desde las cuales el LP construye “mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo ‘dado’ convencionalmente” (Bruner, 1996: 59). La poética cognitiva hace referencia a la adquisición de esquemas de “informatividad” (Stockwell, 2005), estos son estructuras conceptuales acerca de diversos aspectos de la realidad. Estas pautas de *informatividad* son cláusulas que operan como ampliaciones cognitivas que acompañan el desarrollo del lenguaje. La narratividad y metafóricidad literaria de los álbumes vincula holísticamente lo figurado y el fondo (como saber preexistente), por tanto, se les facilita la apropiación a pesar de sus dificultades en la memoria operativa. Lo figurado y el fondo actúan como soporte contextual de apoyatura en la comprensión de los

¹⁵⁹ “Prestar atención tanto a la cognición relacional como a la relacionada con la acción en el procesamiento de narrativas. Estos resultados luego se compararon con las fortalezas de los patrones de activación que indican la mentalización, el acto de imaginar otras mentes. Los mismos patrones de activación se manifiestan con más fuerza en la lectura de ficción que en la no ficción, se puede decir que la ficción difiere de la no ficción porque involucra nuestra cognición interpersonal más plenamente”. Traducción propia.

dominios involucrados en el lenguaje metafórico verbal y visual. Cuando se indexó esta apoyatura conceptual, debido a la intervención mediada por la indagación, los LP accedían a la comprensión esperada.

La poética cognitiva en literatura se consolida en el *habitus* (Bourdieu, 1997) de pertenencia del LP. Se trata de un cuerpo socializado en categorías o estratificaciones culturales que determinan el campo social, literario y cultural de sus integrantes. Por tanto, impone prácticas y discursos como cláusulas de ajustes o adecuación. Este estudio pretende demostrar que es posible la ruptura de aquellas cláusulas de estancamiento en cierto “modo de reproducción” y promover la ET.

La CI moviliza los esquemas de informatividad con sus primeros desplazamientos sobre la página al mismo tiempo que define su foco de interés desde la categoría de lo denotado y lo evidente. Mientras que para lo connotado requiere de la actualización de inferencias y las resonancias cognitivas y afectivas en el hermeneuta. El cúmulo de informatividad es la clave de acceso al entramado entre lo denotado y lo connotado y el sustento para el proceso de descripción, explicación y comprensión.

La siguiente es una doble página del álbum *La fábrica de las palabras*. Se reproduce el texto del margen superior izquierdo por déficit de legibilidad.

“En ese extraño país, hay que comprar y tragar las palabras para poder pronunciarlas”¹⁶⁰.



Ilustración 142

¹⁶⁰ Tipografía fuente de mayor tamaño en original.

Esta es una ilustración de ajuste completo o intraicónica, es decir, en las imágenes se insertan textos verbales. Agnés de Lestrade y Valeria Docampo, autoras de este álbum, retoman el recurso de poner énfasis en el tamaño de las fuentes tipográficas.

La simulación enactiva y/o la identificación como estado de complementariedad con las proyecciones mundo establece enlaces a partir de la empatía. Se trata de una mente embebida o corporeizada en un contexto enraizado por sensibilidades. Estos estados emocionales le permiten: “Leer’ las mentes de otros [lo que] implica compartir paisajes mentales intersubjetivos (sé qué piensas y lo que sientes), pero lleva a afrontar también, en innumerables ocasiones, cierta frustración al sentirse incomprendido” (Reyes, 2007: 56). La inteligencia emocional (IE) debe ser estimulada debido a su importancia en gran medida porque el LP encuentra en la ficción *personajes faros* con los cuales logra un acercamiento afectivo facilitador de la poética cognitiva en literatura casi de igual modo que con personas del mundo real. El sujeto no necesariamente necesita frustrar expectativas en la realidad para encontrar soluciones a sus conflictividades el hecho de pasar por la experiencia literaria y vivenciar circunstancias desde la simulación enactiva igualmente le posibilitan el quiebre con patrones delimitantes.

En tal sentido, *eso que le pasa* como experiencia y vivencia moviliza su mundo interno y de forma gradual se construya simbólicamente como protagonista de cambios intrapsíquico y gestor activo dentro del contexto que habita, no siempre contenedor y afectivo. Precisamente, la lectura literaria constituye su salvataje, por momentos, una vida sin anclajes requiere ser salvada de sí misma, rescatada para *su* mundo y desde sus potencialidades. La experiencia de la lectura literaria resulta vivificante y proporciona a la niñez y adolescencia en VS, goce estético, satisfacción personal y un paulatino afianzamiento de su autoestima. Roland Barthes al respecto expresa con gran claridad que:

En el dominio de la lectura no hay pertinencia de objetos: el verbo *leer*, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo *hablar*, puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objeto[s]: se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc. [...] lo único que se puede encontrar en ellos es una unidad intencional: el objeto que uno lee se fundamenta tan sólo en la intención de leer [...] (2013: 47)¹⁶¹.

Entonces, la peripecia del LP comienza al despertar el deseo, la motivación de ahondar heurísticamente en los informantes que le dejan *sus* lecturas del mundo real y hacer inmersión

¹⁶¹ Cursiva en original.

en el mundo de la ficción. Su tarea consciente es entrar en este a partir del “como sí” y deslizarse fluidamente en una simulación enactiva. Este “auto-engaño lúcido” (Burke, 2017: 142) representa una liberación de cláusulas provenientes del imaginario instituido y, por tanto, en este acto el sujeto se da permiso para establecer enlaces con su historia de vida. Los aprendizajes intuitivos, perceptivos y conceptuales que el sujeto adquiere en esta instancia son altamente valiosos y relevantes, ya que, habilitan su sentido de pertenencia en la trama cultural.

Los patrones multimodales y multimediales no son ajenos a las vivencias cotidianas de la niñez y la adolescencia. La familiaridad que tienen con la imagen desde la narratividad y la metafóricidad cinematográfica, el uso de dispositivos tecnológicos y digitales a su alcance (aplicaciones en telefonía y videojuegos), les proporcionan un nivel de *informatividad* suficiente para ingresar al mundo ficcional de los álbumes con un ojo inteligente capaz de inferir la poética cognitiva de este género.

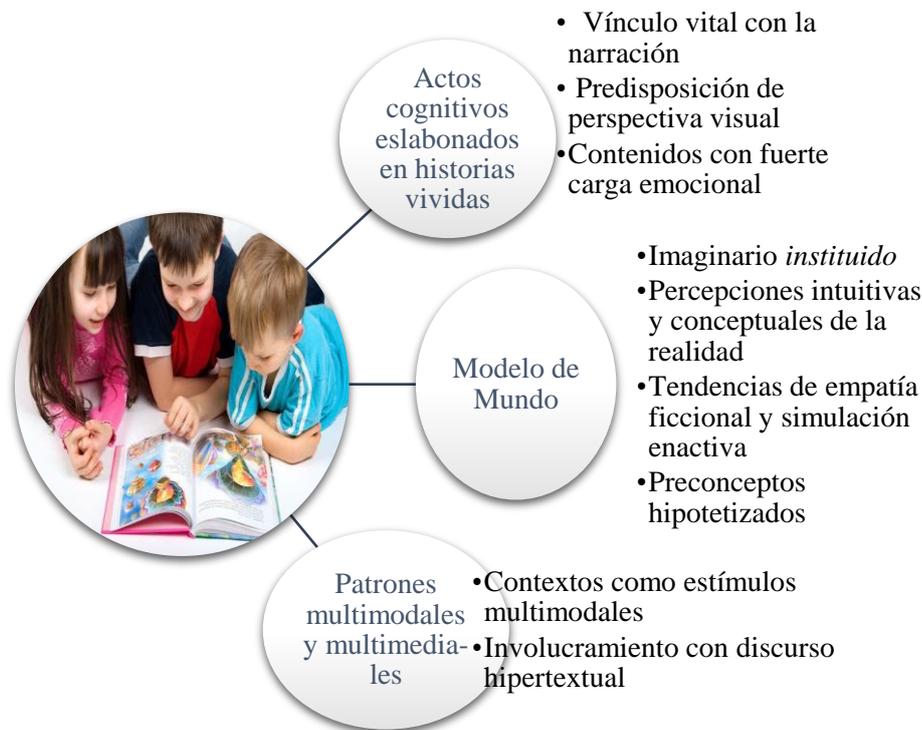


Figura 8: Disponibilidades potenciales del LP

A partir de las observaciones participativas concibo estas tres áreas de configuración del perfil lector con los determinantes potenciales del sujeto. La aceptación de estas tres dimensiones como insumos de trabajo constituyen un factor clave para la implementación de un modelo de intervención viable y eficaz. Entonces, tal modelo de intervención debe surgir de las peculiaridades del grupo etario en contexto.

El reconocimiento del discurso hipertextual por parte del mediador optimiza la frecuentación y la sistematicidad con las estructuras de narrativa multimodal. Según lo observado estos sujetos requieren de andamiajes facilitadores para poner en palabras aquello que la literaria de los álbumes moviliza en ellos, precisamente, porque este “ojo inteligente” tiene un desbalance en sus alfabetizaciones. Razón por la cual considero que debe aprovecharse esta incipiente AV para consolidarla y propiciar la transferencia de saberes a la alfabetización de la lectura y la escritura. En las intervenciones literarias pude examinar este efecto de retroalimentación y recursividad que les permitió mejorar notablemente “este balance”. El hecho de poner en valor el patrimonio cultural que tienen apropiado y fomentar su disposición interactiva en el acto de la lectura multimodal es el fermento que eleva sus fortalezas. De este modo el sujeto funda una experiencia vital que detona multiconectividades interpretativas. Más adelante, el marco teórico se ilustra con los hallazgos obtenidos en tal sentido. Como así también en los capítulos siguientes se desarrollan temáticas involucradas en las citadas dimensiones del perfil lector.

Análisis interpretativo de una intervención mediada

El propósito de esta intervención es que el LP eslabone la metáfora visual con su propia experiencia de vida. El siguiente análisis del discurso iconotextual es el resultado de la práctica que realicé con niños y niñas entre los 10 y 12 años, para lo cual seguí los patrones conceptuales explícitos en la figura: Disponibilidades potenciales del LP.

El álbum *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng abordan los temas de la emigración y la búsqueda de identidad. Los subtemas son: el sentido de pertenencia a una comunidad, dificultades en la comunicación, marginalidad, desapego de seres amados y la singularidad de ser único y, paradójicamente, la pretensión de ser como los demás, visibilizado y reconocido. En el trabajo en campo observé que estas temáticas debían ser analizadas por su incumbencia en los grupos.

Desde la perspectiva de la *Gramática del Diseño Visual* de Gunther Kress & van Leeuwen (1997, 2006), en el margen izquierdo de lo DADO/CONOCIDO, la configuración del espacio semiótico se ancla en la cláusula material: “Soy un bicho raro, lo reconozco” el que puede ser atribuido a Eloísa. En la centralidad del margen de lo NUEVO/DESCONOCIDO se encuentra Eloísa con expresión de extrañamiento y miedo, rodeada de bichos gigantes, abrazada

a su osito de peluche. Su peluche es el “objeto transicional” (Winnicott, 2013: 31) ¹⁶² que la une a su pasado reciente y conocido. En la guarda una mano adulta y femenina con anillo connota la presencia de una mujer que observa fotos de un hombre y una pequeña; además de otras fotografías de estas personas en su nueva vida.



Ilustración 143

Eloísa es la narradora, se focaliza a sí misma y narra su vida como emigrante junto a su padre en retrospectiva. Por tanto, es una narradora introspectiva o autorreflexiva (Nikolaieva, 2014: 121). Eloísa es la protagonista y se destaca la presencia de un personaje colectivo¹⁶³: los bichos cuya participación se evidencia solo desde la narrativa visual. Al introducir un personaje colectivo en la configuración visual posibilita otra focalización vinculante con el lector. Así, la relación entre el discurso verbal y el visual es de interdependencia. Las ilustraciones tienen patrones narrativos y estéticos de informatividad superiores a los del breve texto

¹⁶² “[...] es una defensa contra la ansiedad, en especial contra la de tipo depresivo. Puede que el niño haya encontrado algún objeto blando, o de otra clase, y lo use y entonces se convierte en lo que yo llamo *objeto transicional*” (Winnicott, 2013: 31). Este objeto es de gran importancia emocional durante la infancia y la niñez, en cuanto adquiere carácter simbólico y de algún modo le acerca afectivamente un ser amado ausente lo que alivia su sentimiento de pérdida y lo sostiene en la espera.

¹⁶³ El personaje colectivo se analiza en 3.6.1.

de Eloísa. Esta narradora construye la diégesis desde una perspectiva subjetiva a partir de *su* visión del mundo. El espacio ficcional es hipotético y de singularidad como la única humana. El resto de los PRs son todos los insectos de gran tamaño humanizados, aunque, carecen de lenguaje verbal y solo sus acciones son humanas. Este mundo alternativo simula una realidad convencional. Eloísa entra a ese espacio y trata de adecuar sus comportamientos a los guiones y marcos instituidos en la ficción y figurativamente en la realidad de muchos de los niños y niñas lectores.

El enlace entre los mundos ficcional y real emerge desde la connotación y la simbolización. La heurística del hermeneuta actualiza parcialmente el sentido, la CI es la gran oportunidad de un logro potencialmente pleno de interpretación. En este punto, el aporte de Wolfgang Iser es pertinente cuando expresa que:

Si un significado indagado adquiere su significatividad, esto es, su legitimación por el hecho de ser referido a un marco de referencia situado fuera del texto, entonces este significado, en cuanto resultado del texto, propiamente ya no puede ser de carácter estético. Pues es definido según unas características, esto es, posee un carácter discursivo (Iser, 1987: 47 – 48).

- **Actos cognitivos eslabonados en historias vividas:** comencé preguntándoles ¿alguna vez se han sentido como un “bicho raro”? Nadie respondió. Lo interpreté como un indicador de dificultades en el nivel de abstracción. Entonces, reformulé la pregunta: ¿qué es ser raro?, ¿alguna vez se sintieron como Eloísa? La participación se activó y contaron ávidamente anécdotas en las que habían sufrido el aislamiento de sus compañeros por cambios de escuela. Otro niño afirmó:- “Sí. Cuando fui por primera vez a la casa de mi novia”.

- **Modelo de Mundo:** la vida cotidiana en una ciudad, en la escuela, los juegos en los recreos. La comunicación es restringida en Eloísa porque desconoce los guiones instituidos en ese ámbito. Los LP no advirtieron lo que subyace en la historia. Una niña, de nacionalidad boliviana, reconoció que su “mudez” o inexpresividad estaba relacionada con el desconocimiento de las modalidades discursivas de sus compañeros y temía la hostilidad y las burlas. La temática del desarraigo tiene una fuerte carga emocional.

- **Patrones multimodales y multimediales:** las ilustraciones resultan ser fundamentales para la comprensión e interpretación de esta historia de vida que reconocieron haber experimentado con cierta frecuencia, e incluso, participar del tema a través de los *films*. La simulación enactiva permite establecer compromiso cognitivo y emocional con este personaje emblemático, y de alguna forma prototípico, sobre todo en el ámbito escolar.



Ilustración 144

En el desenlace Eloísa es la docente y su visión del mundo se ha transformado. El texto expresa: “Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir”. En la guarda trasera la mano femenina sostiene una fotografía con las imágenes de un insecto grande y otro pequeño. Este álbum es una “*opera aperta*” a multiplicidad de interpretaciones. La temática es emotiva y profundamente humana que abre espacios a la conformación del conocimiento simbólico. Este logro de gran eficacia permite la “cohesión cultural” (Bruner, 2003: 45) y la inmersión en el imaginario de muchos LP. Los esquemas de informatividad estimulan resonancias afectivas, recuerdos y experiencias vividas. El fondo (saberes subyacentes del LP) delimita su umbral estético y como *obra abierta* posibilita continuidad y profundización. A modo de síntesis cabe este concepto de Iser:

Las imágenes y los símbolos del texto no son sencillas imágenes especulares de datos psíquicos; y cuando cumplen en la realidad la condición para ello, porque por su medio la fantasía pulsional es elevada a conciencia, entonces tal transformación sólo puede lograrse cuando permite “ver” al lector “lo que hay en él” (1987: 76).

Así, el efecto estético del álbum se construye como sentido. El LP “ve”, entiéndase, infiere y/o intuye en la narrativa los patrones simbólicos y conceptuales que representan los personajes a partir de la simulación enactiva y/o identificación como una proyección de su propia realidad intra- e intersubjetiva. Esta mirada incluye las proyecciones de mundo que la obra le ofrece. La consecuencia deseable es una modificación y, en el mejor de los casos, una transformación en sus comportamientos y sus creencias. Aquellos cambios profundos en la condición humana dependen de diversos factores intrapsíquicos y contextuales. En estos casos, la mediación puede constituir una oportuna contribución.

Más allá del enfoque individual como las prácticas de lectura y análisis de los álbumes se dan en el ámbito de una CI las lecturas se expanden a lo colectivo y son compartidas. Por tanto se funda un conocimiento social. En tal sentido, la lectura literaria en contexto cumple

con sus funciones esenciales: la epistémica, la comunicativa, la social, la estética, la ideológica, la simbólica. Las *posibles lecturas* atraviesan una mirada crítica por parte de otros lectores que simultáneamente están indagando un mismo discurso multimodal. A mi entender, la lectura de los álbumes en espacios sociales de interacción, de colaboración y de indagación compartida erigen relaciones trialógicas: los LP, la lectura de los álbumes en contexto. De tal modo, el conocimiento simbólico es individual y de trascendencia social.

3.6. *Status* ontológico de los personajes ficticiales y su impacto en el LP

“Con todo, las personas reales son opacas, mientras que los personajes literarios son transparentes. Tienen motivos y valores que podemos compartir”

(Nikolajeva, 2014: 52).

Los lectores elaboran los personajes a partir de: su horizonte de expectativas acerca de la obra, sus experiencias del mundo y su entorno más cercano, su bagaje de narrativa literaria y no literaria, sus motivaciones personales, su conocimiento de sí, sus aprendizajes en otras áreas. Los intersticios que la buena literatura deja a disposición del hermeneuta le exigen realizaciones de significación a partir de sus inferencias y la singularidad de sus apreciaciones.

La brecha entre la intencionalidad del autor, su definición de lector implícito y el LP real, no se estrecha en función de la “suspensión voluntaria de la incredulidad”; pues el lector no debe sólo recibir, sino que lo que él debe recibir, debe primero constituirlo” (Iser, 1987: 162). El acto de leer pone en funcionamiento una serie de factores pertinentes y relevantes para que esta consumación se produzca. La integración de los insumos citados, del nivel de disposición y competencia literaria se amalgaman para responder a las exigencias explicativas y comprensivas del discurso. La literatura de libro-álbum tiene un “modo de estructuración y de funcionamiento” que requiere de aprendizajes y del entrenamiento para “ver” más allá de una mirada superficial. La poética narrativa de los álbumes presenta también lagunas en las que solo un lector entrenado podría ahondar.

El rol de la AV abre oportunidades inexploradas por la mayoría de los lectores, no solo literarios, sino que contempla un gran sector de “consumidores de imágenes”. Esta expresión “consumidor de imágenes” reconoce que la afluencia y la influencia de las imágenes en la vida de las personas son abrumadoras. La literatura en general y en particular este género emergente de ajuste completo entre texto e imagen, tal como se explicó en el capítulo prece-

dente, desencadena modelos explicativos basados en sus inferencias perceptivas que incorpora a su caudal social y cultural. Los personajes ficticiales dan informatividad de aspectos de la realidad, brindan respuesta a cómo funciona el mundo y ofrecen una percepción de cómo piensan y sienten otras personas. La empatía pone al lector en la posición del otro con lo cual ensancha sustancialmente la comprensión de sí mismo y del mundo, más específicamente de su microsistema proximal.

En este aspecto la teoría cognitiva en literatura confirma que:

Feeling an emotion with a protagonist in fiction has two similar parts. In one part (within our simulation of the story), we come to know a character's concerns and understand what emotions might occur as the character's intentions are affected by events. In the second part, having taken on the character's concerns, we experience corresponding emotions of our own (Oatley, 2017: 265)¹⁶⁴.

De acuerdo con los estudios de María Nikolajeva, las narraciones centradas en los personajes suponen otras posibilidades al lector y la obtención de más conocimientos sobre el perfil del personaje: gustos, intereses, personalidad, proyecciones, conflictividades psicológicas. Otro aspecto interesante es que el lector puede seguir su evolución hacia la madurez que implican cambios de comportamiento y otras modalidades de pensamiento. Así, la vinculación personaje – lector se vuelve proximal, más aún, cuando logra establecer una relación empática. Retomando el protagonismo de Eloísa en el desenlace da muestras, sobre todo desde la representación visual, de que el personaje evoluciona hacia una mayor capacidad adaptativa. Por su parte, el LP construye sentido y lo confronta con sus experiencias interpersonales. Los personajes que logran atravesar pruebas con eficacia son los que mayores incentivos cognitivos positivos ofrecen al LP. En esta categoría se encuentran los héroes y las heroínas como “personajes faro” que cumplen funciones referenciales y motivacionales para las y los lectores.

Análisis interpretativo de una intervención mediada

En el álbum *Una cena elegante*, Tejón es un personaje que vive en soledad en su cueva ocupado solo de su supervivencia. Este solipsismo es desmotivadora. El alimento que tiene disponible ya no lo gratifica, entonces, decide cazar animales más pequeños y proveerse

¹⁶⁴ “Sentir una emoción con un protagonista en la ficción tiene dos partes similares. En una parte (dentro de nuestra simulación de la historia), llegamos a conocer las preocupaciones de un personaje y entendemos qué emociones pueden ocurrir cuando las intenciones del personaje se ven afectadas por los eventos. En la segunda parte, habiendo asumido las preocupaciones del personaje, experimentamos nuestras propias emociones correspondientes”. Traducción propia.

de una “cena elegante”. Se advierte un narrador con perspectiva de niño, ingenua y poco crítica. Su búsqueda de animales “débiles” se ve frustrada. Mientras que, el topo, el ratón y el conejo tienen algo muy a su favor: agilidad, ingenio y espíritu de grupo, así, logran burlarlo escapando de sus garras. Esto lejos de desalentar a Tejón lo incita a perseverar a pesar de los fracasos reiterados, pero, sin intentar un cambio de estrategias lo que constituye su mayor debilidad. Este álbum brinda un enfoque en los personajes y el modo en que evolucionan. Desde una lectura analítica y crítica los hermeneutas logran debatir los comportamientos y decisiones que toman los personajes porque la narrativa refiere a características de personalidad de estos. Por tanto, en la literatura para niños no se puede afirmar que en la mayoría de los casos esté centrada en la trama.

En la literatura contemporánea para niños los “personajes irónicos” toman gran notoriedad porque otorgan espacio al LP para el desapego con algunos convencionalmente *buenos* por sus conductas ejemplares. Los atributos simbólicos posesivos en estos les “autoriza” elaboraciones cognitivas más próximas a su propia personalidad, comprenderse en sus desaciertos y favorecer la aceptación de sus debilidades. María Nikolajeva analiza que “En contraste con los héroes de los cuentos de hadas, a estos personajes no se les concede poder alguno al final de la historia. En el mejor de los casos, permanecen igual que antes; en el peor, parecen incapaces de hacer frente a la realidad que los rodea” (2014: 80). Eso es exactamente lo que le sucede a Tejón quien defraudado en sus intentos fallidos recupera su estado inicial, la trama circular le deja un par de lecciones. En principio, poner en valor aquello que sí tenía para comer y otra que no alcanza a advertir: que en esta travesía ingenua y poco crítica se quedó sin nada.

La conexión entre el mundo ficcional y la realidad puede ser *mimética* o *semiótica*. Este álbum tiene un enfoque semiótico al desafiar los guiones y esquemas mentales del lector acerca de las cualidades óptimas para tomar decisiones acertadas. Aquello esperable de la conducta de Tejón es que sepa evitar los obstáculos porque es el más fuerte, de gran tamaño y corpulento, características relacionadas con referentes jerárquicos. En CI se examinaron los comportamientos de los personajes desde sus significaciones simbólicas y morales. Aparece en la diégesis una cuestión moral relacionada con la “justicia distributiva” que abrió el debate de ideas. Las conclusiones al respecto dieron muestras de su desarrollo moral.

Este tipo de propuesta literaria es liberadora para el hermeneuta porque le ofrece modelos que siente que están a su mismo nivel, particularmente desde el humor, hecho que le genera emociones positivas. El LP puede asumir desde la simulación enactiva con o sin carga

emocional, rasgo que no le impide la apropiación e interpretación literaria, una postura complaciente con el rol del protagonista irónico. La literatura neo-subversiva admite la presencia de personajes transgresores, antihéroes, más aún, les posibilita aliarse con los más débiles y aceptar en ellos conductas “inadecuadas” para una supuesta moral. Este espacio de discusión dentro de la CI les aporta otras modalidades de pensamiento y de juicio moral.

Con relación a la configuración del espacio semiótico, Tejón es un personaje con características físicas de superioridad frente al resto, sin embargo, los hermeneutas se percatan de todo lo que él ignora de su entorno. Es decir, los supera en tamaño y fuerza pero no en inteligencia. Keiko Kasza aporta los informantes necesarios para que el lector haga una lectura paralela y sincrónica. Esta situación provoca en ellos satisfacción e involucramiento afectivo, por tanto, hacen una inmersión confiada al reconocer que saben más que el personaje y adquieren ventaja sobre Tejón, tal como se aprecia en la ilustración 145.

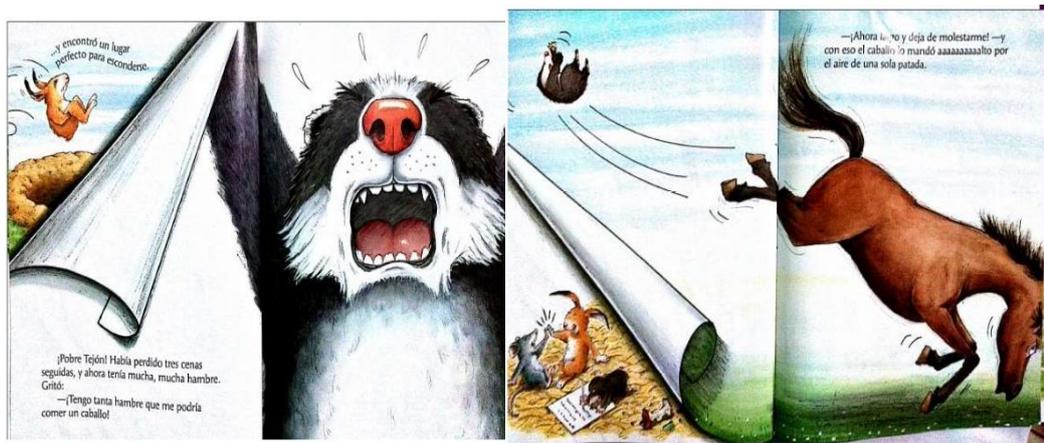
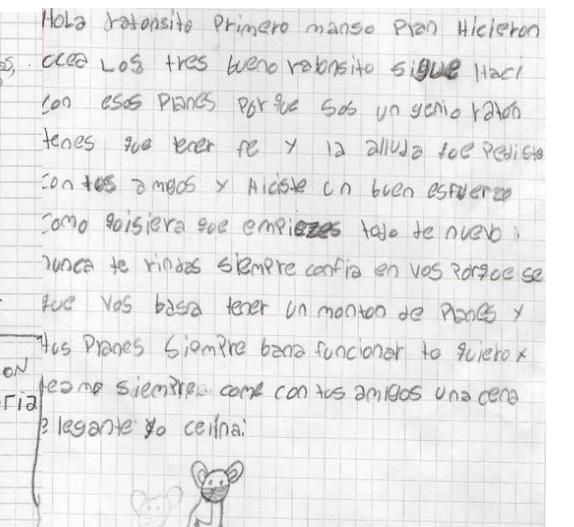
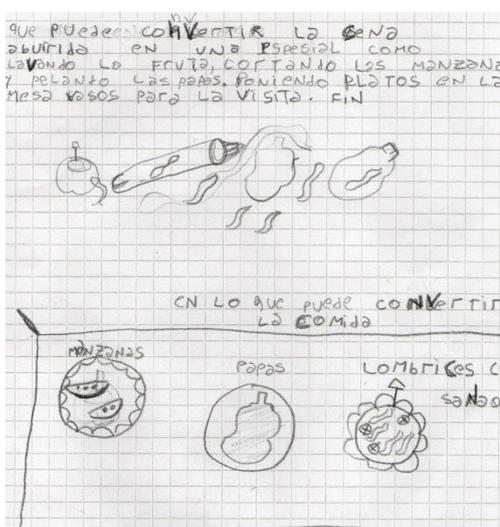
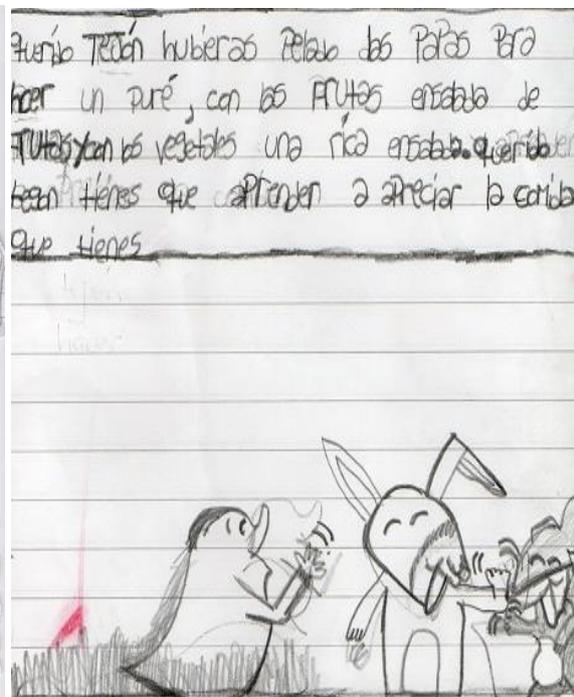


Ilustración 145

En el desenlace Tejón expresa: “¡Tengo tanto hambre que me podría comer un caballo!”. Este es un punto de inflexión entre los comportamientos esenciales de la naturaleza animal y la ruptura que se produce en el tejón cuando asume una reacción propia de la naturaleza humana. Hecho que determina cierto equilibrio logrado hasta el momento entre ficción y realidad. En un primer plano detalle aparece con muestras de frustración, impotencia y falta de control de las situaciones emociones de naturaleza humana. Tal como se observa, en la doble página existen nuevamente dos niveles narrativos. Mientras que los pequeños “indefensos” disfrutan de su despreciada cena.

En la CI dialogué con el grupo acerca de: ¿qué es la perseverancia? Y en relación al título: ¿qué entienden por una *cena elegante*? En respuesta a la primera pregunta sus inter-

venciones fueron: “No rendirse”, “Tener fe”, “Volver a empezar”, “Pedir ayuda”, “Hacer esfuerzo”, “Confiar en mí mismo”. Este tipo de respuestas es otro indicador de la capacidad cognitiva y reflexiva que creo conveniente alentar en el LP. En relación a la segunda pregunta, teniendo en consideración que son niños y adolescentes con carencia de alimentos, sorprende los conceptos que elaboraron. Definieron una cena elegante como: una reunión en familia, la preparación de una rica comida con lo que esté disponible, la limpieza y el orden de la casa, y la colocación de un mantel en la mesa (tal como se lee en estos mensajes). Como cierre de la intervención les pedí que le escribieran un mensaje al personaje que quisieran. Algunos eligieron escribirle al caballo, otros a Tejón, al ratoncito. Sus mensajes fueron aleccionadores inclusive para un adulto.



El último mensaje está dirigido al ratoncito y sus dos amigos, elogiaron el plan para evadir el acoso de Tejón y les aconsejaron no rendirse, “confía en vos porque sé que vas a tener un montón de planes...”. La perseverancia fue reconocida en estos personajes, supuestamente, con menos posibilidades de sobrevivir. En este punto, se puede aseverar la conformación del conocimiento simbólico.

3.6.1. Personajes animales e inanimados

La credibilidad en los personajes sean animales, objetos y/o juguetes se sostiene en la verosimilitud de los comportamientos como “reales”, es decir, deben ser creíbles para permitir al lector el anclaje ficcional. Generalmente presentan características antropomórficas que se reconocen en sus vestimentas, sus conductas, sus sentimientos y gestualidades. María Nikolaeva afirma que son “disfraces de un niño” (2014: 219). Creo adecuado analizar este tipo de personajes por distintas razones: cercanía y familiaridad con los lectores, nivel de informatividad acerca de sus costumbres, necesidades y posibles reacciones, la facilidad con la que establecen vinculaciones afectivas y posibles conductas transgresoras y/o poco convencionales. En este sentido, la producción estético-literaria utiliza estos personajes con el propósito de un mayor involucramiento por parte del lector.

En otros casos, cumplen una función de distanciamiento social y/o emocional con temáticas que pueden conmocionar o, incluso, perturbar la sensibilidad del lector. De todas maneras, existen recursos semióticos como el color, el posicionamiento de los PRs en el espacio de configuración que cumplen con estos fines¹⁶⁵. Se pone énfasis en aspectos “poco convencionales”, ya que, es el propósito de este estudio habilitar cláusulas detonantes del descubrimiento personal y, fundamentalmente, el *aprender a pensar* como una práctica en evolución y de continuidad en el tiempo transferible a variados aspectos de la vida del sujeto. La oportunidad de moverse de posturas rígidas flexibiliza las estructuras mentales con desplazamientos hacia un pensamiento autónomo y crítico¹⁶⁶.

Para ejemplificar una de las razones por las cuales en la literatura para niños se introducen protagonistas animales se analizó con el grupo etario el álbum *La balada del rey y la muerte* de Koos Meinderts, Harrie Jekkers y Piet Grobler. Se trata de una diégesis semiótica

¹⁶⁵ Analizado en el capítulo II.

¹⁶⁶ En el capítulo siguiente se amplía este tema.

centrada en la temática, pero que aborda los personajes desde una postura psicológica y existencial. Es un ejemplo de animales de características humanas aspecto que facilita tanto el abordaje del tema como sus implicancias filosóficas. La temática de la obra aborda el tema de la muerte que puede calificarse como perturbador. En sí mismo, el tema de la muerte causa mayor controversia entre los adultos para quienes puede resultar una conflictividad no resuelta. En este sentido, la perturbación es fundamentalmente un fenómeno de recepción.

En cuanto a la trama del cuento, el protagonista es un rey-león que no quiere morir y los personajes secundarios son distintos animales del *hábitat* selvático. El león presenta atributos posesivos simbólicos asociados con el poder y la fuerza. Como todo rey decide arbitrariamente sobre todos los aspectos menos su propia muerte. Este rey egocéntrico es “la máscara del niño” que no quiere crecer, alegoría de morir a la niñez y dejar paso a la madurez, como posible interpretación de un adulto.

El álbum se analizó con alrededor de cincuenta niños y niñas en situación de vulnerabilidad en el marco de la Feria del libro en Mendoza en 2018. Los hermeneutas asumieron el tema con absoluta naturalidad, en principio porque a la mayoría les ha tocado de cerca la muerte de un ser querido por los riesgos que implica el contexto urbano marginal en el que viven. Pero también, porque el protagonista principal es un animal humanizado con un problema existencial sin resolver. La interpretación de los LP manifestó otra interpretación también probable, reconocieron que es necesario morir para que la vida continúe y la aceptación de que la muerte es parte del ciclo vital¹⁶⁷.

3.6.2. Personaje colectivo

El álbum *Eloísa y los bichos*, introduce la categoría de “personaje colectivo”. María Nikolajeva expresa que: “El concepto del protagonista colectivo es una evolución natural de la aproximación estructuralista a los personajes y del modelo actancial: todos los personajes (“actores”) que tienen el mismo papel o función dentro de la narrativa constituyen el mismo actante” (2014: 127). Los bichos son un personaje colectivo al cumplir la misma función, responder a características homogéneas y perfilarse como un conglomerado singular. Los bichos

¹⁶⁷ “Sus creencias vitales parten fundamentalmente de teorías intuitivas. El cambio conceptual va más allá de estas teorías débiles, apuntan a una modificación estructural de sus conocimientos. Los fenómenos vitales tales como: la vida, la muerte o persona conforman una teoría infantil (T1); a los diez años existe una preocupación por hallar respuestas científicas respecto de la diferenciación entre plantas y animales (T2)” (Cortez, 2018: 137).

están humanizados en sus comportamientos, aunque no se expresan verbalmente ni usan vestimentas humanas, son personajes planos sin perfiles distintivos individuales. Sus dimensiones son muy superiores al de Eloísa, probablemente desde su percepción interna, y ejecutan acciones que ella no, esto afirma el hecho de sentirse diferente y su sentimiento de inferioridad.

En general, la narrativa para niños está orientada a la trama, los personajes son los actantes que hacen que la historia funcione, pero carecen de una caracterización específica, igualmente los lectores pueden inferir preferencias e intereses desde otros informantes perceptivos. La intencionalidad del autor implícito se posiciona en las acciones que eslabonan la trama y de ese modo logra el impacto esperado, posiblemente sea, expandir las fronteras reflexivas y proporcionar reparación. El sentirse distinto a otros es causa de sufrimiento y sentimientos de inferioridad, por la falta de sentido de pertenencia y reconocimiento de sus pares, caracterización absolutamente humana y realista. Con los grupos en trabajo en campo este es un fenómeno frecuente por la permanencia inestable en la institución educativa y la presencia de niños y niñas de la comunidad boliviana. Particularmente, estos optan por no hablar, cuando les pregunté en privado respondieron: “Hablo diferente y no me entienden”.

La presencia de personajes colectivos no es frecuente en la literatura para niños. Es una estrategia autoral para generar protagonistas complejos. En el álbum *Blancanieves* de Grimm ilustrado por Benjamín Lacombe, el personaje colectivo lo constituyen los siete enanitos. Son actantes que todo lo hacen juntos, no se distinguen por su nombre, toman decisiones en conjunto, todos se ponen de acuerdo en proteger a Blancanieves y cumplen un rol fundamental en la trama. Por tratarse de un clásico tradicional, los enanitos representan cualidades ejemplificadoras: solidarios, compasivos, trabajadores, buenos e ingenuos, en este sentido, se les asigna una función didáctica. Lo que sugiere este protagonismo es la introducción figurada del niño, su estatura pequeña y su accionar unidos los hace capaces de proteger a Blancanieves hasta ser rescatada por el príncipe quien, accidentalmente, la salva de su muerte temporal. Luego de este episodio desaparecen del relato. Se formula otra interpretación posible: los siete enanitos asumen simbólicamente el rol de padre sustituto, contenedor hasta su madurez y separación de la familia.

El club de los Perfectos de Graciela Montes pondera la presencia de los personajes colectivos: el club de los perfectos, el club Deportivo Santa Rita, el Social Juan B. Justo y los floridenses. Este cuento se incorpora al corpus por la temática y su tratamiento. Este relato me permitió debatir temáticas como: la aceptación de sí mismos y de otros con sus fortalezas y

debilidades de forma implícita. Las relaciones entre pares muestran momentos de hostigamiento, rechazos, comportamientos negativos repetitivos, que infiere tienen como trasfondo la baja autoestima personal con tendencia a proyectarse con agresiones hacia los demás.

Cada club se singulariza como un prototipo bien definido. En principio puede destacarse que se elide la cuestión genérica, por tanto, son personajes universales. Desde la ilustración se observa que cada club está compuesto por varones y mujeres, visualmente caracterizados con un tinte realista. Por otra parte, los personajes colectivos “pueden ofrecer una visión más profunda de la naturaleza humana” (Nikolajeva, 2014: 137). Estos facilitan la interpretación al ofrecer menor complejidad. A diferencia de los personajes individuales con los cuales son los lectores quienes deben integrar las intersubjetividades como una “polifonía” de voces (Bajtín, 2012). Las ilustraciones son escasas pero muy significativas y el uso del color perfila claramente los diferentes personajes colectivos. Para el club de los perfectos Eleonora Arroyo usa colores de modalidad alta por la saturación del negro cuya simbología se asocia a la distinción, la elegancia y un *status* social diferente. Contrasta con el blanco de impecabilidad y el rojo como toque que suma a toda la configuración vitalidad. La rigidez corporal puede interpretarse como la mimesis de “alguien” ideológicamente dogmática y con escasa flexibilidad



Ilustración 146

a los cambios. Los personajes se describen irónicamente.

La representación en un GPG define en formas geométricas la personalidad de los “perfectos”, que se acentúa en la descripción textual.

Por ejemplo, los Perfectos no son gordos pero tampoco flacos. No son demasiado altos, y mucho menos petisos. Tienen todos los dientes parejos y jamás de los jamases se comen las uñas. Nunca tiene pie plano ni se hacen pis encima. No son miedosos. Ni confianzudos. No se ríen a carcajadas ni lloran a moco tendido [...]

Además, en la ilustración los perfectos son adultos, aunque el relato los perfila como niños y niñas. Otra de las personalizaciones colectivas es la siguiente:

Los floridenses se apretaban todos junto a la verja [de la casa de la calle Warnes donde se reúnen los Perfectos]. Eran un montón, pero ninguno era perfecto. Esta doña Clementina, llena de arrugas; el nieto de don Braulio, que era un poco bizco; el chico del almacén, que era petiso; [...] chicos con mocos, muchachos que clavaban los dientes en los sándwiches de milanesa porque tenían hambre y chicas un poco despeinadas porque había viento.

Esta tipología de personajes ostenta atributos posesivos simbólicos personificados de manera hiperbólica, en especial los Perfectos. El inicio del conflicto se produce con la presencia inesperada de una “cucaracha” en la mesa de los Perfectos. Este personaje *catalizador* introduce la desconlocación, así, todo el espacio se desorganiza y los perfectos pierden el control. El efecto positivo es que finalmente admiten ser tan perfectibles como el resto. En este punto de la trama se produce una ruptura desestabilizante, que una vez recuperada, se retoma el equilibrio y todos los protagonistas manifiestan transformaciones. Esta narrativa genera un efecto cognitivo positivo.

Las observaciones de los hermeneutas denotaron que existen personas que se “creen” perfectos, pero no lo son. “Nadie es perfecto” expresaron algunos de los participantes. Estos protagonistas colectivos deliberadamente caracterizados como estereotipos contribuyen a la aceptación de sí mismos y, consecuentemente, de otros.

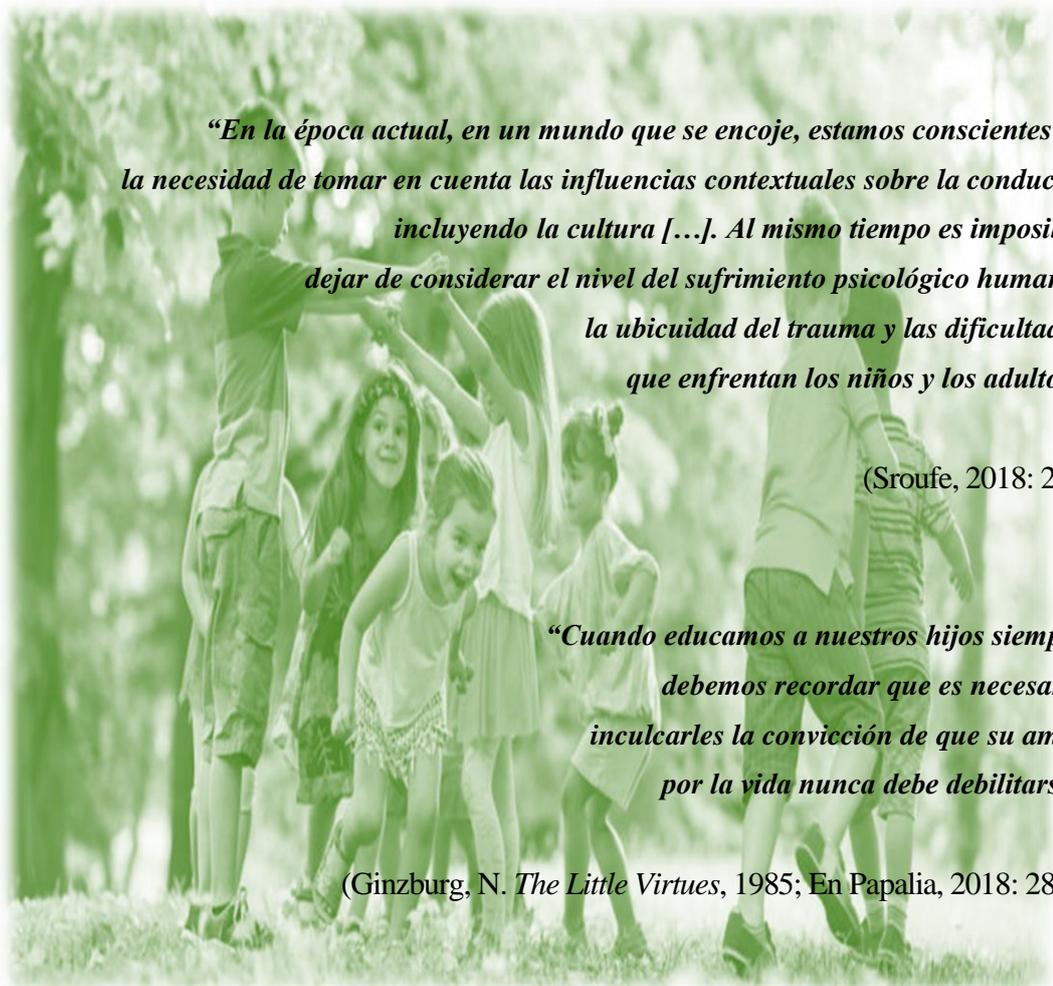
Elaboré el dispositivo “CLUB DE LOS PERFECTOS” que implementé en el grupo luego de propiciar la reflexión y el debate de ideas. Este dispositivo promovió la reflexión personal y grupal¹⁶⁸. Los resultados cuali-cuantitativos se analizan en la tercera parte del estudio.

A continuación en la Segunda parte se hace un acercamiento a las siguientes temáticas: el Desarrollo humano del grupo etario de investigación con un enfoque de multiperspectividad con bases psicológicas y la Teoría de Apego; el marco conceptual de las Funciones ejecutivas cuyo déficit amerita incorporar su análisis y repercusiones en los sujetos; y finalmente, las Emociones positivas como generadoras de capacidades adaptativas y germen de conductas resilientes.

¹⁶⁸ Modelo incluido en el Apéndice 2.

SEGUNDA PARTE

**Multiperspectividad en el desarrollo humano y
la vulnerabilidad del sujeto hermenéutico**



“En la época actual, en un mundo que se encoje, estamos conscientes de la necesidad de tomar en cuenta las influencias contextuales sobre la conducta, incluyendo la cultura [...]. Al mismo tiempo es imposible dejar de considerar el nivel del sufrimiento psicológico humano, la ubicuidad del trauma y las dificultades que enfrentan los niños y los adultos”

(Sroufe, 2018: 23).

“Cuando educamos a nuestros hijos siempre debemos recordar que es necesario inculcarles la convicción de que su amor por la vida nunca debe debilitarse”

(Ginzburg, N. *The Little Virtues*, 1985; En Papalia, 2018: 282).

CAPÍTULO IV

Enfoques del desarrollo humano entre los 9 y los 13 años

4.1. Estudio del desarrollo humano

El grupo etario para esta investigación se halla en el período de la niñez media entre los 6 y 11 años e iniciando la adolescencia a partir de los 11 hasta alrededor de los 20 años (Papalia, 2012: 8 – 9). Según Diane Papalia [*et al.*] el desarrollo cognitivo durante la niñez media presenta las siguientes características:

Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar en forma lógica, pero concreta. Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje. Los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela normal. Algunos niños revelan necesidades y dotes educativos especiales (Papalia, 2012: 8).

En cuanto al desarrollo psicosocial expresa que el auto-concepto se complejiza e influye en la autoestima; gradualmente existe un apartamiento relativo parental y sus pares adquieren mayor importancia. El auto-concepto se define como el “sentido del yo; imagen mental descriptiva y evaluativa de los propios rasgos y capacidades” (Papalia, 2012: 252). Por tanto, se interpreta que el “sentido del yo” involucra entender sus emociones, poder identificarlas e inclusive determinar qué las ha causado como parte de su autoconocimiento o metacognición. En gran medida facilita la autorregulación emocional y comportamental. Los vínculos empáticos con los demás en su entorno cercano implican el perdón, hecho que representa la aceptación de sí y del otro. Así, las desavenencias o pasadas confrontaciones con el grupo de pertenencia pueden resolverse disuadiendo conflictividades. La autorregulación fortalece la propia valía. La autoidentificación es un “grupo de características usadas para definirse a uno mismo” (Papalia, 2012: 252) manifiesta entre los 6 y los 7 años y continúa en transformación con relación a las experiencias cognitivas y afectivas del sujeto.

Desde la perspectiva piagetiana:

De 7-8 a 11-12 años se organizan las “operaciones concretas”, es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento, referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente. Desde los 11-12 años y durante toda la adolescencia se elabora, en fin, el pensamiento formal, cuyas agrupaciones caracterizan a la inteligencia reflexiva completa (Piaget, 1972: 164-165).

Los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad tienen un retraso o déficit en estos aspectos que impactan de forma directa en sus funciones ejecutivas, tema que se amplía

más adelante. Pude detectar esta situación durante los períodos de observación participativa con los cursos de cuarto y quinto grados en 2018 y durante 2019 con los mismos grupos en quinto y sexto grados. En cada período escolar fueron poco más de 100 (cien) los participantes involucrados en los proyectos de intervención con la literatura de libro-álbum. La delimitación etaria hasta los 13 años es figurada porque en realidad algunos adolescentes tienen hasta 14 y 15 años en sexto grado.

El desarrollo cognoscitivo abarca aspectos relativos al “aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad [...]. Las emociones, personalidad y relaciones sociales son aspectos del desarrollo psicosocial” (Papalia, 2012: 6). Advertí, en campo, que el LP en formación profundiza su heurística-hermenéutica en la dimensión literaria en forma simultánea a su desarrollo integral. Por tanto, la apropiación e interpretación del DM evoluciona a partir de procesos de crecimiento físico, cognoscitivo, emocional y social en interacción con la cultura. Aunque por razones prácticas se analizan los ámbitos del desarrollo de forma separada, obviamente, se trata de un proceso unificado y sinérgico.

Del espectro de teorías que investigan el desarrollo humano se seleccionan algunas consideradas las más representativas para el enfoque de este estudio. Como se ha visto en capítulos anteriores, la persona es una “mente encarnada” cuyos procesos cognitivos y emocionales interactúan y se moldean en vinculación con el contexto o ambientes ecológicos proximales o distantes.

4.1.1. Teoría del Apego es desarrollada por John Bowlby, psicoanalista británico (Londres, 1907 – 1990), y sus continuadores contemporáneos (Ainsworth, 1973, 1993; Sroufe [*et al.*] 1977, 1983, 1986, 1990, 2005; Posada, 2016; entre otros). Luego de sus estudios longitudinales Bowlby concluye que se trata de una teoría universalista y transcultural cuyos fundamentos conceptuales se sustentan en los trabajos empíricos en países de Europa, Asia, África y América.

Las primeras investigaciones en contextos reales de John Bowlby están referidas a los vínculos afectivos entre madre – hijo. A partir de 1940 pretende resolver en qué medida las interacciones afectivas con su progenitora o sustituto generan patrones conductuales y afectivos sanos o patológicos. Más aún, examina la proyección de estos lazos primarios y/o secundarios de una generación a otra. En 1948, la Organización Mundial de la Salud lo convoca

para dirigir un estudio de casos con niños abandonados y sin hogar en la Europa de la posguerra. Su informe se publica en 1953 como *Maternal Care and Mental Health (Cuidado maternal y salud mental)*. Bowlby define entre 1969 y 1980 la Teoría del apego como:

[...] es un modo de concebir la propensión que muestran los seres humanos a establecer sólidos vínculos afectivos con otras personas determinadas y explicar las múltiples formas de trastorno emocional y de alteraciones de la personalidad, incluyendo aquí la ansiedad, la ira, la depresión y el apartamiento emocional, que ocasionan la separación involuntaria y la pérdida de seres queridos (2014: 154).

Esta teoría adopta categorías provenientes del Psicoanálisis, la Etología y de la Psicología evolutiva. En cada etapa de la vida el ser humano busca una figura de apego. Esta vinculación afectiva requiere de ciertos condicionantes. En primer término, reconocer la persona en quien depositar confianza como un “apego seguro”; ser aceptada por esta y que ambas sostengan una relación de proximidad gratificante. Este instinto primordial de supervivencia se da en la mayoría de las especies: protección, alimento, procreación y, fundamentalmente, en la especie humana, el afecto por sobre todo lo esperable es indispensable para un crecimiento sano, equilibrado y organizado, entendido como un estado integral.

A partir de los estudios de Bowlby se expande el concepto de enlace afectivo a lo largo de la vida que en principio se delimitó a los dos primeros años. La figura de apego se modifica debido a diversos condicionantes. Esto revela la proyección de los sustitutos afectivos en la vida adulta, aspecto de gran relevancia en su teoría, ya que, pone en evidencia la calidad del apego primario de la etapa inicial. Como así también, da explicación al sufrimiento que provoca la pérdida de un ser querido con el cual se había generado un nexo intenso de sostén, refugio y de características motivacionales. La calidad del duelo se halla en estrecha relación con el tipo de apego, las circunstancias contextuales y culturales en las que nace y se educa.

El núcleo central de esta teoría es entender que todo ser humano necesita establecer una proximidad afectiva con un adulto desde su nacimiento y que constituye un proceso de continuidad durante la vida condicionado a cambios en las figuras de apego: amistad, pareja, hijos. La finalidad esencial es propiciar un desarrollo armónico que genere capacidades adaptativas con el entorno, lo que representa un hito fundante en la historia de vida del sujeto.

Durante la adolescencia (entre los 10 y los 17 años), según datos observados por John Bowlby, se demuestra que los cambios en las etapas madurativas y el paso de un ambiente conocido a otro, solo se afronta con éxito si existe un apego seguro proporcionado por los

progenitores (o sustitutos afectivos) quienes acompañan y estimulan sus esfuerzos de asimilación y acomodación a nuevos contextos.

El núcleo duro de esta teoría ha sido estudiado por la Neurociencia. El neurocientífico argentino Mariano Sigman en *La vida secreta de la mente*, muestra el hallazgo obtenido con técnicas de visualización cerebral por las que se evidencia, sin lugar a dudas, el crecimiento del cerebro según el contexto con contención afectiva o sin ella (2015: 60).

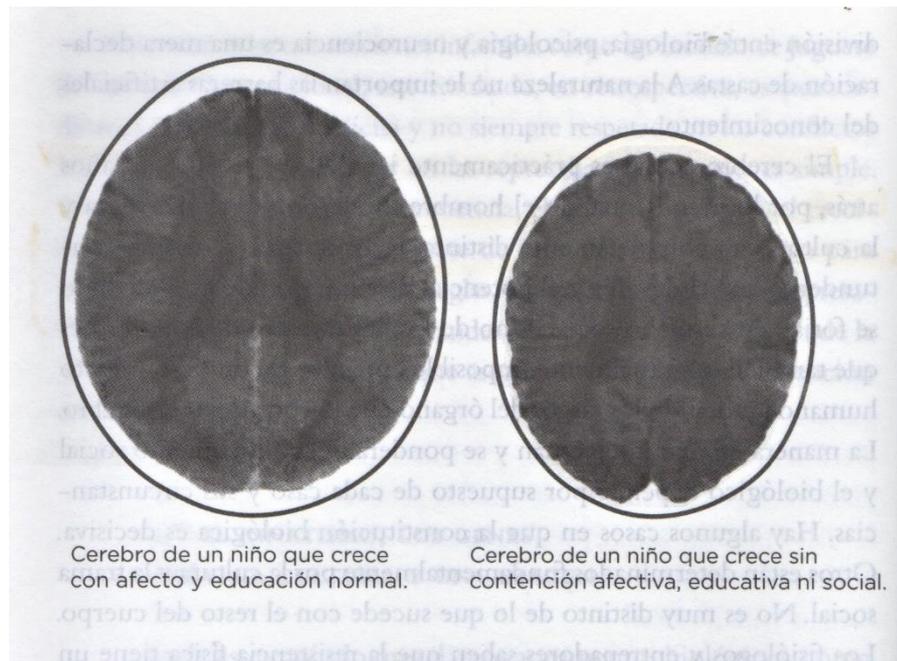


Imagen 147

Estas placas comparativamente exponen el deterioro dramático en el niño carente de vínculos afectivos o con interrelaciones perjudiciales para su crecimiento.

Una caricia, una palabra, una imagen, cada experiencia de la vida deja una traza en el cerebro. Esta marca modifica el cerebro y, con ello, la manera de responder a algo, la predisposición a relacionarse con alguien, los anhelos, los deseos, los sueños. Es decir, lo social cambia el cerebro, y esto a su vez define lo que somos como seres sociales (Sigman, 2015: 60).

La afectividad es indispensable para la compleja red de funciones biológicas, fisiológicas, cognitivas y emocionales, hasta ciertas predisposiciones artísticas. Como seres sociales con arraigos afectivos, los contextos culturales retroalimentan el desarrollo biológico y fisiológico cerebral, con impacto en lo social conformando un entramado flexible y dinámico. Naturaleza y sujeto son agentes de cambio social y cultural en *feedback* permanente.

Calidad del apego en relación con las variaciones del vínculo. En las primeras fases evolutivas, cuando el infante carece de lenguaje verbal, un/una cuidador/a sensible y atenta

sabe interpretar sus necesidades alimentarias y afectivas. Existen otras modalidades comunicativas en el bebé: lo gestual, el llanto, la sonrisa social, caricias. Aquí se pone en juego un proceso clave en el desarrollo humano:

La mentalización de los progenitores del funcionamiento reflexivo se define como la habilidad del progenitor para ver y comprender tanto sus propios pensamientos y sentimientos, como los del niño. La capacidad de imaginar y ser curioso sobre lo que el niño está pensando, sintiendo, pretendiendo y creyendo [...] (Slade, 2018: 216).

Los estudios empíricos de Mary Ainsworth y otros (1967; 1978; 1993), establecen patrones de apego que se clasifican como: seguro, evitativo, resistente y/o desorganizado.

Apego seguro. El cuidador se constituye en un sostén confiable a quien recurrir frente por protección y afecto. La confianza y la seguridad son un incentivo para explorar su entorno, descubrir, despertar su curiosidad de aprender, hacer progresos en la tolerancia de espera frente a cuidados especiales y la ausencia momentánea de la progenitora. Para Alan Sroufe (2018) este “apego temprano” se explica a partir de cinco fundamentos o “bases”. La “base motivacional” beneficia los lazos afectivos interpersonales, es capaz de alejarse confiado de su madre siguiendo un juego exploratorio, aprende a amar y a confiar. Se evidencia un desarrollo emocional en proceso. Estas relaciones gratificantes fortalecen la “base actitudinal” y de “destreza personal en el mundo social”. La “base instrumental” representa incipientes competencias procedimentales y sociales. Los cuidados de apoyo contribuyen a que el infante incremente una “base emocional” con gran proyección en el presente y hacia el logro de competencias sociales y cognitivas. Por último, la “base relacional” vigoriza las relaciones sociales con tendencias a profundizarse en el tiempo (Sroufe, 2019: 35).

En este punto se define la figura de apego sustituta en el ámbito escolar como aquella capaz de responder con sensibilidad y empatía al niño, fortalecer sus potencialidades, predisponerse a una escucha atenta y valorativa a sus aportaciones. Un apego seguro en el ámbito escolar puede ser un docente, un directivo, personal del establecimiento. Durante mi presencia en el microsistema educativo establecimos lazos afectivos en reciprocidad propiciados por las intervenciones literarias.

Apego evitativo. Lo más característico de este patrón es que tanto el infante, la niñez e inclusive el adolescente, “*minimiza la expresión de conducta de apego*” (Sroufe, 2018:

33)¹⁶⁹. La escasa interrelación con su progenitor o sustituto le impide vincularse afectivamente con otras personas, lo que representa una gran limitación en el desarrollo emocional y cognitivo. Por tanto, frente a situaciones difíciles o de necesidad evita volver a quien lo cuida; probablemente se siente amenazado y/o inseguro con su cuidador. El perfil de este cuidador/a es intolerante, rechaza solicitudes de ternura de forma recurrente y regaña al niño con frecuencia. En el ámbito escolar, el niño evitativo exterioriza comportamientos inadaptados y agresivos.

Apego resistente. El niño manifiesta escasa exploración del mundo y siente desconfianza hacia los demás, expresa un enojo visible e incomprensible para sí mismo, al parecer es un emergente de la desatención e indiferencia del cuidador. El niño resistente carece de motivación para explorar el entorno cercano, patentiza falta de afecto y, paradójicamente, imposibilidad de separación de su cuidador/a, en este caso Ainsworth refiere que el niño trata de “maximizar la expresión de conducta de apego” (Sroufe, 2018: 33)¹⁷⁰.

Apego desorganizado. Este tipo de apego pernicioso proyecta una conducta hostil frente a la necesidad de afecto y se observan conductas que expresan confusión y desorientación intrapsíquica como consecuencia de una relación inestable y ambivalente generadores de gran inseguridad. Este tipo de apego se asocia a maltrato físico y “específicamente con una conducta amenazante de los progenitores” (Sroufe, 2018: 32).

Como se expresa, una relación de apego deficiente desencadena conductas muy visibles en las escuelas como el acoso y la violencia, trastornos de ansiedad, depresión, la *mudez absoluta* de algunos niños, niñas y adolescentes como he corroborado a partir de la observación participante con sujetos vulnerables. Los apegos evitativos, resistentes y/o desorganizados manifiestan animadversión, violencia internalizada que tiende a aflorar a la mínima provocación o desavenencia entre pares y adultos en el ámbito escolar y en otros entornos. Esta conducta disruptiva es consistente con la pobreza de afecto, la imposibilidad de sentirse valorado y acompañado y la consecuente baja autoestima. El maltrato y abuso físico, psicológico y/o emocional desencadenan emociones negativas, con gran carga de agresividad, enojo e impotencia. Observé algunos de estos comportamientos parentales de manera directa durante la estancia en la escuela de VS.

¹⁶⁹ Énfasis en original.

¹⁷⁰ Énfasis en original.

Para el *niño evitativo* su mayor *miedo* es perder a su progenitor. La relación que establece con este es cercana a una patología, en el sentido de que aunque no recibe cuidados y afecto, tampoco logra desapegarse de esta figura. El niño que se sabe no amado adopta una conducta distante y de alejamiento para minimizar esta situación y evitar mayor sufrimiento.

El *niño resistente* con tendencia a maximizar el apego, contrariamente, teme alejarse del progenitor. Así, el miedo no cesa, es una amenaza constante y estresante, que podría ser causa de cuadros psicológicos de intensa ansiedad y culminar en patologías.

Los niños evitativos, resistentes y/o desorganizados que no pueden resolver sus conflictividades por carencias afectivas, en su vida adulta son propensos a manifestarse agresivos y disconformes. Se cree que esta agresividad puede provenir de situaciones traumáticas no elaboradas y sentimientos de culpabilidad que “vuelven a surgir desconectadas de sus orígenes cuando las señales de necesidad del infante actual reavivan emociones intensas asociadas con el miedo del progenitor y su impotencia cuando era niño” (Lieberman, 2018: 233). Desde mi perspectiva creo que la complejidad de las historias de vida durante la niñez y adolescencia es altamente condicionante en la adultez para la obtención de logros y bienestar personal. De algún modo aprendieron *que no son merecedores* de una vida gratificante. Los sentimientos ambivalentes del niño hacia sus progenitores originan culpabilidad y sufrimiento psicológico. El maltrato en todas sus manifestaciones y el abuso de autoridad mezquinamente deposita en el niño responsabilidades demasiado grandes de sobrellevar. Una perspectiva humana permite comprender, aunque no justificar, la imposibilidad del progenitor de brindar afectividad. Esta incapacidad se relaciona de manera directa con la falta de una conciencia plena de sí mismo como la posibilidad de hacer un quiebre con su pasado y, así, ofrecer a su hijo un vínculo de calidad afectiva.

La teoría del apego, con bases empíricas en miles de casos de estudio en países y culturas diversas, es concluyente y predictiva. Un apego seguro es capaz de generar en la infancia y durante el ciclo vital de la persona:

1) Autoestima, 2) autoconfianza, 3) competencia social, que incluye la capacidad para la empatía, y 4) autorregulación y autoadministración (ausencia relativa de ansiedad o de problemas conductuales y emocionales). La autoestima alta deriva naturalmente de haber sido tratado como valioso. La autoconfianza tiene sus raíces no en haber sido empujado tempranamente hacia la independencia, sino en experimentar la efectividad dentro de la relación. La competencia social, la empatía y la autorregulación [...] (Sroufe, 2018: 35).

Asimismo, las investigaciones en el apego demostraron la *universalidad de este vínculo y la transversalidad generacional*. En relación a la *transculturalidad* los resultados no son concluyentes, sólo da cuenta de que las especificidades se adecuan según las idiosincrasias culturales.

Adaptabilidad y resiliencia. Los estudios longitudinales sobre “Riesgo y adaptación de Minnesota es uno de los más exhaustivos y extensos jamás realizado para sustentar la teoría del apego y los efectos de la relación de apego en el desarrollo” (Cortina, 2018: 137). Se realiza con el propósito de explorar la relación de apego en locaciones donde la pobreza pone en situación de riesgo a niños de diferentes edades¹⁷¹. Los vínculos de apego condicionan la evolución de las capacidades adaptativas frente a los obstáculos que los hacen vulnerables, la indiferencia, la desatención, el maltrato, el abuso sexual hasta el rechazo hacia su persona. Esta situación impacta negativamente en su visión del mundo y la de su propia valía. El cúmulo de amenazas son estresores emocionales y psicológicos que influyen de manera directa en su avance biológico y neurofisiológico. Los investigadores concluyen que la respuesta cognitivo-emocional no es idéntica en todos los casos, niños adaptativos que frente a similares estresores logran “sobreponerse a la adversidad” (Sroufe, 2018: 44). Esta habilidad para la vida se conoce como resiliencia, “[...] construida, paso a paso, con cuidado sensible y con capacidad de respuesta y apego seguro como un fundamento importante” (Sroufe, 2018:44). Cortina (2018) comparte algunas conclusiones de este estudio de gran relevancia:

Las comunicaciones intersubjetivas son fundamentalmente emocionales y llevan al desarrollo de capacidades socioemocionales de atención conjunta, de toma de perspectiva y capacidad de mentalización. Los vínculos de apego, nuestras capacidades de cooperación, el deseo de sentirnos acompañados y de compartir experiencias comunes son la base de la existencia humana (159 – 160).

Aquí la teoría del apego proporciona un punto de inflexión. En las intervenciones literarias en contextos similares de proximidad geográfica se observan problemáticas adaptativas en algunos de los jovencitos. Los comportamientos desajustados y el déficit en las funciones ejecutivas (FE), tema que se analiza más adelante, son el correlato de patrones de apego

¹⁷¹ Esta investigación fue desarrollada por un grupo de investigadores como Sroufe [*et al.*] con el seguimiento de 180 niños desde el nacimiento a la adultez por cuatro décadas, entre 1974 y 2014. Se evaluaron “todos los aspectos relevantes del funcionamiento con base en la edad de los niños, incluyendo por ejemplo el temperamento, el lenguaje y el desarrollo cognitivo, el coeficiente intelectual (CI), la curiosidad, la habilidad para tomar en cuenta los puntos de vista de los otros, las relaciones con sus pares, los logros escolares y, más adelante, el trabajo, las relaciones románticas y la crianza” (Sroufe, 2018: 36).

evitativo, resistente y/o desorganizado. Uno de los objetivos generales propuesto para esta investigación es precisamente: “Contribuir sustancialmente en el desarrollo adaptativo en la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social a partir de la literatura de libro-álbum”. Por tanto, resulta altamente significativo que estos sujetos obtengan una figura de apego viable, establezcan lazos afectivos que les proporcionen previsibilidad e identificación como una gran contribución a la resolución de conflictividades apremiantes en la dimensión intrapsíquica del sujeto. Pude advertir estos sentimientos angustiantes, generalmente no explícitos, durante la observación participativa, manifiesta en los “gestos mínimos”, cabeza casi siempre mirando el piso, mirada ausente, triste, desgano, mudez, postura corporal asociada a su baja autoestima, compatible con una actitud pasiva y desaliento generalizado.

Por otra parte, otros tienen una actitud poco colaborativa, se sienten amenazados de manera permanente, adoptan comportamientos defensivos y confrontativos, con agresividad, irritabilidad, intolerancia y falta de control inhibitorio. Logré observar en campo que esta categoría de respuesta cognitivo-emocional se da en un grupo minoritario de jovencitos. Infero que estas conductas reactivas y/o pasivas pueden ser interpretadas como las huellas que dejan el miedo y el dolor en la “mente encarnada” de la niñez y adolescencia en este contexto. Cuando intenté algún tipo de acercamiento afectivo la experiencia resultó infructuosa. A una niña en particular con mirada muy triste y rostro opaco, le pregunté ¿cómo te sentís? Responde abiertamente “mal”. ¿Querés contarme algo? ¿Puedo ayudarte? “No”. El estado anímico de algunas niñas sobre todo, era de desinterés a expresar qué sienten, qué les preocupa, manifestaba en definitiva, su desesperanza y falta de expectativas. Los varones tienen comportamientos confrontativos e impulsivos. A partir de lo cual interpreto que explícitamente expresan su necesidad de vinculación y de territorializar su experiencia: “Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras” (Montes, 2001: 52). En definitiva es un “modo de colocarnos en el mundo” (2001: 63). Por tanto, creo conveniente proponer tentativamente el constructo “figura de apego compensatoria” (FAC), opción plausible considerando que la teoría de Bowlby abre posibilidades en este sentido cuando expresa que:

[...] el desarrollo es acumulativo, y siempre se está construyendo sobre sí mismo, las relaciones tempranas de apego establecen una dirección inicial para el desarrollo. Dado que los individuos buscan, seleccionan y reaccionan a las experiencias posteriores, dentro del marco de actitudes y expectativas forjadas en las relaciones de apego [...] (Sroufe, 2018: 46).

La FAC es aquella que el sujeto puede reconocer en la ficción, precisamente en los valores positivos, alegóricos o emblemáticos que el personaje *representa* con los cuales logra

empatía y/o identificación, como así también, en la proyección de mundo que la narrativa ficcional ofrece. En este punto, el sujeto inaugura un proceso de construcción simbólica en el que se conforma su identidad personal y una visión de la realidad. La tarea de amalgamar estas instancias significativas requiere de andamiaje. Puede constituir un apego compensatorio en tanto representa una apelación reparadora y de restitución simbólica de lazos de apego. La frecuentación a la literatura de álbumes con figuras emblemáticas es indispensable para que la FAC sea viable. Es esperable que hacia la adolescencia siga un progresivo avance en la competencia literaria con el acercamiento a personajes alegóricos en calidad de figura de apego compensatoria.

[...] la identificación es una *operación activa* y no un *estado*, resulta, más bien, una función de las posibilidades que tiene un individuo determinado en un momento dado de su historia personal. La identificación es un supuesto primitivo y fundamental de todo ser: es la primera manifestación de su ligazón con otra persona, con el otro, con un objeto distinto de sí mismo (Soriano, 2001: 375)¹⁷².

Durante las intervenciones literarias con los álbumes, infiero que el LP se sumerge en el espacio de la ficción, ya que manifiesta un cambio notable en su nivel atencional, motivacional, participativo, en los intercambios de opiniones, risas y comentarios referidos a los personajes y la trama. En los álbumes el *status* ontológico de los personajes pone en estado de simulación enactiva¹⁷³ al LP. La simulación es un proceso “dinámico, continuo e interactivo” (Hogan, 2017: 114). Por tanto, durante la lectura literaria el hermeneuta corporiza su cognición en contexto, se focaliza en una simulación enactiva, vivencia la diégesis de modo integral así es: mente y cuerpo en contexto, la apropiación e interpretación del DM, en este punto, es de temporalidad sincrónica. Patrick Colm Hogan define el proceso de simulación en la siguiente forma:

Simulation is the imaginative generation of particular conditions and trajectories beyond direct perceptual experience and conceptual inference. Cases of simulation include a reader’s visualization of a character’s actions in a story or a recipient’s sub-vocalization (inner speaking) [...] (2017: 113)¹⁷⁴.

¹⁷² Énfasis en el original.

¹⁷³ “El término ‘hermenéutica’ se refería originariamente a la disciplina de interpretar textos antiguos, pero ahora denota todo el fenómeno de la interpretación, entendido como ‘enactuar’ o ‘hacer emerger’ el sentido a partir de un trasfondo de comprensión” (Varela, 1997: 176).

¹⁷⁴ “La simulación es la generación imaginativa de condiciones y trayectorias particulares más allá de la experiencia perceptiva directa y la inferencia conceptual. Los casos de simulación incluyen la visualización de un lector de las acciones de un personaje en una historia o la sub-vocalización de un receptor (habla interior) [...]”. Traducción propia

La simulación enactiva involucra una representación tácita del contexto cercano, es viable tanto en la ficción como en los espacios sociales de la cotidianidad. Los personajes, en tal sentido, facilitan la construcción simbólica del propio lector y la aceptación de los entornos adversos en la proximidad. María Nikolajeva expresa que “marcan la regularidad y la estabilidad de la existencia, esenciales para la sensación de seguridad en el niño (tanto en el niño lector como en el niño personaje)” (2014: 279).

Se cree conclusivamente que, el constructo “FAC” es válido como ligazón de sostén psicológico y emocional. Es de suponer que la lectura holística de un buen álbum constituya una apoyatura metacognitiva y emocional de gran trascendencia. Los personajes de la ficción fundan anclajes y entramados que amalgaman lo ficcional y lo real. La realidad para estos jovencitos, en la mayoría de los casos, es conflictiva y dolorosa. La literatura de los álbumes proporciona una dinámica interactiva con el LP, transacciones de reciprocidad entre lector-íconotexto con retroalimentación de modalidad simbiótico. El *status* ontológico de los personajes juega un rol exitoso FAC al proporcionar insumos conceptuales, modelos comportamentales heroicos y morales. Los eventos de los que son parte los personajes evidencian realidades cercanas y lejanas, expanden espacios imaginarios, oníricos y de manera concomitante, ofrecen una “visión más profunda de la naturaleza humana” (Nikolajeva, 2014: 137). Según deduzco estos sujetos al establecer lazos afectivos con aquello que representan sus personajes favoritos: valores, orientaciones, creencias, puntos de vista, movilizan resonancias afectivas desde la propuesta ficcional. La poética cognitiva de los álbumes le ofrece refugio y contención para salir del solipsismo desde los sustitutos afectivos metaficcionales y reorganizar así, su propia trama vital.

Daniel Siegel, teórico del apego, comparte que su profesor en la ciencia del cerebro David Hubel “ganó el premio Nobel por el descubrimiento de que la experiencia cambia la estructura cerebral durante el desarrollo” (2018: 195). Este hallazgo de la Neurociencia confirma lo analizado en el capítulo tres desde el enfoque de la Psicología cognitiva en literatura. La experiencia literaria en particular “es una configuración de tramas compuestas por recuerdos, teorías (en el amplio sentido de la palabra), por sensaciones y voces; en últimas, la experiencia se construye narrativamente” (Ortiz Naranjo, 2011: 139). La mentalización incentiva procesos colaborativos y productivos que favorecen experiencias vitales con potencial transformador.

4.1.2. Teoría bioecológica de Bronfenbrenner¹⁷⁵ Esta teoría proporciona respuesta a las interrelaciones que el sujeto establece con su ambiente ecológico de proximidad (contexto) y/o distal de los que recibe influencias como afectaciones directas o indirectas en su desarrollo humano. Urie Bronfenbrenner organiza en *La ecología del desarrollo humano* su marco teórico a partir del enunciado de sus hipótesis y definiciones. Algunas de estas conceptualizaciones tienen resonancias con la teoría del apego de John Bowlby [*et al.*], y puntos de contacto con conceptos de Pierre Bourdieu¹⁷⁶. Por esto se advierte una complementariedad conceptual con lo que se ha elaborado en este trabajo.

La definición 1 tiene una importancia sustancial para la interpretación de otros conceptos:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987: 40).

Este concepto es clave para interpretar su constructo “ambientes ecológicos” en los cuales el sujeto evoluciona y las interrelaciones transformativas que se propician en aquellos. Bronfenbrenner concibe el “ambiente ecológico” como: “[...] un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (1987: 23).

De esta definición se desprende su concepción de sistemas encapsulados uno en el siguiente hacia la mayor expansión y complejidad de los sistemas como organismos vivos con relaciones dinámicas y cambiantes. Por tanto, si el desarrollo es el resultado de estas interacciones fluctuantes que se retroalimentan recíprocamente durante el ciclo vital de la persona, se infiere que la introducción de una variable en este proceso, como las intervenciones literarias con los álbumes, tendría el potencial para generar un quiebre movilizador de la situación del microsistema como entorno directo del sujeto hacia cambios sustanciales en su desarrollo y en el resto de los sistemas. Esta modalidad de manipulación intencionada introducida en el

¹⁷⁵ Urie Bronfenbrenner (Rusia, 1917 – 2005). “Completa sus estudios en psicología del desarrollo en Harvard y presenta su tesis doctoral en la Universidad de Michigan, en 1942, a la edad de 25 años. [...] Una de las conclusiones de la tesis doctoral de Bronfenbrenner fue considerar el individuo y el grupo clase como unidades orgánicas que se desarrollan e interrelacionan, siendo artificial e imposible estudiarlos aisladamente” (Monreal, 2012: 81).

¹⁷⁶ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) destacado sociólogo francés.

microsistema del sujeto responde al objetivo de activar su *zona de desarrollo próximo* con énfasis en sus potencialidades. Con esto es probable el afianzamiento de sus procesos cognitivos, psicosociales y afectivos.

El teórico ruso concibe el ambiente como un sistema orgánico o variable dependiente de la *percepción* del sujeto más allá de una realidad objetiva. Por tanto, el fenómeno perceptivo de lo que acontece en la vida del niño y adolescente es el punto de partida definitorio para quienes acceden a la transformación de sí y a su propia vivencia del microsistema de sostén. Luego aporta otro concepto interesante que analizamos en una intervención literaria, referido a lo que Bronfenbrenner define como “*transacciones ecológicas*: cambios de rol o de entorno, que ocurren a lo largo de toda la vida” (1987: 26)¹⁷⁷. Cuando se analizó el álbum *Eloísa y los bichos* (cf. cap. III), algunas niñas concluyeron expresando: “yo a veces me he sentido como Eloísa”. Eloísa es la niña diferente en un entorno desconocido para ella. Este nuevo entorno (otra ciudad, otro pueblo, el desarraigo, la ausencia de la madre, circunstancias y eventos propios de la trama) exige a Eloísa un proceso de asimilación y acomodación. Generalmente, para cualquier niño el ingreso a la escuela implica salir del ambiente ecológico familiar, conocido como su microsistema de origen, a otro ambiente ecológico en el cual debe asumir un rol diferente, el de alumno o alumna, responder a otros guiones, otras convenciones, ajustes comportamentales, un lenguaje apropiado a ese entorno, entre otros. Este proceso adaptativo le demanda el conocimiento y respeto de normativas propias de este “mesosistema” más amplio; lo que implica una carga emocional relacionada con fenómenos perceptivos y receptivos en cada sujeto. Los aspectos que facilitan este proceso son el reconocimiento y estima de los otros, y consecuentemente, la creación de espacios de pertenencia y encontrar allí *su lugar en el mundo*.

Desde la perspectiva del apego conlleva establecer vínculos afectivos nuevos y confiables para el sujeto. Como se expresa desde esta teoría, son “sistemas seriados e interconectados” (Bronfenbrenner, 1987: 27). Se trata de un enfoque del desarrollo humano contextualizado en el “ambiente ecológico”, como otro organismo vivo. En este punto, la perspectiva socio-histórica de Lev Vigotski entraña un aporte de expansión positivo:

¹⁷⁷ Énfasis en el original.

La actitud del hombre hacia el ambiente siempre debe poseer el carácter de actividad y no de mera dependencia. Por tal motivo la adaptación al ambiente puede implicar la más dura lucha contra sus distintos elementos y siempre denota interrelaciones activas con éste (2001: 310).

La definición 2 expresa: “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987: 41). Este concepto se conforma de tres componentes: actividad, rol y relaciones interpersonales. Estos patrones se repiten en los otros sistemas y tienen dinámicas similares; la expansión de roles, de actividades y de relaciones interpersonales son las que determinan la complejidad que adquieren en cada sistema. Así, el mesosistema involucra las relaciones de dos o más microsistemas y las *transacciones ecológicas* demandan adaptaciones que impactan no solo en el desarrollo biológico, sino también en las estructuras psicológicas, emocionales y sociales de la persona. La acomodación a los cambios es indispensable, ya que, propicia transformaciones esperables con la menor perturbación posible. Esencialmente esto depende del grado de flexibilidad cognitiva del sujeto. En adelante, se desarrolla este concepto de gran importancia para el crecimiento pleno y el equilibrio psicológico, emocional y de socialización en los diversos “ambientes ecológicos”.

La dimensión literaria en esta teoría se halla en lo que Bronfenbrenner define como “actividad molar” (1987: 65), es decir, son actividades que tienden a persistir en el tiempo en un proceso de continuidad hasta su completitud, a diferencia de un acto que solo se manifiesta en un momento dado. Estas actividades molares traen al microsistema, objetos, personas, eventos (como recuerdos), hechos de otras realidades que no necesariamente pertenecen al entorno de proximidad. Entonces, la ficción entra en el microsistema ontológico del sujeto en desarrollo, evidencia una expansión fenomenológica y de construcción simbólica. Estas “actividades molares” son relevantes en tanto “la presencia de la intención crea un motivo para cerrarse, lo que, a su vez, conduce a la perseverancia y a la resistencia a las interrupciones” (Bronfenbrenner, 1987: 66). Así, las “actividades molares” abren espacios de libertad para la toma de decisiones del hermeneuta lector toda vez que se sumerge en la ficción literaria. En el capítulo anterior se analizó este aspecto como un “proceso heurístico y hermenéutico” en el que el LP decide ahondar en la interpretación del DM o bien salir del “engaño lúcido” e iniciar otra peripecia lectora. Por tanto, la variable que introduce la intervención de los álbumes puede presuponer un ajuste transformador en los sistemas ecológicos de los que participa el sujeto.

De hecho:

[...] a medida que el campo fenomenológico del niño se expande hasta incluir aspectos del ambiente ecológico cada vez más amplios y más diferenciados, él se vuelve capaz no sólo de participar activamente en ese ambiente, sino también de modificar y aumentar su estructura y contenido (Bronfenbrenner, 1987: 67).

La hipótesis 19 de esta teoría expresa que:

El potencial evolutivo de un entorno aumenta en la medida en que el ambiente físico y social que se encuentra en ese entorno permite y motiva la participación de la persona en desarrollo en actividades molares cada vez más complejas, en patrones de interacción recíproca y en relaciones diádicas primarias con las demás personas del mismo entorno (Bronfenbrenner, 1987: 185).

Esta hipótesis repasa en las “relaciones diádicas”, patrón que se asocia a la teoría del apego de John Bowlby. Estas “relaciones diádicas” identifican el vínculo afectivo durante el desarrollo y dan explicación de cómo los aprendizajes se consolidan cuando existe “un apego emocional fuerte y duradero” (Bronfenbrenner, 1987: 81). Las intervenciones literarias con los álbumes se conciben como una variable de oportunidades a la participación y cooperación de los sujetos. Así, se habilita la asignación de roles o modalidad de participación, asignación de actividades estimulantes y propicia interrelaciones enriquecedoras entre los LP, tanto con el mesosistema como con el macrosistema. La creatividad y la imaginación propias de la ficción se entienden como “transiciones transcontextuales” o desplazamientos entre ambientes ecológicos de la realidad y contextos de la ficción en un “*feedback* exacto sobre la naturaleza de los sistemas que existen en niveles cada vez más remotas” (Bronfenbrenner, 1987: 47). Aquí, se abre paso el macrosistema interpretado, entre otros elementos, como la cultura.

Para completar la dimensión literaria desde este enfoque, el macrosistema es el que logra influir de una u otra forma el “ecosistema mental” de las personas. E inversamente, el sujeto como LP emigra simbólicamente a este otro sistema distal, desconocido, un mundo de extrañamiento pero también de posibilidades potenciales que adquieren realidad en la mentalización de los hermeneutas. Por otra parte, el exosistema mencionado en la definición anterior, aunque alejado en el presente del sujeto en desarrollo, no deja de impactar. Se puede citar como ejemplo la actividad laboral de los progenitores, comunidades sociales, actividades comerciales y productivas, entre otras acciones, roles y relaciones pertenecientes al exosistema.

El macrosistema como componente cultural de la teoría es consolidado por todos los microsistemas y por las interrelaciones como transacciones contextuales que tienden a perpe-

tuar este gran sistema envolvente y contenedor. La participación en múltiples entornos es altamente significativo para el desarrollo humano y los cambios transformativos de cualquier sociedad.

4.2. Funciones psíquicas superiores desde la perspectiva de Lev Vigotski

“[...] el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes; convergen”

(Vigotski, 2009: 47-48)¹⁷⁸.

Los conceptos vigotskianos referidos a las funciones psicológicas superiores, los procesos de internalización y, en especial, qué define Vigotski como “zona de desarrollo próximo”, son particularmente explicativos para el conocimiento del crecimiento integral de la niñez y adolescencia en VS. De lo expresado en esta investigación, se entiende que el sujeto de interés es una “mente encarnada” (mente-cuerpo en unidad dialéctica) en estrecha relación con aspectos culturales y contextuales. La correlación entre lenguaje y práctica social le permite al niño una acumulación de modelos conductuales en disponibilidad activa hacia la puesta en marcha de acciones significativas e imitativas. Este es el antecedente más directo de procesos simbólicos con funciones organizativas en el desarrollo psíquico del infante, génesis madurativa en un *continuum* vital.

Las relaciones interpersonales en contexto facilitan la internalización del lenguaje social, fenómeno que moviliza la vida intrapsíquica. El lenguaje se constituye en una herramienta de uso para organizar su conducta, se habla a sí mismo mientras planea la resolución de situaciones prácticas, cuando dibuja, cuando juega, de este modo, el lenguaje tramita dife-

¹⁷⁸ Lev Semionovitch Vygotsky nació el 5 de noviembre de 1896, en la ciudad de Orsha, nordeste de Minsh, Bielorrusia. En 1917 se graduó en Literatura en la Universidad de Moscú. Estudió Medicina. Dirigió el Departamento de Psicología en el Instituto de Medicina Experimental. Murió de tuberculosis el 11 de junio de 1934. Notas biográficas de A. R. Luria (2009). En Vygotsky, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. p. 7. El apellido del estudioso varía en su escritura según el traductor.

rentes instancias de su vida interior. Sus “percepciones visuales son completas”, la experimentación y el descubrimiento en sus prácticas sociales están ligadas a sus percepciones visuales con la mediación del lenguaje.

La *atención* le permite al niño y, en general a todo adulto, enfocar su interés en aspectos perceptibles provenientes del campo visual e incorporar la temporalidad con lo cual introduce otra variable a las ya existentes como son el lenguaje, el campo visual y el espacial. Con un planteamiento selectivo coordina sus movimientos y gestualidad a partir de un sistema de signos que en principio el adulto media a partir del lenguaje. Sus manifestaciones corporales, gestuales y de señalización evidencian la disposición intrapsíquica de acomodación favorable del niño hacia perceptores de interés. El atractor de interés ralentiza momentáneamente la acción, incita un estado de detenimiento, de observación, de reacciones tanto orgánicas como intrapsíquicas que conforman todo “un sistema de reacciones de orientación” (Vigotski, 2001: 191). Este sistema tiene tres componentes, el *estímulo* (interno o externo), como un estado de excitación e inicio del procesamiento y elaboración hacia un efecto/respuesta consecuente. La *duración* del estado es variable y está condicionada a la calidad del estímulo. Por último, la *fluctuación rítmica* tiene momentos de auge y de caída sin dependencia de los estímulos externos, sino del grado de conexión que el niño/adulto atribuye al evento en su totalidad. La inclusión del adulto en el constructo se debe a que estos procesos atencionales tienden a perpetuarse.

Un fenómeno complementario a la atención es la *distracción*. La distracción es un fenómeno voluntario índice de falta de motivación frente a los perceptores externos o internos al sujeto. Pero también, el hecho de disponer de toda la atención en un estímulo requiere un nivel de ajuste volitivo, energía y concentración. En este caso, quien está en disposición absoluta atencional de un evento externo o pensamiento propio, está consecuentemente *distraído* para otros estímulos. “La reducción del curso de las reacciones, a expensas de su cantidad, gana en fuerza, calidad y claridad” (Vigotski, 2001: 198). Salvo en casos cuando la distracción responde a anomalías de índole psicológica.

En los procesos psicológicos superiores *el habla del adulto* es clave para el desarrollo del lenguaje en el niño como herramienta de comunicación y en la “resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta” (Vigotski, 2009: 53). La señalización del infante hacia un objeto determinado, hace que el adulto “nombre” o “etiquete” lo señalado, por tanto, le ofrece un lenguaje socializado culturalmente. Este aspecto es la génesis en la formación del concepto.

La exploración del infante es perceptivo-intuitiva como parte del descubrimiento y apropiación de su entorno inmediato. “La percepción consiste en imponer al material estimulante patrones de forma relativamente simple, que llamo conceptos visuales o categorías visuales” (Arnheim, 1985: 26- 27). Las categorías visuales y la asignación del nombre a los objetos reconocen la función social y cultural del lenguaje.

Eventualmente, este lenguaje social se *internaliza* y en adelante logra cierta autonomía en su uso como herramienta de comunicación, adecuación y en la adquisición de un “método de conducta para guiarse a sí mismo” (Vigotski, 2009: 52). Una vez internalizada el habla del adulto se convierte en su mente en una *voz audible* aun en su ausencia. En este punto, el lenguaje cumple una función intrapersonal que se integra a la novedad primaria de la función interpersonal.

Con el lenguaje como herramienta de uso y guía de su conducta (como voz interna) reorganiza sus campos visual, espacial y temporal. La temporalidad se integra en el espacio vital del niño como un “*nuevo método de unir elementos de la experiencia pasada con el presente*” (Vigotski, 2009: 64)¹⁷⁹. Así, la *memoria* introduce cambios en las funciones psicológicas del niño con perspectivas decisivas para su desarrollo humano. El reconocimiento de los objetos que percibe en el campo visual internalizado configura su memoria eidética que interactúa con los perceptos recientes. La visión del mundo se expande significativamente y de manera dinámica, estableciendo un flujo entre el entorno cercano y el distante en el tiempo (almacenado ahora como recuerdo). “*Para el niño pequeño, pensar significa recordar*”. Por tanto, la memoria es una función central para el desarrollo cognitivo. En cambio, para “*el adolescente, recordar significa pensar*”. Su memoria está tan “*‘logicalizada’* que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas [...]” (Vigotski, 2009: 85)¹⁸⁰.

Por último, cabe la pregunta: ¿qué activa el proceso de memorización? En principio, la disponibilidad atencional, el interés o focalización en aspectos, objetos, eventos del ámbito cotidiano inmediato o distante que establecen nexos entre el pasado y el presente de la experiencia. Desde la perspectiva de Vigotski el interés tiene un plus que denomina “*tinte emocional*”. La mente embebida en su contexto exige a los sujetos (grupo etario de interés) energías adaptativas como una necesidad de equilibrio psicológico y emocional. De esta interrelación

¹⁷⁹ Cursiva en el original.

¹⁸⁰ Cursiva en el original.

dinámica y de reciprocidad entre mente encarnada y contexto socio-cultural, surgen las emociones valorativas y de retroalimentación. Todas las reacciones de la persona tienen este componente que Vigotski menciona como “tinte emocional”.

A continuación define “el interés [*interiés*] como una inclinación interna que orienta nuestras fuerzas hacia la investigación de un objeto” (2001: 230), de este modo, se activa la memoria del niño y del adulto. Más adelante, dentro de la educación formal puede que la recordación tome un giro diferente según lo expresa el mismo autor:

En cambio, en la escuela no ha podido aprender el nombre de la capital de cualquier país [...] para lograr una buena asimilación, se debe coordinar siempre el interés con la recordación. [...] El interés crea una orientación constante en el sentido de la acumulación del recuerdo y, en definitiva, es el órgano de la selección en lo referente a elegir las impresiones y a unir las en un todo único (Vigotski, 2001: 230).

Los aspectos analizados muy acotadamente son esenciales en el desarrollo de las FE en las que los sujetos de estudio muestran un marcado déficit, entre ellas el control inhibitorio de la conducta, bajo nivel atencional, memoria operativa limitada, contenidos de análisis en este capítulo.

4.2.1. Zona de desarrollo próximo

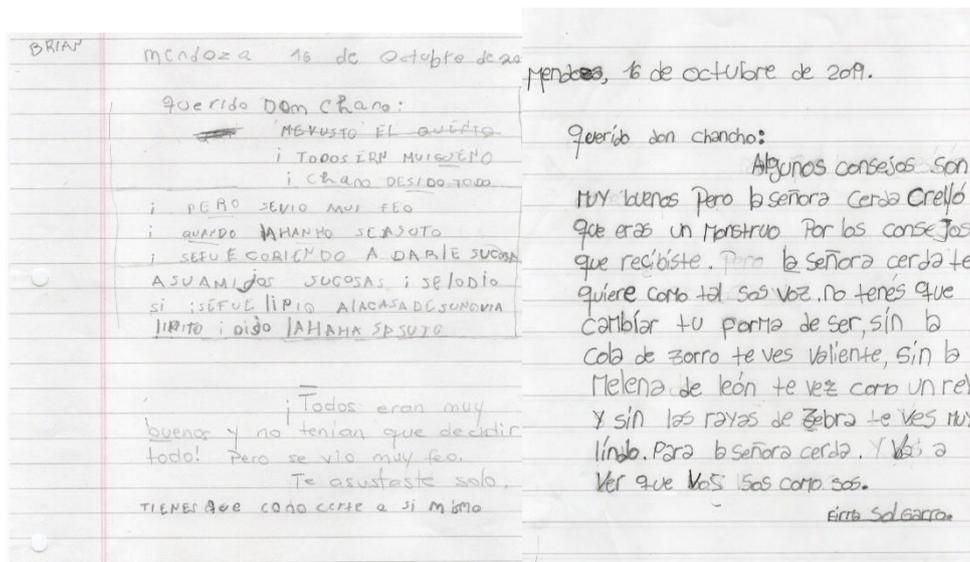
La Psicología pedagógica de Lev Vigotski refiere la existencia de dos niveles evolutivos determinantes para el aprendizaje en los niños: uno *real*, como aquellos aprendizajes emergentes y otro *potencial* de aptitudes aún no realizables. A estas conclusiones arriba Vigotski a partir de sus investigaciones en campo. Para la solución del problema que representa en los aprendizajes de los niños la conexión directa entre ambos niveles, no directamente asociado con el desarrollo evolutivo, propone el constructo “zona de desarrollo próximo”.

[...] *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (Vigotski, 2009: 133)¹⁸¹.

¹⁸¹ Cursiva en el original.

Análisis interpretativo de una intervención mediada

En octubre de 2019 trabajé con niños y niñas de quinto grado en contexto de vulnerabilidad. Les propuse la lectura del álbum *El día de campo de don Chanchó* de Keiko Kasza. La temática que aborda es la aceptación de sí y la búsqueda de identidad personal. El relato es irónico, despierta emociones positivas y de identificación con lo que representa Don Chanchó, un personaje simpático que se deja llevar por los consejos de sus amigos quienes pretenden ayudarlo a causar una buena impresión frente a su novia. La amistad es otra temática importante. Sus amigos se desprenden de sus atributos posesivos simbólicos: el león, su melena; el zorro, su vistosa cola y la cebra, sus peculiares rayas. Don Chanchó se coloca estos atributos y pierde su identidad de cerdo, por tanto, su novia lo confunde con un monstruo. Luego de analizado el álbum les pedí que le escribieran una carta a Don Chanchó con sus apreciaciones acerca de las consecuencias que había sufrido a causa de sus decisiones poco afortunadas.



Carta 1 a Don Chanchó

Carta 2 a Don Chanchó

La carta de Brian (1) evidencia aspectos interesantes para analizar cómo emergen de la zona de desarrollo próximo fortalezas que estaban en el nivel potencial. Su carta resulta ininteligible como consecuencia de una alfabetización en proceso. Le pedí que la leyera y me aclarara lo que deseaba expresar y luego la transcribí debajo de su escrito. Brian pretendía expresar lo siguiente: “¡Todos eran muy buenos y no tenían que decidir todo! Pero se vio muy feo. Te asustaste solo. Tienes que conocerte a sí mismo”. Esta última cláusula que incorporó el niño es clave para entender su visión introvertida por la que ha logrado asimilar el imperativo categórico “conócete a ti mismo”, “como ley moral” (Cassirer, 2016: 21). Resalto esta última frase como la fase de la conformación del conocimiento simbólico. Particularmente, Brian cuando analizamos el álbum *Willy el soñador* de Anthony Browne, me había expresado

su *sueño* de ser médico e infería que es una meta alta para él al reconocer que debía esforzarse bastante para lograrlo.

La carta (2) puede ser leída con claridad, cito textual lo que Sol escribió: “No tenés que cambiar tu forma de ser, sin la cola de zorro te ves valiente, sin la Melena de león te vez como un rey, y sin las rayas de Cebra te ves muy lindo. Para la señora cerda vas a ver que vos sos como sos”. La niña pudo advertir los atributos posesivos simbólicos de cada animal y hasta reconocer la importancia de la aceptación personal.

En total se escribieron alrededor de veintidós cartas en las que expresaban contenidos similares. La mediación de la temática del álbum y la conformación de la CI para el análisis posibilitaron un avance significativo en su desarrollo cognitivo. Por tanto, el “andamiaje”¹⁸² “es un tipo de interacción social que influye profundamente en el funcionamiento psicológico, social, emocional y cultural de los sujetos, con orientación hacia la incorporación de comportamientos y aprendizajes” (Cortez, 2018: 135 – 136). Es importante comprender el “carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y de control en el aprendizaje” (Coll, 1993: 326). Mediante estas ayudas o puntos de apoyo eventuales el sujeto logra la equiparación entre los niveles real y potencial de la zona de desarrollo próximo. El andamiaje lo constituyen, el propio libro-álbum, la participación de los pares en la CI y las propias intervenciones orientadas en los discursos verbal, visual, gestualidades explícitas, implicancias y connotaciones, con énfasis en la activación de resonancias sensoriales estimulada por el color, la configuración del espacio semiótico, la perspectiva, los PRs, la movilización intrapsicológica de experiencias vitales, conflictividades no resueltas.

La pregunta, la repregunta, las hipótesis interpretativas que surgen en el grupo, inclusive la reescrituras de sus producciones inteligibles, dan forma tangible a una mediación dinámica, con flujo de ideas y expresión de sentimientos con posibilidades de emerger y de reparar aspectos subjetivos del hermeneuta lector.

Empíricamente la CI del álbum *El día de campo de don Chanco* generó un espacio de reflexión y metacognición favorable, propiciador de conocimientos potenciales en ellos. Solo bastó con proporcionar un estímulo ostensivo relevante como es la literatura del álbum

¹⁸² “La metáfora del ‘andamiaje’ es introducida por Bruner, y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976)” (Sánchez, 1996: 35).

para movilizar contenidos propios a punto de aflorar a la zona de *desarrollo real*. La amalgama cognitiva entre contenidos ficcionales y su subjetividad representa un avance sustancial hacia una mayor madurez. Esto manifiesta el acrecentamiento de la conciencia de sí mismo, la aceptación y el reconocimiento de su propia valía. Las temáticas cercanas a sus intereses y la creación de espacios dinámicos y distendidos activaron contenidos subyacentes de la zona potencial. Lev Vigotski expresa que: “[...] *el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean*” (1978:11)¹⁸³.

4.3. Génesis de la función simbólica

“Es innegable que el pensamiento simbólico y la conducta simbólica se hallan entre los rasgos más característicos de la vida humana y que el progreso de la cultura se basa en estas condiciones”
(Cassirer, 2016: 61)¹⁸⁴.

El origen del proceso de simbolización desde la perspectiva piagetiana se halla en relación con la adquisición del lenguaje. El lenguaje es un sistema de signos convencionales que adquieren significación en el contexto socio-cultural. Por otra parte, el símbolo tiene su génesis en la imitación o representación pragmática sincrónica del objeto representado. La simbolización en tanto se conforma a partir de un esquema de asimilación al que se integra el resto de sus prácticas por un proceso de acomodación activado a nuevas percepciones. Piaget expresa que en “sentido estricto, el lenguaje desarrolla, por lo demás, la comprensión de los signos” (1972: 167), situación que se enmarca en un contexto social. El paso siguiente es la imitación diferida, es decir, una representación o juego simbólico que supone una imagen mental como una “copia activa” adquirida por asimilación y acomodación a esquemas propios. El lenguaje se aprende por imitación en coincidencia conceptual con Lev Vigotski. Por tanto, lenguaje y simbolización se adquieren de forma sincrónica.

[...] la utilización del sistema de los signos verbales obedece al ejercicio de una “función simbólica” más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de “significantes” distintos de las cosas “significadas”. [...] No sólo todo pensamiento, sino toda

¹⁸³ Cursiva en original.

¹⁸⁴ “Ernst Cassirer (1874-1945) célebre filósofo alemán, es uno de los representantes de la escuela neokantiana de Marburgo. Fue profesor de filosofía en Berlín y en Estados Unidos. En sus trabajos abordó la historia de la filosofía de la Antigüedad clásica, el Renacimiento y la Ilustración. [...] Así, en esta *Antropología filosófica* demuestra cómo los problemas fundamentales de la cultura revisten un interés general al relacionar a la humanidad (símbolo, respuesta, mundo de espacio y tiempo, hechos e ideales) con sus creaciones más íntimas” (Editorial Fondo de Cultura Económica, 2016).

actividad cognoscitiva y motriz desde la percepción y el hábito al pensamiento conceptual y reflexivo, consiste en vincular significaciones, y toda significación supone una relación entre un significante y una realidad significada (Piaget, 1972: 165).

Una vez afianzada esta fase simbólica o pre-conceptual emerge un pensamiento intuitivo: juicios por analogías y una heurística pre-lógica como “regulaciones representativas” (Piaget, 1972: 173). Este pensamiento intuitivo rudimentario se flexibiliza en tanto el niño es capaz de establecer correspondencias entre objetos y eventos hacia las funciones operativas concretas entre los 7 y 10 años. Estos breves acercamientos conceptuales a la psicología de la inteligencia de Piaget permiten entender cómo entre los 11 y 12 años se inicia la fase de operaciones formales.

El pensamiento formal se desenvuelve durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas, complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales. El niño, en cambio, sólo reflexiona con respecto a la acción en curso (Piaget, 1972: 195).

Este nivel de pensamiento es hipotético-deductivo y parte de supuestos no necesariamente ligados a la realidad. Las relaciones espacio-temporales se desplazan de las operaciones formales concretas a procesos reflexivos y sus implicancias. La inteligencia del adolescente se vuelve más productiva, gestiona con más habilidad sus pensamientos; se vuelve sobre sí para examinar y evaluar sus ideas y sus comportamientos, genera imágenes creativamente a partir de percepciones de la realidad, o bien de su vida intrapsíquica, incluso es capaz de enfocar su interés en abstracciones, en eventos pasados, presentes y hacer proyecciones a futuro. Por tanto, se evidencia una notable expansión del pensamiento simbólico.

Esta etapa evolutiva es el momento de mayor comprensión de que “la función simbólica no se halla restringida a casos particulares sino que constituye un principio de aplicabilidad universal que abarca todo el campo del pensamiento humano” (Cassirer, 2016: 75). Este principio de universalidad es la piedra fundamental que abre paso al “mundo de la cultura”. El lenguaje le permite al infante nombrar los objetos de su entorno, gracias a la mediación del adulto, comprende que las cosas pueden ser nombradas, e implícitamente, tiende a creer que el nombre y la cosa nombrada son una unidad. Posteriormente, incorpora la variabilidad del lenguaje y más tarde, su universalidad inherente. Ernst Cassirer analiza este fenómeno como la dependencia del “*pensamiento relacional con el pensamiento simbólico*” (2016: 80)¹⁸⁵. En etapas sucesivas del desarrollo el niño logra desvincular esta dependencia en consonancia con

¹⁸⁵ Énfasis en el original.

el nivel de abstracción y de la complejidad del sistema de símbolos que adquiere. El lenguaje es el recurso por excelencia portador de este hallazgo evolutivo humano que posibilita su inmersión en la cultura.

La palabra conjura los peligros en la infancia y en la edad madura, a partir de una *función mágica* atribuida al lenguaje en la génesis de la comunicación. En este sentido, es posible hacer una analogía entre el desarrollo de la humanidad y las fases por las que atraviesa en su propia historicidad, con el crecimiento psicológico, fisiológico, social y emocional de la niñez hacia la madurez adulta. Este *magismo* primitivo e instintivo del infante en sus primeras etapas evolutivas avanza durante la niñez hacia la *función semántica* con la creación de actos de significación consustanciados en contexto. Así progresivamente, el lenguaje se constituye en su atributo posesivo de *función simbólica*. El sujeto justifica la vitalidad y dinámica del lenguaje con apoyatura en su “memoria simbólica”, para la construcción de su mundo interno, de la realidad natural y social. A esto hace referencia Ernst Cassirer como “solidaridad de la vida”, aquel sentimiento en el que confluyen naturaleza y vida (2016: 179). La persona durante su trayectoria vital logra “penetrar en el mundo fenoménico, comprenderlo y comunicarlo, pero también [...] *expresar* lo más recóndito de nuestro mundo psíquico [...]”, a partir de las funciones semánticas y simbólicas del lenguaje (Moreno, 2017:110)¹⁸⁶.

Por último, se cree conveniente esclarecer cómo la función simbólica se dinamiza al interior de las historias literarias. Bruno Bettelheim (1903-1990), uno de los psiquiatras y psicólogos más influyentes del siglo XX, reconoce que los niños advierten el lenguaje simbólico de los cuentos y una dimensión ficcional alejada de la realidad. De modo que, “[...] los acontecimientos de la realidad llegan a ser importantes a través del significado simbólico que él les atribuye o que encuentra en ellos” (2010: 71).

4.4. Desarrollo de normas y valores

“[...] el jugar se parece mucho al rayo de sol que nos atraviesa”
(Montes, 2001: 49).

El juego es *social* en tanto el niño como el adulto lo viven en comunidad *junto* a otros, *con* otros. Surge como un emergente necesario y expansivo de la conciencia del sujeto. Es dinámico, evasivo de lo cotidiano y se retroalimenta en su propia *autorreferencialidad*. Se

¹⁸⁶ Énfasis en el original.

inicia y finaliza cuando se agota en sí mismo. Así, el sentido estimulante de continuidad está en relación con aspectos al interior del propio juego, de lo que se desprende su condición de *libertad*. “Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (Huizinga, 2007: 16). El juego de las palabras convoca lo literario como expresión libre, autorreferencial y espacio de lo cultural. El hombre genéricamente se vale del lenguaje como una actividad lúdica también, para provocar el absurdo, la comicidad, la risa, pero más allá de estas manifestaciones secundarias; lo eminentemente serio y reflexivo. Pescetti (2013), afirma que: “jugar con el lenguaje es jugar con las creencias y valores que representa”¹⁸⁷. Como *actividad del espíritu* establece nexos con la *belleza y lo estético*. En este punto, se evidencia su *función cultural*. De lo expresado hasta acá, creo conveniente definir el juego como *arte*, en tanto es social, creativo, autorreferencial, libertario, estético, espiritual y cultural. Por otra parte, Johan Huizinga (1872 – 1945), lingüista e historiador holandés, caracteriza el juego y su relación con la estética:

El juego, decíamos, propende, en cierta medida, a ser bello. [...] los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebató, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía (Huizinga, 2007: 24).

La dinámica de todo juego pretende una solución a un estado de cosas que han surgido dentro del espacio lúdico. No obstante, no es viable que se resuelvan de cualquier manera, existe una exigencia al cumplimiento de reglas autoimpuestas que rigen para quien acepta el pacto del como sí. El campo literario en el proceso de escritura impone las reglas léxico-gramaticales y el compromiso para quien lee de asumir el pacto ficcional mediado por la simulación enactiva y la identificación.

En las intervenciones literarias con niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad cuando les propuse escribir un libro-álbum colaborativo debían ajustarse al rol de escritor y respetar las normas gramaticales establecidas en este “juego”. Los compromisos para esta actividad lúdica fueron: ser éticos en el respeto de las normas específicas, escribir con sentido estético como tarea heurística que busca la mejor manera y la más bella de expresar las ideas. Según aprecié pudieron entrar en otra dimensión de la vida, como esa “frontera indómita” que

¹⁸⁷ En <http://www.luispescetti.com/boletín-27>

representa el espacio de lo literario (Montes, 2001: 49). El juego literario, como cualquier otro juego, tiene el imperativo de suspender temporariamente el ritmo de la otra realidad que transcurre en el afuera. La propuesta les exigió reflexión, evasión libertaria y reparadora. La niñez y la adolescencia fueron empoderadas como escritores con disposición hacia su mayor potencial creativo. Y de buen agrado accedieron al mundo lúdico y quedaron “encerrado[s] con otros por un tiempo” (Huizinga, 2007: 25). En principio se propició una nueva dimensión sin tiempo tal como se entiende en la realidad; los participantes dejaron emerger a la *zona de desarrollo real* su capacidad para producir de manera artística y estética. Los álbumes elaborados se analizaron en capítulos anteriores. Su rol de escritores, no una simple imitación, fue un “*helping the action out* (‘un hacer que se produzca la acción’)” (Huizinga, 2007: 29).

Creo que este tipo de experiencias vitales resultaron altamente significativas para el desarrollo de estos sujetos en VS; vigorizó sus fortalezas, generó gran satisfacción personal desde el “yo pude” como un *reconocimiento centellante* que iluminó sus rostros de alegría. Hasta aquí, propuse definir juego como *arte*, pero también, para Johan Huizinga:

[...] el juego es una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente (2007: 45 – 46).

Existe una tendencia a pensar en el juego como una actividad propia de la infancia y la niñez; lo cierto es que el hombre desde sus orígenes crece a partir del juego, la cultura se desenvuelve “*en el juego y como juego*” (Huizinga, 2007: 220). Los énfasis *en* (en el original) indican un dentro, legítimo de interpretar según las normas convencionales *en* cada cultura. Un recorrido por la historia es suficiente para comprobar esta evidencia de que la cultura constituye su entramado universalmente *como juego*: en festividades arcaicas, rituales sagrados, en la guerra, en las contiendas deportivas, en el derecho, en la *Poiesis*. Es imposible dejar de citar a Huizinga nuevamente cuando expresa que: “Para comprender la poesía hay que ser capaz de aññarse el alma, de investirse el alma del niño como una camisa mágica y de preferir su sabiduría a la del adulto” (2007: 154).

4.4.1. Moral en el niño y adolescente desde la perspectiva piagetiana

Cuando Piaget se propone investigar la génesis de la moral en el niño lo hace a partir del juego, precisamente del juego de “canicas” y de sus entrevistas clínicas. A partir de estas observaciones concluye que: “Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de

cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (1987: 9). Desde su nacimiento el niño recibe del adulto la inculcación de normas a cumplir. Estas se internalizan *como una voz audible* en su vida intrapsíquica movilizándolo el respeto a las reglas impuestas aun en ausencia del adulto. En este punto, Piaget habla de una moral “heterónoma”. Es posible que gradualmente logre autonomía en su aplicación, inclusive incorpore variaciones a estas reglas. Esto se advierte en el juego social del niño que arbitra las propias reglas para cada actividad lúdica. Esta fase prueba dos fenómenos: una puesta en *práctica* de la norma y la *conciencia* de la necesidad de reglar el juego.

Desde un punto de vista *práctico* Piaget reconoce cuatro estadios: 1) puramente motor e individual; 2) el egocéntrico entre los dos y cinco años, su práctica de juego es individual, aun jugando *junto* a otros; 3) el estado de “cooperación naciente” (1987: 20), se abre al juego *con* otros entre los 7 u 8 años aunque pretende preponderancia de sus intereses por sobre el de los demás. Entre los 8 y los 9 años juegan activamente en el grupo sin tener bien en claro las convenciones. Por último, durante el cuarto estadio, entre los 11 y 12 años avanza hacia la “codificación de las reglas”. Durante este estadio es fundamental comprender el nivel de *conciencia* de la regla que los adolescentes logran.

A la heteronomía sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo (Piaget, 1987: 53).

Esto último es relevante en tanto un requisito indispensable para la convivencia social. La práctica de la regla y la conciencia moral que conlleva su cumplimiento admite consensos grupales. Así, una vez aceptadas por el grupo el respeto mutuo y la reciprocidad son condiciones necesarias. El hecho de que el niño y el adolescente a partir del juego acrecienten conciencia moral de lo que es debido hacer; que pueden imponer adaptaciones grupales, comportamientos ajustados a distintos ámbitos, aceptación de las sanciones a quienes no cumplen con lo establecido, constituye un avance significativo en su crecimiento integral. En el ámbito escolar estos aspectos favorecen considerablemente la convivencia y la disciplina; también se revela la importancia de que estas normas sean consensuadas *a priori* con el grupo, de ello depende el grado de compromiso del cumplimiento, sentirse parte de la conformación de las reglas facilita la responsabilidad y admisión de los condicionantes a los que están expuestos.

En cuanto a las conciencias infantiles, quedarán tanto más tranquilizadas, respecto a la autoridad de la regla, por cuanto que, en los casos de sanciones por reciprocidad, esta autoridad no

emana de la revelación adulta, sino únicamente del respeto mutuo autónomo (Piaget, 1987: 309).

En principio siguiendo el análisis de la moral de Piaget, el respeto *sin más* a las reglas se rige por temor y, por el deseo de agradar a la autoridad respetada e idealizada. Es posible que debido a los cambios culturales dejen sin vigencia las reglas transmitidas y adquiridas por convenciones culturales y es más, requieran adecuaciones contextuales. El adolescente progresivamente concibe una moral propia, coherente con principios y con una visión más expansiva del mundo. Por tanto:

A partir de este momento la razón queda libre para construir su plan de acción en la medida en que sigue siendo racional, es decir, en la medida en que queda a salvo su coherencia interna y externa, en la medida en que el individuo consigue situarse en una perspectiva que pueda adaptarse a las demás perspectivas. Así se conquista la autonomía más allá de la anomía y la heteronomía (Piaget, 1987: 322).

Otra cuestión de interés en los estudios de Jean Piaget es el tema de la intencionalidad y la justicia. Inicialmente el niño presenta dificultades empáticas para comprender la intencionalidad del otro frente a un accionar fuera de lo que considera bueno o malo. Más bien, pone el acento en el obrar de la conducta ajena. En armonía con su progreso intelectual y sus vinculaciones sociales consigue hacer avances importantes en este sentido; por tanto, puede distinguir entre intencionalidades voluntarias o involuntarias. “Solo al final de la infancia se integra la intención con la responsabilidad y ésta pasa a ser una responsabilidad subjetiva” (Villegas, 1998: 225).

Para Piaget la *justicia* es la asignación de sanciones o premios como consecuencia material del obrar de sus pares y otros sujetos con los que se relaciona. Entre los 7 y 8 años el niño define lo justo como aquello que impone el adulto; fundado en la obediencia de un “deber ser”. Jean Piaget incorpora a partir de sus intervenciones clínicas, dos conceptos relacionados con lo que el niño comprende como justicia. Este reclama el ejercicio de una *justicia retributiva* a partir de un criterio proporcional a la falta o el buen obrar. En cuanto a *la justicia distributiva*, es indispensable un juicio de equidad para todos y en todos los casos. En este sentido, el niño y adolescente tienen en claro criterios de reciprocidad y juicios motivados en analogía al obrar y rechazan la arbitrariedad.

Piaget en principio define que la moral es “un deber ser”. En *El criterio moral en el niño* luego de confrontar sus ideas con las de Durkheim, Bovet y Baldwin; hacia el final del análisis concluye que la moral es “hacer el bien”. La internalización de la norma por parte del

niño requiere un espacio de libertad de conciencia para comprender la necesidad de gestionar una conducta ajustada *al bien* como lo mejor para él y para los demás, es decir, se trata de una postura de verdadera autonomía consciente.

En las intervenciones literarias en contexto se han analizado álbumes que tienen acercamientos reflexivos hacia la moralidad comportamental de las personas; incluso la CI propicia participaciones que habilitan espacios de respeto recíproco y consensuado.

4.4.2. Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral

La teoría de Lawrence Kohlberg¹⁸⁸ parte del estudio de casos en los que propone a los sujetos la resolución de dilemas morales como alternativas centradas en el concepto de justicia. El modelo de Kohlberg contempla tres niveles y cinco etapas para describir el razonamiento moral.

• **Nivel I: Moralidad pre convencional** se desarrolla entre los 4 y los 10 años de edad. El sujeto actúa bajo controles externos y la obediencia se ajusta de un sistema de premios y castigos. En este nivel se manifiestan dos etapas: 1) orientación hacia el castigo y la obediencia; 2) Propósito instrumental e intercambio: se observan aspectos relativos a la conveniencia y la intencionalidad egocéntrica.

• **Nivel II: Moralidad convencional** (o moralidad de la conformidad a los roles convencionales), se produce la internalización de la norma. “Les preocupa ser ‘buenos’, agradar a los otros y mantener el orden social. Este nivel se alcanza después de los 10 años” (Papalia, 2012: 376). Las etapas son dos: 3) Mantenimiento de las relaciones mutuas, aprobación de otros y la conducta se gestiona desde el hacer el bien, evalúan el accionar comportamental del otro (manifiesta cierto nivel de empatía); 4) Interés social y conciencia: el sujeto pone en valor el cumplimiento de las obligaciones, el orden social y muestra respeto a la autoridad.

Antes de avanzar al nivel siguiente el adolescente suele pasar por un período de desequilibrio y de cuestionamientos de las normas impuestas. Este estadio es reconocido como necesario para poder dar el paso al nivel III.

• **Nivel III: Moralidad pos convencional** (o moralidad de los principios morales autónomos). Para Kohlberg ese nivel se alcanza en la adolescencia o la adultez temprana. Los

¹⁸⁸ Lawrence Kohlberg (EE.UU, 1927 – 1987). Crea en la Universidad de Harvard el Centro para el desarrollo y la educación moral.

sujetos formalizan sus propios juicios fundados en principios de justicia, igualdad y el bien. En este nivel se manifiestan tres etapas: 5) Moralidad con reconocimiento de los derechos individuales y democráticos; 6) Moralidad de los principios éticos universales: “Las personas hacen lo que a nivel individual consideran correcto, sin importar las restricciones legales o las opiniones de otros. Actúan de acuerdo con estándares internalizados a sabiendas de que de si no lo hacen, se condenarán a sí mismos” (Papalia, 2012: 377).

Posteriormente, Lawrence Kohlberg incorpora en el Nivel III una séptima etapa que denomina *cósmica* e involucra a aquellas personas con gran amplitud de criterio moral, con capacidad para contemplar la magnitud de sus acciones y los efectos que estas producen sobre el universo. En este punto Kohlberg tiene en consideración a personas con un elevado nivel de conciencia plena. Esta tesis de Kohlberg tiene cuestionamientos en el sentido de que no siempre el desarrollo cognitivo tiene estrecha vinculación con el desarrollo moral. En la realidad esto es bastante evidente en casos de sujetos intelectualmente muy preparados con niveles morales muy bajos. Otras investigaciones introducen conceptos como virtud, altruismo, solidaridad como fundamentos que otorgan solidez al desarrollo moral. Por otra parte, Papalia & *et al.* (2012) citan las investigaciones de Eisenberg y Morris (2004) quienes sostienen que “adolescentes antisociales tienden a usar un razonamiento moral menos maduro” (378).

A modo de cierre respecto de la influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral en Kohlberg, Cristina Villegas de Posada¹⁸⁹ expresa que:

La moral es una forma de regulación de las interacciones sociales, cuya meta es el mantenimiento del respeto a los demás, lo cual exige una consideración de la equidad y un querer bien para los demás, o benevolencia. Estos aspectos están integrados en la etapa 6, en la cual hay ciertas operaciones intelectuales características como son: la simpatía, el ponerse en el lugar de otros y la universalización. Adicionalmente el diálogo aparece como el mecanismo para llegar al consenso (1998: 229).

Los aportes teóricos y empíricos realizados por Jean Piaget, reformulados por Kohlberg, se fundamentan en un proceso evolutivo de la moral entendido como “desarrollo moral” ligado a una marcada evolución en lo cognitivo y emocional de la niñez y adolescencia con proyecciones en la adultez. Estas teorías sobre la moral han motivado múltiples validaciones,

¹⁸⁹ María Cristina Villegas de Posada. Especialista en Psicología en la Universidad de Los Andes. Bogotá: Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

ampliaciones, debates y reformulaciones desde distintos enfoques. Por otra parte, la Neurociencia demuestra que desde la primera infancia se forjan concepciones morales intuitivas:

[...] quizás uno de los pilares fundamentales de la trama social humana. [...] La torre de control inmadura hace que las ideas de lo bueno, lo malo, lo justo, la propiedad, el robo y el castigo, que ya están bastante instaladas en los niños pequeños, no puedan expresarse con fluidez. [...] Las predisposiciones morales dejan trazas robustas y a veces insospechadas. La tendencia de los seres humanos a dividir el mundo social en grupos, a preferir el propio grupo e ir en contra de los otros se hereda, en parte, de predisposiciones que se expresan muy temprano en la vida (Sigman, 2015: 45 - 51).

Las conclusiones a las que arriba Mariano Sigman y su equipo de investigadores, pueden ser observadas con toda claridad en los comportamientos cotidianos desde la infancia. Con los grupos en VS parte del corpus de álbumes toma en cuenta estos aspectos morales. Se observaron niñas y niños bolivianos discriminados por su modalidad al hablar, su vocabulario “diferente”, muchos de ellos se aislaban, con tendencia a no expresarse para no ser ridiculizados. El álbum *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, según se analiza en el capítulo III, estimuló un proceso de “cohesión cultural” (Bruner, 2003: 45). Una niña en privado al preguntarle por qué no participa me respondió: “Hablo diferente y no me entienden”.

Otro de los álbumes examinados con los grupos, ya comentado con anterioridad, es *Una cena elegante* de Keiko Kasza. Luego de compartido y debatido grupalmente, les propuse que le escribieran un mensaje a algún personaje con el que se hubieran sentido mayor proximidad. Uno de los niños expresó que le escribirá al caballo y dice: “Mansa patada que le dio [a Tejón]” y lo hizo con un gesto de alegría, por lo que pude inferir cómo a su entender se hizo justicia, recibió lo que merecía por pretender comerse a los otros animales pequeños. Se trata de un niño de 12 años que se supone ya ha atravesado la etapa de “justicia distributiva” que se evidencia alrededor de los 4 años, según la perspectiva piagetiana. (Ver ilustraciones 120 y 121). A mi entender, el niño se identificó con los atributos posesivos simbólicos del caballo: la fortaleza y la superioridad frente a Tejón. Otra compañera, de la misma edad, que también le escribió al caballo le aconsejó que “No tenías que darle una patada, podrías haber hablado con Tejón”. Esta niña ha conformado una moral autónoma y dialógica, comporta equidad y consenso como una “forma de regulación de las interacciones sociales” (Villegas, 1998: 229).

El desarrollo moral, las conductas prosociales y la convivencia grupal como capacidades adaptativas desafían al mediador que pretende la activación de las potencialidades cognitivas y la alfabetización emocional (AE) en el grupo de estudio.

4.5. Complejo entramado de las inteligencias

“La inteligencia es la costumbre de esforzarse por comprender las cosas y hacer que funcionen mejor. La inteligencia es trabajar para entender las cosas, variando las estrategias hasta encontrar una solución que sea buena. La inteligencia de cada cual es la suma de los hábitos de su mente”

Lauren Resnick (1999)¹⁹⁰.

Pensar la inteligencia como un conjunto de hábitos mentales o de disponibilidades cognitivas permite entender la transferencia de conocimientos de un área del saber a otra, aprendizaje que presenta generalmente serias dificultades. La resolución de problemas nuevos, más o menos complejos, arbitrando medios creativos es un componente clave para la comprensión acerca de qué es la inteligencia. Lograr nuevos hábitos mentales exige al sujeto flexibilidad al cambio, perseverar en los intentos para consolidarlo, actitud de saber, creatividad, curiosidad intelectual, espíritu investigativo, hacer preguntas, más allá de esperar respuestas “empaquetadas” a sus interrogantes vitales. El hecho de que aquí se esbochen separadamente categorías de la inteligencia tiene un fin epistémico y ciertamente organizador del tema. En todo sentido se entiende la persona como una integridad cuerpo-mente en contexto.

Según Lucas & Claxton la inteligencia es *compuesta*, por tanto, ser inteligente propicia el desarrollo de habilidades analíticas, creativas, reflexivas y prácticas. La inteligencia tiene otros componentes mentales y emocionales de cuya interacción el sujeto entiende creativamente adecuaciones con la modalidad más gratificante posible. Lucas & Claxton conceptualizan inteligencia a partir de la siguiente reflexión:

Tenemos que pensar en la inteligencia como en un compuesto no de competencias, sino de disposiciones, o lo que antes hemos denominado como “hábitos de la mente”. Así, parte del hecho de ser inteligente estriba en estar listo, tener voluntad y ser capaz de sentir curiosidad y formular preguntas. Otro aspecto estriba en estar listo, tener la voluntad y ser capaz de utilizar la imaginación de distintas formas. Un último aspecto estriba en estar listo, tener la voluntad y ser capaz de perseverar en la dificultad. Y así, sucesivamente (2014: 47 – 48).

Este concepto de inteligencia es tan amplio que los estudiosos dejan abierta la definición con un “Y así sucesivamente”. En adelante se exponen los aportes de la Inteligencia en la práctica como “hábitos mentales” según Lauren Resnick (1999) y Arthur L. Costa & Bena

¹⁹⁰ Decana de la *American Intelligence Researches*.

Kallick (2009), la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Howard Gardner (1995, 2011, 2018), por último, La inteligencia emocional (IE) de David Goleman (1995, 2019).

4.5.1. *Hábitos mentales*

In experimental programs and in practical school reforms, we are seeing that students who, over an extended period of time are treated as if they are intelligent, actually become so. If they are taught demanding content, and are expected to explain and find connections as well as memorize and repeat, they learn more and learn more quickly. They think of themselves as learn. They are able to bounce back in the face of short-term-failures (Resnick, 1999: 39)¹⁹¹.

En el trabajo de campo comprobé las afirmaciones de Lauren Resnick respecto a la inteligencia. Parto de la convicción de que estos grupos poseen la facultad de *aprender a pensar* creativamente, aun, contemplando el déficit en su alfabetización en lectura y escritura. La inteligencia es expansiva y puede ser incentivada desde sus potencialidades. Las investigaciones de la Neurociencia, los aportes de la Psicología positiva, la Psicología cognitiva en literatura, proporcionan un marco teórico científico fundamentado empíricamente que permite entender la problemática que padecen los sujetos en contextos de VS. Este estudio se sustenta en una perspectiva optimista con estrategias que incentivan el aprender a pensar y estimulan su disponibilidad para encarar de manera consciente retos intelectuales relevantes, eficaces y eficientes, es decir, la obtención de logros con el aprovechamiento máximo de sus fortalezas. El punto de inflexión es generar estímulos significativos que movilicen, en la niñez y adolescencia, su activa participación y puesta en actos sustanciales este potencial de modo que descubran de lo que son capaces de pensar, reflexionar y hacer. Es la posibilidad de que se vean a sí mismos como personas competentes.

Es conveniente definir básicamente qué es un hábito. Stephen Covey hace la siguiente analogía: “[...] el *hábito* como una intersección de *conocimiento, capacidad y deseo*. El conocimiento es el paradigma teórico, el *qué hacer* y el *por qué*, la capacidad es el *cómo hacer*. Y el deseo es la motivación, el *querer hacer*” (2007: 59).

¹⁹¹ “En los programas experimentales y en las reformas escolares prácticas, estamos viendo que los estudiantes que, durante un período prolongado de tiempo son tratados como si fueran inteligentes, en realidad lo son. Si se les enseña un contenido exigente y se espera que expliquen y encuentren conexiones, así como que memoricen y repitan, aprenden más y aprenden más rápidamente. Piensan en sí mismos como aprendices. Son capaces de recuperarse ante los fracasos a corto plazo” (1999: 39). Traducción propia.



Imagen 148

La decana de la *American Intelligence Researches* insta una “nueva conceptualización de inteligencia en la práctica” que demuestra la evolución del concepto en estrecha relación con los estudios sobre las funciones ejecutivas (FE) cuyo hallazgo tiene gran impacto en los ámbitos escolares.

Intelligence is the habit of persistently trying to understand things and make them function better. Intelligence is working to figure things out, varying strategies until a workable solution is found. Intelligence is knowing what one does (and doesn't) know, seeking information and organizing that information so that it makes sense and can be remembered. In short, one's intelligence is the sum of one's habits of mind (Resnick, 1999: 40)¹⁹².

La investigadora pone en valor la capacidad mental de los sujetos en un desarrollo sistemático y permanente. Esto representa una visión amplia, positiva y optimista para quienes no manifiestan aún tener una mente inteligente. Arthur Costa y Bena Kallick (1996, 2008) en *Learning and leading with habits of mind*, exponen dieciséis hábitos mentales esenciales para una educación que fortalece mejores aprendizajes. Desde esta óptica tener una mente inteligente revela: perseverar, gestionar la impulsividad, empatizar, ser flexible a los cambios, desarrollar la metacognición, construirse desde el esfuerzo cotidiano, planificar, incorporar saberes previos a nuevos eventos, aprender a pensar con rigor, incorporar datos con todos los sentidos, ser creativos e imaginativos, innovar, ser proactivos, sentido del humor, ser interdependientes y, por último, ser disponibles a nuevos aprendizajes.

¹⁹² “La inteligencia es el hábito de tratar persistentemente de comprender las cosas y hacer que funcionen mejor. La inteligencia está trabajando para resolver las cosas, variando estrategias hasta que se encuentra una solución viable. La inteligencia es saber lo que uno sabe (y lo que no), buscar información y organizar esa información para que tenga sentido y pueda ser recordada. En resumen, la inteligencia de uno es la suma de sus hábitos mentales”. Traducción propia.

4.5.2. *Inteligencias múltiples (IM)*

Howard Gardner (1943-) psicólogo y pedagogo estadounidense, formula la Teoría de las inteligencias múltiples (1983) en contraposición con los estudios de inteligencia psicométricos que definen la inteligencia con fundamento en el cociente intelectual. Su concepto de inteligencia se sustenta en condiciones hereditarias o innatas que implican desde su visión una cierta disposición a enfocar habilidades en alguna especialidad como una singularidad que caracteriza a la persona. A partir de sus investigaciones empíricas incorpora el ámbito cultural como un factor detonante en la adquisición y desarrollo de otras inteligencias.

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto *cultural* es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos (Gardner, 2018: 37- 38)¹⁹³.

Se trata de una teoría psico-biológica como un estado de latencia o predisposición de la que intervienen “factores genéticos y ambientales” (Gardner, 2018: 167). El ámbito cultural puede influenciar positivamente el despertar de un talento específico e impulsar una “experiencia cristalizadora” (Gardner, 2018: 54). Los estudios de Thomas Armstrong implementan las IM en el aula y en relación este último concepto de Gardner expresa que:

Las experiencias cristalizantes, entonces, son las chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez. De manera inversa, uso el término de experiencias paralizantes para referirme a las experiencias que “cierran la puerta” de las inteligencias. [...] Más aún, abre la puerta para una amplia gama de actividades que pueden ayudarnos a desarrollar inteligencias descuidadas, activar inteligencias subdesarrolladas o paralizadas [...] (Armstrong, 1999: 41 - 42).

Tanto Gardner como Armstrong aseguran que las IM pueden educarse desde intervenciones ajustadas a cada categoría para el logro de un desarrollo integral en la persona. La oportunidad que brinda la escolaridad es la de fortalecer las manifiestas e incentivar otras que requieren mayor atención. Esto se observa en niños y adolescentes que demuestran habilidades especiales para la pintura, talentos explícitos para un deporte, para la música, etc. Y que probablemente en otra área, otras habilidades se encuentren aletargadas, o bien poco expandidas. La estimulación de las IM es altamente significativo propicio hacia mayores logros en la

¹⁹³ Énfasis original.

escolarización, en su gestión social y afectiva. Los beneficios cognitivos y emocionales abonan una vida plena de satisfacción y sentido.

Inteligencia musical. Es la manifestación de talento musical, facilidad para aprender a tocar instrumentos musicales, aptitudes para el aprendizaje del sistema simbólico y la sensibilidad para apreciar este arte. A ciertas personas la inmersión en la música les genera estados de emocionalidad elevados.

Inteligencia cinético-corporal

[...] la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (como en la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como en el diseño de una invención) constituye la evidencia de las características cognitivas de uso corporal (Gardner, 2018: 42).

La Ciencia cognitiva propone el paradigma de *mente embebida en contexto* lo que establece nexos con la inteligencia cinética-corporal entre otras. Francisco Varela [*et al.*] expresa que: “Presencia plena significa que la mente, en efecto, está presente en la experiencia corpórea cotidiana” (Varela, 1997: 46). Se trata de una mente encarnada en estrecha relación con los ámbitos sociales y culturales.

Inteligencia lógico-matemática. La persona posee una particular habilidad para la resolución de problemas no sólo relacionados con las matemáticas. El análisis lógico es una herramienta cognitiva, de razonamiento deductivo y capacidad de observación por lo que suele denominarse también “pensamiento científico” (Gardner, 2018: 42).

Inteligencia lingüística. Se reconoce como la habilidad en el manejo del sistema de la lengua, en la expresión tanto verbal como escrita, una mayor comprensión e implementación de las normas léxico-gramaticales. Son personas muy comunicativas con inclinaciones creativas en el ámbito del lenguaje. Incentivar el uso del lenguaje como bien y herramienta del pensamiento y la comunicación en el microsistema familiar, durante la escolaridad y en su entorno cultural, afianza y enriquece el sujeto en distintos aspectos de su vida. La aptitud para expresarse a través del lenguaje constituye un instrumento organizador de ideas y sentimientos, con el agregado del bienestar psicológico y emocional que supone.

Inteligencia espacial. Permite interpretar mapas con mayor facilidad que otras, habilidad para la navegación y el reconocimiento de notaciones geográficas, la resolución de problemas espaciales desde diferentes perspectivas. La configuración del espacio semiótico en

los álbumes propicia el empleo de esta inteligencia, como así también, la apreciación del arte y el posicionamiento de los diversos informantes en una ilustración.

Inteligencia interpersonal. La capacidad intelectual interpersonal recibe una profunda influencia del entorno social y cultural en el que vive la persona. La Ciencia cognitiva enactiva fundamenta esta reflexión al expresar que “[...] la construcción planetaria requiere la corporización del interés en el otro con quien enactuamos un mundo” (Varela, 1997: 282). En las relaciones interpersonales percibe al Otro en su dimensión emocional.

Inteligencia intrapersonal. Capacidad de conocerse y reconocerse a sí mismo, establecer vínculos intrapsíquicos en un diálogo interno con mayor conciencia de sí, experiencia no tan frecuente en algunas personas. Carl Jung explica que el sujeto tiene conflictividades no asumidas debido a aspectos oscuros de su personalidad sobre los que siente aversión o niega su existencia. Esta es la “percepción de la sombra” (1984: 170) en términos de Carl Jung:

Representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del ego: aspectos que, en su mayoría, pertenecen a la esfera personal y que también podrían ser conscientes. [...] La sombra no consiste sólo en omisiones. También se muestra con frecuencia en un acto impulsivo o impensado. Antes que se tenga tiempo de pensarlo, el comentario avieso estalla, surge el plan se realiza la decisión errónea [...] (1984: 170 – 171).

Para ejemplificar este fenómeno baste recordar el caso del progenitor que no puede establecer un vínculo afectivo sano con sus hijos e inesperadamente estalla agresivamente de forma exagerada frente a un hecho presente debido a alguna conflictividad no resuelta de su pasado.

Las intervenciones literarias con los álbumes intentan, a partir de temáticas ajustadas a los grupos de trabajo, que los hermeneutas elaboren conflictividades sin resolver de manera consciente que suelen alterar su equilibrio emocional. La inteligencia intrapersonal facilita el reconocimiento de fortalezas y debilidades personales que deben ser aceptadas para una vida interior satisfactoria.

4.5.3. *Inteligencia emocional (IE)*

La emocionalidad es una faceta clave en el desarrollo humano. “De hecho, la emoción es un aspecto del funcionamiento humano con una base biológica, que está conectado a diferentes regiones del sistema nervioso central que tienen una larga historia en la evolución de las especies” (Gunnar y Davis, 2003; en Huari, 2016: 25). Las regiones cerebrales especializadas fisiológicamente condicionan la interrelación de la emoción y la cognición, a lo que se integra

el ámbito socio-cultural. La IE promueve la emergencia de comportamientos adaptativos y beneficiosos para la vida anímica del sujeto.

El libro-álbum *El globo* de Isol, habilita el análisis de la IE manifiesta en sus ilustraciones con preeminencia al discurso textual muy breve. La gestualidad de la mamá evidencia con toda claridad su estado de ánimo: enojo e ira. Mientras, desde el punto de vista de la nena su mamá adquiere proporciones de enormes. Estas dimensiones son una manifestación simbólica de poder y autoridad contradicha.

Se trata de una persona adulta con poco margen de tolerancia y escaso manejo de la ira.

Ilustración 149



El discurso verbal aporta más información sobre este estado emocional: “se infló, se puso colorada”. (Ilustración 149).

Ilustración 150

Generalmente ocurre que los estados anímicos van acompañados con señales corporales y de gestualidad reconocibles y que en algunos casos resultan imposibles de ocultar o reprimir. En otra de las ilustraciones de este álbum, ya liberada del enojo materno, la nena corre con su globo (o lo que quedó de la mamá) con gran satisfacción y posiblemente aliviada. La IE está en relación con las inteligencias intra- e interpersonal desde el enfoque de Howard Gardner. La primera explica la relación emocional con sí mismo y el ejercicio simultáneo de otras aptitudes que favorecen la convivencia interna: la reflexión, el autoconocimiento, la metacognición.



Daniel Goleman aclara que:

La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud

emocional es una *meta-habilidad* y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (2019: 56)¹⁹⁴.

El avance en estos rasgos puntuales presiden la apertura cognitiva y emocional hacia la comprensión, aceptación no solo del sí mismo (lugar donde inician los lazos afectivos más sanos de la persona) sino del Otro. En muchos casos, la persona hace proyecciones en el Otro de aquellos contenidos inmanejables en su vida intrapsíquica y que actúan como un mecanismo de defensa para evitar la desestructuración del yo. Este es el trasfondo psicológico que explica las dificultades que surgen, en ocasiones, en la vida cotidiana con relación a los vínculos sociales. El desarrollo de la IE connota varios efectos relacionados con la empatía, la mentalización y “[...] la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida (Gasalla, 2001: 149).

Los estados emocionales y afectivos tienen una estrecha relación con procesos cognitivos y fisiológicos de la naturaleza humana. “Avances científicos recientes han mostrado cómo el desarrollo interrelacionado de emoción y cognición depende de la emergencia, maduración e interconexión de circuitos neurales complejos en múltiples áreas del cerebro [...]” (Richaud, 2016: 25). La convivencia consigo mismo como espacio de lo privado y de la intimidad no deja de tener sus conflictividades. Esto último, en algunos niños, adolescentes y adultos es la heurística constante por “entenderse a sí mismo”. Las emociones tienden a ser fluctuantes y acomodaticias a los ámbitos de relación social y cultural. El desarrollo del ser humano es permeable a todas estas influencias y, por tanto, vulnerable a estos cambios emocionales. La literatura en general y en particular los álbumes constituyen apoyaturas confiables en la resolución de conflictividades.

El marco teórico de esta investigación se ha ilustrado con análisis de álbumes en los cuales se abordan temáticas relativas a aspectos emocionales como: la soledad en *Eloísa y los bichos*; la ira de Tejón en *Una cena elegante*; el amor, la tristeza, la alegría del encuentro afectivo en *La gran fábrica de las palabras*; el misterio, los miedos a lo desconocido en *Los misterios del Señor Burdick*; la esperanza y la alegría en el logro de sus sueños en *Un mar para Emilia*. Y particularmente con *Feliz*, un álbum de Mies van Hout, con el cual se abordaron diferentes estados emocionales y les permitió expresar sentimientos de diversa índole ejemplificados con experiencias de su vida cotidiana. Esta lectura literaria fue mediada en los

¹⁹⁴ Énfasis en el original.

períodos de 2018 y 2019, la narrativa multimodal habilitó espacios de interacción intra- e intersubjetiva de gran carga emotiva.

Alfabetización emocional (AE). Daniel Goleman reconoce que:

La lógica de la mente emocional es *asociativa*; toma elementos que simbolizan una realidad, o dispara un recuerdo de la misma, para ser igual a esa realidad. Es por eso que los símiles, las metáforas y las imágenes hablan directamente a la mente emocional, lo mismo que el arte [...] (2019: 337)¹⁹⁵.

La gestión emocional tiene connotaciones con la capacidad de afrontamiento de situaciones que requieren solución de problemas y adecuación comportamental en los ámbitos de convivencia. Lo deseable es que el sujeto gradualmente adquiera control sobre sus propios estados emocionales. Las emociones positivas son la empatía, simpatía, actitud colaborativa, solidaridad, agradecimiento. En tanto que, las emociones negativas le exigen a la persona mayor control, es decir, transformar estas energías con la generación de pensamientos constructivos resguardando los lazos intersubjetivos. En principio, el sujeto debe poner en valor lo que esto significa desde la trascendencia. Lo afectivo se halla estrechamente ligado a lo cognitivo, de manera que arbitrar intervenciones tendientes a expandir y encauzar las emociones debe ser entendido desde un nivel alfabetizador, con la aplicación de intervenciones sistemáticas dentro de un programa pautado con fundamento en objetivos concretos.

El adulto le etiqueta al infante los objetos del entorno cercano que por señalamiento le indica, así, el niño prontamente advierte que el mundo puede ser nombrado, hecho que constituye un paso de vital importancia: el descubrimiento del lenguaje como herramienta de comunicación. La literatura cumple con las funciones comunicativa, epistémica, ideológica y simbólica. “Los escritores nos ayudan a ponerle nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias nosotros escribimos la nuestra, entre líneas” (Petit, 1994: 37). La experiencia humana se vale de estos andamios para la comprensión de sí y del mundo. La puerta de entrada al mundo ficcional es una inmersión a lo profundo de la propia subjetividad.

Desde la postura de Daniel Goleman se destaca la importancia de gestionar un programa de AE que contemple los siguientes tópicos:

¹⁹⁵ Énfasis en el original.

- **Autoconocimiento emocional.** Es la expansión cognitiva positiva hacia la autoaceptación de sus fortalezas y debilidades, y de manera concomitante, una mayor comprensión de sí y del mundo.
- **Entender la génesis de los propios sentimientos.** Colabora notablemente a encauzar comportamientos desajustados que dificultan la convivencia social.
- **Control emocional.** Posibilita ganar en tolerancia y respeto hacia el prójimo, disminuye estados de ansiedad y frustración.
- **Atención plena.** La conciencia de sí en el presente posibilita estar enfocado en la tarea y eleva los logros a cotas más altas, hacia mayor satisfacción personal.
- **Empatía.** Ponerse en el lugar del otro permite interpretar comportamientos ajenos, lo que afianza vínculos de amistad, fraternidad y ayuda recíproca.

Como todo programa de intervención con propósitos transformadores de hábitos de comportamiento, requiere del sujeto un nivel de esfuerzo y exposición a los estímulos apropiados. El neurocientífico Mariano Sigman reconoce que:

Es un trabajo lento y repetitivo para poder establecer el surco de nuevos circuitos que automaticen un proceso. Pero esta transformación necesita, además de esfuerzo y motivación, que se disponga a la corteza cerebral en un estado de sensibilidad al cambio (2015: 243).

La generación de todo hábito en cualquiera de las dimensiones del desarrollo humano sólo se adquiere con la implementación sistemática de intervenciones pedagógicas pertinentes, creativas y lo suficientemente motivadoras para poner en disposición favorable a los sujetos en los que se aplica un plan de trabajo tendiente a la creación de hábitos mentales.

La AE debe contemplar la adquisición de competencias entendidas como habilidades eficaces para afianzar el proceso madurativo emocional que involucra el poder *expresarlas*, *comprender* los propios estados emocionales, *empatizar* y *discernir* los de los demás y *regulación* de estos estados. “La regulación de la emoción hace que se facilite la interacción social, y se creen las bases para el desarrollo de otros aspectos de las competencias emocionales” (Guaita, 2007: 296). Esta exige al sujeto procesos adaptativos tanto a emociones placenteras como al estrés que generan emociones negativas. Es esperable que el seno intrafamiliar contribuya sustancialmente en esta AE, al estimular emociones de disfrute y así ayudar en la contención y sana expresión de todas las emociones.

4.5.4. Sistema ejecutivo

Para todas las formas de aprendizaje, tanto el escolarizado como el de la vida cotidiana es esencial la presencia de una variable significativa como punto de inflexión en el progreso integral de cada persona. Se trata de lo que Mariano Sigman denomina “*umbral OK*” (2015: 210)¹⁹⁶. Esta frontera o límite para algunos sujetos es un delimitante sustancial que impide su crecimiento, más aún, provoca estancamiento en diversas áreas del aprendizaje. Toda renovación impone un nivel de esfuerzo cognitivo y emocional, una predisposición mental de aceptación a nuevos desafíos. En este punto, es necesaria una apoyatura confiable para dar el paso siguiente. Algunos se detienen en el nivel de lo declarativo y de las buenas intenciones sin concreciones significativas:

[...] muy lejos del máximo rendimiento, en un punto en que nos beneficiamos de lo aprendido pero no generamos más aprendizajes, una zona de confort en la que encontramos un equilibrio tácito entre el deseo por mejorar y el esfuerzo que esto requiere. A este punto se lo llama *umbral OK* (Sigman, 2015: 211).

No siempre este umbral OK estancado depende absolutamente de la desidia o negligencia del propio sujeto. Este enfoque sería demasiado reduccionista, la complejidad del tema amerita un seguimiento desde los marcos teóricos que proporcionan las últimas investigaciones de la Ciencia cognitiva y la Neurociencia.

Otro aspecto no menos importante son las etiquetas que suelen utilizar los adultos y/o los docentes: “no creo que mejores”, “no es lo suficientemente inteligente”, “la escuela no es para él/ella”, y otras acepciones negativas que desmotivan cualquier gestión proactiva cuando ya ha sido establecida una cota de rendimiento. En muchos casos, están implícitas en los gestos y las miradas de desaprobación del adulto y son percibidas por lo sujetos en cuestión.

La movilización del impulso transformador puede insuflarse, si cabe el término, a partir de procesos reflexivos mediados a fin de que el niño y adolescente visualicen los beneficios que proporciona una *conciencia plena* como punto de partida, desde el cual iniciar un programa de intervenciones pedagógicas con la mediación de la literatura de los álbumes.

¹⁹⁶ Énfasis en el original.

Funciones ejecutivas (FE). Jesús Guillén (2018)¹⁹⁷, astrofísico, profesor y neurocientífico en educación, declara que el enfoque de la Neuroeducación plantea aprendizajes desde, en y para la vida. Reconoce un factor crítico para su logro como son las “funciones ejecutivas del cerebro” imprescindibles para el buen desempeño académico del alumnado, para planificar, tomar decisiones adecuadas en la vida cotidiana. Esta capacidad de “**autogestión** se lleva a cabo mediante la colaboración de una serie de funciones a las que llamamos *funciones ejecutivas*” (Marina, 2015: 14)¹⁹⁸.

Las funciones ejecutivas son procesos de control cognitivo que regulan los pensamientos, las acciones y las emociones en el sostenimiento de un comportamiento dirigido a una meta e involucran un número de procesos cognitivos de alto orden, tales como planificación y toma de decisiones, inhibición, mantenimiento y manipulación de información en la memoria, inhibir pensamientos, sentimientos y acciones no deseadas, y cambiar flexiblemente de una tarea a otra (Barker et al., 2014; en Korzeniowski, 2017: 70).

Adele Diamond es “una de las pioneras en el campo de la neurociencia cognitiva del desarrollo” (Guillén, 2016)¹⁹⁹ quien define las FE como un constructo de tres componentes básicos:

1. Inhibition, that is, the ability to ignore distraction and stay focused, and to resist making one response and instead make another.
2. Working memory, that is, the ability to hold information in mind and manipulate it.
3. Cognitive flexibility, that is, the ability to flexibly switch perspective, focus of attention, or response mappings (Diamond, 2006: 70)²⁰⁰.

Diamond advierte que más allá de lo cognitivo deben atenderse las necesidades físicas, sociales y emocionales en los sujetos. También reconoce que no siempre se necesita de la autogestión ejecutiva; existen algunas funciones que se ejecutan en “automático”. Las que exigen la ejecución de estas funciones son aquellas situaciones en las que se presentan problemas nuevos que resolver, que exigen mayor creatividad y lo más importante, saber cuándo se requiere un control consciente, inhibir impulsividad, poner atención plena (enfoque), gestionar

¹⁹⁷ Programa YOU TUBE

¹⁹⁸ Énfasis en el original.

¹⁹⁹ En línea sin paginar. Recuperado el 20 de octubre de 2019, desde <<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/flexibilidadcognitiva/>>

²⁰⁰ “1. Inhibición, es decir, la capacidad de ignorar la distracción y mantenerse concentrado, y resistirse a dar una respuesta y en cambio hacer otra. 2. Memoria de trabajo, es decir, la capacidad de mantener información en mente y manipularla. 3. Flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad de cambiar de manera flexible la perspectiva, el foco de atención o los mapeos de respuestas” (Diamond, 2006: 70). Traducción propia.

acciones con ayuda de la memoria operativa, entre otros procesos cognitivos. En algunas circunstancias, accionar conductas forzando las FE puede resultar contraproducente. Diamond cita como ejemplo que, para un deportista profesional, es mejor gestionar en “automático” mientras ejecuta acciones naturales para su ámbito de experticia.

Por su parte, Mirta Ison expresa que las FE son:

[...] un conjunto de procesos de control cognitivo, interrelacionados e interdependientes, que trabajan articuladamente para regular la dinámica de los pensamientos, comportamientos y emociones necesarios para alcanzar objetivos, lograr metas y resolver problemas (Ison, 2019)²⁰¹.

Este concepto incorpora a los componentes de las FE que cita Adele Diamond, la *modalidad de funcionamiento* en interrelación e interdependencia. Para ilustrar este concepto cito una intervención empírica con niños y adolescentes de VS. En un primer momento, ingresaron todos al ámbito de reunión habitual, un aula desestructurada ambientada con almohadones, colchas en el piso, música de fondo suave y álbumes. En este momento apareció una primera señal que indica el nivel de autogestión ejecutiva. Algunos entraron caminando y en silencio tomaron su lugar sobre las mantas en una posición cómoda. Otros, los menos, corriendo, hablaban fuerte, riendo; no manifestaron una conducta adaptada a la nueva situación una evidencia de falta de *control inhibitorio*, inadecuación comportamental. Momentos después, logré que recuperaran cierta estabilidad atencional e inicié la práctica de lectura y análisis prevista.

La corporeidad de los niños es inestable, sienten la necesidad de moverse en el lugar o hacer desplazamientos por el salón. Como mediadora mantengo la calma y la aceptación de que el grupo tiene esta “dinámica”, la que es indispensable modificar. La implementación de estrategias novedosas les permitió retroalimentar su motivación y enfocarse nuevamente en la práctica de lectura, es decir, la autogestión del nivel atencional y con serenidad disponerse emocional y cognitivamente para la escucha y participación.

Los propios álbumes constituyen una propuesta de lectura renovada y poco convencional. Las estrategias que he manejado en la CI se iniciaban con una pregunta como detonante

²⁰¹ Entrada “Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia”. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental* [en línea] sin paginar. Mirta Ison. INCIHUSA-CONICET. CCT Mendoza (Universidad del Aconcagua, Mendoza).

del pensamiento divergente, promoví la intromisión de aportes entre pares hasta construir sentido sobre un tópico puntual, admití variadas respuestas a una misma pregunta, sin pretensión de obtener una verdad hegemónica esto convierte la intervención en altamente motivadora. Entre otras propuestas, que dieron buenos resultados, reconocer todas las contribuciones y su visibilización por escrito en la pizarra, cuyo propósito fue demostrarles un genuino interés por sus opiniones, hecho que representó un gran aliciente para la activación cognitivo-emocional.

La lectura de los álbumes se hizo colaborativamente y con alternancia. La circularidad hermenéutica de la lectura propició un plano de libertad distendido. Entonces, comienza a leer quien haya encontrado un foco de interés. Se evidencia que: “La red de orientación selecciona información del *input* sensorial” (Wong, 2017: 129). El punto atractor perceptual puede hallarse en la modulación de los colores, las dimensiones de los PRs, la tipografía suele remitirlos intencionadamente al discurso verbal, algún “reconocimiento centellante” hallado en el discurso verbal o visual. La gama de posibilidades perceptuales es amplia. Este “centramiento” difiere para cada niño según las resonancias afectivas, los recuerdos que detona, los saberes almacenados en su memoria a largo plazo.

Por otra parte, la memoria de trabajo es la responsable de retener por instantes información valiosa para eslabonar con la siguiente. Así, se ponen en juego las interrelaciones y la interdependencia entre las FE. La “inteligencia ejecutiva” y la “inteligencia generadora” establecen conexiones inesperadas que influyen en el resto del grupo como andamiajes que posibilitan otras reflexiones. Esta CI sienta las bases para el ensanchamiento de la “zona de desarrollo próximo”. Si en alguno de estos eslabones se produce una ruptura, el niño sale del juego, por esta fuerza centrípeta que dispersa su atención hacia otro foco de atracción: configuro estos componentes como Proceso heurístico-hermenéutico del LP²⁰²,

Marina & Pellicer²⁰³ expanden el concepto de FE y conceptualizan dos tipos de inteligencias que se desarrollan de manera complementaria a fin de gestionar el funcionamiento eficaz de estas funciones de tanta relevancia en los sujetos en formación.

Lo que creamos nos recrea. Nuestras ideas, proyectos, sentimientos, deseos proceden de la *inteligencia generadora* y, por lo tanto, es objetivo esencial de la educación ayudar al niño; no

²⁰² Constructo analizado en el capítulo III.

²⁰³ José Antonio Marina (1939 -). Filósofo, ensayista y pedagogo español. Carmen Pellicer (Valencia, 1964-). Pedagoga, teóloga y escritora. Participó del Proyecto Zero de Harvard con Howard Gardner.

solo a que desarrolle sus funciones ejecutivas, sino a que, mediante ellas, modifique, enriquezca, eduque su fuente de ocurrencias [...] En cambio, llamamos *inteligencia ejecutiva* a los mecanismos con los que evaluamos esas ocurrencias que llegan a la consciencia [...] (2015: 13 - 17)²⁰⁴.

Un álbum como estímulo ostensivo relevante ofrece aportes sustantivos a la inteligencia generadora y activa la inteligencia ejecutiva a partir de lo cual se enriquecen los intercambios participativos. El niño que se siente motivado a expresar sus ideas y sentimientos, ha logrado su inmersión en la trama narrativa. Este emergente conlleva una serie de procesos cognitivos imperativos de su autogestión emocional. En primera instancia, está enfocado, lo que implica control inhibitorio, momentáneamente posterga otros intereses, es una acción proactiva que evidencia un ejercicio de la flexibilidad cognitiva, como lúdica para idear e imaginar opciones en los personajes, las intervenciones de sus pares pueden promover giros cognitivos y apreciativos nuevos. En segundo término, se comprueba un sustento en la triada de las FE fundamentales hacia un umbral superior: razonar, organizar y planificar hacia la toma de decisiones. Por ejemplo, resolver el problema de cómo expresar sus opiniones, con qué vocabulario con ajuste a la ficción en cuestión; elegir el momento oportuno. Esta espera le demanda el esfuerzo de retener en su memoria de trabajo el aporte que pretende introducir en la comunidad. Todas estas adecuaciones están influyendo favorablemente sobre sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

Una *atención plena*, en mi rol de mediadora hermenéutica, me permite discernir desde la gestualidad, la intensidad emocional, el entusiasmo que aflora en los LP (incluso en aquellos con menos control) y hasta qué punto se hallan atrapados por la historia. Este constituye un punto de inflexión durante el proceso heurístico-hermenéutico, la manifestación de la *emergencia transformadora* (ET). La simulación enactiva y la identificación surgen con claridad a partir de sus comentarios y de las hipótesis que orientan su hermenéutica lectora. La experiencia narrativa tiene el potencial de favorecer hábitos mentales que ejercitan las FE: la memoria operativa, el control de la impulsividad y la flexibilidad cognitiva. Guillén comparte en su conferencia un experimento realizado por Álvaro Pascual-Leone²⁰⁵, quien les pide a algunas

²⁰⁴ Énfasis en el original.

²⁰⁵ Álvaro Pascual-Leone (Valencia, 1961 -). Prestigioso Neurólogo de Harvard es experto en el campo de la estimulación magnética cerebral no invasiva. Director del Centro de Estimulación cerebral no invasiva. Recuperado el 24 de noviembre de 2020, desde < https://elpais.com/elpais/2017/03/08/ciencia/1489000861_407908.html>

personas que toquen el piano, a otros que simulen que lo hacen y en ambos experimentos mediante técnicas de visualización analiza el comportamiento de la corteza motora. Los resultados son muy elocuentes en uno y otro caso, las conexiones neuronales responden de la misma manera, es decir, activan la región en la corteza motora. Tanto la acción propiamente dicha como la simulación enactiva de la experiencia producen modificaciones cerebrales. Este experimento confirma conceptos de la Ciencia Cognitiva en literatura respecto de las transformaciones que suscita la simulación enactiva durante la narratividad ficcional. La exposición frecuente y sistemática de los niños y adolescentes en contextos vulnerables a la literatura de los álbumes acentúa beneficios cognitivos positivos.

Esta etapa se pone en juego otro factor dominante dentro de las FE: la “flexibilidad cognitiva” que abre espacios de comprensión no convencionales.

Específicamente, la flexibilidad cognitiva es una habilidad compleja que implica cambiar la atención de un paradigma perceptual a otro con el fin de adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente. Esta función permite a la persona considerar una situación desde una perspectiva nueva o diferente, o alternar con facilidad y rapidez entre diferentes perspectivas [...] (Ison, 2019)²⁰⁶.

Los comportamientos observados en las intervenciones me han aportado evidencia que constata el déficit en estas funciones, dificultad para gestionar la impulsividad, memoria de trabajo lábil y pobreza de recursos creativos e imaginativos frente a las situaciones conflictivas que les presentaba la diégesis del álbum. También observé cómo accedían algunos niños a esta instancia que llamo ET. Los resultados positivos obtenidos afianzan la convicción de que las FE deben ser ejercitadas. La buena noticia que propone la Neurociencia es que pueden e incluso deben ser mejoradas movilizándolo las IM. Adele Diamond (2013) propone que los niños se ejerciten físicamente, en el teatro, la danza, la lectura, el arte. Así, gestionan el control de la impulsividad como capacidad de espera, la memoria operativa al aprender movimientos, reglas de juego, pasos de danza, la recordación de la secuencia narrativa, nombres y estatus ontológico de los personajes y la flexibilidad cognitiva que “implica jugar mentalmente con ideas, tomarse un tiempo para pensar antes de actuar, pensar y narrar finales diferentes a cuentos conocidos, proponer situaciones imprevistas” (Ison, 2019).

²⁰⁶ Entrada “Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia”. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental* [en línea] sin paginar. Mirta Ison, Doctora en Psicología. Investigadora principal en INCIHUSA-CONICET. CCT Mendoza (Universidad del Aconcagua, Mendoza).

La situación de pobreza tiene alto impacto en el desarrollo cognitivo infantil. Los estudios recientes en Neurociencia advierten que los contextos de vulnerabilidad constituyen un “predictor crítico del rendimiento escolar” (Diamond, 2013). “Uno de los trabajos pioneros en esta línea, identificó dos sistemas cognitivos especialmente vulnerables: el lenguaje y las funciones ejecutivas” (Noble, Norman & Farah, 2005; en Korzeniowski, Ison & Difabio, 2017: 69).

Si la alfabetización de la lectura y la escritura en contextos de VS no llega a completarse se compromete el desarrollo cognitivo, el rendimiento académico, los procesos de comprensión e interpretación, la metacognición, procesos reflexivos y las FE. Los aspectos comunicativos a partir del discurso verbal de los adultos y/o educadores suelen constituir un factor de riesgo en la disposición, capacidad de esfuerzo, la autogestión ejecutiva, el reconocimiento y aceptación de la propia valía. El lenguaje en expresiones que descalifican las posibilidades de aprendizaje y eficacia en la niñez y adolescencia tiene proyecciones en la adultez.

He advertido en el microsistema escolar discursos peyorativos respecto de los “niños lentos”; inclusive la incompreensión de que se trata de un grupo etario que necesita apoyo emocional y estímulos ostensivos enfocados en sus habilidades. Partir de una perspectiva positiva y alentadora es la mayor contribución que un mediador puede hacer para que estos sujetos logren mayor eficacia. De lo contrario, se delimitan las posibilidades de desarrollo humano y se estanca el *umbral OK*. La falta de reconocimiento y/o las cláusulas negativas restringen sus aprendizajes. Frente a estos condicionantes construye una pobre imagen de sí mismo, conforma una “mentalidad fija” con baja en la cota de avances sustanciales. En cambio, niños y adolescentes que han sido alentados en sus esfuerzos más allá de sus capacidades, pueden lograr una “mentalidad de crecimiento”. Para ellos hacer mayores esfuerzos es absolutamente válido como meta de superación. El reconocimiento y las recompensas expresadas en alicientes, elogios, premios, fortalecen y retroalimentan su proactividad al cambio. Estas dos mentalidades son conceptos de Carol Dweck:

Esta *mentalidad de crecimiento* se basa en la creencia de que tus cualidades básicas son algo que puedes cultivar por medio del esfuerzo. Aunque seamos diferentes en todos los aspectos – talento, aptitudes, intereses, temperamento –, todo el mundo puede cambiar y crecer por medio de la dedicación y la experiencia (2006: 10).

Creo que es indispensable la inclusión de prácticas de reflexión y de metacognición orientadas hacia el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades de los sujetos y de sus posibilidades de autoeficacia. La “mentalidad de crecimiento” es el componente prioritario de

toda ET. “El término autoeficacia ha sido definido por Bandura²⁰⁷ (1997) como los juicios que cada individuo tiene sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará los actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Caligiore Gei, 2018: 139). La Teoría Cognitiva Social iniciada por Albert Bandura (1960; 1986) plantea la existencia de seis constructos incluido el de autoeficacia (en 1986), como autorregulaciones del comportamiento desde la mediación del “control y el refuerzo”.

1. Reciprocal determinism
2. Behavioral capability
3. Observational learning
4. Reinforcements
5. Expectations
6. Self-efficacy (Bandura, 1991)²⁰⁸

Como bien lo indica su teoría, los aprendizajes ocurren en un entorno social a partir de una influencia dinámica y recíproca. Los comportamientos del sujeto y sus aprendizajes se consolidan con mecanismos de reforzamiento interno y externo. El sujeto tiene un cúmulo de experiencias cognitivas y afectivas aprendidas que en función de la apreciación asignada contribuyen al reforzamiento o bien son relegadas como innecesarias. Por tanto, los logros obtenidos en esas prácticas incrementan su propia valía e intensifican la aceptación de nuevos retos. El propio entorno contribuye en la autoeficacia cuando representa un estímulo cognitivo afectivo positivo, como un plus de confianza al sujeto.

Las personas tienen la capacidad de aprender de sus propios comportamientos, lo que les permite seleccionar aquellos valiosos para alcanzar sus objetivos. También se aprende por imitación de otras conductas asertivas que se constituyen en un modelo propiciatorio, como “experiencia vicaria” (Caligiore Gei, 2018: 140). Las experiencias vividas proporcionan expectativas que guían sus comportamientos anticipando consecuencias. Este efecto predictivo puede reforzar la autoeficacia en caso de haber sido exitosas. Con relación a la autoeficacia Bandura postula que:

²⁰⁷ Albert Bandura psicólogo canadiense teórico del aprendizaje social.

²⁰⁸ “1. Determinismo recíproco; 2. Capacidad de comportamiento; 3. Aprendizaje por observación; 4. Refuerzos; 5. Expectativas; 6. Autoeficacia”. Traducción propia. Artículo en línea sin paginar.

This refers to the level of a person's confidence in his or her ability to successfully perform a behavior. [...] Self-efficacy is influenced by a person's specific capabilities and other individual factors, as well as by environmental factors (barriers and facilitators) (1991)²⁰⁹.

Metacognición. La gestión del pensamiento es una FE dinámica y flexible. Los pensamientos fluyen constantemente; el habla interior organiza ideas, construye imágenes, a expensas de información almacenada en la memoria a largo plazo. “Por lo que respecta a la memoria cognitiva, hay tres mecanismos de recuperación generales: el reconocimiento, la generación espontánea de recuerdos y la evocación voluntaria” (Marina, 2015: 166). El reconocimiento es una acción espontánea que activa la memoria de lo guardado frente a un estímulo determinado. No representa ninguna exigencia. Por otra parte, la elaboración consciente de la información almacenada en la memoria con fundamento en recuerdos, emociones, sentimientos, creación de imágenes como constructos creativos acreditan una “memoria creadora” (Marina, 2015: 166). Esta memoria creadora tiene sustento en la *memoria operativa* o de trabajo. Respecto de la “evocación voluntaria” es un modo de gestionar la memoria de forma intencional. La memoria actualiza y establece conectividades en la red neuronal que deliberadamente permiten tener en disponibilidad contenidos de tipo cognitivo y emocional para operar en diversas actividades de aprendizaje. Este tipo de memoria es disfuncional en niños y adolescentes en VS. Es esta incapacidad de retención de información actual como un insumo de trabajo. En estos jovencitos es lábil y la dificultad de recordación radica en niveles atencionales insuficientes y, en consecuencia, el almacenamiento no alcanza a establecerse.

[...] la memoria de trabajo cumple cuatro cometidos: 1. Ofrecer espacio mental para combinar o desarrollar ideas. 2. Ofrecer un mecanismo para mantener unidas las partes de una tarea mientras se lleva a cabo. 3. Ofrecer un punto de conexión para que la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo se unan. 4. Ofrecer un lugar donde mantener planes y propósitos inmediatos (Marina, 2015: 169).

Dinámica de un encuentro de producción

Durante las tareas de producción escrita individual pude observar esta disfunción ejecutiva que causa gran frustración en este grupo etario. El niño inicia su escritura y prontamente olvida lo que tenía en mente. Se acerca para que lo ayude a formalizar aquello que pretendía

²⁰⁹ “Esto se refiere al nivel de confianza de una persona en su capacidad para realizar con éxito un comportamiento. [...] La autoeficacia está influenciada por las capacidades específicas de una persona y otros factores individuales, así como por factores ambientales (barreras y facilitadores)”. Artículo en línea sin paginar. Traducción propia.

escribir, recibe las indicaciones y juntos elaboramos un guión, le hago preguntas para que pueda formalizar su trama y queda satisfecho. Cuando vuelve a su banco, se paraliza, no recuerda nada. Ellos son conscientes de su dificultad y les molesta que les pase esto. En este punto, muchos desisten de continuar porque perciben la tarea como inabordable.

En la modalidad de trabajo grupal la falta de consensos y la aceptación de las propuestas de los otros fueron obstáculos difíciles de franquear para ellos, aun con una intensa mediación personalizada. La estrategia con la que obtuvieron los mejores resultados fue la escritura colaborativa a partir de los aportes orales. Las producciones se enriquecieron notablemente con mayor participación. La implementación de elogios, incentivos, reflexiones sobre lo escrito, apreciaciones sobre los aportes individuales generó un clímax creativo, fluido y altamente motivador. En adelante, el diseño de las intervenciones se marcó con esa dinámica. Con el tiempo las dificultades se convirtieron en el logro de la meta propuesta: la elaboración de un álbum escrito e ilustrado por ellos.

La metacognición no es la función encargada de pensar, sino de evaluar lo pensado; no es la función encargada de elegir las metas, sino de evaluarlas; no es la función encargada de realizar, sino de asegurarse de que lo realizado se dirige adecuadamente a su objetivo. Por ser una herramienta de progreso es por lo que resulta indispensable en la educación (Marina, 2015: 183 – 184).

La metacognición es una FE compleja que les demanda: voluntad, tiempo de entrenamiento y reflexión sobre cómo se aprende, cuáles son las estrategias más convenientes para tener conductas apropiadas. La CI ofrece el ámbito propicio para la pregunta disruptiva, elaborar hipótesis, aceptar la incertidumbre de que no todo tiene una respuesta acabada, formular preguntas más que respuestas: *aprender a pensar juntos*. “Siendo conscientes y ejercitando la autorregulación del propio proceso de aprendizaje” (Marina, 2015: 201).

CAPÍTULO V

Descubrimiento de sus propias fortalezas

*“Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal,
es un lenguaje de movimientos de ojos, de corazón.
El primer lenguaje es el del cuerpo, [...].
Creo que es fundamental que el profesor [investigadora]
valore en toda su dimensión aquello que constituye el o los lenguajes,
que son preguntas antes que respuestas”*

(Freire, 2014: 73).

5.1. Pobreza y vulnerabilidad psicosocial

En principio se cree indispensable conocer datos del Informe del INDEC del Primer semestre de 2020²¹⁰, a partir de la Encuesta de Hogares en 31 aglomerados urbanos de todo el territorio argentino, para advertir la gravedad del avance de la pobreza y en consecuencia su nefasta influencia en las personas y en particular en el grupo etario de estudio: niños, niñas y adolescentes. Este organismo nacional evidencia dos conceptos claves: la incidencia de la pobreza y la indigencia; ambas categorías se definen teniendo en consideración la canasta básica alimentaria (CBA) y la canasta básica total (CBT), condicionada a los ingresos familiares.

La situación de pobreza supera los 11 millones de personas en nuestro país. Lo alarmante es que en “los grupos de edad según condición de pobreza, se destaca que **más de la mitad (56,3%) de las personas de 0 a 14 años son pobres**” (INDEC, 2020: 4)²¹¹. A continuación se toman de este informe los conceptos de “línea de indigencia” y “línea de pobreza” para entender dos categorías de vulnerabilidad: la de sujetos “vulnerados” y en condiciones de “vulnerabilidad”.

²¹⁰ “En el primer semestre de 2020, el índice de pobreza en Argentina pasó de 35,5% a 40,9%. La pandemia y el freno de la actividad económica, claves para explicar este salto. La situación es más dramática entre los más chicos: el 56,3% está bajo la línea de pobreza. El INDEC dio a conocer el índice de pobreza del primer semestre de 2020. Como resultado, arrojó que el 40,9% de los argentinos es pobre, un incremento de 5,4 puntos respecto al 35,5% de igual período de 2019” (*Memo: Política, economía y poder*. Sitio informativo. Mendoza. Recuperado 08 de diciembre de 2020).

²¹¹ Énfasis en el original.

El concepto de **línea de indigencia** (LI) procura establecer si los hogares cuentan con ingresos suficientes como para cubrir un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas. De esta manera, los hogares que no superan ese umbral o línea son considerados indigentes (INDEC, 2020: 12)²¹².

En esta situación se hallan 3 millones de personas de la población y 8,7 millones son pobres no indigentes, respectivamente el 10,5% y el 30,4% de la población.

El INDEC define de este modo la línea de pobreza (LP):

La medición de la pobreza con el método de la **línea de pobreza** (LP) consiste en establecer, a partir de los ingresos de los hogares, si estos tienen capacidad de satisfacer –por medio de la compra de bienes y servicios- un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales [...] la inclusión de bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etc.) [...] (INDEC, 2020: 13)²¹³.

Estos datos estadísticos son indicadores reales de personas que sufren en el día a día las consecuencias de la falta o escasez de recursos económicos para tener una vida de calidad merecida por su dignidad humana. Los primeros, los más pobres entre los pobres, se encuentran en el umbral más humillante de la condición humana. Los de escasos recursos aún tienen un margen de posibilidades. Ambas situaciones requieren atención *bien intencionada* con programas de intervención multidisciplinarios de alta eficacia. Se advierte que no se alcanza a controlar ni en el mejor de los casos, detener un problema recurrente y de complejidad creciente. La pobreza pone en riesgo a las personas en lo relacionado con su salud física y mental entre otros aspectos. Algunos fueron analizados en el capítulo IV, otros serán considerados en adelante.

5.1.1. Vulnerabilidad psicosocial (VS)

La vulnerabilidad es un concepto dinámico y relacional que trasciende la condición de situación presente, proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en la misma. En su sentido amplio, la noción de vulnerabilidad psicosocial incluye dos situaciones: la de los “vulnerados”, que se asimila a las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión, es decir la de aquellos que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo, y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables”, para quienes el deterioro de sus condiciones de

²¹² Énfasis en el original.

²¹³ Énfasis en el original.

vida, la precariedad de estrategias internas y el descuido no están definitivamente materializados, sino que aparecen como situaciones de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecta (Gavilán, 2006: 29 – 30)²¹⁴.

La psicóloga Mirta Gavilán advierte claramente la situación de la pobreza en la Argentina: personas que estaban en la LP han pasado a la LI. Este *paso* de agente social disminuye sus posibilidades de emerger de la LP a un nivel con mayores oportunidades económicas, sociales, culturales. En la actualidad, constituyen el peor de los escenarios los porcentajes altos de personas que se hallaban en la LP y han caído en la LI. En términos de la estudiosa, personas en categoría de “vulnerables” que achican recursos de toda índole hacia el nivel de “vulnerados”; la brecha se estrecha considerablemente y en consecuencia la ET también.²¹⁵

En este punto, se plantea el gran desafío con enfoque en el desarrollo humano integral, social y cultural. Es esperable la obtención de resultados alentadores y por tanto, que los sujetos en situación de pobreza y vulnerabilidad adquieran herramientas que les proporcionen bienes y servicios en pro de la autonomía personal y comunitaria, y así, salir del *estado de carencia a un estado de plenitud*. La situación de VS está en relación no solo con la pobreza, sino con la violencia en general²¹⁶ y en particular con la violencia intrafamiliar; el contexto ambiental, los vínculos afectivos inexistentes o apegos evitativos, resistentes y/o desorganizados, el maltrato verbal, psicológico y/o emocional, inclusive la modalidad de abusos de diverso orden, que afectan fundamentalmente a la niñez y adolescencia.

Esta problemática sistémica exige compromiso y responsabilidad social. Los factores decisivos que la contextualizan son diversos: sociales, económicos, de salud, culturales, educativos, históricos, de crianza, de ausencia de políticas de estado y de otros organismos con

²¹⁴ Énfasis en el original.

²¹⁵ El constructo emergencia transformadora está definido en el capítulo IV.

²¹⁶ “El siglo XX se recordará como un siglo marcado por la violencia. Nos lastra con su legado de destrucción masiva, de violencia infligida a una escala nunca vista y nunca antes posible en la historia de la Humanidad. Pero este legado, fruto de las nuevas tecnologías al servicio de ideologías de odio, no es el único que soportamos ni que hemos de arrastrar. Menos visible, pero aún más difundido, es el legado del sufrimiento individual y cotidiano: el dolor de los niños maltratados por las personas que deberían protegerlos, de las mujeres heridas o humilladas por parejas violentas, de los ancianos maltratados por sus cuidadores, de los jóvenes intimidados por otros jóvenes y de personas de todas las edades que actúan violentamente contra sí mismas. Este sufrimiento, del que podría dar muchos más ejemplos, es un legado que se reproduce a sí mismo a medida que las nuevas generaciones aprenden de la violencia de las anteriores, las víctimas aprenden de sus agresores y se permite que perduren las condiciones sociales que favorecen la violencia. Ningún país, ninguna ciudad, ninguna comunidad es inmune, pero tampoco estamos inermes ante ella” (Mandela, 2002: 7).

poder decisorio. La sinergia como dinámica de fuerzas dentro de un sistema social establece relaciones de interdependencia y de comprensión recíproca entre las partes. Al mismo tiempo el todo atiende los intereses de las partes. En este sentido, la sociedad en su conjunto es un sistema de imperativa sinergia. Solo así puede entenderse de manera plena el compromiso social que implica el interés y solución de la problemática de la pobreza y sus graves consecuencias en el presente y el futuro de las personas.

La pobreza es un fenómeno de alto riesgo y complejidad que demanda intervenciones desde un enfoque multidisciplinar. Los riesgos son altos en tanto implican el normal desarrollo psicológico y emocional –de lo contrario es factible desencadenar psicopatologías; conflictividad en una inserción social adaptativa, afectación de las dimensiones evolutivas con consecuencias prolongadas y otra serie de distorsiones en los comportamientos normales de los sujetos. Estas dificultades pueden impedir la realización personal y bienestar de manera permanente.

Eduardo Bustelo propone una construcción conceptual de infancia divergente y controvertida. Alienta al adulto a comprender al Otro: infancia, niñez, adolescencia, en toda su integridad como una vida nueva abierta a los descubrimientos y los hallazgos productores del cambio. “Pura potencia generativa con posibilidad de impregnar todo el tejido social” (2007: 185). Aún más su imperativo expresa que:

Es una convocatoria que comienza por el abandono del “adulto-centrismo” como expresión de dominación. Es el descubrimiento de la infancia: desde la infancia como lo “no-adulto” a una infancia des-adultizada. [...] No hay emancipada en una sociedad opresora, por eso la infancia presupone una teoría del cambio social (2007: 186).

El politólogo es controvertido cuando plantea esta convocatoria con un sesgo político evidente. No obstante, se comparte que la infancia es la renovada esperanza del cambio. El cambio es posible y reparador de indefiniciones del pasado, redime la niñez de tanto infortunio. La infancia, niñez y adolescencia se incorporan a la insoslayable redención de estos actores sociales hacia la ET. Por otra parte, el “abandono del auto-centrismo” participa de la “emancipada” como teoría que sustenta el “cambio social”.

El concepto *emancipación*²¹⁷ tiende a ser relacionado con *empoderamiento*; aunque de raíces etimológicas diferentes, en algunos usos se utilizan como sinónimos, sobre todo en Ciencias Sociales, Educación, Pedagogía social. Ambos términos son discutibles e implican connotaciones de tinte político e ideológico, vinculados con desigualdades de diverso orden. Otra relación está dada con los términos poder, autoridad y fuerza como energía, potencial, en las categorías individual y social. Sanna Ryynamen & Elina Nivala²¹⁸ aseguran que el término “emancipación, emancipar” es menos significativo; mientras tanto, a nivel internacional adquiere relevancia el concepto “empoderamiento, empoderar”. La heurística científica social se posiciona por una sociedad más equitativa, ecológica y con ciudadanos empoderados. Conceptualmente empoderamiento se entiende como:

[...] un proceso individual para encontrar la propia fortaleza interior, fomentando el desarrollo personal y el fortalecimiento de las habilidades personales con el fin de sobrevivir a difíciles situaciones de la vida y encontrar el bienestar general. [...] como la toma de conciencia de las condiciones estructurales de las vidas individuales y de las posibilidades para el cambio (Ryynamen & Nivala, 2017: 38).

El proceso se enfoca teórica y empíricamente en el desarrollo de la autoconfianza, el compromiso consigo mismo y con el otro (empatía) y la construcción de identidad personal y social. En este sentido, el concepto tiene una fuerte perspectiva personal que implica crecimiento y movilización de talentos con fines adaptativos, puesta en actos sustanciales y potencialmente valiosos para el sujeto y la sociedad.

Emancipación, por su parte, posee una oblicuidad política marcada en la evolución del concepto mayormente asociado a luchas y posturas críticas frente al poder dominante. El propio Jacques Rancière (2018) en una entrevista para el periódico *Milenio.com* define emancipación como “la transformación existencial de alguien que de pronto decide no solo rebelarse sino entrar en otro universo”. Más adelante declara haber tomado distancia del marxismo

²¹⁷ “El concepto tiene un largo recorrido histórico. Ferrater Mora lo considera sinónimo de *liberación*, de uso más habitual entre las culturas latinas, mientras que emancipación sería de uso común en las germánicas y anglosajonas: *Emancipation* (Ferrater Mora, 1979). Su origen se remite al derecho romano y se refiere al momento en que el hijo abandonaba la autoridad paterna, adquiriendo la capacidad jurídica y autonomía para regir sus propios asuntos. [...] Para los ilustrados en general, *emancipación* significaría la objetivación del ejercicio del derecho natural, ya que no sería una condición otorgada sino una condición innata de los seres humanos, un presupuesto ontológico. [...] a partir del último tercio del siglo xviii que el término ‘emancipación’ adquiere un significado político e histórico-filosófico más allá de su origen en el ámbito del derecho privado” (Andreassi Cieri, 2015: 36 – 37).

²¹⁸ Ambas son pedagogas sociales de la Universidad de Finlandia Oriental (Fuente: <<https://www.gaudeamus.fi/sosiaalipedagogiikka/>>

desde 1968 y agrega una connotación diferente a su concepto. Reconoce que los individuos “comienzan a transformar sus vidas y se vuelven capaces de hacer cosas que pensaban no podían hacer”. Pero aún en la actualidad se interpreta como liberación de condicionantes externos y creo ajustado decir también internos hacia el fortalecimiento de la subjetividad. Se valida, entonces, el constructo “potencial emancipador del empoderamiento” (Archibald & Wilson, 2011: 23). El sujeto emancipado deja de sentirse “sujetado” en tanto se libera de discursos ideológicos foráneos que no comparte, pero de gran penetración en la conformación de la subjetividad²¹⁹ como “entramados en la autorrepresentación, particularmente en los aspectos valorativos y afectivos que resultan ‘invisibles’ desde una perspectiva cognitiva estructural” (Pizzo, 2016: 87).

La infancia, niñez y adolescencia son *sujetos de derecho*. El concepto de vulnerabilidad no se encuentra solo circunscripto a la situación de pobreza y de maltrato; aun en condiciones de crecimiento normal aplica a la consideración de que constituye un grupo etario con necesidades de contención, de sostén emocional, económico, social, en favor de un desarrollo óptimo.

En el actual contexto de transición, deconstrucción y reconstrucción de valores, ideas y paradigmas, resulta esencial que, desde el mundo adulto se favorezca la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en la sociedad en calidad de ciudadanos plenos (Romano, 2014: 46).

En términos de Pierre Bourdieu²²⁰ el *espacio social* de los sujetos en contextos de riesgo coacciona esta “calidad de ciudadanos plenos” y su posicionamiento queda definido de manera explícita por dos principios de diferenciación: “el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 1994: 18). Su capital global es de absoluta precariedad y el asistencialismo en su mayoría cubre necesidades relacionadas con la subsistencia. El grupo etario que interesa en esta investigación necesita acrecentar su capital cultural e intelectual abriendo posibilidades de mayores aprendizajes y acceso a la cultura. Es esperable que sean ellos mismos constructores culturales, con acceso a oportunidades para desarrollar su sentido de pertenencia y lograr movilidad social “como algo que se trata de construir” de manera individual y colectivamente (Bourdieu, 1994: 25). Al respecto el sociólogo francés aclara que:

²¹⁹ Los conceptos de subjetividad, representación social e identidad personal se desarrollan más adelante.

²²⁰ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) sociólogo francés.

[...] la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (Bourdieu, 1994: 25).

Desde mi percepción, la representación social que construye el sujeto del espacio social como la otra realidad –el afuera- puede ser amenazante, hostil, generar resentimientos e inclusive un “no querer ir hacia” ese otro espacio social, como ámbito de inseguridad, incertidumbre e intolerable emocionalmente. Esta cuestión se relaciona con factores como la falta de reconocimiento, conciencia relativa del sentido de pertenencia como constructo de diferenciación que el propio sujeto asume y la validación de su discurso. Pierre Bourdieu hace uno de sus aportes más significativos al reformular el concepto de “*habitus*”²²¹ cuando expresa que:

El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu, 1994: 19).

Esta reformulación del concepto constituye un modo de vinculación y pertenencia social que enmienda el concepto teórico de clase según Marx. La distinción entre los sujetos se halla en el entramado cultural y simbólico que define el espacio social como espacio de diferenciación. En este espacio se delimitan campos de fuerzas que generan capital social y cultural en los sujetos.

La lógica teórica de Bourdieu es sencilla de ejemplificar: el hijo de un obrero ocupa un lugar en el espacio social con escaso capital económico. Con el tiempo este sujeto se plantea como meta incrementar su capital cultural. En tanto se dispone al esfuerzo requerido, presu-

²²¹ “El concepto de habitus es una de las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu a la sociología y uno de los términos clave de su construcción teórica. Este concepto, no obstante, no ha sido inventado por él; se remonta a Aristóteles. *Habitus* es la traducción latina que Aquino y Boecio dan al concepto aristotélico de *hexis*. En estos autores, el *habitus* juega un papel clave como término intermedio, por un lado, entre el acto y la potencia -mediante el *habitus* se transforma la potencialidad inscrita genéricamente en los seres en una capacidad concreta de realizar actos-, y por otro, entre lo exterior y lo interior -explicaría la interiorización de lo externo, ligando así la historia pasada a las actualizaciones presentes. [...] Bourdieu propone explícitamente el *habitus* como concepto que sirve para superar la oposición entre ‘objetivismo’ y ‘subjetivismo’. Las teorías ‘objetivistas’ explicarían las prácticas sociales como determinadas por la estructura social, los sujetos no tendrían aquí ningún papel serían meros ‘soportes’ de la estructura de relaciones en que se hallan. A su vez, las teorías ‘subjetivistas’ tomarían el camino contrario: explicarían las acciones sociales como agregación de las acciones individuales” (Martín Criado, 2009: 1427 – 1439).

miblemente estimulado por su progenitor y con una conciencia plena de que esta meta moviliza su autoeficacia, logra titularse en un nivel académico y alcanza movilidad social ascendente. Por tanto, con el aumento del capital global, este hijo cambia de *habitus*; se relaciona con nuevas amistades fuera del *habitus* parental; desarrolla gustos artísticos diferentes; adquiere cierto capital económico y se podría seguir haciendo conjeturas viables acerca de lo que este agente social-hijo de obrero es capaz de *construir y transformar*.

Otro aspecto emergente con el que puede vincularse esta movilidad social y cultural adquirida por este sujeto hipotético es la *resiliencia* entendida como la “capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad” (Henderson, 2003: 26). En adelante se amplía este tópico.

En términos de Bourdieu, dentro de estos espacios sociales la “tasa de cambio” (1994: 52) es una variable independiente que desde mi perspectiva depende de lo analizado como zona de confort o *umbral OK*, es decir, como una cuestión volitiva del sujeto que decide hacer el esfuerzo de levantar este umbral o bien asumir una actitud conformista. Esta toma de decisión es compleja y tiene varias aristas, algunas estudiadas en el capítulo anterior con relación al desarrollo de las FE, motivación, autoeficacia, vínculos de apego, entre otros aspectos condicionantes.

La “tasa de cambio” puede estar influenciada por un sistema de cláusulas que demarcan o habilitan transformaciones como “modo de reproducción [...] que hacen que la estructura social tienda a perpetuarse” (Bourdieu, 1994: 33). El sistema escolar y el familiar son instituciones con gran fuerza para influir decisivamente en la construcción del cambio y/o la persistencia de las estructuras sociales. La escuela y la familia son entidades fundamentales en la base de sustentación de la trama social, en sentido formativo y en la distribución de capital social y cultural.

Se comparte este análisis con Pierre Bourdieu, pero se cree conveniente agregar que existen en la actualidad otros “modos de reproducción” altamente eficaces en la transmisión de valores, creencias, generación de necesidades con fines de consumo, de vigorosa influencia en la conformación de la identidad social. Los medios de comunicación masiva y las tecnologías de comunicación e información (con inclusión de las redes sociales) ocupan un rol de agente social y cultural con potencial simbólico atribuido por la propia sociedad. Su posicionamiento adquiere dominancia en la conservación o la transformación de la “tasa de cambio”. En las sociedades posmodernas los cambios son dinámicos, por lo que objetivamente son es-

perables. No obstante, el sujeto de estudio, como se ha analizado, revela antecedentes de sujeción a su contexto como espacio social de contención y de conservación de modos de preservación y reproducción.

Paulo Freire propone el gran desafío a todos, niñas, niños, adolescentes y adultos de ser gestores de las transformaciones:

Es preciso no sólo aceptar objetivamente el cambio, puesto que se produce de manera objetiva, sino también al provocarlo. [...] ejercemos nuestra libertad. La libertad tiene justamente esa posibilidad, esa voluntad nuestra de provocar la historia, de dirigirla con todos los límites que eso implica (2014: 129).

5.2. Subjetividad, identidad personal y representación social

Este estudio pretende fundamentar un modelo de intervención sistemático y relevante desde el campo de la literatura de los álbumes para favorecer una *tendencia hacia* el fortalecimiento de esta “tasa de cambio”, lo suficientemente movilizadora para que los sujetos involucrados aprendan a confiar en que su conversión es posible y viable. Las prácticas deben incentivar su deseo de descubrir quiénes son y de qué son capaces. Aquí se ofrece una convocatoria hacia la conformación de su subjetividad, un camino a recorrer de la dependencia hacia la interdependencia; de la heteronomía a la autonomía sinérgica. “[...] la noción de subjetividad abre una vía para comprender aspectos del proceso de socialización-singularización en la niñez” (Pizzo, 2016: 80).

Esta construcción de subjetividad se relaciona con el *habitus* de pertenencia del sujeto, entendido desde la perspectiva de Pierre Bourdieu como “cuerpo socializado” (1994: 146), como categorías o estratificaciones culturales, sociales, sistemas de creencias, valores compartidos, inclusive como convenciones determinantes dentro del espacio social. En principio, el sujeto consolida su identidad social a partir de este contexto de pertenencia grupal consustanciado de creencias, de valores simbólicos, éticos y morales de los que se apropia. Elisa Pizzo destaca el “carácter procesual, simbólico e intersubjetivo de la construcción de la identidad social” (2016: 88). A este concepto de Pizzo agregaría el carácter de *historicidad* en la conformación de la subjetividad. Todo sujeto crea la narrativa histórica de su vida de la que es protagonista y agente de cambio y de innovación. Su historicidad se conforma con otras narratividades. El sujeto se reconoce en el Otro y por el Otro. La dimensión axiológica precede a la dimensión ontológica. La socialidad tiene sus efectos en el autorreconocimiento, pero esta valía que se concede al sujeto no debe *sujetarlo* sino conducirlo hacia el fortalecimiento de su identidad.

Silvia Bleichmar expresa que “la subjetividad es algo que concierne al sujeto pensante, opuesto a las cosas en sí, no puede sino ser atravesado por las categorías que posibilitan el ordenamiento espacio-temporal del mundo” (2004: 81). Se presenta así, un proceso de descentramiento reflexivo. El sujeto se conoce y se reconoce a sí mismo desde el otro diverso. Por eso es de fundamental importancia la construcción de la propia subjetividad desde las vinculaciones sociales y culturales. Se trata de una construcción tridimensional: Sujeto + Otro + Contexto (lazos afectivos, convenciones morales y éticas, espacio socio-histórico, en lo micro- y lo macrosistémico). No se trata de una sumatoria sino de un fenómeno de impregnación. Así, es posible referir que la subjetividad es procesual, dinámica y “paradójicamente estable” (Pizzo, 2016: 80).

El lenguaje es la mediación entre lo intra- y lo intersubjetivo. La subjetividad decanta y visibiliza *el ser en el hacer*. La complejidad que implica descubrir lo que se *es* a partir de la conceptualización constituye una frontera infranqueable inclusive para un adulto. Aun así, un buen observador descubre en y por el otro quién es él. Aquello que proyecta en el otro es su propia imagen que se refracta recursivamente. Las conductas observables, la gestualidad, la corporeidad completa en todas sus dimensiones son la expresión de los procesos intrapsíquicos del sujeto. Deduzco que un mediador para instrumentar una intervención potencialmente eficaz debe desarrollar competencias prosociales y empáticas. *Intuir, inferir al otro*, podría ser una locución adecuada que defina este tipo de relación en la mediación como experiencia de reencuentro vital y conmovedor eminentemente humana. La intuición según la Neurociencia es un proceso de mentalización y una forma asequible de conocimiento utilizada con frecuencia; son estas *corazonadas* las que permiten *ver* y percibir al otro y el mundo con un atisbo de verdad.

Esta experiencia de reencuentro interactiva es estimulante para ambos participantes, sujeto escolarizado y mediador/a, en tanto como se dijo, se reconocen y se perciben mutuamente en un proceso de intersubjetividades. En las intervenciones literarias con el grupo etario en contextos de VS pude observar cierta dinámica de relaciones sociales y jerárquicas que según creo ameritan ser tenidas en cuenta. El sujeto escolarizado presenta dificultades en el desarrollo de las FE que entorpecen sus aprendizajes y le generan gran frustración. Estas frustraciones pueden interpretarse como desencadenantes de agresividad, hostilidad y otros estados emocionales negativos con repercusiones del mismo tenor en la representación social que el adulto/docente conforma de este sujeto. En consecuencia, se trata de un *sujeto que no se sujeta* a las convenciones o normativas que la institución le impone. Así es etiquetado como disfuncional en alusión al déficit en las FE.

La Neurociencia relaciona estas dificultades cognitivas y adaptativas con regiones del cerebro insuficientemente desarrolladas que, como se analiza en el capítulo IV, son consecuencia de vínculos afectivos deficientes (Teoría del Apego), maltrato físico, psicológico y emocional, pobreza, entre otros factores consideradores estresores, tratados a continuación. El desarrollo humano es un complejo entramado psicológico y afectivo en contexto. Entonces, la situación contextual (lo social, económico, cultural) y el tipo de vínculos parentales constituyen el detonante directo con efectos comportamentales y de aprendizaje en este grupo.

En este sentido comparto las apreciaciones que hace Eduardo Crespo desde la Psicología social cuando analiza que existe una inversión de responsabilidades que atribuye a cuestiones ideológicas. Más allá de esto, lo que pude observar es que la problemática social que atraviesa a estos niños, niñas y adolescentes que *no se sujetan* queda desplazada al orden de problemas personales que Crespo denomina como un fenómeno de “psicologización” de la situación social subyacente (2015: 5). Este enfoque desviado evita reconocer la complejidad de un tema estructural como es la pobreza y sus nefastas consecuencias en las personas en distintas partes del mundo, al mismo tiempo que da respuesta a la permanencia de “modos de reproducción” (Bourdieu, 1997: 33) con tendencia a la preservación antes que a la generación de factores protectores de la niñez en contextos de pobreza.

Este sujeto de la identidad es confrontado por una realidad social que comporta altos riesgos para su desarrollo humano. En términos de la teoría ecológica sistémica de Bronfenbrenner (1987) el sujeto de estudio se halla inmerso en sistemas encapsulados lo micro-, meso- y exosistémico como determinantes de proximidad y/o distales. Pero también es necesario apelar a la influencia que ejerce el macrosistema entendido como la cultura en toda su amplitud.

De esta manera, este sujeto de la identidad es interpelado por la cultura imperante en este momento histórico, social y cultural que constituye la posmodernidad como una “nueva sociedad que se encuentra en transformación permanente” (Revilla, 2003: 56). La investigación de María Elisa Pizzo, psicóloga del desarrollo argentina, versa sobre “[...] los procesos de vulnerabilización que afectan a la infancia y sus efectos en las vivencias de niños y niñas, sus identidades sociales y sus modos de sociabilidad”. Su investigación es concluyente al considerar a estos niños “como actores sociales que participan de su realidad social y realizan un trabajo de construcción de esa realidad y, a la vez, de autoconstrucción” (2016: 90).

La construcción de la identidad personal recurre a *anclajes* en una sociedad que se caracteriza entre otros aspectos por el relativismo moral, la fragmentación, la saturación de mensajes provenientes de diversos medios como una fuerza predominante sobre los sujetos.

Juan Carlos Revilla, psicólogo social español, define cuáles son los elementos que favorecen en este contexto cambiante la conformación de identidad personal. Los anclajes son “[...] elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus autorrelatos” (Revilla, 2003: 59). El primer anclaje es la *corporeidad* como expresión de continuidad en el espacio temporal de la vida, como paradoja cambiante y estable. El cuerpo “convence a los demás de lo que somos” (2003: 60). El propio *nombre* que nos nombra constituye el segundo anclaje de identidad personal. La *autoconciencia* y la *memoria* son el tercer elemento de anclaje entendidas como la “capacidad de verse y pensarse a uno mismo como sujeto entre otros sujetos”. La identidad se autogestiona a partir de la experiencia, “en narraciones sobre uno mismo, lo que implica selección y recuerdo selectivo” (Revilla, 2003: 60). Por último, el cuarto anclaje es la *demanda de la interacción*, el sujeto debe inspirar confiabilidad, coherencia en sus conductas y ofrecer “garantía de continuidad” (Revilla, 2003: 60).

La sociedad actual se caracteriza por algunos aspectos que perturban la construcción de la identidad personal, como son la inestabilidad en los vínculos afectivos, el peso de la incertidumbre, la instantaneidad que impide la atención plena, estos y otros condicionantes obstaculizan la introspección y reflexividad. El costado positivo que emerge es la masa abrumadora de conocimientos de la Ciencia e información de diverso orden que puede ser abordada por el sujeto a partir de la mediatización. De este modo existe cierta disponibilidad para acceder al saber con relativa libertad (condicionada al interés, el bagaje educativo y cultural, entre otros). Serge Moscovisi²²² aclara que este fenómeno de nuestra cultura constituye “la socialización de una disciplina en su conjunto” (1979: 15), hace referencia a conocimientos relacionados con el Psicoanálisis, lo que es extensivo a otras áreas del saber. Este fenómeno de “socialización” habilita procesos de reelaboración, de apropiación y un conocimiento *otro* por parte de los sujetos. La construcción de conocimiento simbólico tiene repercusiones en la representación social que las personas elaboran de objetos culturales, situaciones, relaciones sociales con impacto en la propia conformación subjetiva. Así, Moscovisi define que:

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. [...] implica un reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado

²²² “[...] Serge Moscovisi (Rumania, 1925- Francia, 2014), sin duda uno de los grandes pensadores de las ciencias sociales y humanidades en el siglo pasado, cuya influencia se dejó sentir en el amplio abanico de las disciplinas que estudian al ser humano y la sociedad, especialmente dentro de los campos de la psicología social y la epistemología”. (Recuperado el 19 de diciembre de 2020, desde <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000100009>

en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo se solidariza (1979: 16 – 17).

Esta circulación de saberes y creencias socializadas se consolida en el espacio de lo simbólico. Serge Moscovisi ajusta el concepto expresando que la “representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1979: 17). Esto permite cierto grado de organización de ideas, creencias y valores. En consecuencia son guías o andamiajes comportamentales que favorecen las interacciones sociales.

Intervención literaria y aplicación de dispositivo “Club de los Perfectos”

Durante el ciclo lectivo 2019 realicé una intervención literario-pedagógica con el libro *El club de los perfectos* de Graciela Montes ilustrado por Eleonora Arroyo²²³. Sus ilustraciones constituyen metáforas visuales que caracterizan sin ambigüedades, los tres clubes que protagonizan el relato. Graciela Montes con gran talento parodia estereotipos sociales y hacia el final de la diégesis se produce el quiebre con un efecto “desconlocante”²²⁴ (Chaab, 2018: 132). El club de los perfectos es la mimesis de quienes tienen una representación social de sí mismo de vanidad y superioridad. Luego el Social Juan B. Justo y el Deportivo Santa Rita son clubes que reúnen a personas que se destacan por su pertenencia a otro *habitus*. Se leyó e indagó con los LP sobre el contenido simbólico de la trama, abriendo espacios de reflexión acerca de la aceptación de sí mismo, la tolerancia en las diferencias hacia la construcción de una convivencia sana y satisfactoria. Es un cuento que problematiza los vínculos sociales y esto beneficia la construcción subjetiva e intersubjetiva en el contexto real y ficcional.

La trama se desarrolla a partir de personajes colectivos. “Los personajes colectivos pueden utilizarse para representar de manera más palpable los diferentes aspectos de la naturaleza humana” (Nikolajeva, 2014: 128). “Las motivaciones centrales para utilizar protago-

²²³ “Primer Premio Concurso de Ilustraciones del Pajarito Remendado 1988” (2014, Portada del libro).

²²⁴ “Desconlocación: procedimiento cognitivo de ruptura inesperada de esquemas mentales y de contenidos inesperados. Produce humor, sorpresa, conmoción; mientras más inesperada y novedosa es la irrupción de lo extraño en el esquema de contenidos mentales, más profunda es la creatividad de un texto, más original y mayor la valía literaria” (Chaab, 2018: 132. Nota 1).

nistas colectivos son didácticas” (Nikolajeva, 2014: 158). Los actos de significación que elaboraron los participantes fortalecen las prácticas expresivas y la formación de conceptos éticos y morales referenciales para las conductas personales y la convivencia.



Ilustración 151



Ilustración 152

Considerando los comportamientos agresivos entre ellos y la baja autoestima, en la mayoría de los niños y adolescentes, inferí una problemática relacionada con una *imagen de sí incompleta* y susceptible a las valoraciones que le devuelven sus pares, razón por cual elaboré el dispositivo El club de los perfectos²²⁵. Les solicité que lo completaran con absoluta honestidad y con una disposición afectuosa hacia el/la compañero/a. Debieron identificar su nombre como YO SOY a fin de *afianzar su identidad*. El nombre es un “patrimonio importante de la personalidad” (Freud, 2015: 102) y, como se analiza, un anclaje para la identidad personal.

²²⁵ Dispositivo en el Apéndice 2.

El constructo “YO SOY” tiene la intencionalidad de empoderar al niño, niña y adolescente. “El empoderamiento en este caso se entiende principalmente como un proceso individual para encontrar la propia fortaleza interior” (Ryynamen & Nivala, 2017: 38). Al mismo tiempo se reconoce la importancia del *otro* como emergente en la construcción de la representación social.

Cada participante individualmente responde los dos casilleros de la parte superior. Luego se pasa la ficha a otro compañero/a para que responda los dos casilleros de la parte inferior. En una primera instancia el sujeto se reconoce a sí mismo a partir de la autorreflexión. La ficha circula entre todos los participantes y en la segunda parte es el compañero/a quien completa el espacio de abajo con sugerencias de apoyo en el ítem “TENDRÍAS QUE MEJORAR EN...”. Esta respuesta referida a los cambios de conducta en el otro debía ser dada desde una actitud constructiva. Lo notable es que a pesar de las burlas, las agresiones físicas y verbales frecuentes entre ellos, en la ficha las respuestas evidencian empatía, cierto nivel de comprensión e inclusive de identificación asumiendo una vivencia similar. El dispositivo se aplicó a 26 alumnos y alumnas de Quinto grado “A”²²⁶.

Resultados obtenidos con el dispositivo. Cada participante como LP debió asumir una posición reflexiva de sí mismo y de aceptación de sus talentos y limitaciones. De esta manera la proyección que él hace respecto del Otro sea afectiva. Las burlas entre pares son constantes como “mirada en espejo” que amerita mediación. El dispositivo resultó ser eficaz en procesos como la metacognición y la reflexión. Se transcriben citas textuales entre comillas.

a) Pensar en sí mismos desde una perspectiva positiva partiendo de aquello que SÍ SABEN O PUEDEN HACER.

- “sonreír”, “hacer amigos”, jugar al fútbol, cocinar, tocar la guitarra, estudiar, “defender”, “pensar”, “ayudar a mis padres”, dibujar. Se dan aclaraciones de que aun las más pequeñas cosas son dignas de tener en cuenta como acciones valiosas. Hubo quienes expresaron: “yo no soy buena para nada”.

b) Todos fueron capaces de reconocer conductas inapropiadas de sí:

²²⁶ Por falta de tiempo no se implementó en el resto de los grupos. Mi intervención literaria se interrumpió por pedido de las autoridades debido a los preparativos celebratorios de los 50 años de la Escuela Miguel A. Ramponi.

- Cinco encuestados respondieron no poder dormir, como lo que MÁS LES CUESTA HACER.

“PARA MEJORAR TENGO QUE”: “pensar”, “escuchar” (dos respuestas), “aprender a respetar al maestro”, “ser buena con todos”. Puede inferirse que estas cuestiones representan estresores que les impiden dormir. Otros respondieron: “estudiar más y escuchar”, “mejorar en la tarea”, “prestar atención”, “ser generoso”, “mejorar mi actitud, no ser tan mala con mis compañeros”.

c) Se destacaron las respuestas que dan respecto de su compañero/a las que denotaron un vínculo positivo y afectuoso en la mayoría.

d) Cuando les pregunté en qué debería MEJORAR su compañero/a las sugerencias fueron constructivas:

- “no insultar”, “hacer silencio”, “hacer más amigos/as”, “respetar y ser generoso con la docente”, “prestar”, “hablar menos”, “tenemos que escuchar”.

Esta herramienta de autoconocimiento les posibilitó la intersubjetividad y la “atención conjunta”; se trata de dos personas que focalizan su interés en un denominador común. Con este dispositivo un compañero observa comportamientos y cualidades de otro en perspectiva, es decir, aludiendo a la representación social que tiene de él, al tiempo que aquel compañero hará lo propio de este.

Mauricio Cortina denomina “intencionalidad compartida” a esta coordinación de enfoques hacia una misma meta como es ayudar a su par a mejorar conductas desde diferentes puntos de vista (Cortina, 2018: 149). Esta “intencionalidad compartida” requiere de un proceso de “mentalización”. Allen, Fonagy y Bateman (2008) definen la mentalización como “[...] el poder enfocarse en los estados de la mente, pensamientos y emociones de uno mismo y de otros, particularmente cuando interpretamos y percibimos conductas o como ‘verte a ti mismo’ desde afuera y a otros desde adentro” (en Cortina, 2018: 149).

La “intencionalidad compartida” entrena a las personas en el proceso de la AE. Tal como se analizó con anterioridad, constituye una práctica de empatía altamente significativa para la madurez emocional conducente a conductas adaptativas y prosociales.

5.3. Dimensiones de riesgo y de protección

Las dimensiones de riesgo y de protección son áreas que pueden agruparse en categorías de factores. La valoración de la influencia de estos factores es dinámica y está asociada a un fenómeno de recepción y de mayor o menor disposición por parte del sujeto. Según Gabriela Morelato “el conjunto de factores que conllevan a una mayor predisposición a la vulnerabilidad se denomina dimensión de riesgo” (2011: 207). Mientras que otra serie de factores pueden actuar como protectores cuando tienden a atenuar los daños ocasionados en la dimensión de riesgo. En este caso, se inicia el proceso de resiliencia entendido como la competencia funcional y adaptación positiva en entornos de adversidad.

A continuación se analizan brevemente los factores de riesgo y los factores protectores los que no deben ser considerados ubicuos. Estos se hallan estrechamente relacionados a condicionantes propios del sujeto y su receptividad; y a la valoración del impacto psicológico y emocional que el evento le provoque.

5.3.1. Factores estresores como causales de riesgo social

La niñez y adolescencia en contextos de VS están sometidas a una serie de factores negativos o “estresores” que impiden la viabilidad de su potencial como agentes de cambio en la construcción de un estado de bienestar personal y social. El descubrimiento por parte de los sujetos de sus fortalezas y debilidades se encuentra en *estado de latencia*, situación que amerita intervenciones pertinentes que generen en contexto factores protectores que compensen los riesgos que implican la pobreza y sus consecuencias en el desarrollo. “[...] el término *estresores* haría referencia a todos aquellos estímulos ambientales, considerados dañinos o amenazantes, que producen una importante sobrecarga y generan respuestas biológicas y psicológicas de estrés” (Oros, 2007: 243)²²⁷.

Las investigaciones de la Neurociencia y las tecnologías de neuroimagen permiten observar cómo se activan conexiones neuronales en ciertas regiones cerebrales como la corteza prefrontal y la amígdala frente a estos estímulos. Esta última secreta sustancias químicas que con el tiempo son tóxicas y afectan el crecimiento humano. La movilización de la energía

²²⁷ Cursiva en el original.

almacenada como respuesta a un estado de estrés crónico perjudica particularmente la memoria y otras capacidades de respuesta a desafíos reales (Richaud, 2016: 20).

Así, por el hecho de haber vivido circunstancias amenazantes sobre su persona o sobre algún allegado afectivamente, es inevitable que los sujetos asocien sus emociones a una reacción de temor y, ante la proximidad de la repetición de dicho evento, tienden a *cerrar esta nueva conexión* emocional. “Por consiguiente, el sentimiento estrecho y egoísta de temor puede pasar a ser una potente base de amplios y profundos sentimientos sociales” (Vigotski, 2001: 182). Este tipo de experiencias en las que la niñez cierra ese vínculo “entre una reacción y cualquier hecho” se denomina *reacción preventiva*, según la perspectiva vigotskiana. El propio Daniel Goleman confirma este proceso como “*Condicionante al temor*” (2019: 242)²²⁸:

Alguien que ha aprendido, a través de los dolorosos golpes de la infancia, a reaccionar con intenso temor y aversión ante una actitud airada mostrará la misma reacción en cierta medida, incluso al llegar la edad adulta, cuando la actitud airada no represente una amenaza (Goleman, 2019: 339).

La emoción es una herramienta tan importante como el pensamiento y deja huellas en la psiquis del niño. La Psicología pedagógica reconoce la validez absoluta y potente que la literatura ejerce en la estructuración de los procesos cognitivos y, particularmente en la activación vivencial de profundos sentimientos relacionados con la resolución de conflictos intrapsicológicos. La trilogía cognición, emoción en contexto es un condicionante de gran relevancia en el presente de los sujetos con proyecciones a futuro. Las emociones nocivas por las que el sujeto se siente amenazado en forma *permanente* producen comportamientos desadaptados, introversión, distanciamiento social y fundamentalmente sufrimiento psicológico, con repercusiones en las relaciones interpersonales. De forma tal, su desarrollo integral se ve comprometido sustancialmente.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) entiende el Desarrollo Humano como:

[...] “aquel que sitúa a las personas en el centro del desarrollo”, permitiendo la expansión de las capacidades de las personas de modo de ampliar sus opciones y oportunidades en la vida, con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, gozando de la libertad de vivir plenamente de acuerdo a sus valores (PNUD, 2011 en Mozoban-cyk, 2017: 269 - 271).

²²⁸ Cursiva en el original.

Estos valores son “guías de acción” personal y social que procuran un desarrollo equitativo y justo. Con referencia a este punto indicado por PNUD, la sociedad actual altamente mercantilizada y como macrosistema de influencia irreductible, introduce a la niñez y adolescencia en un nicho de consumo en calidad de posible consumidor, con consecuencias nefastas para su bienestar psicológico y emocional con gran deterioro en los procesos de humanización solidaria. Schelica Mozobancyk²²⁹ afirma que “el consumismo siempre es asimétrico e inequitativo” (2017: 270). La creación de *necesidades insustanciales* inasequibles puede desencadenar frustración e inducir conductas delictivas en el peor de los casos. Este aspecto que denomino “coacciones del entorno” constituye un detonante grave de comportamientos indeseables que desvían la niñez y adolescencia del camino de la autorrealización sana. Esta coacción, a mi entender, amenaza el equilibrio psicológico y emocional de la persona en su presente inmediato y en su futuro mediato.

El psicoanalista Donald W. Winnicott introduce el concepto de “deprivación”, ampliamente aceptado por la comunidad científica, que explica los comportamientos antisociales como fallas en la protección del ambiente (instituciones, familia, escuela y otros organismos). La infancia, niñez y adolescencia demandan de un prolongado cuidado psicobiológico y afectivo. A la sociedad como “ambiente”, desde la perspectiva de Winnicott, se le *impone* cumplir con la continuidad de sostén, guía y acompañamiento afectivo. El vacío afectivo impulsa al sujeto hacia una búsqueda denodada de la compensación necesaria para enfrentar o bien resistir las presiones del contexto.

Según Donald Winnicott:

[...] existe una tendencia antisocial cuando ha habido una verdadera deprivación y no una simple privación. En otras palabras, el niño ha perdido algo bueno que, hasta una fecha determinada, ejerció un efecto positivo sobre su experiencia y que le ha sido quitada; el despojo ha persistido por un lapso tan prolongado, que el niño ya no puede mantener vivo el recuerdo de la experiencia vivida. Una definición completa de la deprivación incluye los sucesos tempranos y tardíos, el trauma en sí y el estado traumático sostenido, lo casi normal y lo evidentemente anormal (2011: 148).

El macrosistema o “ambiente”, paradójicamente, no asume su compromiso (como Institución instituida socialmente) de ofrecer la protección, provisión material y afectiva a sujetos en VS, a cambio *le crea* necesidades de improbable satisfacción. Como dije, este hecho

²²⁹ Schelica Mozobancyk es Magister en Gestión Ambiental Metropolitana de la Universidad de Buenos Aires.

puede estimular conductas delictivas. El robo y la violencia representan una heurística de reemplazo simbólico de aquello que les fue arrebatado, por imponderables de la vida y su circunstancia, cuya explicación escapa a los objetivos de este estudio. Aquello que perdieron y no pueden recuperar son el amor y los cuidados de su progenitora o sustitutos afectivos.

Los vínculos afectivos seguros sustentan la autorrealización en las personas. Aquellas que en su infancia no gozaron de lazos estables y sanos sufren consecuencias negativas y posiblemente insalvables si en su ambiente proximal no encuentran sustitutos afectivos viables. De manera que todo sujeto precisa para vivir y, en algunos casos, para sobrevivir a la tragedia, el trauma, la pérdida, la pobreza en toda su complejidad, del afecto como sostén vital de continuidad y desarrollo saludable en sentido amplio.

Existen claramente otros estresores dentro de las “coacciones del entorno”. Estas *coacciones del entorno* conciernen al estilo parental con distorsiones en el ejercicio de la autoridad (progenitores emocionalmente inestables y/o con conductas amenazantes), la pérdida de alguno de ellos y un duelo traumático y sustitutos negligentes. La Teoría del Apego de Bowlby hace referencia a la experiencia de pérdida que debido a la complejidad psicológica y emocional como un factor trascendente para la vida del sujeto puede constituir una situación traumática difícil de abordar. Bowlby define dos tipos de duelos: el “duelo activo” que se prolonga durante muchos años después de la pérdida y el “duelo fallido”. En este caso el sujeto no se permite expresar su dolor, lo reprime o inclusive lo niega para evitar mayor sufrimiento (Posada, 2018: 83). En la observación participativa durante 2018 un niño de 9 años presenció la muerte de su padre, producto de un hecho delictivo, quien se hallaba junto a él. Este niño durante ese año escolar perdió el habla. Su familia, según el relato de su maestra, no le permitía llorar por la muerte del padre desde la pretensión que lo naturalizara como algo normal dentro del contexto de riesgo en el que viven.

Los vínculos de apego evitativos, resistentes y/o desorganizados son causa de perturbaciones psicosociales y/o patológicas. Al mismo tiempo se genera lo que he dado en llamar “estado de carencia”, génesis de la sensación de desvalimiento, insatisfacción personal como autorreconocimiento de falta de autoeficacia, minusvalía o baja autoestima, incluso resentimiento con quienes tienen acceso a lo deseado. Los sujetos con menor competencia funcional

para enfrentar estos estresores comprometen el sentido de su vida, en caso de no haber descubierto valores trascendentes y un desarrollo equilibrado de la moral²³⁰. El “estado de carencia” está relacionado con la falta de afecto, valores morales no consolidados y un acceso restringido a la cultura.

La “cultura como bien y como herramienta” (Even-Zohar, 1999: 76) es clave para posicionarse en el mundo. La persona requiere para su bienestar emocional y psicológico sentir que tiene un lugar en el mundo, un estado de pertenencia simbólico que le brinda plenitud. Para Itamar Even-Zohar la literatura debe ser entendida como “bien” cultural digno de ser asequible para todos sin distinciones y como “herramienta” proporciona modelos de interpretación de la realidad y de actuación en el mundo (Even-Zohar, 1999). La literatura como un bien común cultural y simbólico hace una lectura posible de la funcionalidad de la sociedad instituida. A la sociedad como epifenómeno le cabe el compromiso del otorgamiento y libre acceso a lo culturalmente meritorio y digno de ser compartido entre y por todos. Como institución “socialmente sancionada” y considerando “su componente funcional” (Castoriadis, 2007: 211) está impelida a reconocer el derecho de *inclusividad y pertenencia atribuible* a cada sujeto. Jacques Rancière alude a este compromiso como el “reparto de lo sensible”

[...] ese sistema de evidencias sensibles que permite ver al mismo tiempo la existencia de un común y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo algo común repartido y ciertas partes exclusivas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en la que un común se presta a la participación y donde unos y otros son parte de ese reparto (Rancière, 2014: 19).

El filósofo francés hace una poderosa e inquietante demanda que puede provocar controversia en algunos estamentos de la *institución socialmente instituida*. Pero como se dijo, la sociedad *funcionalmente* es organizada y sancionada por los propios agentes sociales para protección, sostén de todos, en especial de aquellos grupos sociales en riesgo. Este “reparto de lo sensible” posiciona a las personas dentro del *habitus*, por tanto, se producen desplazamientos de capital simbólico dentro del campo.

También puede entenderse “el estado de carencia” como una *reducción de expectativas* a futuro manifiesta como desmotivación, inexpresividad, limitaciones en la creatividad e imaginación. Estos aspectos fueron observados en buena parte de niños y adolescentes durante

²³⁰ Aspecto analizado en el capítulo IV.

mis intervenciones. Obviamente, la carencia inmediata es la pobreza estructural con todas sus concomitancias.

“[...] la situación de pobreza no está dada por la presencia de los factores de riesgo, ni por la calidad de éstos, sino que es producto de la acumulación de factores de este tipo” (Garbarino, 1995; Fergusson, 1994; en Kotliarenko, 1997: 15). El efecto acumulativo de situaciones adversas es un fuerte detonante en la generación de la vulnerabilidad. La pobreza y sus afectaciones son tan relevantes como factor causal de riesgo que requiere de un análisis prioritario. El *efecto acumulativo de la adversidad* profundiza el fracaso del sistema protector. En este caso se constituye en una verdadera “deprivación” (Winnicott, 2011: 148), ante la ausencia de factores protectores, de experiencias dolorosas y de carencia prolongada.

Los mandatos sociales, las sanciones y la delimitación de espacios socialmente instituidos como roles y asignación de funciones dentro de la institución-sociedad constituyen simultáneamente factores estresores y protectores. Esta situación se interpreta teniendo en consideración que lo que para un sujeto representa un estresor para otro no lo es.

En una intervención literaria con niños y niñas en contexto de vulnerabilidad analizamos el álbum *Willy el soñador* de Anthony Browne. Los invité a compartir sus sueños con el grupo. Uno de los jovencitos expresó que su mayor sueño era que “su hermano saliera del encierro”. Insistí interrogando acerca de *su* propio sueño a lo que respondió llorando “no perder la libertad”. Para poner en contexto la vida de este niño su docente me comentó que por cinco años no vio a su madre que estuvo presa. A partir de un factor estresor que le generaba gran angustia pudo resignificarlo como un factor protector: el valor de la libertad. A esta circunstancia de alto riesgo el sujeto logra sobreponerse con un aprendizaje resiliente.

El posicionamiento social no siempre se halla en concordancia con los intereses y/o beneficios recibidos. Conviene recordar que la persona *se hace haciendo*, se construye a partir de las relaciones intersubjetivas *durante su vida*. Sincrónicamente, la sociedad demanda para su existencia de la producción creadora del imaginario con fundamento en lo simbólico “no sólo para ‘expresarse’, lo cual es evidente, sino para ‘existir’” (Castoriadis, 2010: 204)²³¹. Cornelius Castoriadis distingue entre “imaginario radical” con fundamento en lo real y el “imaginario efectivo”. De esta manera el contenido del imaginario radical adquiere efectividad en el

²³¹ “Cornelius Castoriadis (1922-1997) es un pensador radical que reflexiona sobre los supuestos onto-epistemológicos que se ponen en juego al momento de analizar el campo histórico-social en el que se inscriben las prácticas humanas” (Ponce, 2015: 79).

acto de significación construido a partir de otras significaciones pasadas que se resignifican y de un renovado simbolismo. Así, el imaginario individual forma parte del imaginario instituido.

En esto radica la importancia de la conformación de la identidad personal y social del sujeto: en liberar sus potencialidades creadoras objetivables en significaciones transformadas. En la práctica humana se ponen en valor determinados discursos literarios, al activar y estimular procesos imaginativos con tendencias transformadoras en su realidad proximal y/o distal. “Los procesos o modos de interactuar entre personas, objetos, símbolos o contextos pueden ser distales o proximales. Se denomina distal y proximal a los extremos de un continuo en el que algunas variables son propiamente más lejanas que otras” (Morelato, 2011: 209).

Este imaginario individual pleno de contenido arraiga en nuevas formas de pensar y de pensarse hacia la autorrealización. De esta forma su aporte a la sociedad es relevante y sustancial. La sociedad como institución simbólica se construye a través y por los aportes de estos agentes sociales activos. Este es un punto de inflexión para las intervenciones con la literatura de los álbumes. La literatura como DM es un disparador de lo imaginario no convencional, transgresor y liberador de convenciones léxico-gramaticales, en relación a la modalidad de lectura y apropiación del discurso. El proceso lector de los álbumes es una práctica hermenéutica que se aleja de las convenciones de linealidad y accede a una circularidad solo limitada por condicionantes cognitivos y emocionales del propio lector. El LP se desplaza en la doble página del álbum sin una trayectoria prefijada se moviliza en función de aquel atractor en el cual focaliza su atención plena, satisfecha la curiosidad continúa la peripecia lectora en una búsqueda heurística hacia una mejor y más profunda interpretación. Esta circularidad hermenéutica como praxis de lectura constituye una gran facilitadora en los procesos interpretativos y en la construcción de un “nuevo” discurso, el suyo sobre las bases de saberes apropiados y de lo nuevo del contexto cultural.

Los álbumes son una oportunidad artística y estética y una ocasión para desplegar la inteligencia del LP. Según David Perkins (1994) el “ojo inteligente” busca anclar su mirada; se trata de un anclaje sensorial de percepción visual fundamentalmente de predisposición henchida. La exploración varía en el tiempo según los focos de interés. El primer acercamiento a la obra es la contemplación, apreciación sensible, detenida y el autorreconocimiento de puntos en común con aquello que representa. El acceso a los contenidos, el impacto del color, las resonancias intertextuales, la activación de la memoria eidética y otra serie de connotaciones emocionales y subjetivas constituyen, principalmente, un fenómeno de receptividad. Esta ex-

perencia estética está orientada por su “horizonte de expectativas” y su “horizonte extraliterario [que Jauss] llama ‘horizonte del mundo de la vida’, o marco de referencia constituido por intereses, necesidades y experiencias y condicionado por circunstancias vitales [...]” (Jauss, 1967: 47).

La amalgama de estos horizontes produce un efecto que modifica toda la experiencia vital que hasta el momento tiene el LP. En simultáneo este hermeneuta actualiza conocimientos y percepciones visuales previas, se produce lo que Rudolf Arnheim llama pensamiento visual. Dicho de otro modo “la percepción visual es pensamiento visual” (1994: 13), como otro modo de cognición. La cognición que proporciona el DM de los álbumes es de amplio espectro. David Perkins introduce dos caracterizaciones relacionadas con la contemplación y apropiación de la obra de arte literaria: la *multiconectividad* en contexto.

Art is generally richly connected culturally and historically. The connections range from ones easily accessible only penetrable by a scholar of the place and time of origin. The multi connectedness of art creates an opportunity to bridge thinking dispositions across to diverse other contexts explored in tandem with the work of art (1994: 86)²³².

Las múltiples conexiones que se establecen en la mentalización del LP promueven otro desafío, el de la *transferencia*. “By transfer is meant the impact of learning in one context on performance in other significantly, different contexts” (Perkins, 1994: 86)²³³. Es reconocido el malestar docente respecto a este tema, la grave dificultad de sus alumnos para transferir unos conocimientos a otras prácticas de aprendizaje o de la vida cotidiana. La modalidad de compartir lo apropiado e interpretado en los álbumes se considera como una etapa de cierre indispensable que por diversas razones debe ser alentada en los LP.

La narrativización de la experiencia tiene alcances poderosos en la estructuración y organización de todos los aprendizajes, los escolarizados y de aquellos con relevancia funcional. La comunicación de actos de significación de experiencias, eventos, sentimientos, conocimientos, ya sea de la expresión de vivencias intra- e interpersonales y sus vinculaciones se consolidan en unidades gramaticales denominadas *cláusulas*. Estas cláusulas se estructuran de

²³² “El arte está generalmente muy conectado cultural e históricamente. Las conexiones van desde las fácilmente accesibles solo penetrables por un estudioso del lugar y la época de origen. La multiconexión del arte crea una oportunidad para unir las disposiciones de pensamiento con otros contextos diversos explorados en conjunto con la obra de arte”. Traducción propia.

²³³ “Por transferencia se entiende el impacto del aprendizaje en un contexto y el desempeño en otros contextos significativamente diferentes”. Traducción propia.

modo diferente conforme la metafunción a la que están destinadas, ideacional, interpersonal y/o textual. Así, las *cláusulas mentales* dan forma a lo que el sujeto “piensa”, “siente”, “percibe”, “quiere”. Es un sujeto del deseo que mueve sus energías hacia la consecución de una meta y, por tanto, confía en la materialización de lo imaginado con fundamento en todo aquello que pone en valor la cultura en la que habita.

La literatura de los álbumes se propone justamente “empoderar” a los lectores de este grupo etario a partir de sus fortalezas. Las *cláusulas materiales* dan forma a los procesos de hacer con carácter transitivo. Desde las intervenciones literarias observé el impulso que ofrecen los álbumes a su *hacer creador* y la eventualidad de efectivizar su “imaginario radical”. El imaginario efectivo constituye un aporte significativo a la conformación y organización social. Cornelius Castoriadis advierte que aquí se manifiesta el sujeto en su singularización; “su esquema organizador-organizado que se imagina y que existe, no en la simbolización, sino en la personificación imaginaria que ya es para el sujeto significación encarnada y operante” (2010: 229).

Se retoma así lo paradójico de este fenómeno. ¿Cómo hace inmersión la niñez y adolescencia en este “esquema organizador-organizado”? La conformación de este esquema parte de un contenido heredado, de un pasado en ruinas con tendencia a perpetuarse como “modo de reproducción” (Bourdieu, 1994: 33). Los bienes culturales y herramientas para la construcción de su tiempo histórico, como se dijo, se hallan en “estado de carencia”. Por esto constituye un estresor que amenaza su *única y primordial* oportunidad de sobreponerse a la adversidad. Sus cláusulas como *praxis* efectivas intiman el apoyo y sostén de esta misma sociedad instituida por otros, la “condición de representatividad” (Castoriadis, 2010: 230) operativa y sustancial. La *praxis* como evento sincrónico agiliza las *cláusulas relacionales* como procesos de ser y tener; establece vinculaciones intersubjetivas altamente significativas porque toda persona se forja a sí misma, junto al otro, con proyecciones en la alteridad y en el contexto cultural.

Siguiendo el enfoque de Castoriadis, los actos de significación en procesos de simbolización han sido heredados y reconstruidos sobre lo ya existente. La historicidad de la sociedad es un hecho relevante en estos procesos de otorgar legitimación a la institución instituida. La sociedad instituida con fines de *funcionalidad* tiene carácter sistémico. El tiempo histórico de la sociedad cambia, se transforma porque los sujetos que la constituyen también atraviesan esta ET. Unos significantes en otro tiempo de la historia adquieren otros significados, un símbolo válido en un momento pasado se desplaza para establecer significados y sentidos diferentes.

En cuanto a las *alfabetizaciones* conforman otro factor que opera en el microsistema en relación con el resto de los sistemas, génesis de estresores relativos a las capacidades adaptativas y herramientas que fortalecen el autorreconocimiento y la identidad personal y social. La AV enfatiza la urgencia del desarrollo de competencias para el “aprender a pensar” a partir de los mensajes visuales y verbales imbricados como punto de partida en la generación de juicios críticos frente a la publicación invasiva y subliminal con consecuencias enajenantes en las personas, en general y en especial en la niñez y adolescencia, los menos advertidos de esta manipulación. El proceso de alfabetización en la lectura y la escritura incompleto es compensado a partir de la literatura de los álbumes, como se ha explicitado ampliamente. La importancia de habilitar procesos de AE es otro componente indispensable para el incremento de la capacidad adaptativa con enfoque en este grupo.

A mi juicio, la escolarización asume compromiso fundamentalmente con la Alfabetización en la lectura y la escritura y queda un gran vacío respecto de otras “alfabetizaciones” que en la actualidad son esenciales para un desarrollo integral como herramientas de transformación personal y social. El *aprender a pensar y a pensarse* desde dimensiones y perspectivas múltiples forma parte de la concepción del paradigma de la complejidad en la sociedad del siglo XXI. La literatura de los álbumes como parte constitutiva del campo de producción cultural ofrece un “espacio de posibilidades” de mayor influencia transformadora en correlación con los procesos que habilitan las alfabetizaciones.

En el siguiente gráfico pongo en evidencia los estresores que en mayor o menor medida se instituyen como agentes delimitantes. La magnitud del impacto de estos puede considerarse un fenómeno de recepción en consonancia con sensibilidades, fortalezas psíquicas y emocionales que marcan distinciones y singularidades.



Figura 9: Determinación de agentes estresores

Los esfuerzos para producir una ruptura en este esquema de organización social deben ser asumidos por el propio sujeto con el apoyo de una mediación idónea e involucrar otros factores movilizados como se analiza a continuación. Uno de los objetivos de toda mediación es que los sujetos en situación de VS logren “eficacia personal” como el “sentido de la capacidad personal de superar dificultades y alcanzar metas” (Papalia, 2012: 32).

Todo sujeto desarrolla su potencial creativo dentro del entramado cultural como entorno proximal y/o distal cuyas implicaciones lo alcanzan y lo afectan de múltiples formas. Aun así, las personas están expuestas a estas variables y sus afectaciones positivas o negativas; apreciaciones que dependen de un fenómeno receptivo personal relacionado con factores biológicos (diferencias etarias y de género), psiconeurológicos (crecimiento evolutivo), genéticos y, con factores cognitivos, emocionales, vínculos afectivos. Gabriela Morelato analiza el proceso de resiliencia aplicando el Modelo ecobiológico de Urie Bronfenbrenner (1987)²³⁴. Las dimensiones de riesgo y de protección establecen relaciones dinámicas entre el individuo y su entorno. En el “ontosistema” conviven factores internos de riesgo y protección. A partir de las

²³⁴ “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1987: 40).

interacciones entre ambas dimensiones y estas predisposiciones ontosistémicas del sujeto resulta la puesta en marcha de mecanismos resilientes o de vulnerabilidad (Morelato, 2011: 211). El sujeto conforma su propio subsistema denominado “ontosistema” (Belsky, 1980, 1993; Morelato, 2009) como las relaciones entre los aspectos biológicos, psicológicos y las relaciones entre ambos aspectos (Morelato, 2011: 211).

El sujeto como “ontosistema” estrecha vinculaciones con el contexto para desenvolverse a tal punto que: “El hombre [sujeto en formación] no puede encontrarse a sí mismo, ni percatarse de su individualidad si no es a través del medio de la vida social” [...] La conciencia social en continua expansión “depende de un doble acto, de identificación y de discriminación” (Cassirer, 2016: 404). Es esperable que el grupo etario en estudio se transforme en sujeto del cambio personal e interpersonal. La *conciencia plena* el ‘darse cuenta’ en el aquí y ahora de quién es él en un presente desfavorable pero con toda la posibilidad de producir la ET. Esta es la consecuencia más optimista de su capacidad resiliente.

5.3.2. Factores protectores

“Toda existencia humana es una artesanía ordenada en torno a una trascendencia”

Boris Cyrulnik (en Manil, 2013: 31).

La problemática de la niñez y adolescencia en contextos de pobreza debe salir del “paradigma de simplificación” que tiende al reduccionismo anulando la diversidad de perspectivas. Edgar Morín (2000) propone en cambio al Paradigma de la complejidad.

Al respecto expresa que:

A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparables asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morín, 2000: 17).

Por esto, el fenómeno debe ser comprendido y analizado desde un enfoque multidisciplinario con apertura en un mundo de diferencias y singularidades. En principio, la complejidad se presenta como una trama desordenada, desorganizada que alienta a los gestores sociales, con poder de decisión, arbitrar los medios pertinentes en pos de contener el avance de aquellos emergentes sociales específicos como pobreza estructural. El hecho de entender este

tema desde el paradigma de la complejidad moviliza acciones tendientes a revertir favorablemente las condiciones precarias y/o acuciantes en algunos órdenes.

“Solo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento” (Morín, 2000: 19). Los sistemas humanos revelan otro nivel de complejidad distinto del natural. Para neutralizar la problemática es ineludible partir de lo complejo para asumir en la siguiente etapa lo individual. El lenguaje tiene un componente simbólico en primer orden y la “Institución [como] red simbólica” de segundo orden (Castoriadis, 2010: 219). Las personas se forman a sí mismas y conforman la trama cultural por medio del lenguaje. Como se dijo la narrativización es histórica y le permite al sujeto reconocerse en ella y reconocer al Otro en interacciones que retroalimentan la identidad social. En los ambientes del macrosistema estos procesos se repiten recursivamente, así el fenómeno de historicidad habilita la evolución del sistema social y cultural.

Se cree necesario destacar la relevancia del paradigma de la complejidad como una perspectiva multidimensional que esclarece el posicionamiento de las intervenciones con posibles logros con grados de efectividad, como así también, la sistematicidad que implica la continuidad de la praxis introducida como variable de ajuste equilibrado y solidario. Los factores protectores atenúan las secuelas que provocan los estresores en el desarrollo integral.

Los conceptos de vulnerabilidad y mecanismo protector han sido definidos (Rutter, 1990), como la capacidad de modificar las respuestas que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo. [...] El concepto de factor protector alude a las *influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo* (Rutter, 1985; en Kotliarenco, 1997: 11 – 12)²³⁵.

Los factores protectores pueden provenir de la dimensión intrapsíquica cuando se incentiva su capacidad creativa e imaginativa, o bien de la dimensión interpersonal como apoyo social.

Michael Rutter, psiquiatra infantil especialista en resiliencia, postula que:

La presencia de eventos vitales neutralizantes puede constituirse en elementos de protección. Estos eventos son experiencias que contrarrestan o neutralizan una situación negativa. Sin embargo, no cualquier experiencia positiva puede actuar como neutralizante, sino sólo aquellas que tienen la característica de disminuir el impacto negativo de una amenaza o dificultad (Rutter, 1990; en Kotliarenco, 1997: 31).

²³⁵ Énfasis en el original.

La literatura de los álbumes podría constituir un *evento vital neutralizante*, en tanto en cada tramo de la lectura el LP expande espacios cognitivos y emocionales hacia la construcción de una vida significativa con todos los valiosos insumos que le brindan las modalidades discursivas.

Familia. Suele ser considerada como uno de los factores protectores fundamentales en ambientes de alto riesgo. Aunque no todas las familias cumplen con esta función. Por el contrario, de acuerdo con lo observado durante mis intervenciones literarias, el vínculo parental y familiar podría ser reconocido como el mayor causante de amenaza. La calidad del apego con todas sus connotaciones cognitivas y emocionales es definitoria en este sentido. Los lazos afectivos en las familias como microsistema de influencia proximal pueden, a partir del estilo parental de crianza, fortalecer las competencias funcionales de sus hijos dentro de un ambiente de alto riesgo. En este caso se considera que “[...] serían las familias, más que los niños, las resistentes al estrés” (Balwin *et al.*, 1992, en Kotliarenco, 1997: 16). Esta situación se explica porque la familia recibe la influencia directa de los factores estresores provenientes del exo- y del macrosistema.

Aquellos padres que colaboran y participan de las propuestas escolares demuestran tener expectativas favorables para sus hijos. Al mismo tiempo, estos son participativos y manifiestan conductas adaptativas. En este caso la dinámica familiar se define como “funcional” y se considera “un factor protector ya que involucra elementos del funcionamiento familiar relacionados con la comunicación, la vinculación, la protección y la responsabilidad de los adultos” (Morelato, 2013: 90 – 91).

En agosto de 2019, antes de iniciar mis intervenciones literarias en la Escuela “Miguel Ángel Ramponi”, con autorización de la directora de la escuela, convoqué a todos los padres y/o familia sustituta de quinto y sexto grado de ambos turnos. La invitación reunió un poco más de veinte madres y un padre (de un total de alrededor de ciento diez alumnos y alumnas). Durante el primer encuentro con los padres expresé mi propósito de ayudar a sus hijos en la mejora de sus aprendizajes a partir de la mediación que proporciona la literatura de los álbumes. Igualmente, los alenté a que participaran activamente desde casa, abriéndose al diálogo y comentario acerca de las prácticas de lectura y escritura realizadas en el taller literario.

A continuación, en esa jornada, inicié una sesión de lectura y análisis del álbum *La gran fábrica de las palabras* de Agnés de Lestrade y Valeria Docampo, cuya trama plantea la censura de las palabras (trasfondo ideológico), los discursos que autorizan el poder, el dinero

y rescata el valor de las palabras simples pero significativas que manifiestan afectos profundos (aunque no sean las utilizadas convencionalmente). Se resignifica el valor de la palabra desde la perspectiva de quién la diga, a quién y cómo se diga.

La actividad lúdica propone a los oyentes/lectores la expresión de palabras significativas para la vida de cada hermeneuta que se registran por escrito sobre algún soporte y se visibilizan para todos. Con lo cual se conforma una trama cultural desde un acercamiento a sus historias de vida. Como expresa Cristina Santamarina Vaccari “hacer surgir un discurso que sólo de esta forma se constituye” y conforma el “síntoma biográfico” (1995: 259). Se creó una CI con notable participación, a partir del juego de preguntas, repreguntas, hipótesis interpretativas, con el *plus* de sus anécdotas relacionadas con la temática del álbum.

Como cierre, fueron invitados a expresar *palabras* significativas para cada uno de ellos. A partir de las desgrabaciones²³⁶ destaco el interés demostrado por los avances de sus hijos, un indicador positivo relacionado con un vínculo de apego seguro con todas las connotaciones favorables que esto implica. Fundamentalmente expresaron una valoración positiva de sus hijos e hijas y elevadas expectativas profesionales y laborales.

Emociones positivas. Bárbara Fredrickson (2002)²³⁷ es la primera investigadora que pone en valor la promoción de las emociones positivas (EP) y su poder adaptativo frente a las adversidades, el fracaso o la frustración en las personas.

Las emociones positivas tienen un objetivo fundamental en la evolución, en cuanto que amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos, los hacen más perdurables y acrecientan las reservas a las que se puede recurrir cuando se presentan amenazas u oportunidades; asimismo, incrementan los patrones para actuar en ciertas situaciones mediante la optimización de los propios recursos personales en el nivel físico, psicológico y social (Fredrickson, 2001; en Barragán Estrada, 2014: 105).

La activación emocional emerge de la vida intrapsíquica de la persona frente a estímulos internos o bien movilizados desde el contexto. La influencia de las emociones es vivida como una experiencia interior gratificante, manifiesta a partir de la corporeidad, la gestualidad, cambios favorables a nivel comportamental, una sensación generalizada de bienestar y con-

²³⁶ Para citas completas desgrabadas de la participación de los padres en el encuentro literario en Apéndice 6.

²³⁷ Bárbara Fredrickson en el año 2000 fue galardonada con el Premio Templeton de Psicología Positiva por su teoría sobre la función de las emociones positivas (Seligman, 2003: 57).

comitantemente estos sentimientos provocan cambios neurofisiológicos positivos. “[...] experimentar emociones positivas amplía el pensamiento y las tendencias de acción” (Fredrickson, 2001; en Greco, 2007: 86).

Las EP generan estados de ánimo que permiten el fluir de la conciencia, una sensación placentera consigo mismo, de aceptación de las propias fortalezas y debilidades, el disfrute de un variado repertorio de experiencias con una predisposición receptiva. Estas condiciones optimizan las *funciones cognitivas*, incremento de la memoria, creatividad en expansión, predisposición para el descubrimiento de nuevos saberes. En cuanto a las *funciones interpersonales* el sujeto es capaz de establecer relaciones sociales más abiertas al diálogo, al consenso, a la aceptación de sí y en consecuencia a la aceptación de los otros.

En cuanto a la *fisiología del organismo* son conocidos por todos los beneficios en la salud y el resto de los sistemas vitales. Las EP potencian las energías mentales, psicobiológicas y personales. “Hay varias *funciones ejecutivas* que ayudan a gestionar la energía: la reguladora de la motivación, de las emociones, de la atención y de la perseverancia” (Marina & Pellicer, 2015: 57)²³⁸.

Comparto con Laura Oros & Richaud de Minzi (2011) su propuesta de cinco emociones positivas: serenidad, gratitud, simpatía, satisfacción personal y alegría y humor. Considero con especial interés para la implementación de un modelo de intervención literaria las primeras cuatro. Respecto del humor, a mi criterio, debe considerarse una fortaleza. Se analiza en el apartado siguiente.

- **Serenidad.** Se expresa como aquietamiento mental y físico que incide en la receptividad interna. Esta es la clave para la concreción de experiencias valiosas y trascendentes. Las prácticas de relajación inducen estados mentales propicios para la reflexión con gran economía de energías vitales en disponibilidad para realizaciones significativas. La sistematización de estas prácticas facilita la atención plena con progresos, particularmente, en su memoria operativa y la concentración. La continuidad de los momentos de calma mental trae aparejado mayor bienestar general, proporciona mejora en los aprendizajes y los vínculos interpersonales.

- **Gratitud.** Se define como el reconocimiento por un bien recibido de manera intencional. El agradecimiento acrecienta comportamientos prosociales de generosidad, poner en

²³⁸ Énfasis en el original.

valor gestos, atribuciones y otras manifestaciones interpersonales. Se considera el agradecimiento de carácter trascendente y de naturaleza espiritual. “La gratitud se vincula con otras emociones positivas como el optimismo, la alegría, la felicidad y la esperanza, así como con mejores niveles de salud e interés por las tareas” (Oros & Richaud, 2011: 7).

• ***Simpatía.*** Empatía con amor. Permite ponerse en el lugar del otro desde la capacidad cognitiva. Despierta la inclinación a brindar ayuda, alienta comportamientos prosociales de altruismo y solidaridad que mejoran la convivencia. Laura Oros destaca la “tendencia a perdonar a otros” (2011: 6), quien es capaz de perdonar, tiene la capacidad de aceptarse, de perdonarse a sí mismo y, desde ese lugar, hace posible el perdón. Este resulta ser una fortaleza espiritual de gran valía y absolutamente humanizadora.

• ***Satisfacción personal.*** Está plenamente relacionada con la anterior; implica autorreconocimiento, ponderar lo realizado como valioso y reconocer su mérito personal. Naturalmente eleva su autoestima y el umbral de la autoeficacia. “Un estilo atribucional sano incluye creencias en causas internas (que provienen de sí mismos), controlables (que están bajo el propio dominio) y estables (siempre presentes)” (Oros & Richaud, 2011: 8). De no existir este estilo atribucional, el sujeto detiene su madurez psicológica y emocional con propensión a proyectar su fracaso e inclusive su éxito en otros. “Mientras la autoeficacia es un proceso cognitivo, la autoestima es un proceso predominantemente afectivo” (Bandura, 1997; en Oros, 2011: 8).

Análisis interpretativo de una intervención mediada

Participo de este planteo de Laura Oros: “el fortalecimiento de recursos protectores como la experiencia de emociones positivas o el desarrollo de habilidades sociales competentes podrían facilitar una adaptación más sana [...]” (2009: 291). Los proyectos de intervención literaria parten al menos de tres convicciones: 1) el daño puede ser revertido con apoyo social (familia, organizaciones, escuela, intervención intencional mediadora); 2) el grupo etario tiene potencialidades en *condición de latencia* que involucran capacidades cognitivas, afectivas, emocionales y lingüísticas; y 3) la literatura de los álbumes constituye un estímulo ostensivo de relevancia que habilita el descubrimiento de fortalezas personales transferibles a distintos ámbitos de su vida intra-e intersubjetiva.

A partir de estos convencimientos presenté el Proyecto “En la soguita de un cuento” en la Escuela “Miguel Ángel Ramponi” de Guaymallén. Se trata de un establecimiento educativo urbano-marginal de alta VS. Los destinatarios fueron alrededor de ciento veinticinco alumnas y alumnos de cuarto y quinto grados de ambos turnos, con una duración de ochenta y cuatro horas reloj. Su ejecución se llevó a cabo en setiembre y octubre de 2018. Una primera entrevista informal con las directivas me permitió elaborar un perfil de grupo, detectar potencialidades, déficit en la alfabetización lecto-escritural, disfunciones ejecutivas, umbral estético, nivel de competencia literaria, dinámica de los grupos, entre otros aspectos.

Desde una perspectiva positiva procuré generar un ámbito de trabajo colaborativo y motivador. Configuré el aula asignada como DM: desestructuración del espacio, diversidad de libros de libre acceso, *caja de herramientas* (ver apéndice 1), colchas y almohadones en el piso, música agradable, bolsas coloridas personalizadas colgadas de una *soguita* dentro de la sala en las que guardar su producción diaria antes de retirarse del encuentro. Este espacio 3D conformó un “ámbito”²³⁹ de contenido literario, aprendizaje reflexivo, esparcimiento, libre expresión de ideas y opiniones, propicio para producir *actos significativos*. Las consignas implícitas fueron: “Aquí no se evalúa”; “Aprendo de mí”; “Lo que digo es importante”; “Aprendo a escuchar”; “Aprendo con y de otros”; “Aprendo que las historias me permiten viajar sin pasaje”; “Aprendo que este es un espacio *otro*”.

Louise Ravelli (2008) entiende los espacios como “metafunciones”. La LFS introduce el concepto de metafunción en tres categorías: la ideacional, la interpersonal y la textual²⁴⁰. Las tres deben ser entendidas como componentes funcionales del sistema semántico.

Esto significa que la semántica interactúa con otros sistemas que operan dentro del contexto, a saber con los sistemas de contenido de otros sistemas semióticos y con sistemas bio-semióticos como nuestros sistemas de percepción y nuestro sistema de acción corporal (Halliday & Matthiessen, 2014: 42 -43).

Así, las sesiones literarias habilitaron un *espacio como arreglo* o metafunción organizacional (configuración del espacio); el *espacio como persona*, es decir, como metafunción

²³⁹ Entiendo ámbito como un espacio delimitado tridimensionalmente de configuración semiótica cargada de significaciones cognitivas, afectivas y emocionales. Un ámbito como un espacio simbólico receptivo que habilita sentimientos de pertenencia.

²⁴⁰ Conceptos analizados en el capítulo I.

interaccional (ámbito de intercambios comunicativos); y como *espacio de contenido* o meta-función representacional (generación de la comunidad de indagación para el análisis de los álbumes).

In the emerging field of multimodal discourse analysis, one of the most exciting sites of application is that of 3D space: examining aspects of the built environment for its meaning-making potential. [...] These are spaces which speak – often their meaning are so familiar, we no longer hear what they say; sometimes, new and unusual sites draw attention to their meanings, [...] (Ravelli, 2008: 17)²⁴¹.

Creí conveniente hacer este paréntesis conceptual para establecer las vinculaciones pertinentes con el resto del marco teórico desarrollado.

El título del proyecto *En la soguita de un cuento* es un constructo simbólico que puso a todos los participantes a equilibrar entre la realidad y la ficción literaria, propició la amalgama cognitiva que habilita la “conformación de un conocimiento simbólico” (Chaab, 2016). La niñez y adolescencia *empoderadas* en su rol de escritores e ilustradores concretaron como actividad de cierre del proyecto, un libro colaborativo a partir de un proceso de reescritura del cuento *El paquete de Osofete* de María Elena Walsh. Cada quinto escribió seis historias que conformaron un libro. Las producciones escritas abordaron los géneros policial, fantástico y ciencia-ficción. La maquetación y encuadernación artesanal estuvo a mi cargo.

Los tres cuartos grados (mañana y tarde) trabajaron a partir del Proyecto “Cuentos inconclusos”. El proceso de reescritura e ilustración toma el formato del *leporellband* o libro acordeón (*álbum sin palabras* cuyas ilustraciones forman un solo pliego de cuatro metros), también de producción artesanal propia.

En vista de los resultados obtenidos aprendieron a²⁴²:

- Trabajar colaborativamente. Compartir materiales.
- Planear y organizar lo témporo-espacial. (Más de cien niños, en simultáneo, escribieron sus líneas e ilustraron la parte que les correspondía).
- Consensuar ideas.
- Desarrollar creatividad e imaginación.
- Escuchar a otros, valorar otras opiniones, hacer respetar su propia voz amablemente.

²⁴¹ “En el campo emergente del análisis del discurso multimodal, uno de los sitios más emocionantes de aplicación es el espacio 3D: examinar aspectos del entorno construido por su potencial de creación de significado. [...] Estos son espacios que hablan, a menudo sus significados son tan familiares que ya no escuchamos lo que ellos dicen; a veces, sitios nuevos e inusuales llaman la atención sobre sus significados [...]”. Traducción propia.

²⁴² Los libros originales se hallan en la biblioteca de la escuela.

- Minimizar las diferencias. Controlar impulsividad. Sentir satisfacción personal por el trabajo realizado.
- Alcanzar buen nivel atencional. Proseguir con la tarea. Mejorar el umbral OK y el umbral estético.
- Incrementar la memoria operativa.

La soguita de un cuento continuó con el Proyecto “La literatura de libro-álbum y el descubrimiento de las potencialidades de la niñez socialmente vulnerable”, en el mismo establecimiento educativo entre agosto y noviembre de 2019. Este proyecto responde a los objetivos generales y específicos planteados en este trabajo de investigación, con énfasis en el segundo objetivo general que expresa: “Contribuir sustancialmente en el desarrollo adaptativo en la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social a partir de la literatura de libro-álbum”. Los resultados obtenidos con su implementación apoyan en gran medida estas apreciaciones y se han incluido a modo ilustrativo en el desarrollo del marco teórico.

Este corpus literario se sustenta en el marco teórico desarrollado²⁴³.

Browne, A. (2010). *Willy el soñador*.

Temáticas: Creer en los sueños. Liberarse a pensar en lo que deseamos sin miedos ni censura. Esperar “lo posible”.

Browne, A. (2014). *Las pinturas de Willy*

Temáticas: Apreciación del arte (remite a obras famosas de la pintura universal); percepción estética. Nueva Alfabetización Visual. (No se alcanzó a trabajar este álbum por falta de tiempo). Su análisis se incluye en el capítulo VI para ilustrar el Modelo de intervención).

Browne, A. (2015). *El túnel*.

Temáticas: Vínculos fraternos: conflictividades y reparación afectiva. Los miedos. Estereotipos de género. Heroicidad.

Buitrago, J., Yockteng, R. (2014). *Eloísa y los bichos*.

Temáticas: Identidad personal, aceptación y reconocimiento social.

Bodoc, L., Malamud, V. (il.) (2018). *Un mar para Emilia*.

Temáticas: Creer, soñar, esperar “lo posible”.

Kasza, K. (2006). *El día de campo de don Choncho*.

Temática: Aceptación de la identidad personal.

Kasza, K. (2009). *Una cena elegante*.

Temáticas: Humor, picardía. Emociones positivas para mejorar el estado de ánimo. Importancia de ser creativos.

Lenain, T., Tallec, O. (Il.). (2005). *Habría que...*

²⁴³ Las referencias completas están en el apartado “Bibliografía de álbumes”.

Temáticas: Despertar conciencia ecológica. Respeto de los ambientes naturales. Respeto por la dignidad de las personas. Sensibilización con problemáticas en el mundo como la pobreza, la marginalidad, el desamor, el hambre. Empoderamiento de la niñez y adolescencia en la construcción de un mundo más equilibrado.

Lestrade, A., De Docampo, V. (2013). *La fábrica de las palabras*.

Temáticas: Expresar ideas en libertad. Reconocer y valorar la potencialidad de las palabras desde la afectividad. El afecto como motor de la vida de las personas. Igualdad de oportunidades y acceso a los bienes culturales.

Montes, G. (2014). *El club de los perfectos*

Temáticas: Descubrir y valorar las propias potencialidades. Aceptación del Otro con fortalezas y debilidades.

Sendak (2018). *Dónde viven los monstruos*.

Temáticas: Aceptación de sí mismo: reconocimiento de “la sombra”²⁴⁴ (monstruosidad de cada quien). Aceptación de la ambigüedad emocional (amor-odio hacia los progenitores causa de gran conflictividad en la niñez y adolescencia).

Van Allsburg, C. (2017). *Los misterios del señor Burdick*.

Temáticas: Motivación hacia la producción oral y escrita sobre diversidad de temas que proponen las ilustraciones en el marco del género fantástico. Como actividad de cierre los adolescentes de los sextos grados produjeron colaborativamente dos álbumes. Su análisis se ha incluido para ilustrar el marco teórico precedente.

Walsh, M. E. (2013). *Zoo loco*

Temáticas: Humor. Parodia. Emociones positivas. Producción de *Limerick*. (No se trata de un álbum pero se ajusta a la temática del humor como fortaleza).

En su mayoría se alcanzó a trabajar y los aportes de la CI ilustran el marco teórico precedente. Estos álbumes no se analizaron por falta de tiempo.

Browne, A. (2015). *El túnel*.

Browne, A. (2014). *Las pinturas de Willy*.

Lenain, T., Tallec, O. (Il.). (2005). *Habría que ...*

Sendak (2018). *Dónde viven los monstruos*.

²⁴⁴ “Eso es lo que Jung llamó “percepción de la sombra” (Empleó la palabra “sombra” para esa parte inconsciente de la personalidad porque, en realidad, con frecuencia aparece en los sueños en forma personificada)”. [...] “Representa cualidades y atributos desconocidos o poco conocidos del ego: aspectos que, en su mayoría, pertenecen a la esfera personal y que también podrían ser conscientes. [...] Cuando un individuo hace un intento para ver su sombra, se da cuenta (y a veces se avergüenza) de cualidades e impulsos que niega en sí mismo, pero que puede ver claramente en otras personas...” (Jung, 1984: 170).

Durante octubre de 2019 elaboré la encuesta YO SOY²⁴⁵ que apliqué a noventa y ocho niños, niñas y adolescentes de quinto y sexto grados. Por medio de este dispositivo formalicé el perfil de alumnos con rasgos resilientes y detecté cuál había sido el impacto de las intervenciones con los álbumes con especial interés en las EP.

Los resultados estadísticos obtenidos se reflejan en la siguiente gráfica. El orden de prioridades según la frecuencia de la opción “SIEMPRE” se detalla a continuación.

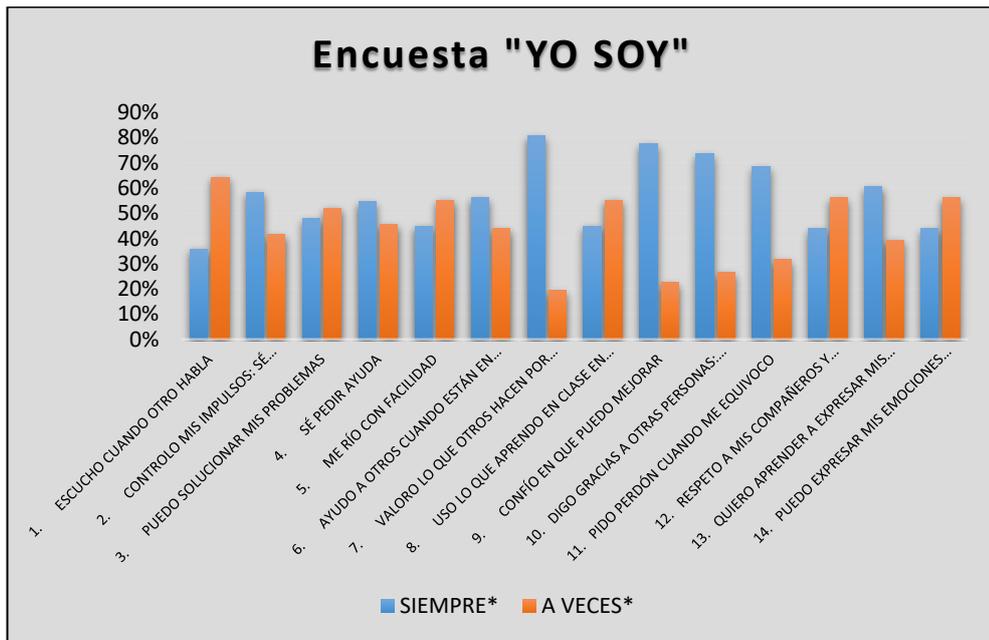


Figura 10: Tabla resultados Encuesta Yo Soy

1. Valoro lo que otros hacen por mí
2. Confío en que puedo mejorar
3. Gratitud hacia los demás
4. Pido perdón
5. Deseo aprender a expresar mis ideas
6. Controlo mi impulsividad
7. Ayudo a otros
8. Sé pedir ayuda
9. Puedo resolver mis problemas
10. Humor y sentido del humor: “río con facilidad”
11. Transferencia de contenidos: “uso lo que aprendo en clase en otras situaciones”
12. Respeto. Acepto diferencias: “no me burlo de ellos”
13. Quiero aprender a expreso mis emociones
14. Escucho cuando otro habla

²⁴⁵ Ver Dispositivo YO SOY en Apéndice 3.

Para el análisis cualitativo consideré las primeras ocho respuestas. Estas son las que mejor definen el constructo previsto para conformar el perfil: “YO SOY”. La intencionalidad primordial fue conocer cómo piensan y sienten, y en segundo término, ponerlos en situación de interpelar su introspección. Pensar reflexivamente, autorreconocerse y expresar su opinión son actos de gran significación que ponen en evidencia para sí, ¿quién es?, o bien, ¿cómo se ve a sí mismo?, ¿qué tipo de vínculos establece con los demás? Al mismo tiempo debe ponderar y asignar un valor a sus actos. Esta jerarquización refleja, según observé, sus fortalezas y limitaciones. Con esto valoro positivamente su honestidad y nivel de autoconocimiento. Estos son indicadores protectores frente a la adversidad, es decir, representan factores de resiliencia.

Edith Henderson Grotberg²⁴⁶ utiliza en una de las etapas de su investigación sobre la promoción de factores de resiliencia tres categorías: “yo soy/yo estoy”, vinculada al desarrollo de “fortaleza intrapsíquica”; “yo tengo” en relación con el apoyo social y afectivo; y “yo puedo” referida a la “adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos” (2001: 21). Con esta encuesta intenté promover este acto de introspección concomitante con el afianzamiento de la identidad personal. Las categorías de Grotberg me han sido de gran utilidad para elaborar el siguiente diagrama de *Flujo identitario de dinámica recursiva* que se retroalimenta a partir de las interconexiones que establece el sujeto en contexto.

²⁴⁶ Edith Henderson Grotberg, investigadora principal del Civitan Center (Universidad de Alabama, Birmingham).

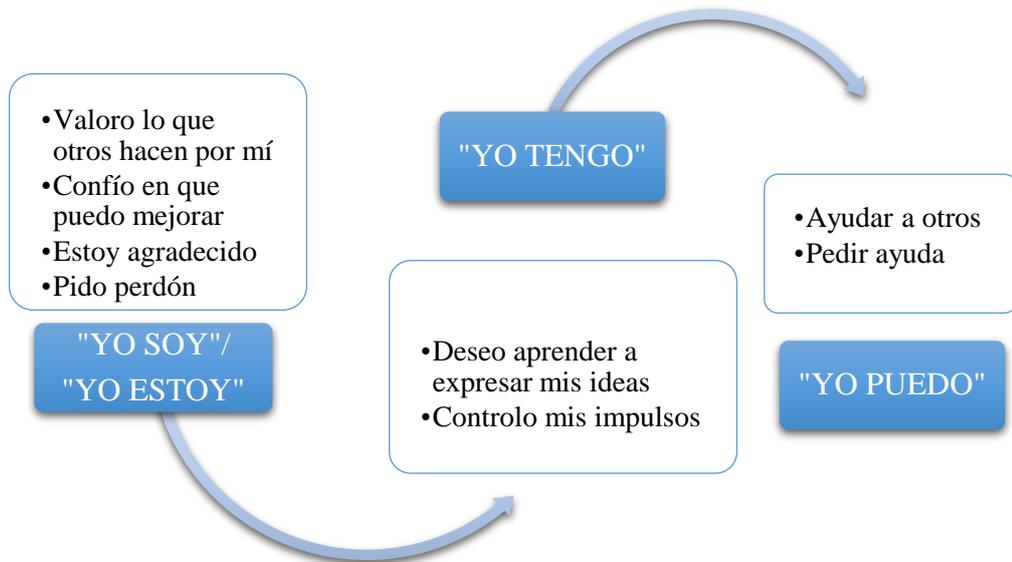


Figura 11: Diagrama de flujo identitario

Mariano Sigman expresa: “casi todos los aprendizajes de la vida real tienen algo de declarativo y algo de implícito” (2015: 210). En principio estos jovencitos han realizado una tarea introspectiva que les permitió autorreconocer sus potencialidades y sus limitaciones. Estas últimas también constituyen una fortaleza toda vez que se es consciente, se abre la oportunidad para mejorar o superar ese aspecto. Todo pertenece a su capital social. La construcción simbólica de una identidad perfectible está en proceso permanente en todas las personas. Lo altamente significativo es el proceso de metacognición e introspectivo que llevaron a cabo. Los aspectos declarativos me hacen pensar en un pedido de ayuda al reconocer que solos no pueden.

En cuanto a la pregunta acerca de qué tan disponibles se reconocen para reírse con facilidad el 45% responden “siempre”. El sentido del humor y la risa constituyen una pauta resiliente, es decir, un modo de salir aventajados frente a la adversidad. Por tanto, el humor es un comportamiento humano capaz de percibir una situación de manera positiva y reconfigurar súbitamente una conducta. Aldo Melillo & otros le atribuyen “la esencia de la *creatividad*”. Luego agregan que “la capacidad de humor es un retoño de una autoestima bien instalada” (2001: 96-97). Esta dificultad para exteriorizar emociones y sentimientos es un aspecto que advertí y confirma el resultado de la encuesta. Es llamativo y doloroso que no puedan darse permiso para disfrutar y sentir placer. Melillo [*et al.*] hacen referencia a la imposibilidad de tramitar el sufrimiento con el recurso del humor y la risa. El peso de la realidad los abrumba.

Otros aspectos analizados son:

- Disposición colaborativa. Simpatía (empatía con amor).
- Dificultades en el control inhibitorio: fuerte impulsividad, sentimiento de culpa manifiesto en la gestualidad, ruborización y arrepentimiento en la mayoría de los casos. Se trató de un pequeño grupo de distractores como un factor desequilibrante y perturbador para el resto, con interrupciones constantes y comportamientos desadaptados. Este aspecto denota falta de autonomía en la gestión de la conducta.
- Cierta flexibilidad cognitiva pero con dificultades para realizar cambios de conducta sin mediación.
- Tendencia reactiva en algunos grupos. Sin embargo responden a un estímulo ostensivo con conductas proactivas.
- Desorganización y pocos recursos para planificar la tarea: comentarios recurrentes como “no sé qué hacer”, “no puedo”, “qué hago ahora”. Obtuve los mejores resultados con intervenciones personalizadas lo que provocaba desorden en el resto. En cambio mediante propuestas colaborativas mejoraron la calidad de los trabajos, se logró mayor participación, al mismo tiempo se visibilizaron los aportes y adquirieron el reconocimiento del resto. Se incrementó la motivación por *efecto contagio*. Se explica esta situación desde el paradigma socio-histórico de Lev Vygotsky como la activación entre pares de la zona de desarrollo próximo.

Al finalizar la ficha YO SOY debían establecer consigo mismos un compromiso de mejoras en su conducta. Agrupé sus propósitos por cercanía semántica. Sus expresiones textuales son las siguientes.

“mejorar en todo y seguir adelante y sentirme bien conmigo misma... como soy y aprender a querer mi forma de ser”. (Yamila, 11 años); “confiar” (Natalia, 11 años); “ser buen compañero” (Nahuel, 10 años); “ayudar a la familia”; “a hacer el bien” (Agustín, 12 años); “a orar” (Belén, 11 años); “ser más valiente” (Nahir, 10 años); “necesito aprender a respetar” (Lautaro, 11 años); “mejorar con felicidad” (Narella, 11 años).

Estos se reiteran: mejorar la conducta, la actitud, a respetar. Una mayoría enfatizó: “Estudiar más” y mencionan distintas áreas.

Fortalezas

“[En] la resiliencia floreciente la persona se adapta mejor a la realidad de la existencia utilizando plenamente su energía. Experimenta un profundo sentimiento de integración personal y considera que la vida tiene sentido y que ella misma puede controlarla

(Vanistendael & Lecomte, 2006: 49).

La experiencia de emociones positivas como la satisfacción personal, la gratitud, la simpatía y la serenidad, tienen un efecto transformador. Implica un sentimiento de estabilidad interna y la posibilidad de armonizar su vida intrapsíquica con las relaciones interpersonales y el contexto. Lo esperable es prolongar estos efectos tangibles en el tiempo. La continuidad de estos estados emocionales consolida su identidad personal y orienta su vida hacia valores trascendentes. Según Martín Seligman²⁴⁷ “poner en práctica una fortaleza provoca emociones positivas auténticas en quien realiza la acción: orgullo, satisfacción, júbilo, realización personal o armonía” (2003: 190). Sin embargo, disiento con él ya que interpreto que una fortaleza se robustece como rasgo de carácter y como rasgo moral sobre la base de las experiencias emocionales positivas previas.

• **Humor y sentido del humor.** Boris Cyrulnik se pregunta: “¿Cuál es la fuente del humor? La creación de lo insólito [...] El niño transforma lo insólito en algo familiar; en lo sucesivo él participará en su resiliencia” (2004: 29). El humor entiendo que es una fortaleza en tanto refuerza el sentido de oportunidad para trascender la adversidad con el menor sufrimiento, incluso en las peores circunstancias. Provoca un cambio de creencias. El humor desmascara los convencionalismos carentes de autenticidad; tiene un poder liberador al renovar pensamientos y desmitificar creencias. El humor es una respuesta adaptativa e incluso combativa. Básicamente es desequilibrante de dogmatismos con pretensión de lograr renovados equilibrios. El sujeto se permite *confiar* en sí mismo y en otros. Así, se presume a sí mismo como parte activa en la trama cultural.

Es de suma importancia experimentar certidumbre en los procesos de mentalización ya que “se activan regiones de su cerebro que codifican los circuitos dopaminérgicos del placer y la recompensa. [...] Esto refleja las intuiciones sobre el capital social. Ser bueno tiene valor”

²⁴⁷ “El doctor Martín Seligman, el investigador de la psique humana que hace una década creó el concepto de ‘optimismo aprendido’, presenta ahora una nueva y revolucionaria corriente científica, la Psicología Positiva” (extraído de la contratapa de su libro *La auténtica felicidad*).

(Sigman, 2015: 115). Este aprendizaje moral acumulado por el sujeto es altamente significativo con proyecciones a futuro.

El humor favorece un marco propicio para la expresión de las emociones, y en concreto permite que las expresiones de hostilidad y de otras emociones negativas resulten más aceptables. También puede servir para romper las defensas del individuo, permitiendo que éste pueda cambiar su actitud, expresarse o reconocer una verdad sin sentirse amenazado (Begoña Carbelló & Jáuregui, 2006: 25).

El aporte que ofrece el humor en la literatura infantil guarda relación con la complicidad que establece con el lector. Las estrategias que disparan la comicidad son la hipérbole, el absurdo, la parodia, el manejo del lenguaje como juego de palabras fuera de lo convencional, el disparate, la expectativa frustrada, lo inverosímil, lo extravagante, la cotidianeidad desestabilizada de su orden primordial, la ridiculización de los personajes. En síntesis, el imaginario literario por desplazamiento de sentidos ofrece una visión de la realidad compensatoria atravesada por la ficción.

El sentido del humor puede interpretarse como una disponibilidad de apertura y receptividad positiva a la risa que produce todo un repertorio de acciones espontáneas relacionadas con torpezas físicas, equívocos en el hablar, distracciones. El sentido del humor como disposición potencia los acercamientos afectivos y la socialización. Por su parte, la risa tiene una “función de desenmascaramiento de la convencionalidad existente en todas las relaciones humanas. [...] cuestiona los hábitos y los lugares comunes del lenguaje” (Larrosa, 2000: 160).

En épocas de la dictadura en la Argentina María Elena Walsh incluía una crítica solapada al autoritarismo a partir del absurdo, la parodia y el lenguaje con uso lúdico. En una conferencia expresa que “La poesía es en definitiva reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para hacer de nuestros niños ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos” (Walsh, 1965: 10; en Lurashi & Sibbald, 1993: 95). Lurashi & Sibbald, dos estudiosas de su obra, analizan que la lírica transgresora y neo-subversiva de Walsh provoca “ruptura de límites y las inversiones de jerarquías crean en el receptor una sensación de libertad y de gozo” (1993: 71).

María Elena Walsh marca un punto de inflexión en la literatura infantil argentina y se constituye en una gran influencia en autores como Ema Wolf, Ricardo Mariño, Luis María Pescetti, Adela Basch, sólo por citar algunos. En la literatura de libro álbum Luis M. Pescetti reelabora la narrativa clásica en *Capucina Roja (tal como se la contaron a Jorge)* con ilustraciones de O’Kiff quien, mediante un proceso de *reelaboración de narrativa visual*, parodia

el hipotexto con ilustraciones de mensaje contradictorio que interpelan la interpretación convencional. En *El Club de los Perfectos* de Graciela Montes las ilustraciones de Eleonora Arroyo son escasas pero ofrecen una mirada humorística en la caracterización de personajes que *creen ser perfectos*. El estereotipo se desnaturaliza y el personaje colectivo de “los perfectos” es ridiculizado por la irrupción de una cucaracha. La alusión encubierta es una crítica social.

Otra autora e ilustradora coterránea destacada en la producción de álbumes es Isol. En *Petit, el monstruo* desmitifica el estereotipo de niño bueno-niño malo con estrategias de humor irónico. Su narrativa multimodal causa un efecto positivo en los lectores que se auto-perciben dentro de la normalidad de toda persona, con sentimientos contradictorios. Esta dualidad afectiva o ambivalencia puede desestabilizar su estado psicológico y emocional. La ambigüedad emocional suele ser causa de culpas injustificadas y de conflictividades difíciles de resolver sobre todo en la primera infancia. En este caso, la literatura es reparadora y motivo de alivio. Bruno Bettelheim aclara que “El niño se ve a sí mismo como un monstruo” (2010: 13). Por medio de sus ilustraciones, en *Secretos de familia* Isol irrumpe con el desconcierto que desconloca al lector, parodia la visión idealizada de una mamá perfectamente “elegante” y “normal”.

Incorporé *Una cena elegante* y *El día de campo de don Chanco* de Keiko Kasza²⁴⁸. Estos álbumes tienen una mirada pícara y humorística de los vínculos afectivos. Los personajes animales son humanizados y atraviesan peripecias negativas por decisiones equivocadas. Los relatos les ofrecieron valores positivos, tales como valorarse como se es, apreciar lo que otros hacen por uno, agradecer los bienes materiales que se poseen, comprender que una ambición desmedida puede provocar secuelas inesperadas.

Los niños escribieron cartas a su personaje favorito en las que les aconsejaban otros modos de comportamientos conducentes a mejores resultados. Es decir, pautas de autoeficacia. Así, fueron estimulados a tomar una posición de empoderamiento; su mirada en perspectiva adoptó una condición de superioridad respecto del personaje, como de quien sabe hacer

²⁴⁸ El análisis completo se ha incorporado en el marco teórico desde diferentes perspectivas.

lo correcto. Esto suscita gran satisfacción personal: “yo sé más que el personaje” y “puedo decirle qué decisiones tomar”²⁴⁹.

• *Perdón intelectual y emocional*

“El perdón, una puerta abierta al porvenir”

(Vanistendael & Lecomte, 2006: 74).

La condición humana implica gran complejidad psicológica y el juego de las emociones puede promover alegrías y conflictividades, separaciones, sufrimiento. Un desarrollo metacognitivo amplía la visión de sí. Este es el punto de partida que permite ponerse en el lugar del otro desde la empatía y la comprensión, eleva el nivel de tolerancia a las falencias propias y ajenas, en ese orden.

La perfectibilidad humana en algunas ocasiones y por diversos motivos genera desavenencias entre las persona, son situaciones inherentes a los vínculos interpersonales. Las secuelas de estos desacuerdos suelen dejar heridas afectivas intensas difíciles de comprender, de asimilar, más aún en relación al agravio y al nivel de sensibilidad de cada sujeto. Según mi entender, lejos de considerarse una conducta de debilidad es una fortaleza personal que consolida la subjetividad y las relaciones intersubjetivas. No se trata de una aceptación resignada, por el contrario, es un acto de grandeza que conlleva a un mayor acercamiento afectivo, madurez emocional y una sensibilidad singular de trascendencia.

La praxis del perdón es terapéutica, reparadora, conciliadora y en todo sentido mejora la convivencia humana. Como acto declarativo es una competencia social necesaria para establecer vínculos de calidad. Las partes involucradas deben ceder algo de su postura en pos de la recuperación del equilibrio armónico en las relaciones. “Los desacuerdos siempre traen consigo un remezón emocional, porque los participantes en el desacuerdo viven su desacuerdo como amenazas existenciales recíprocas”; al punto de pensar “que el otro le niega a uno los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia” (Maturana, 2001: 8). El perdón manifiesta flexibilidad cognitiva por parte de quien lo pide y de quien lo otorga. Así,

²⁴⁹ Algunas de las cartas se han incluido en el capítulo VI.

provoca una ruptura en el “círculo de la violencia”. El macrosistema contemporáneo exige una “pedagogía de la ternura” (Cussianovich, 2010).

Como se ha presentado en la Teoría del Apego, es indispensable fortalecer los lazos afectivos para un desarrollo integral y una mejor calidad de vida. Dicha calidad es tener la capacidad de disfrutar en plenitud de los momentos de encuentro con otros, la sensibilidad para percibirlos, la disponibilidad emocional para profundizar en la afectividad. Por tanto, tempranamente la niñez debería ser guiada en la *praxis del perdón*. Esto puede ser interpretado como una conducta propia de un adulto. Aun así, *empoderar* al sujeto en contexto vulnerable consiste precisamente en abrir caminos hacia un compromiso fuerte en sus relaciones sociales fortalecido en la afectividad recíproca a partir de comportamientos que tienen, sin dudas, proyecciones a futuro.

Existe, en efecto, ante todo, el perdón ‘intelectual’, que constituye el verdadero acto del perdón. Es una decisión guiada por la voluntad e iluminada por la reflexión, que expresa la voluntad de romper el círculo de la violencia. Luego está el perdón ‘emocional’, es decir, la desaparición de los sentimientos de amargura. Este perdón no depende de la voluntad de la persona y puede tomar mucho más tiempo llegar a él (Vanistendael & Lecomte, 2006: 75).

Alan Houziaux (1994) expresa que “el perdón es más un acto que inventa un futuro que un acto que borra el pasado” (en Vanistendael & Lecomte, 2006: 75). De eso se trata: avanzar hacia el futuro con *atención plena* en el presente. La literatura toma esta postura de empoderamiento e incita a la niñez y adolescencia a asumir roles protagónicos también con su vida. El “adulto-centrismo” (Bustelo, 2007) no debiera subestimar la capacidad reflexiva de los niños.

• ***Sensibilización afectiva con descentramiento.*** El apego es un sistema relacional con base en los vínculos afectivos a partir de la primera infancia. La calidad del apego define la capacidad motivacional y el tipo de relaciones que el sujeto establece con otros. En lo actitudinal la proximidad del vínculo otorga una predisposición positiva frente al entorno social. El apego también es fundamento de tipo instrumental, en tanto incita la exploración y el descubrimiento del mundo. Por último, tiene base emocional como “regulación diádica” y desarrollo de la disposición empática (Sroufe, 2018: 34 – 35). En síntesis, la teoría del apego se sustenta en esta relación diádica: sujeto – figura afectiva. El propio J. Bowlby reconoce la existencia de otros “sistemas motivacionales y conductuales de los humanos”, que denomina la “afiliación” y el sistema lúdico. Mauricio Cortina ((2018) menciona a Jude Cassidy (2008)

quien a partir de sus investigaciones aporta el concepto de “sistema del miedo” y “el sistema social” (relacionado con el de “afiliación” mencionado por Bowlby). A su vez, Cortina y Liotti (2014) incorporan los “sistemas cooperativo y motivacional competitivo” (Cortina, 2018: 124 – 125).

Estos sistemas relacionales afectivos son multidimensionales. Se entiende por “afiliación a todas las manifestaciones de amistad, buena voluntad y deseo de hacer algo en compañía de otros” (Bowlby, 1982: 229; en Cortina, 2018: 124), lo que implica un concepto expansivo que contempla otro tipo de conexiones afectivas, además de la conexión diádica niño-figura de apego. En cuanto a los “sistemas cooperativos y competitivos” son construcciones simbólicas del “imaginario social instituido” (Castoriadis, 2010), al que las personas deben adaptarse. Este proceso adaptativo en contextos vulnerables conlleva adecuaciones comportamentales con una carga de esfuerzos no tan fáciles de asumir, tal como se está analizando. En este sentido, la calidad amorosa que reciben es primordial para transitar las experiencias vitales con el menor desgaste psicológico y emocional posible.

La sensibilización afectiva con descentramiento es condición *sine qua non* para la niñez y adolescencia y con mayor compromiso para el adulto. Los enlaces afectivos en reciprocidad constituyen la base fundamental de la condición humana. “La capacidad intersubjetiva de compartir emociones y compromisos mutuos crea una base común de experiencias que nos permite identificarnos con otros, los otros ‘como yo’” (Hobson, 2004; en Cortina, 2018: 140 - 141). Las interacciones lúdicas se dan con naturalidad en tanto el sujeto establece un vínculo del que recibe una contención afectiva internalizada. La disposición al juego y el disfrute se manifiestan en plenitud si existen ciertas condiciones de seguridad en el microsistema de proximidad. Por el contrario, si el entorno representa hostilidad o algún tipo de amenaza real o simbólica, el niño asume una conducta de retraimiento; un estado anímico de tristeza y solipismo, que se evidencia en su gestualidad, su postura corporal, direccional de la mirada, entre otras manifestaciones.

A partir de mis intervenciones literarias, escuché con atención todo lo que dicen cuando hablan y todo lo que “dicen cuando callan”. Creo con convicción que piden ayuda, aunque, no sean conscientes de este *acto tan revelador*. Así, su historicidad narrativa está implícita en su lenguaje corporal, no verbal, silencioso que interpela a ser “leído” y a gestionar actos significativos de acercamiento afectivo. El enfoque del filósofo chileno Humberto Maturana otorga sustento a estas apreciaciones hipotéticas surgidas de mis observaciones en campo, cuando expresa que:

El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. [...] sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. [...] tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto (Maturana, 2019: 11).

En este punto, la propuesta es la sensibilización afectiva frente al sujeto sufriente necesitado de afecto, al mismo tiempo la reciprocidad de este con disposición de apertura a pedir y a recibir ayuda. Según creo es un modo de favorecer un encuentro humano que enriquece a ambas partes.

• ***Apoyo social como “ambiente facilitador”***

“Los niños callan, nos enfrentan con su silencio, con sus gestos y con su rostro, con su mirada”

(Larrosa, 2014: 121).

Se ha reconocido que la problemática de la VS debe ser abordada desde el Paradigma de la complejidad. El epistemólogo y físico argentino Rolando García (2006) define un sistema complejo como “un trozo de la realidad que incluye aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos y políticos” (en Mozobancyk, 2017: 259). Respecto de los sistemas humanos Schelica Mozobancyk señala que:

[presentan] un tipo de complejidad diferente a la del mundo natural, puesto que su característica única de ser autoconscientes y de vivir en un mundo simbólico, les permite constituirse en constructores del propio sistema, siendo a la vez productores y producto de un mundo históricamente construido (2017: 261).

De esta conceptualización se desprende que las dos características claves de todo sistema complejo son su carácter procesual e historicidad. El sujeto como dimensión de la realidad macrosistémica es en sí mismo un bioecosistema complejo inmerso en el entramado cultural. Aun cuando la historicidad involucra un pasado irreversible, puede ser resignificado por el sujeto en el presente, adquiriendo resonancias no percibidas con anterioridad. La vida del sujeto, por efecto acumulativo experiencial y su creciente bagaje cultural, tiene tendencia a superar actos de significación precedentes. El pasado es irrenunciable como toda experiencia vivida de la cual quedan huellas memorísticas y eidéticas con carga emocional. La subjetividad y las relaciones intersubjetivas reciben una fuerte influencia de aquellas otras etapas del desarrollo humano. Por tanto, en un *continuum* progresivo el pasado constituye una parte esencial de la conformación identitaria presente.

La naturaleza humana atraviesa etapas de desarrollo durante su ciclo vital, que evolucionan de la dependencia absoluta de su progenitor/a o bien una figura de apego sustituta, a la independencia gradual y es esperable que continúe su avance hacia la interdependencia. La vida humana tiene un largo período de cuidados especiales hasta el logro de una interdependencia sinérgica en el mejor de los casos, si el niño estableció un vínculo afectivo seguro. En contextos de VS esta concreción saludable no siempre se da con normalidad. El meso- y el macrosistema proximal es indispensable que asuman un rol compensatorio hacia la conquista de esta *regularidad*.

Cuando la figura de apego no asume un sostén protector de cuidados seguros en las distintas facetas del crecimiento, la sociedad como imaginario instituido por los propios actores sociales les cabe un rol primordial a partir de funciones regulatorias. La condición humana se sustenta en bases sistémicas, cuando una parte del sistema falla todo el sistema se deteriora y aparecen emergentes de características desadaptativas o antisociales. La sociedad como ambiente facilitador imperativamente está en condiciones de cumplir su función protectora cuando otros sistemas están ausentes, entiéndase, figura de apego parental y/o sustituta, familia. En términos de Donald Winnicott el niño privado de afecto y sostén, precisa del apoyo de un ambiente facilitador que evite la “deprivación”, como el despojo o pérdida traumática que sufre el niño durante la primera infancia y la provisión del ambiente protector ha resultado insuficiente o inexistente, por indiferencia, negación del problema, y/o parálisis declarativa. Por mi parte, llamo “parálisis declarativa” cuando quienes toman decisiones analizan la problemática y las vías de solución no tienen un impacto contundente y sustancial en tales vidas. Lo grave es que el sujeto vulnerable sin un ambiente facilitador que le provea protección cae en la categoría de sujeto vulnerable.

Humberto Maturana orienta la problemática desde la perspectiva ética y política. “La preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro y pertenece al dominio del amor” (2011: 35). Además, propone que “Hagamos de la democracia un espacio político para la cooperación en la creación de un mundo de convivencia en el que ni pobreza, ni abuso, ni tiranía, surjan como modos legítimos de vida” (Maturana, 2011: 36).

5.3.3. *Literatura de los libros-álbum*

*“La existencia humana está, porque se hizo preguntando,
en la raíz de la transformación del mundo”*
(Freire, 2014: 75).

El marco teórico desarrollado en los primeros tres capítulos establece nexos entre la Gramática del diseño visual de Gunther Kress & van Leeuwen, la Semiótica de la imagen, las Relaciones espacio-temporales y las categorías texto-imagen según María Nikolajeva, la *experiencia vital* de la lectura movilizadas en respuesta a la multimodalidad discursiva, la Poética cognitiva en la literatura de los álbumes, entre otros aspectos pertinentes, con el propósito de poner en valor la naturaleza de los álbumes, su funcionamiento y el impacto observado en los grupos de trabajo en contexto.

En este apartado, se acentúa la potencialidad de los álbumes como *factor protector* para la niñez en situación de vulnerabilidad. En el capítulo IV, expuse tentativamente el constructo de “*figura de apego compensatoria*” (FAC) como parte del proceso de identificación y simulación enactiva favorable a vinculaciones afectivas *confiables*. En la FAC el sujeto puede reconocer en la ficción, precisamente en los valores positivos, alegóricos o emblemáticos que el *personaje representa* empatía y/o identificación. El apego compensatorio es una apelación reparadora y de restitución simbólica del vínculo. La frecuencia y sistematicidad a la literatura de álbumes con personajes emblemáticos es indispensable para que la FAC sea viable. Hacia la adolescencia siguiendo un progresivo avance en la competencia literaria es posible un acercamiento a personajes alegóricos en calidad de FAC.

La alegoría es una figura retórica que permite al autor presentar personajes y eventos de manera simultánea en un nivel explícito y otro implícito. Los personajes alegóricos pueden representar ideas y valores abstractos (alegoría de ideas) u otras figuras reales o ficticias (alegoría política o histórica). Otra herramienta de construcción didáctica es el uso de personajes emblemáticos. Lo emblemático es una herramienta de la tradición barroca del arte y la literatura para personificar las virtudes, los vicios y otras características humanas (Nikolajeva, 2014: 73).

En una intervención literaria analizamos el álbum *Una cena elegante* de Keiko Kasza. Tejón es un personaje emblemático que representa la perseverancia. El animal quiere comer esa noche algo diferente de las verduras y lombrices de siempre. Imagina que come un “taco de topo con salsa picante”, lo persigue pero no lo alcanza. Se desilusiona pero persiste:

“¿Qué tal una hamburguesa de rata cubierta en salsa de queso? Eso sí sería una cena elegante”. Por segunda vez se frustra en el intento. Aun así, no pierde el ánimo. “¿Qué tal una banana *Split* de conejo cubierta con salsa de chocolate caliente?”.

Los LP distinguieron un valor positivo en Tejón: su constancia. Otros descubrieron que “debía valorar su comida”. Cuando al fin Tejón se convence de que no logrará su “cena elegante”, vuelve a su guarida y encuentra una carta de agradecimiento de los animalitos que perseguía por el festín que se dieron con su comida.

Los LP escribieron cartas a Tejón con consejos acerca de apreciar lo que se tiene y elogiando su perseverancia. Definieron qué es una cena elegante: “es poner mantel en la mesa, lavar las verduras, hacer una ensalada y disfrutarla en familia”. “Convertir una cena aburrida en algo especial”. En CI precisaron qué es perseverar: “No rendirse”. “Tener fe”. “Volver a empezar”. “Confiar en mí mismo”. “Pedir ayuda”. “Querido Tejón, buen trabajo por no rendirte...”. “Hubieras hecho amigos en vez de salir a cazar”.

Mientras que el topo, la rata y el conejo son animales inferiores al menos, en tamaño, tienen agilidad y astucia, otros valores positivos que les permitieron frustrar los embates del más fuerte. Otro álbum debatible y controversial. ¿La perseverancia es una fortaleza superior a habilidades como trabajo en equipo, agilidad física y mental? Tejón demostró fortaleza tanto al persistir como al reconocer que sus objetivos eran inalcanzables. Pero no demostró agradecimiento y aprecio por sus pertenencias. La laboriosidad y trabajo en equipo de los más débiles son otra fortaleza.

Creo que, los álbumes instauran un factor protector en tanto habilitan debates de temas relevantes para la vida de este grupo etario, que pueden ser interpretados por lectores poco competentes o más sofisticados. Keiko Kasza aborda temas como la construcción de identidad personal y valores positivos con gran sencillez y humor, sin impedir la profundidad del análisis. Aspecto solo condicionado en esta intervención por cuestiones del tiempo escolar. Se analizó también de la misma autora japonesa *El día de campo de don Chanchó*.

El LP dispone de un “potencial de respuesta comprometido”, mientras, los textos lo motivan a elevar su umbral estético al “aumentar su compromiso y a cobrar conciencia de su potencial” (Arizpe & Styles, 2004: 58). Esto último, es un hallazgo de gran relevancia desde la perspectiva de este estudio.

Cuando en la CI conformada por jóvenes lectores entre 12 y 14 años, indagamos juntos el álbum *La gran fábrica de las palabras*, los LP construyeron sentido colaborativamente a partir de la activación cognitiva y emocional que propone la “pedagogía de la pregunta” (Freire, 2014). La pregunta mediadora estimula la curiosidad y el aprender a pensar creativamente. Estas preguntas surgen a partir del discurso del álbum y las respuestas son en todo caso, tentativas, provisionales, modificables conforme el LP crece cronológica y psicológicamente,

incrementa su bagaje cultural, su madurez emocional y el aprendizaje que obtiene acerca del funcionamiento de los álbumes.

La CI es una comunidad de perspectiva dialógica que posibilita un discurso que articula diversidad de voces. No existen respuestas únicas. Todos los aportes fueron valiosos y se visibilizaron por escrito en la pizarra. Las preguntas los hacen pensar en el uso del lenguaje y descubrir la importancia de las palabras; la *movilización de procesos cognitivos, inferenciales y de narrativización flexible* en relación con el funcionamiento de la trama. Esto evidencia que los álbumes son un factor protector al promover el desarrollo de las FE y en especial, *del pensamiento flexible*.

Esta experiencia lectora generó gran satisfacción personal en los sujetos, una emoción positiva de *afianzamiento de identidad personal, confianza en sí mismo y fortalecimiento de los vínculos intersubjetivos*. La mayoría logró compartir sus opiniones. Notablemente, los más participativos suelen ser los que tienen menor control inhibitorio. Así, desde la participación estos jovencitos son capaces de regular el flujo de sus pensamientos hacia una estructuración organizada que les facilita la apropiación, comprensión e interpretación del discurso. He advertido que cuando se les presenta un estímulo ostensivo relevante se involucran de manera comprometida, *focalizan la atención* y sus intervenciones son pertinentes.

La atención plena consolida de forma efectiva la memoria operativa. Los enlaces narrativos se favorecen por los múltiples “modos” o recursos semióticos del discurso y sortean con cierta autoeficacia el reto intelectual que representan los álbumes. El LP es un lector literario con escasa competencia que responde paradójicamente como un lector sofisticado: apertura imaginativa, inferencial, ingenio, perceptividad, al mismo tiempo que maximiza su capacidad interpretativa a nivel simbólico e ideológico. Algunos jovencitos fueron capaces de captar el mensaje que atraviesa la trama del álbum *La gran fábrica de las palabras*: la enajenación del trabajo en la fábrica y la despersonalización. Los obreros de la fábrica son personajes utilizados como herramienta ideológica, una representación inhumana de la industrialización. En términos de María Nikolajeva este tipo de personajes pueden ser definidos como una “alegoría social” (2014: 75). Otros LP mencionaron el consumismo, la contaminación de las fábricas (advierten el humo de la chimenea de la fábrica, la nube oscura que cae sobre el pueblo). Este álbum admite diferentes abordajes, completar un análisis conversacional incentivando amplia participación requirió de al menos tres horas con espacios de descanso. Aun así, accedieron a continuar y mantuvieron el interés hasta finalizar la tarea hermenéutica, lo que llevó toda la jornada de clase.

La CI evoluciona en la medida en que sus participantes acrecientan habilidades progresivamente conforme se sistematiza la praxis. Los actos de significación logrados están condicionados a sus avances en el desarrollo cognitivo, en las alfabetizaciones emocional, visual y lecto-escritural. Intencionadamente se posiciona la alfabetización de la lectura y la escritura en último término porque para la conformación del conocimiento simbólico de los álbumes, el marcado déficit en este proceso alfabetizador no representa un obstáculo insalvable.

En relación con este punto, creo conveniente aclarar que en el corpus no he incluido álbumes *sin palabras*. Paradójicamente, podría pensarse que deberían estar presentes teniendo en consideración que el LP, en su mayoría, tiene una alfabetización en la lectura y la escritura en proceso tardío (el grupo de estudio tiene entre 9 y 14 años). En los álbumes silenciosos el pasaje de sentidos es una transacción exclusiva entre lector e imagen en comunidad colaborativa. No obstante, en la narrativa visual subyace el discurso textual. En esto consiste la tarea hermenéutica del LP, descubrir cuál es ese discurso implícito para facilitar su apropiación e interpretación. La carga cognitiva y emocional del mensaje recae solo en la ilustración.

El gran desafío es la construcción de sentido a partir del modo color y su impacto psicológico y emocional, la conformación del espacio semiótico, los PRs, los indicadores de tiempo y de espacio, el reconocimiento de los procesos narrativos y conceptuales²⁵⁰. Emma Bosch & Teresa Durán expresan que: “La lectura atenta de la imagen y el esfuerzo que conlleva descifrar e interpretar un álbum sin palabras aportará unos conocimientos muy provechosos que podrán aplicarse a la lectura de álbumes con texto [...]” (2009: 325). Comparto esta apreciación con el condicionante de integrar a la percepción visual, la necesidad de educar la mirada como parte de la AV.

Educar la mirada consiste en una mediación guiada en estos aspectos: a) enfocar la atención; b) tener disponibilidad sensible y apertura estética, c) actualizar la memoria eidética, d) ser receptivos a multiplicidad de conexiones culturales, sociales, afectivas, e) descubrir un nuevo modo de leer (la plasmación texto/imagen como unidad de significado), f) empatizar con la proyección de mundo implícito en el álbum, g) por último, cerrar el círculo hermenéutico como síntesis interpretativa. Este puede ser verbalizado o no. Como práctica pedagógica

²⁵⁰ Aspectos abordados en el capítulo II como alfabetización visual (AV).

es conveniente estimular la expresividad, en tanto, se recupera la estructura narrativa, la actualización de contenidos e interpretaciones, el ejercicio de la memoria operativa y como acto social cumple con la función comunicativa y epistémica.

Eventualmente creo conveniente, de manera especial con el grupo etario de estudio, que intervenciones literarias con álbumes sin palabras deben trabajarse en una etapa posterior, toda vez que hayan afianzado su AV. Comparto con Roland Barthes que “la ausencia de palabras siempre encubre una intención enigmática” (2016: 35). La “cadena flotante” de mensajes denotados, connotados, simbólicos requiere del LP el aprendizaje del régimen de normas que gobiernan el DM. Esta visión no admite la obligatoriedad del anclaje debido a la polisemia de la imagen, ya que no es su característica distintiva, como sí la del mensaje lingüístico. El punto clave es la pretensión de que el hermeneuta logre una mayor apropiación de los mensajes con las estrategias que le proporciona la AV. Así, para completar el acto de significación completo debe hacer una trayectoria amplia y profunda sobre el espacio semiótico de la configuración como un barrido de página en circularidad hermenéutica. Igualmente se reconoce la infabilidad de tal completud plena.

La preocupación implícita es que la “distancia estética” (Jauss, 2005) no abrume a este LP en particular y el desaliento sea frustrante. Se analizaron ilustraciones con epígrafe del álbum *Los misterios del señor Burdick* de Chris van Allsburg como una *etapa intermedia* cuya actividad de cierre fue la producción colaborativa de su propio álbum.

Para ilustrar estos conceptos se presentan algunas imágenes de álbumes sin palabras. Las primeras ilustraciones pertenecen al álbum *El soldadito de plomo* de Jörg Müller, una reelaboración de narrativa visual cuyo hipotexto es el cuento homónimo de Hans Christian Andersen. El segundo ejemplo, *Romeo y Julieta* es también una reelaboración de narrativa visual del hipotexto de William Shakespeare. *Emigrantes* es un álbum original sofisticado de compleja interpretación analizado con anterioridad.



Ilustración 153: *El soldadito de plomo* de Jörg Muller



Ilustración 154: *Romeo y Julieta* de Mercé López

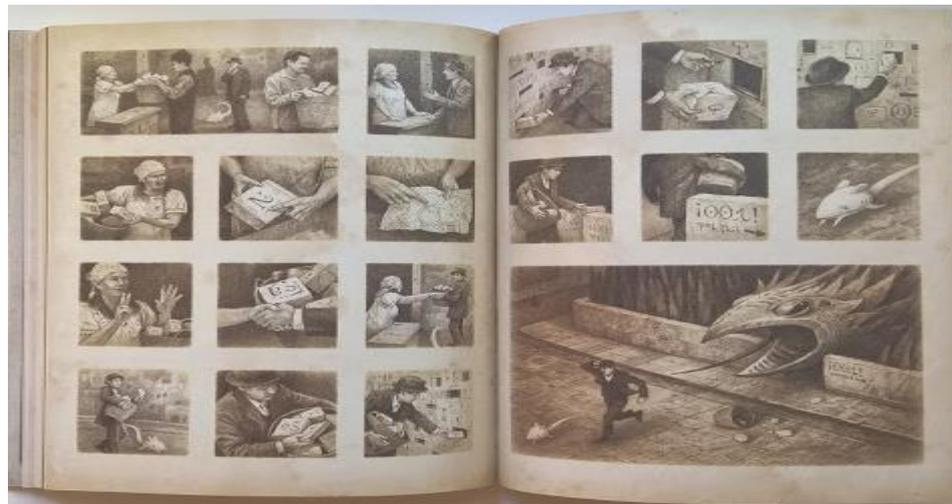


Ilustración 155: *Emigrantes* de Shaun Tan

Como cierre de este apartado se cita una de “las consideraciones para la lectura y la escritura multimodal en la primera infancia” emitidas por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe:

La literatura es fundamental para la construcción de la lengua escrita. Leer en la infancia significa descifrar, interpretar, explorar, reconocer mundos simbólicos que no aluden al aprendizaje de letras, sino a la familiarización con la cultura mediante gestos, imágenes, sonidos o imágenes en movimientos y, en este sentido, no hay que pensar en que los niños deban aprender a leer o a escribir de manera alfabética durante este ciclo de vida, sino que hay que propiciar otras formas y otros códigos para expresarse de una forma cada vez más personal. El rol de los adultos es entonces estimular esas formas de expresión que de manera paulatina acerquen al lenguaje alfabético y multimodal (CERLAC, 2015: sin paginar).

5.4. Mediación

En contextos de vulnerabilidad se requieren adultos/mediadores comprometidos en favorecer un cambio en aquellos espacios sociales donde el capital cultural y económico de los sujetos es escaso. Eduardo Bustelo hace una convocatoria imperativa: salir del estado de *comfort* en el que suele posicionarse el adulto-centrismo y “provocar el cambio”. Paulo Freire al respecto expresa que “en la medida en que provocamos el cambio, ejercemos nuestra libertad. La libertad tiene justamente esa posibilidad, esa voluntad nuestra de provocar la historia [...]” (2014: 129).

Desde esta perspectiva el sujeto social toma una postura proactiva y comprometida con la infancia y la adolescencia en riesgo como mediador de las transformaciones que dan lugar a comportamientos adaptativos y flexibles.

Una mirada equilibrada sobre el niño incita a favorecer no sólo su protección, sino también su participación en la vida social. Las múltiples facetas de la resiliencia –aceptación fundamental, descubrimiento de sentido, aptitudes y competencias, estima de sí mismo y humor- contribuyen todas a esta toma de conciencia y a su puesta en práctica (Jan Van Gils, 2004: 209)²⁵¹.

Boris Cyrulnik considera que no se nace sino que se hace resiliente y se trata de un proceso constructivo que se inicia desde la vida intrauterina, se teje durante toda la existencia y demanda de intervenciones efectivas por parte de los mediadores (familia parental, adultos, docentes, tutores) quienes asuman el compromiso de dar afecto y contención a la niñez y adolescencia expuestos al desapego afectivo, indiferencia y cualquier otro tipo de violencia.

Teresa Colomer plantea la urgencia de la *mediación literaria* en la formación de oyentes/lectores con el objetivo de enriquecer sus experiencias como intérpretes de discursos literarios multimodales y profundizar aspectos relevantes de la vida intrapsíquica habilitando

²⁵¹ Jan Van Gils es director del centro de investigación: La infancia y la sociedad, de Meise, Bélgica.

mundos posibles a partir de la creatividad y la reflexión. La mediación propicia un espacio para el pensamiento y la reflexión con situaciones que promueven el habla y la imaginación:

En donde las preguntas, formuladas con cuidado, sirvan para estimular y apoyar sus pensamientos; donde se facilite el proceso de hablar en una forma dirigida, pero abierta con sus compañeros y con un maestro/investigador que tiene altas expectativas de lo que los niños pueden lograr; con un texto que resulte interesante en los aspectos intelectual, afectivo y visual, y que motive el compromiso y el aprendizaje con apoyos; en otras palabras, un texto que eduque (Arizpe, 2004: 148).

A partir de esto, es posible ver a los niños avanzando en su *zona de desarrollo próximo*, hacia el crecimiento y la maduración de nuevas concepciones sobre ciertas temáticas que aborda la literatura. En este presupuesto, subyace el funcionamiento intersubjetivo en relación directa con el contexto socio-cultural en el que se desarrolla el sujeto, indisolublemente ligado al funcionamiento intrasubjetivo.

El enfoque socio-histórico o sociocultural que introduce la psicología de Lev Vygotsky es un aporte a la Psicología del desarrollo de Piaget. Su interés por dilucidar el problema de cómo puede un niño o niña convertirse en lo que “*aún no es*”, lo resuelve mediante el concepto de *Zona de desarrollo próximo* como la distancia entre:

[...] el nivel de *desarrollo real* del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de *desarrollo potencial* tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. [...] El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1978: 10).

La mediación posibilita al sujeto en formación el recorrido de “esa distancia”. El aprendizaje socializado permite avances madurativos y cognitivos a partir de influencias proximales dentro de su microsistema social y cultural. Las vinculaciones con sus pares, sus docentes, su comunidad cercana se posicionan como mediadores viables. Pero cuando la mediación es intencionalmente planificada y estructurada hacia un fin determinado los resultados son más eficaces. María Belén Marsonet define mediación como:

[...] un estilo de intervención intencional que se realiza entre el mundo y el individuo, que posibilita seleccionar y organizar la información de la realidad, a fin de garantizar los procesos cognitivos y el aprovechamiento de la propia experiencia. [...] sigue los siguientes criterios: intencionalidad y reciprocidad, que es la manifestación clara de lo que se quiere hacer, por qué se quiere hacer, qué se espera de la otra persona, para movilizar así su propia intencionalidad y generar la reciprocidad necesaria; significado, que es el para qué, es una convicción, algo fuerte que provoca en el otro la búsqueda de su propio significado; y la trascendencia, que es ir más allá del objetivo inmediato [...] (Marsonet, 2014: 72).

¿Por qué la mediación es indispensable con sujetos en contextos de vulnerabilidad? En la experiencia vital de la lectura configuré lo que di en llamar Proceso heurístico-hermenéutico del LP, es un proceso de deconstrucción de la travesía del lector hasta la construcción del conocimiento simbólico como un acto de *conocimiento otro*. Se trata de un proceso dinámico, sistémico y espiralado, en el caso de la lectura de los álbumes que implica recursividad y en el cierre del círculo hermenéutico posiblemente logre la ET²⁵². La ET implica más que un cambio superficial y momentáneo, la visión del mundo interno y externo se transforma, se expande, se profundiza y se integra a otros sistemas vitales. En relación con la trascendencia el nivel de afectación, moviliza en el sujeto gradualmente la superación de sí mismo. Desde la perspectiva teórica de Reuven Feuerstein (1996) existen dos términos fundamentales para comprender la intervención del aprendizaje mediado: modificabilidad y estructuralidad.

La modificabilidad es la capacidad de todo ser humano para cambiar en un sentido positivo y ascendente, es la característica que hace de la persona un ser en continuo cambio. *Lo estructural* refiere al hecho de que esa modificabilidad no es un mero cambio aislado, sino que parte de todo un conjunto de cambios que influirán de manera sustancial en el desarrollo cognitivo del individuo (Escobar, 2011: 62)²⁵³.

“La modificabilidad y la plasticidad”, según Feuerstein, sustentan cambios medulares inherentes a todo ser humano, “sin importar su condición, edad y la gravedad de su situación” (1996: 13). La plasticidad como la flexibilidad son características esenciales de la inteligencia del sujeto, condiciones indispensables para la supervivencia adaptativa al entorno y un factor protector que promueve el desarrollo en los niveles cognitivo, emocional, afectivo, social.

La inteligencia debería definirse como un proceso lo bastante amplio como para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación. Es la adaptabilidad lo que es inherente a la resolución de problemas, y abarca tanto elementos puramente cognitivos, como la creatividad y motivacionales (Feuerstein, 1996: 3)²⁵⁴.

²⁵² Constructo definido en el apartado 3.3.

²⁵³ Énfasis en el original.

²⁵⁴ Énfasis en el original.

La adaptabilidad otorga creativamente otro repertorio mental y comportamental flexible al cambio dentro del microsistema escolar, familiar, comunidad proximal. La intervención del mediador debe ser directa, intencional y trascendente en el ámbito de lo proximal. La triada propiciatoria de la “modificabilidad estructural cognitiva” se conforma de la siguiente manera²⁵⁵:

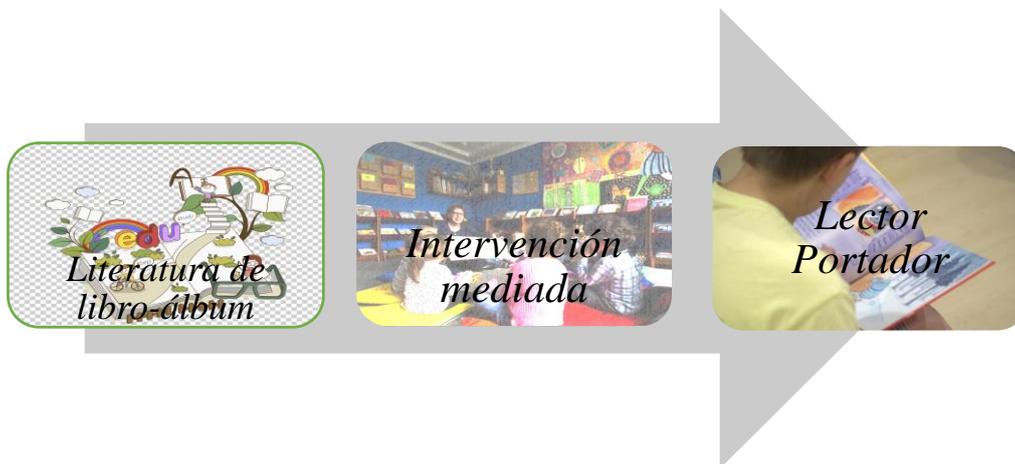


Figura 12 : Triada de la modificabilidad

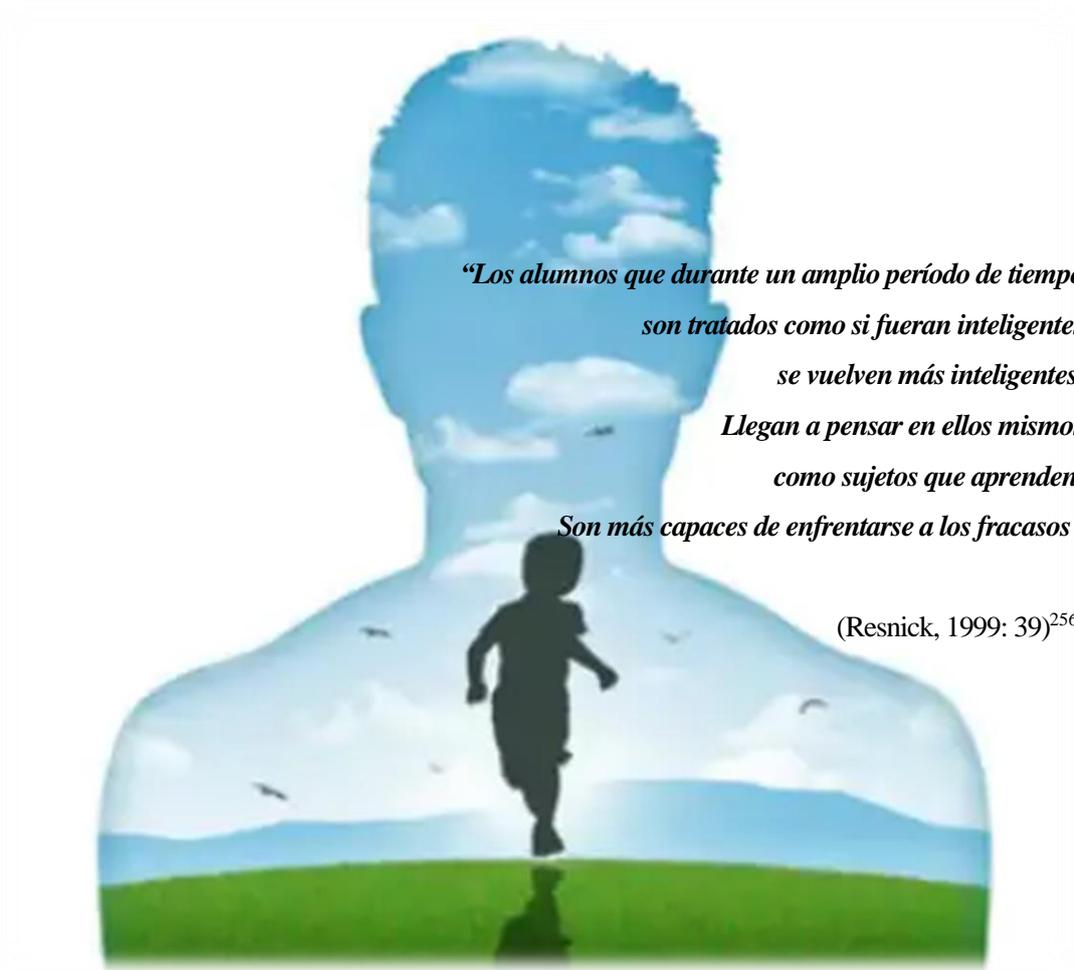
Los criterios definitorios de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva son: intencionalidad y reciprocidad; el mediador debe tener un plan de trabajo y darlo a conocer a sus destinatarios para generar en ellos un estado de disponibilidad flexible. Al mismo tiempo exige del mediador un perfil profesional idóneo, aptitudes empáticas y compromiso con su quehacer. El relevamiento de datos y conocimiento de los destinatarios son indispensables para conformar un perfil de grupo previo al inicio de las intervenciones. Estas convicciones son permeables al grupo que moviliza acciones de acercamiento a la propuesta de trabajo con receptividad, flexibilidad y capacidad adaptativa al cambio que se le propone. Cuando el sujeto asume el significado como propio, se da otra condición esencial para la modificabilidad o transformación emergente esperable: la trascendencia. Es decir, la experiencia literaria vivenciada y apropiada supera los espacios aúlicos a otras esferas del conocimiento y de las relaciones intersubjetivas de las intervenciones literarias con este grupo etario es fundamental para otros aspectos relevantes de su vida con proyecciones a futuro.

²⁵⁵ La profesional en la imagen que hace la mediación es Yolanda Reyes. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Filología y Literatura. Directora de Espantapájaros Taller, un proyecto cultural de formación de lectores desde la primera infancia en Colombia.

El sujeto propiciatorio de las intervenciones mediadas debe: a) reconocer la necesidad de un cambio sustancial en su vida, b) confiar en sus potencialidades como capital social que le pertenece y del que puede disponer, c) pedir ayuda y tener la disposición a recibirla instituye una fortaleza de relevancia, d) compromiso personal en la consecución de sus logros. La ET es el logro por excelencia que exige una gestión de acciones personales condicionadas por la continuidad de un esfuerzo sostenido, perseverante y de retroalimentación positiva proveniente de la intervención mediada de actores sociales (familia, escuela, profesionales especializados). La ET debe ser entendida como un proceso andamiado, dinámico y sistémico y como una trayectoria prolongada hasta la consecución de la modificabilidad adaptativa con interdependencia sinérgica. Esto implicaría la superación o en vías de superación de las instancias antes analizadas.

TERCERA PARTE

El hallazgo de lo posible



²⁵⁶ Laura Resnick es decana de la *American Intelligence Researchers*.

CAPÍTULO VI

Modelo de intervención literaria: *Aprender a pensar a partir de los álbumes*

*“Leer la imagen del artista es movilizar nuestros recuerdos y
nuestra experiencia del mundo visible y
probar su imagen a través de proyecciones tentativas. [...]
El logro en el 'descubrimiento de las apariencias'
es realmente el descubrimiento de las ambigüedades de la visión”*

(Gombrich, 1984: 251–252) 257.

Leer tanto el mundo visible como una obra artística literaria o pictórica requiere de un estado de apertura y sensibilidad estética como variables que condicionan la posibilidad interpretativa, las interconectividades múltiples y el reconocimiento de las “ambigüedades de la visión”. El acercamiento hermenéutico es conjetural e histórico. El modelo pretende educar la mirada como heurístico-hermenéutica sin la exigencia de respuestas concluyentes y cerradas. Por el contrario, se trata de un *aprender a ver* más allá de las percepciones inmediatas. *Ver*, entonces, es correr el velo de lo que se oculta a un ojo inquisitivo. El aprendiz es guiado en su peripecia de la agnición al conocimiento de lo que contempla fuera de sí para establecer una conexión consigo mismo. La dinámica es recursiva y se retroalimenta con la frecuentación sistemática de los álbumes.

Asimismo, toda intervención literaria prevé su iniciación con un acto contemplativo, tanto de una obra pictórica o bien de imágenes ostensivas relacionadas con la temática del álbum que se analizará. La interpretación del discurso multimodal requiere de este entrenamiento.

6.1. Modelo de intervención

Durante las observaciones participativas implementé esta metodología. El pasaje de la praxis a la formalización del modelo ha requerido ajustes. Se parte de la modalidad inductiva hacia la generalización de un programa estructurado y, al mismo tiempo flexible, que permita adecuaciones de acuerdo con el perfil de los grupos.

²⁵⁷ “To read the artist’s picture is to mobilize our memories and our experience of the visible world and to test his image through tentative projections. [...] the achievement in the ‘discovery of appearances’ is really the discovery of the ambiguities of vision” (Gombrich, 1984: 251–252).

El modelo se compone de tres fases, la primera es la *Apertura cognitivo-emocional* que dispone al hermeneuta hacia una mayor receptividad y apreciación de aquello percibido intuitiva y conceptualmente. Esta apertura es concebida como un proceso de gran involucramiento personal.

La segunda fase es la *Construcción de sentidos* que pretende movilizar todo su potencial cognitivo y afectivo del hermeneuta; por tanto, actualiza saberes, experiencias de su vida cotidiana, vínculos con la lectura literaria y su memoria eidética. La actualización de estos insumos facilita la comprensión de sí y del mundo con proyecciones extraliterarias. Esto es clave en la eficacia de las intervenciones. Este punto se consolida en el “arco hermenéutico” (Ricoeur, 2020: 147), como la trilogía: LP – Obra – Mundo. Desde mi punto de vista, en la literatura de los álbumes, el arco interpretativo implica un proceso de recursividad puesto en funcionamiento por la peripecia hermenéutica y la mediación del álbum con el mundo. La intervención mediada contribuye a la explicitación, comprensión e interpretación como apropiación con implicancias redescriptivas y holísticas que configuran un discurso nuevo por parte del LP.

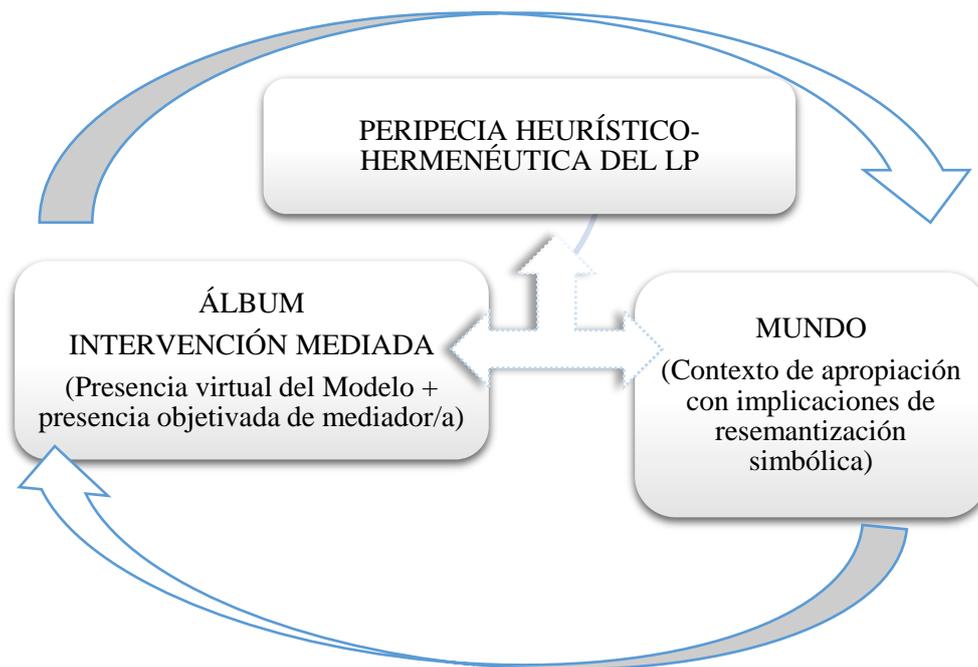


Figura 13: Arco interpretativo de modalidad recursiva

Por último, el *Efecto catártico* como tercera fase habilita un espacio de cierre a partir de prácticas de reflexión y de expresión artística, compositiva, plástica u otras. El LP desarrolla las IM en una *experiencia cristalizadora* al amalgamar talentos latentes, incluso desconocidos para el propio sujeto. Por esta razón, constituye una oportunidad de descubrimiento personal

al materializar contenidos del mundo imaginario y ficcional. Esta fase cumple funciones epistémicas, expresivas, estéticas y comunicativas.

El desdoblamiento en fases tiene solo fines explicativos ya que, durante el proceso heurístico-hermenéutico, estas se solapan y atraviesan todo el “arco interpretativo”. A continuación se presenta de manera esquemática el modelo y luego el marco teórico que lo sustenta.

Estructura del Modelo de intervención literaria:

Aprender a pensar a partir de los álbumes

Primera fase: Apertura cognitiva-emocional al mundo ficcional

Centramiento;

Contemplación estética y artística;

Educación de la mirada;

Aprender a *ver*

Sensibilización emocional y apertura estética;

Actualización de la memoria eidética;

Receptividad a múltiples conexiones culturales, ideológicas, sociales y afectivas;

Ver: un nuevo modo de leer. El iconotexto como unidad semántica;

Empatía con la proyección de mundo que propone la obra;

Síntesis heurística con cierre hermenéutico.

Segunda fase: Construcción de sentidos

Comunidad de indagación

Proceso heurístico-hermenéutico del LP;

Problematización de la realidad a partir del mundo ficcional;

Atribuciones significativas como cierre hermenéutico;

Emergencia transformadora.

Tercera fase: Efecto catártico

Desarrollo del Modelo

Aprender a pensar a partir de los álbumes supone pensar para transformar y ser protagonista del cambio que orienta una realización plena. La mediación se centra en la expansión de las inteligencias con viabilidad de aplicación en diversidad de contextos socio-culturales. La propuesta presume fortalecer potencialidades, alentar la formalización de cláusulas que comuniquen el flujo de sus pensamientos, afianzar la confianza personal, poner en valor el proceso que conlleva, obtener logros satisfactorios, sincronizar lo emocional y lo cognitivo en actos volitivos y comprometidos desde el *input* perceptivo.

La poética cognitiva de los álbumes presenta desafíos alcanzables y una oportunidad para movilizar cierto umbral de estancamiento. Las IM se activan en función de los retos intelectuales y emocionales que promueven los mundos ficcionales por simulación enactiva y/o identificación. Diferentes eventos del entorno social adquieren una mejor comprensión por parte del sujeto a partir de esta inmersión literaria.

Según la Teoría de la mezcla conceptual y metafórica el hermeneuta adquiere mecanismos de construcción de sentido con datos y vivencias preexistentes que se transfieren al mundo ficcional y recursivamente enriquecen su vida intrapsíquica. Probablemente, a modo de espejo, se vea reflejado en el imaginario ficcional. Seana Coulson & Cyma van Petten respaldan sus investigaciones en la teoría de la fusión o *blending* entre la narratividad y la metaforicidad.

Blending theory suggests that metaphor taxes the comprehension system for two reasons: First, it involves the establishment of mappings between elements in distantly related domains, and second, it often requires the activation of background knowledge for information from the two domains to be integrated (2002: 959)²⁵⁸.

La poética cognitiva de los álbumes faculta estos desplazamientos con enlaces entre ambos dominios. El primer condicionante de la obra literaria es su apertura a mundos posibles. La intencionalidad del autor es descendente frente al peso simbólico de la proyección de mundo del DM.

²⁵⁸ “La teoría de la mezcla sugiere que la metáfora pone a prueba el sistema de comprensión por dos razones: primero, implica el establecimiento de mapeos entre elementos en dominios relacionados a distancia, y segundo, a menudo requiere la activación de conocimientos previos para que la información de los dos dominios se integre”. Traducción propia.

El LP decide la trayectoria de su peripecia. Su inmersión en el mundo ficcional por *simulación enactiva con distanciamiento afectivo* genera expectación y extrañamiento. Debido a esta hermenéutica devela la intriga de la fábula y obtiene la síntesis de sentido. La configuración imaginaria del extrañamiento evidencia la dimensión metafórica. El factor no ostensivo es un atractor muy movilizadora para una mirada curiosa, no inocente, ya que está cargada de contenidos *a priori*, provenientes del reservorio de un pasado cercano y de sus proyecciones a futuro. En su presente desestructura y deconstruye el discurso multimodal e inmediatamente procede a una reconfiguración singular.

Por otra parte, un proceso de *identificación* se posiciona fuera del alcance ontológico del personaje, su heurística se direcciona en el acontecer simbólico de la obra. Se trata de decisiones cognitivas con vinculaciones emocionales. En este punto es de suma importancia propiciar espacios de reflexión y de autorreflexión. La metacognición es fundamental para el fortalecimiento del buen juicio.

Los juicios sólidos son aquellos que están basados en buenos criterios. Un criterio puede ser caracterizado como una razón relativamente concluyente para zanjar una cuestión [...] Para producir buenos juicios debemos poseer la capacidad, la inclinación y la sensibilidad para aprender a partir de lo que experimentamos (Splitter & Sharp, 1996: 31).

La metacognición es en definitiva el ejercicio de la propia *indagación*. La formación de CI sobre bases conceptuales sólidas genera “ideas fuerza” como: “yo soy/yo estoy”, “yo tengo”, “yo puedo”, constituyentes del *flujo identitario*²⁵⁹. De este modo, el sujeto adquiere una conciencia plena de sí al darse cuenta de cuáles son sus limitaciones, pero, desde una intervención mediada y sostenida en sus fortalezas, hecho que representa una motivación altamente significativa. El proceso metacognitivo como autorreflexión es un paso previo hacia la autoeficacia al proporcionar un *almacén* de herramientas cognitivas para reformular planteamientos y acciones como parte de los aprendizajes personales. Lo metacognitivo incluye la aceptación de la autovalía y el reconocimiento de aquello que es necesario asimilar para iniciar y/o reiniciar cualquier práctica. Esta es la ventaja de incentivar en el hermeneuta la imaginación y la creatividad en la búsqueda de otras variantes de solución posible a situaciones problemáticas que plantean los álbumes. La oportunidad de reconstruir *su* relato es una innovación generativa que implica la revelación de la metaforicidad. En este punto, se percibe un

²⁵⁹ Constructo analizado capítulo iv.

logro de inteligibilidad, por tanto, inicia un recorrido sustancial y probablemente de continuidad creciente. En síntesis, aprender a pensar es poner en discusión el valor el significado simbólico de lo que la obra proyecta al mundo.

6.1.1. Primera fase: Apertura cognitivo-emocional al mundo ficcional

Centramiento. Toda praxis contemplativa debe comenzar con la atenuación de las demandas pulsionales de una mente encarnada. Esta heurística hacia la calma y la quietud física y mental no implica pasividad. El participante es invitado a sumergirse en acciones con otra dinámica que, sin lugar a dudas, le exige total predisposición y la gestión de pensamientos y emociones. El centramiento consiste en una disminución del flujo mental y de estados emocionales alterados. Con este aquietamiento comienza una peripecia hacia un espacio interno propiciatorio de tranquilidad y protección. La voz que guía el recorrido es el andamiaje en este adentramiento en sí mismo. En este *lugar* de la vida intrapsíquica, la voz externa es una resonancia grata que estimula el recogimiento. El sujeto se pone en contacto consigo mismo desde una experiencia vital muy placentera. La mente encarnada descansa por un momento. Las energías se controlan y se enfocan en el tiempo presente con sentido y sin urgencias. Para toda persona representa una práctica revitalizadora con grandes beneficios para la salud psíquica y emocional. En este sentido, *el centramiento es la hermenéutica de la escucha propia* en la dimensión intrapersonal. El aprender a escucharse y comprenderse habilita la capacidad para escuchar otras voces y sus repercusiones. Esta vivencia es indispensable para iniciar cualquier tipo de experiencia significativa.

El espacio de trabajo se organiza como un DM; por tanto, las sonoridades adquieren sentido al proporcionar calma y laxitud. El grupo, en su mayoría, vive situaciones amenazantes que suelen prolongarse en el tiempo dentro de su microsistema parental. Cuando un sujeto siente que peligra su integridad física, psíquica y/o emocional (miedo, culpa, ira), se estresa con pérdida de energías positivas necesarias para una tarea creativa. La voz que guía lo conduce al participante por sitios imaginarios con ideas poderosas que fortalecen su confianza y aceptación, protección y amor.

Esta pausa meditativa dentro del microsistema escolar retroalimenta el fluir de la conciencia con mejoras en el nivel atencional, la memoria de trabajo, la concentración y, fundamentalmente, el control inhibitorio. Es probable que se sienta más integrado y empoderado, factores que incrementan su autoeficacia y consecuentemente su satisfacción personal, una de las emociones positivas que contribuye a mayores logros.

Pude implementar el centramiento con alguno de los grupos y observé un mejoramiento notable en la participación respetuosa y productiva. Este aspecto se amplía, más adelante, con la implementación del modelo a partir del álbum *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne. La Neurociencia en educación concluye que estas prácticas cotidianas y sistemáticas influyen efectivamente en la incorporación de nuevos aprendizajes y en la gestión de energías. Considero que el centramiento es un *factor protector*, en tanto facilita el cambio de hábitos mentales con tendencias negativas (miedo, culpa, preocupación, ansiedad), por hábitos positivos (confiar en sí mismo, perseverar, tolerar, disfrutar, manifestar sentido del humor, agradecer) que favorecen su adecuación comportamental en consonancia con la magnitud de los estímulos percibidos. En este caso, el sujeto controla la respuesta emocional porque es capaz de hacer un juicio moral consciente previo, lo que evidencia control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Contemplación estética y artística. “El término contemplación proviene del vocablo latino *contemplatio*, que deriva de *contemplum*, una plataforma situada delante de los templos paganos. De *contemplum* procede asimismo el término latino *contemplari*: ‘mirar lejos’” (Belda, 2021:1)²⁶⁰. El hermeneuta frente a la obra asume una actitud serena, ensimismada, receptiva y sensible, rasgos imprescindibles en todo diálogo interactivo entre obra-observador. “La transformación de lo contemplativo es evidente: se rompe el silencio estático y se entra al silencio sonoro, a la co-creación programática del artefacto artístico” (Fajardo, 2009: 43).

En general en el contexto actual la actitud contemplativa ha pasado a un segundo plano. La instantaneidad y la fragmentación de aquello que se mira son fugaces y los desplazamientos cambian de un atractor a otro más estimulante. Esto presupone tres condiciones básicamente que el atractor-obra represente un estímulo ostensivo relevante, entrenar la mirada para *ver* y leer con una actitud hermenéutica. En el acto contemplativo “la obra [literaria] deja de ser un producto acabado y pasa a constituirse en un proceso abierto, un punto de partida para la intervención múltiple de diferentes sujetos co-creadores” (Fajardo, 2009: 44). La irrupción del silencio estático de la obra se diluye por la sonoridad de resonancias que movilizan la vivencia intrapsíquica del receptor. En este diálogo convocante entre álbum y hermeneuta confluyen horizontes en el sentido que define Hans-Georg Gadamer como:

²⁶⁰ Manuel Belda Profesor Ordinario de Historia de la Espiritualidad (Universidad Pontificia – Roma).

Todo presente finito tiene sus límites. El concepto de la situación se determina justamente en que representa una posición que limita las posibilidades de ver. Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto del *horizonte*. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto (1999: 372)²⁶¹.

El horizonte del hermeneuta se fusiona con el *horizonte de mundo* propuesto por el álbum con fines interpretativos. “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 1999: 378).

El LP inicia la travesía de *ver* contemplativamente para interpretar. El álbum es un “asunto hermenéutico”, acto y proceso, tan esencial que requiere de la intervención mediada como guía en su peripecia lectora. El “asunto hermenéutico” desde la perspectiva del filósofo alemán, ofrece algo para pensar y dialogar como acto deliberativo abierto a consensos. El “asunto hermenéutico” de la literatura de los álbumes constituye una “*opera aperta*” (Eco, 1997). Así, esta clase de libros proyectan dos dimensiones, la artística como objeto literario y la estética de singularidad expresiva.

Por otra parte, a partir de esta fusión de horizontes comparto con Paul Ricoeur el surgimiento de un saber complejo e innovador, la interpretación como un tipo de “ser-en-el-mundo desplegado ante el texto” (2020: 107). Esta perspectiva se empareja con lo que he dado en llamar *emergencia transformadora*, síntesis resoluta entre la dialéctica de la explicación y la comprensión. El discurso del sujeto demanda ser dicho y es objetivable, cuyo valor interpretativo se singulariza en modalidades discursivas múltiples. Esta subjetividad peculiar se visibilizó en las producciones colaborativas durante las intervenciones literarias con los grupos de estudio como materialización del *efecto catártico*. Ambas dimensiones, la subjetividad y su objetivación inteligible, se amalgaman en tanto presuponen contemplación y expresividad, producción e innovación.

Lo más conveniente es que el LP, luego de la intervención mediada con los álbumes, logre la ET. Aun así, esta última debe hacer fusión de horizontes en un diálogo fructífero con los agentes sociales con poder de decisión respecto de las políticas públicas. La fusión de horizontes entre el sujeto vulnerable y los agentes sociales debería consolidar *el hallazgo de lo posible*. La transformación tiene estrecha relación con la continuidad y la sistematicidad de los

²⁶¹ Énfasis en el original.

procesos de cambios y movilidad social hacia el desarrollo pleno de la niñez y la adolescencia. El siguiente es un gráfico que he elaborado para exponer estos conceptos y sus vinculaciones.

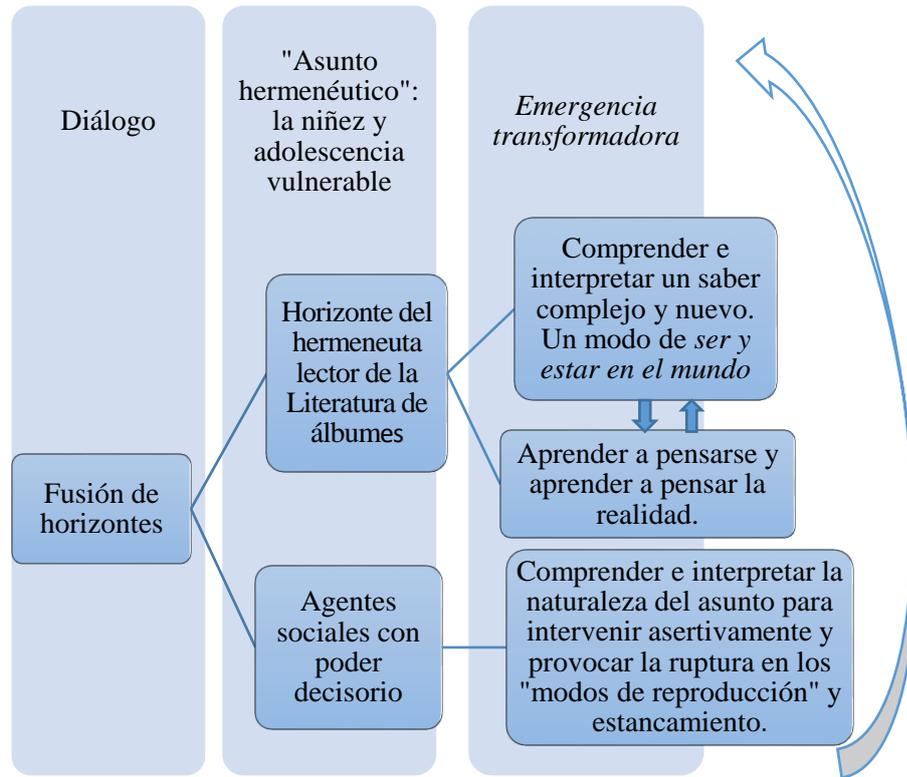


Figura 14: Fusión de horizontes

La inmersión en el mundo ficcional del álbum fusiona puntos de contacto comunes entre el hermeneuta y el discurso multimodal. La socialización de la obra tiene supuestos de conflictividad relacionados con el límite de horizontes. Todo hermeneuta tiene un umbral estético como frontera de sensibilidad emotiva, memoria eidética de percepción visual, bagaje cultural y apertura disposicional al diálogo. Este diálogo es vinculante entre el hermeneuta, como PI, y la poética cognitiva del discurso multimodal. El umbral estético del álbum puede superar el del LP e interferir en su proceso heurístico-hermenéutico. El horizonte de expectativas del lector es “un sistema referencial, objetivable, de expectativas que surge para cada obra, en el momento histórico de su aparición [...]” (Jauss, 1967; en Sánchez Vázquez, 2005:38).

Este horizonte de sentido es de temporalidad histórica y polisémica. La función social de la literatura de los álbumes participa activamente en la construcción simbólica de la realidad del mundo. De este modo se ensambla “el horizonte literario en el horizonte del mundo de la vida, produciendo con esa integración un efecto en el comportamiento social” (Sánchez Vázquez, 2005: 47). El horizonte literario como estímulo estético supone, en caso de no provocar

una interrupción interpretativa, elevar el *umbral OK* (Sigman, 2015) hasta movilizar las potencialidades de comprensión y apropiación del discurso en el hermeneuta. Por este incentivo sale de la *zona de confort* como espacio de acomodamiento sin exigencias que se afianza con una literatura de previsibilidad diegética y un *input* estético carente de relevancia. Los atractores de la narratividad y de la metafóricidad de los álbumes pueden representar para el LP el esperado “efecto cognitivo positivo” (Wilson & Sperber, 2004: 239). La efectividad de este estímulo está condicionada a dos requerimientos: el *input* debe ser relevante y, consecuentemente, el esfuerzo de procesamiento es mayor. Por otra parte, si el *input* es ostensivo se refuerza en el hermeneuta la disponibilidad a la exigencia intelectual y emocional en este proceso.

Educar la mirada. Se creyó conveniente introducir en la primera parte de este estudio, las pautas para el análisis de la imagen y las técnicas de comunicación visual, ya que en toda intervención mediada el conocimiento de estos aspectos es fundamental para *educar la mirada* en los aprendices *contempladores*. Estas técnicas provienen de los marcos teóricos del arte y del diseño. Manejar estos conocimientos es la caja de herramientas con la cual explorar todas las dimensiones de la representación, develar lo connotado, completar los vacíos de la figuración y acceder al valor simbólico. El alfabetizador visual competente guía el *input* perceptivo del LP neófito con el propósito de que visibilice los indicios evidentes y los no ostensivos. El espacio semiótico se configura a partir de múltiples opciones: a) indicadores de profundidad, b) principio de mayor probabilidad y c) la elección entre pares de opuestos²⁶², entre otros conceptos como son los patrones narrativos, conceptuales y simbólicos referidos a la estructura representacional (análisis en 2.3.1.).

Toda imagen presenta rasgos críticos, es decir, saliencias, regularidades, angulaciones, simetrías, equilibrio, con connotaciones semióticas de carga cognitiva y emocional orientativas para el hermeneuta y con caracteres insoslayables con el fin de construir sentido. *Ver* significa aprehender estos rasgos salientes. El *input* de percepción visual es contextualizado por el diseño gráfico, lo paratextual y el iconotexto (disposición de todos los elementos en la configuración). La instantaneidad perceptual estimula en el receptor la formulación conceptual como síntesis de las tensiones que genera el DM. Las tensiones se suscitan en el espacio semiótico entre las conexiones intertextuales, la verticalidad/horizontalidad, los márgenes de lo

²⁶² Ver capítulo I, apartado 1.3.1.3.

real y lo ideal, las interrelaciones entre texto e imagen, los desplazamientos espacio-temporales. Y obviamente, las transacciones entre PRs y PI. Este acto de conceptualización habilita procesos inferenciales que se desencadenan a partir de los *perceptos* y los *informantes*. Los perceptos son contenidos visuales almacenados en la memoria eidética que se actualizan con fines descriptivos, explicativos y comprensivos. Estos constituyen parte de la competencia visual del hermeneuta lector. Por su parte, los *informantes* ofrecen rasgos pertinentes del objeto percibido y de la interacción entre los rasgos críticos de los PRs y del contexto ficcional.

Según Rudolf Arnheim (1985), en este evento se produce la integración entre lo percibido y el reconocimiento. Este último cumple funciones de completamiento de la imagen percibida en aquellas figuras que presentan discontinuidades. Las investigaciones empíricas de la *Gestalt*²⁶³ demostraron que la tendencia del *input* perceptual es holística, es decir, aun cuando el ojo observador perciba sólo una parte del objeto logra conformar la totalidad.

Educación la mirada constituye una de las etapas de la AV. El conocimiento de las leyes de la percepción, formuladas por el movimiento *Gestalt*, es un fundamento relevante para orientar la mirada del hermeneuta. A continuación se citan algunas de las categorías esenciales manifiestas por la *Gestalt*.

- **Forma.** Con más precisión “contorno o borde”, por la cual el sujeto rescata la estructura notable del objeto y, por tanto, lo discrimina del resto de los componentes de la imagen.
- **Pregnancia.** Tendencia mental a organizar la percepción en categorías de simplicidad, estabilidad, regularidad y homogeneidad. El sujeto abstrae la información saliente que ostenta la singularidad del objeto.
- **Proximidad.** Modalidad de agrupamiento como una unidad.
- **Semejanza o igualdad.** Tendencia mental por la cual el sujeto reúne los elementos por similitudes con un criterio de homogeneidad.
- **Tendencia al cierre.** Ley que permite entender la totalidad percibiendo solo las partes del objeto.
- **Relación figura-fondo.** Principio que respeta el nivel de contrastes para obtener información por diferenciación entre los elementos salientes (figura) y los más estables (fondo) que sostienen la figura de la representación.

²⁶³ “El movimiento Gestalt, nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Kohler, durante las primeras décadas del siglo XX” (Oviedo, 2004: 89).

Por último, esta teoría define la percepción “como un proceso de formación de representaciones mentales” que se concretan a partir de “abstracciones de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa” (Oviedo, 2004: 96).

Los álbumes exigen una mirada holística como iconotexto bidimensional del DM. Este presupuesto implica la existencia de otros recursos artísticos y estéticos que desafían la mirada. La gestualidad de los PRs constituye un informante revelador de sus estados mentales y anímicos al dar cuenta de la caracterología del personaje y de sus conflictividades no ostensivas como componente narrativo del álbum. El gesto es corporeidad, mirada, posicionamiento en el espacio semiótico de la configuración y expresión de contenidos de carga emocional. Los *decires* de la mirada del PR, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿qué nos informa la posición corporal acerca de lo que piensa o siente? El gesto como vector narrativo predice secuencias, desplazamientos y continuidades espacio-temporales en la dimensión ficcional.

En la cultura de la imagen plantear *educar la mirada* parece redundante. La AV es un tipo específico de alfabetización, más necesaria que nunca, en pleno apogeo de la imagen. El filósofo español Jorge Larrosa reflexiona que:

Por un lado lo visual, la voracidad de lo visual, la producción y el consumo de imágenes sin alteridad, la producción y el consumo de imágenes que no son otra cosa que nuestro propio espejo, de imágenes anestesiadas, inofensivas, ese consumo que nos convierte en mirones compulsivos incapaces de atención, en esclavos de una serie velocísima y fugaz de imágenes que no nos permiten ver nada (2014: 133).

Esta crítica representa una perspectiva con márgenes de veracidad y una exhortación motivadora, para educadores y otros mediadores, al poner de relieve la pertinencia e importancia de *educar la mirada* de la niñez y de la adolescencia tempranamente. De este modo, evitarles caer en las trampas mediáticas con mensajes subliminales de gran impacto en lo sensible que, incluso, anulan la capacidad de pensar y el juicio crítico. En la posmodernidad, para una mayoría el utilitarismo y el consumo suponen preguntas como: ¿y esto para qué me sirve? En tanto, la visión del mundo se ha consumido en la enajenación, la intrascendencia y la pobreza de espíritu. Cuando el sujeto descubre en su mundo y la naturaleza, el arte y lo estéticamente bello, expande su horizonte imaginativo y creativo. Educar la mirada es, también, objetivar y tomar distancia cognitiva para la redescipción de lo percibido y la explicitación, poniendo en orden las ideas respecto del asunto observado.

Aprender a ver. Dentro de esta subfase se despliegan las siguientes acciones:

- Sensibilización emocional y apertura estética;

- Actualización de la memoria eidética;
- Receptividad a multiplicidad de conexiones culturales, sociales y afectivas;
- Modelación del iconotexto como unidad semántica. El *ver como* un nuevo modo de leer;
- Empatía con la proyección de mundo que propone la obra;
- Síntesis heurística con cierre hermenéutico.

El primer requerimiento en el aprender a ver consiste en ensanchar los confines de la mirada, posicionarla y contemplar. En todo caso, resulta ser una práctica en desuso en la condición humana actual. Poco conveniente porque el espacio y el tiempo se aglutinan y se comprimen en presencia de tanto “ruido”, entendido como demasiados estímulos perturbadores que disocian la atención. Maurice Blanchot plantea algunos interrogantes cercanos a este quehacer de intervención.

¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia? (Blanchot, 2022: 27).

Aprender a ver supone distancia humana pero no emocional. El hermeneuta espectador elige acercarse a la obra en función de su motivación y a la intencionalidad del artista como una heurística de sentido de la que luego toma distanciamiento. Se trata de un desapego indispensable para producir el hallazgo interpretativo. Este procedimiento pone en juego su bagaje cognitivo, sus capacidades perceptivas y cierto grado de sensibilidad estética que puede ser aprendido. Este encuentro es esencialmente humano, asincrónico e histórico. Por las ventajas de la reproducción tecnológica es posible apreciar el arte fuera de las galerías y los museos.

La praxis prevista para aprender a ver requiere del *input* artístico y estético del arte pictórico a diferencia de la estética de los álbumes, la percepción de las ilustraciones se halla en la continuidad de los discursos en contexto. Cada parte (la doble página) es una integralidad del todo y esta lectura conforma el conocimiento simbólico del álbum, donde las dimensiones espaciales y temporales, el desplazamiento de eventos y personajes en el espacio semiótico de la configuración se *leen* de forma sistémica.

Desde mi postura, parte del entrenamiento para leer la complejidad de los álbumes, debe enfocarse en la obra de arte como totalidad en sí misma. El contexto cultural es un condicionante que involucra idiosincrasias, creencias, ideologías imperantes y esto recae en los patrones interpretativos del hermeneuta. Ahora bien, la interpretación de una misma obra en distinto momento histórico y, debido a las peculiaridades del sujeto, puede variar sustancialmente desde la perspectiva de un mismo hermeneuta. La atención plena y contemplativa de la obra de arte es ineludible como experiencia estética previa al desarrollo de la AV y de esta depende el nivel de ahondamiento epistémico y simbólico.

El *aprender a ver los álbumes* es indagar el iconotexto y los espacios semióticos de la configuración hacia la apropiación, comprensión e interpretación y la “conformación del conocimiento simbólico” (Chaab, 2016). El *ver* exige un entrenamiento contemplativo y sensibilidad estética, aspectos indispensables para avanzar en este proceso de transformación de la modalidad de lectura de los álbumes hacia la autoeficacia del LP. Entrenar la mirada contemplativa es una peripetia de barrido de página pausada que se posiciona en aquel atractor de carga semántica y emocional con el cual se produce el anclaje. El hermeneuta consigue hallar el punto de enfoque en cualquiera de las cuatro dimensiones del espacio semiótico: izquierda/derecha, lo conocido y lo nuevo, arriba/abajo lo ideal y lo real.

La mirada tiene un punto móvil con desplazamientos intermitentes y su trayectoria es libre de arbitrajes y condicionantes léxico-gramaticales. La linealidad izquierda-derecha desaparece, al menos temporalmente; la mirada se desterritorializa. La obra es un agenciamiento rizomático cuya jerarquía (en caso de existir) la impone el propio LP con relación al sustrato cognitivo propio, intertextualidades, intencionalidades e intereses en la recuperación de sentido. Se presentan dos ejemplos de obras pictóricas aplicables para la subfase de aprender a ver, teniendo en consideración un nivel de gradualidad. La práctica que se presenta a continuación no se implementó en las intervenciones pedagógico-literarias, tal como expresé en un comienzo, los saberes empíricos situados obtenidos me permitieron reflexionar acerca de la necesidad de incorporar esta etapa previa a la tarea de interrogación del DM del álbum. El trabajo en campo interpela los marcos teóricos y su aplicabilidad tal y como se plantean *a priori*.

Este tipo de ilustraciones aunque descontextualizadas facilitan el análisis en su inmanencia y constituyen un entrenamiento que introduce al LP gradualmente en la lectura de las imágenes. Esta experiencia cognitiva y estética logra plena significación cuando se lo sitúa

frente a la obra literaria de características propias: continuidad en su poética cognitiva, contextualización en el entramado de la diégesis y una proyección de mundo extraliterario.

¿Qué aprende a *ver* el hermeneuta? Se trata de una mirada en *zoom*, del todo a las partes y a los detalles más significativos. Con posterioridad, ensaya una aproximación interpretativa. Develar lo encubierto, aquello oculto en lo que subyace el sentido es parte del proceso. Aprender a ver es captar lo evidente, lo mostrado intencionalmente y lo misterioso, despertar al asombro y al extrañamiento de la novedad de lo no conocido y de lo connotado.

Se pretende que la propuesta resulte lúdica y novedosa. Consiste en aprender a ver esta obra de Giuseppe Arcimboldo (1527-1593), pintor italiano, reconocido por su arte poco convencional al pintar rostros humanos con frutas, plantas y verduras. En la CI una modalidad exploratoria podría iniciarse con estos interrogantes: ¿Qué ven? (aspecto denotativo).



Ilustración 156

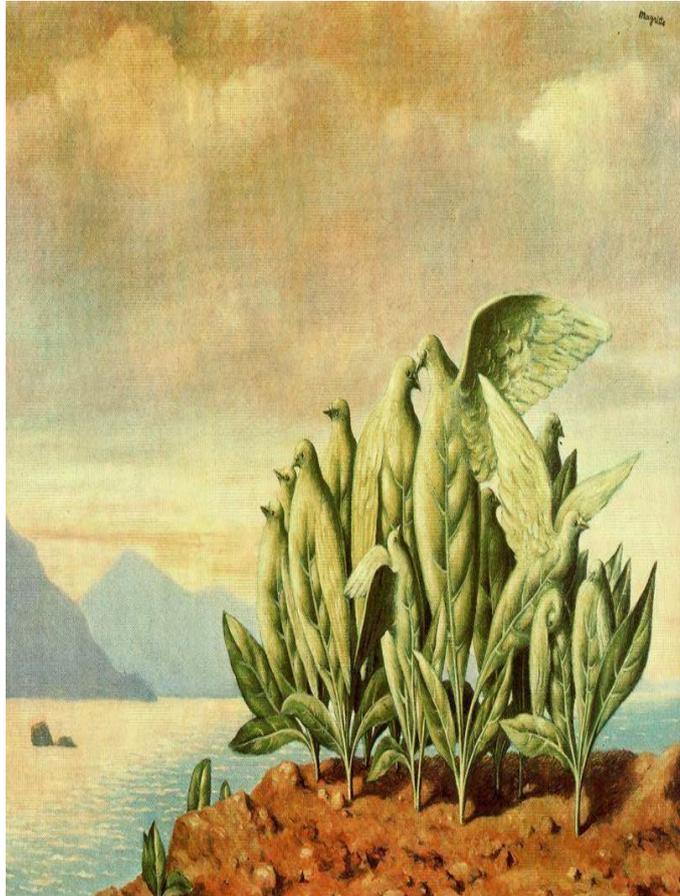
¿Qué les hace pensar esa respuesta? (activación cognitiva emocional), ¿qué mundo les propone esta obra? (proyección ser-en-el-mundo), ¿en qué lugar mágico imaginan este rostro? (proyección de mundo), ¿pueden imaginarse siendo parte de ese mundo imaginario? (simulación enactiva), ¿qué les *dicen* los colores? (impacto cognitivo y emocional del color), ¿qué les *dicen* las formas? (nivel de abstracción). Vean nuevamente todo el cuadro: ¿qué representa este rostro humano? (vinculación simbólica), ¿creen poder producir su propia obra con estos u otros elementos? (síntesis heurística-hermenéutica). Las re-preguntas e hipótesis surgen a partir de las argumentaciones de los participantes en la CI. Por tanto, son imprevisibles.

Otra invitación a *ver* es la percepción conceptual y visual de *La isla del tesoro* (1942), del belga René Magritte (1898–1967), el artista resemantiza la obra literaria homónima. El hermeneuta aprendiz de la mirada contemplativa es guiado a partir de estas preguntas: ¿Qué ven? (dimensión denotativa), ¿qué elementos reconocen? (Implicatura contextual), ¿por qué un cielo brumoso? (activación inferencial), ¿en qué piensan cuando ven esta obra? (cognición), ¿qué

sienten? (activación emocional), ¿qué significado tiene para ustedes? (apreciaciones subjetivas, interconectividades), ¿qué es lo más sobresaliente en la ilustración? (atractor cognitivo-emocional), ¿les trae algún recuerdo? (resonancias intrapsíquicas experienciales), ¿qué creen que representa esta ilustración? (develar lo connotado, atributos posesivos simbólicos).

¿Qué nos quiere *decir* el artista? (inferencia intencional). Si estuvieran en ese lugar: ¿se imaginan viviendo una aventura?, ¿cuál? (proyección de mundo, ser-en-el-mundo). Los límites de los PRs, el color y sus matices, las similitudes dominantes con objetos de la naturaleza, la saliencia de las imágenes, el aglutinamiento de ciertos elementos, la verticalidad asociada al vuelo (analogía con las aves), representan opciones operativas al servicio del *input* visual efectivo (ver 1.3.1).

Ilustración 157



En la obra de Arcimboldo, ilustración 156, el artista trabaja con patrones analíticos que siguen la estructura parte-todo. Una cabeza *vegetal* parte de un todo “hombre”. En el plano detalle, la composición presenta los atributos posesivos de un rostro humano: ojos (aceitunas), nariz (pera), pómulos (manzanas), cabello (racimos de uva), etc. Las formas son elocuentes y el reconocimiento perceptivo es instantáneo. Posiblemente mediante la intervención el LP ahonde en interpretaciones simbólicas inesperadas ante el desconocimiento de las motivaciones que se movilizan en cada receptor. La ilustración 130 evidencia patrones narrativos por el posicionamiento de los vectores verticales de las plantas, el vector oblicuo de las alas de las *plantas aves*, el vector direccional de sus picos, todos son indicadores que informan hacia dónde miran las aves. La mirada del PI sigue la linealidad de estos indicios con un desplazamiento fuera del fondo hacia la dimensión de lo imaginario e irreal. Estas observaciones guían procesos inferenciales que

enriquecen la comprensión. Este juego vectorial propone una narrativa ficcional que estimula la redescrición y reconfiguración por parte del LP, a partir de la inmanencia de la obra en su autorreferencialidad, sin recurrir al hipotexto *La isla del tesoro* de Robert Stevenson.

El aprendiz *contemplador* es invitado, a través de estos y de otros interrogantes, a sumergirse en la narrativa visual y *ver* desde dentro el mundo imaginario desplegado. ¿Qué contenidos no visibles subyacen en estas ilustraciones? Las interpretaciones son aproximaciones probables, en tanto hacen referencia a esta “ambigüedad de la visión” que expresa el historiador de arte Ernst Gombrich (1984). Tanto las percepciones de la realidad natural como la expresión mimética de las imágenes tienen rasgos de incertidumbre. No todo es lo que parece. La búsqueda del equilibrio entre certezas y anfilogías implica un ejercicio mental constante. *Aprender a ver* más allá de los sentidos constituye un aprendizaje significativo con posibilidades de ser transferido a todos los ámbitos. La imprecisión de la visión es una virtud polisémica como condición libertaria de expresividad.

¿Qué necesita este aprendiz contemplador para interpretar lo que *ve*? Indagar en sí mismo, escudriñar en sus contenidos socializados, desempolvar y actualizar saberes, sentimientos, pensamientos y algo más: elaborar inferencias posicionado en una situación heurística. El LP debe confiar en su capacidad de gestionar energías creativas y de poner en valor los insumos con los cuales logrará construir sentido.

Desde la primera infancia la imagen constituye un fuerte atractor. Los colores y las formas causan un impacto de gran influencia en su percepción del mundo. Esta condición evoluciona con la frecuentación sistemática de la literatura y con el arte en general. El acceso a la cultura desde edad temprana articula la ampliación de sensibilidades con la apreciación estética de la belleza en todo su entorno. Esta es la “frontera indómita” (Montes, 2001) en continuo desarrollo en la que habita la literatura y la cultura como una “tercera zona” (Winnicott, 2013), un espacio simbólico entre el yo y el no-yo como refugio del *afuera*. El entrenamiento de la mirada potencia el enfoque en el funcionamiento de los álbumes hasta amalgamar las tres dimensiones: la intrapsíquica, la obra en su inmanencia y lo extraliterario (Chaab, 2016). Este debe ser gradual y sostenido. Gradual en tanto, los primeros acercamientos a la literatura de los álbumes habilitan el disfrute de las imágenes, el color y sus influencias, el gozo perceptivo que abre paso a lo cognitivo y lo imaginario progresivamente. La frecuentación sistemática consolida los logros con propensión de continuidad duradera.

En un segundo momento, el hermeneuta de cualquier edad es atraído por la belleza y el naturalismo de las ilustraciones. Es muy significativa esta fase porque existe un intento de

anclaje con lo que ya conoce o ha experimentado hacia la recreación de sentidos. Evidentemente, no se trata de un *ojo inocente*, ya que tiene almacenados antecedentes claves en su memoria eidética que andamian una estructura entre lo conocido y vivido y lo nuevo percibido. Estas ansias por entender lo que ve, el acercamiento cognitivo-afectivo con el mundo ficcional y sus proyecciones son actitudes potencialmente esclarecedoras para descubrir las intencionalidades subyacentes en lo representado. La abstracción de significados subyacentes son esenciales para acceder a la construcción simbólica, de este modo, el sujeto pensante asume un compromiso restringido. Es decir, a mi entender, el hermeneuta hace una aproximación intencionada a la obra y luego pone distanciamiento para posibilitar la redescipción, resemantización y dar explicación de lo observado.

Este es el punto de inflexión que define un nuevo estado para el LP: el de la apropiación e interpretación que completa el reconocimiento epistémico, la circularidad hermenéutica que explica “la correlación entre explicación y comprensión, y *viceversa*, entre comprensión y explicación” (Ricoeur, 2020: 195)²⁶⁴.

Cuando se le pregunta al receptor qué *ve* en una ilustración de un álbum, comienza por enumerar objetos, personajes, eventos; luego redscribe y explicita lo observado. Los lectores más sofisticados alcanzan la síntesis interpretativa con cierta inmediatez. Toda obra artística es una manifestación social. Hans-Georg Gadamer en este sentido expresa que aquella ocurrencia del artista expresa: “[...] la totalidad del mundo experimentable y de la posición ontológica del hombre en el mundo [...]” (2012: 86). El LP como parte de su adiestramiento desarrolla juicio crítico, autonomía de criterios para apreciar la obra, valora el diálogo entre su subjetividad y la voz del álbum. Por último, no menos importante, será capaz de *transferir* esta competencia apprehendida a otros ámbitos del saber y de la propia vida. Este hecho evidencia la ventajosa posición para reconstruir un mundo posible desde *su* visión a partir de lo que la obra revela. Este es, sin dudas, *el hallazgo del lector y de su singularidad*: la síntesis heurística con el cierre hermenéutico de la fase.

6.1.2. Segunda fase: Construcción de sentidos

La construcción de sentidos se da en el contexto de una CI que en principio constituye una agrupación social cuyos integrantes conocen los objetivos y compromisos que los con-

²⁶⁴ Cursiva en original.

voca. Entonces, surge de una invitación explícita para intervenir en esta práctica conversacional con una clara tendencia de predisposición. El conocer los objetivos convocantes eleva el nivel motivacional en función de la cercanía con los intereses y necesidades del grupo. La praxis en comunidad presupone poner en juego esfuerzos intelectuales ya que se trata de una experiencia del *pensar con sentido*.

En este punto, es primordial el sentido de pertenencia y reconocimiento identitario del sujeto hermenéutico. Las interacciones interpersonales y la conciencia de grupo organizan la antesala para el desarrollo de las habilidades sociales. El repertorio de comportamientos que se adecuan a las convenciones grupales son: respetar, escuchar con atención las otras voces, aceptar el disenso, agradecer ayudas, disculparse, convencer desde la argumentación y no la imposición de ideas, autocontrolar la impulsividad, compartir generosamente, plantear soluciones a problemas de discusión creativamente, aprender a preguntar, ayudar a otros. La comunidad incentiva la zona de desarrollo próximo entre pares con un amarre en la afectividad creciente de sus miembros. Por tanto, en la CI sus participantes están creando conceptos, compartiendo creencias, presupuestos acerca de diversos temas que convoca la literatura del libro-álbum, desarrollando ideas, y finalmente, esta construcción epistémica se consolida en una creación conjunta fruto de acuerdos y desacuerdos que pudieron empatizar hacia un objetivo en común. Las producciones literarias y artísticas emergen de esta instancia de activación del pensar con sentido. En este sentido, la CI genera aprendizajes dialógicos considerando sus componentes: comunidad participante – libro-álbum – intervención mediada.

Esta CI se apoya en la “pedagogía de la pregunta”, según Paulo Freire, el mediador “tiene que ser un gran preguntador de sí mismo” (2014: 75), esto lo posiciona en condiciones óptimas para la indagación. El educador brasileño analiza que:

[...] la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales y el propio conocimiento (Freire, 2014: 76).

Para lograr que la educación se aparte de estas estructuras convencionales en las que no cabe la divergencia el mayor propósito de la intervención es transmitir este ánimo de exploración, curiosidad intelectual y afianzamiento de la conciencia neo-subversiva de un sujeto que cuestiona qué tan válidas son para sí las respuestas formalizadas que le ofrece el mundo adulto. De esta forma, las cláusulas de niños y adolescentes se empoderan; su sonoridad resulta

validada y compartida en diferentes ámbitos sociales, educativos, culturales. El ámbito es entendido como *un lugar* (tridimensional) que adquiere una carga emocional y experiencial que lo nutre con repercusiones valiosas.

El filósofo Gadamer advierte que la pregunta exige como condicionalidad la apertura y que sea estructurada como “una negatividad radical: en el saber que no se sabe”. Por tanto, “Para poder preguntar hay que querer saber” (1999: 439), develar aquello que *no dice el discurso multimodal*. Así, “crear su propia experiencia” y recrear el discurso como “objeto artístico” y estético (Iser, 1987: 228). Esta situación hermenéutica es válida para todos los participantes de la CI. En realidad, los participantes no responden a quien pregunta, se responden a sí mismo, desde el descubrimiento y la extrañeza. Inclusive sus propios pares pueden repreguntar acerca del fundamento de su respuesta.

Al abrir un álbum se quebranta un *statu quo* en aparente equilibrio al indagar el discurso y no al dejar por sentado ciertas concepciones es que se construye el entramado cultural. El hecho de experimentar con las ideas, confrontar las propias con las ajenas, es una tarea absolutamente creativa y desafiante. ¿Qué subyace a lo que se lee a partir del discurso textual y de la imagen representada? Esto presupone preguntar *con sentido* a la espera de una respuesta plausible. Las preguntas abiertas son las más productivas e inducen pensamientos divergentes. El sujeto se está conformando como obra abierta al cambio. La experiencia es un acontecer que nos atraviesa, que *nos pasa* por el cuerpo y la mente y, en consecuencia, nos transforma. Este cambio de *estado* marca un antes y un después superador, es lo que denomino *emergencia transformadora* (ET). A través de esta ET y debido a ella, el sujeto sale fortalecido porque ha logrado construirse a sí mismo, al comprenderse y comprender el mundo que habita. Su decisión compromete su trascendencia al develar lo que hasta ese momento le estaba oculto a su mirada. Por tanto, habilita un nuevo paradigma sustancial.

Lo siguiente es preguntarse: ¿qué estrategias propician los álbumes que ayudan al LP a *problematizar la realidad*?

- Hacer preguntas, preguntarse, cuestionarse a sí mismo;
- Escuchar con sincero interés a otros revela actitud de aprendizaje;
- Entender y evaluar argumentos;
- Hacer inferencias;
- Mentalización: acercamiento cognitivo y afectivo al otro y a situaciones percibidas;
- Construir explicaciones para lo conocido e hipotetizar sobre otras posibles;
- Renovar y/o fortalecer los hábitos mentales positivos;
- Esforzarse por lograr autoeficacia;
- Corregir el propio criterio confrontado con el de los demás participantes;
- Expresarse confiadamente y con fluidez;

- Ejemplificar, explicitar, comprender;
- Hacer conexiones con la propia realidad;
- Descubrir que existen otras alternativas respecto a una respuesta;
- Comprometerse con la indagación;
- Descubrir intertextualidades en la obra;
- Disponerse a los intercambios constructivos;
- Argumentar las respuestas con sentido;
- Valorar la perspectiva ajena;
- Cambiar creencias; otras.

La CI se sostiene en el aprender a pensar juntos, colaborativamente, en la confrontación dialéctica de las ideas, las hipótesis, los juicios personales con el de los otros, con espíritu heurístico de síntesis. La CI implica una dinámica que se retroalimenta y propicia el fluir de la conciencia y el pensar por sí mismo, problematiza la realidad a través de la ficción que propone el iconotexto literario.

El ensanchamiento de la frontera limitante del *umbral OK* debe ser *comprometido* hacia la maximización de los recursos latentes en los sujetos. Las alfabetizaciones visual, emocional y lecto-escritural sustentan las intervenciones mediadas. Los álbumes promueven, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia visual.

Esta competencia visual se entiende aquí como el potencial de entender una imagen con profundidad y apreciarla de forma más consciente y quizá crítica, a través de un compromiso activo con un proceso interpretativo que a su vez incrementa y enriquece esta competencia (Arizpe, 2013: 1).

En una de las intervenciones mediadas con jovencitos de alrededor de 12 años, analizamos el álbum *La balada del rey y la muerte* de Koos Meinderts & Harrie Jekkers & Piet Grobler. Es un claro ejemplo de cómo los LP aprenden a problematizar la realidad. Presento estas dos ilustraciones de doble página como las más representativas para el interrogante que surge en la CI. Ilustración 158





Ilustración 159

La diégesis propone una temática trascendente: la muerte. El protagonista es un rey león quien se pregunta: “¿Por qué la Muerte le estropeaba su alegría de vivir, por qué tenía tanto, tanto miedo a morir?” Nadie en su reino sabe darle respuesta a este problema existencial tan poderoso ni los mismos sabios de toda la comarca. Finalmente, este rey arbitra un plan para atraparla en una jaula de vidrio. Esto produjo un gran desequilibrio ecológico y entonces el rey reflexiona acerca de la necesidad de entregarse a la Muerte y acepta que la vida tiene un ciclo efímero. Un miembro de la CI se pregunta:

J: -“¿Por qué la Muerte es una coneja enfermera? Las enfermeras cuidan la salud: -¿por qué en esta historia provoca la muerte?”.

Mediadora: -¿Alguien puede responderle a J?

N: -“Los viene a curar de vivir para siempre”.

El grupo de participantes tomaron la muerte con absoluta naturalidad, el encuentro literario y la participación fue activa y fluida. Previamente tuve que argumentar, frente a las autoridades, la pertinencia de abordar este tema reconociendo que la muerte les ha tocado de cerca a muchos de ellos. Las autoridades se manifestaron prejuiciosos de encarar un tema tan sensible y de proximidad en la vida cotidiana de la niñez y la adolescencia en contextos de VS. A mi entender, muy por el contrario, debatir y analizar la muerte es reparador y deslinda conflictividades. Para este grupo la realidad supera la ficción lamentablemente. La oportunidad que tuvieron de expresarse y expandir sus creencias constituyó una contribución significativa. Su interés se evidenció en el nivel de participación y atencional, sus posturas sobre el asunto hermenéutico. Las conversaciones tuvieron una duración de alrededor de dos horas reloj.

Las intervenciones pedagógico-literarias permiten armar un entramado conceptual entre las respuestas, las re-preguntas y la resolución de la problemática que les presenta el discurso multimodal. La proyección de mundo, en este caso, es la aceptación de la muerte como parte de la vida y el equilibrio ecobiológico; conceptualizaciones de profundidad que me atrevo a afirmar que algunos adultos no logran asimilar. Esto representa una sombra perturbadora que genera conflictividades que deben afrontarse tempranamente. Por otra parte, la muerte puede ser interpretada como una alegoría, en tanto representa la aceptación de “morir” al egocentrismo de la primera infancia y continuar su desarrollo hacia la madurez.

El *aprender a pensar en imágenes* a partir del discurso multimodal está en consonancia con la aseveración de Rudolf Arnheim (1985): “el pensamiento es visual”. Los álbumes resemantizan el concepto clásico de la función decorativa y estética de la imagen en relación con el discurso verbal. En los álbumes la imagen adquiere funciones epistémicas, simbólicas, comunicativas, estéticas e ideológicas. Yace aquí la necesidad de una intervención mediada a fin de facilitar que el LP, como hermeneuta, descubra tales funciones y acceda a su fijación en acciones significativas. El aprender a pensar adquiere una dimensión trascendente y crítica para los sujetos vulnerables en particular. La ET vislumbra una modalidad de empoderamiento emancipado; es decir, sentir confianza en sí mismo, comprenderse, aceptarse tal como se es y, a partir de este sentido de trascendencia, alcanzar la capacidad de ser-en-el-mundo junto a la alteridad. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, en los espacios sociales se instancian “modos de reproducción” que, en la mayoría de los casos, impiden a los sujetos su merecida movilidad social. El efecto acumulativo de las condiciones de riesgo afianza lo que Rossana Reguillo Cruz denomina la “experiencia de indefensión expandida”, constructo que define como: “los actores sociales, se autoperciben como víctimas de procesos ingobernables y carentes de todo límite o forma” (2014: 63).

Así, este modelo podría contribuir a producir este quiebre conceptual en los sujetos en esta etapa de su desarrollo humano hacia el cambio de sus creencias y concepciones existenciales que paralizan cualquier tipo de deslizamiento social entre los campos de fuerzas con los que se vinculan al interior de las estratificaciones sociales y culturales. Estos sujetos viven en microsistemas de los que reciben guiones establecidos por convenciones relativas a su *habitus*. La misma escuela, en general, establece pautas de convivencia que rechazan el desacuerdo al ser entendido como un conflicto desestabilizante respecto de las normas instituidas. Entender el desacuerdo como una situación apremiante e incluso peligrosa que atenta contra cierto orden, representa una perspectiva sesgada que no ofrece ningún aporte al pensamiento autónomo y crítico. El desacuerdo, por el contrario, es parte de los debates sin esperar una resolución o

cierre a los planteos que se suscitan. Mejor aún, el desacuerdo problematiza el objeto de análisis o tema de discusión dentro de una comunidad que indaga abiertamente y admite las diferencias de opinión que enaltecen el pensamiento de todos quienes participan. Justamente esto se espera que suceda, la controversia, la emergencia de discusiones respetuosas y sus defensas argumentativas, en pleno entrenamiento de nuevas formas de pensar la realidad, tomando como punto de referencia el mundo ficcional y sus proyecciones en la dimensión extraliteraria.

En este sentido, se concluye que la CI se propone, en última instancia, la conformación de una verdadera *comunidad de interpretación*, ya que la movilización cognitiva emocional apunta a la producción de sentido que es siempre individual, pero se sustancia en el entramado cultural y en la activa participación del imaginario social.

El tono de la participación debe ser ante todo prudente, reflexionar antes de hablar, expresar opiniones sin apresuramientos, saber reconocer limitaciones, pedir perdón, mantener la calma, ser flexible cognitivamente para abrirse al debate. Sin lugar a dudas, esta dinámica requiere de un entrenamiento sistemático, de las intervenciones mediadas y de un corpus literario de complejidad creciente para introducir gradualmente al hermenauta en esta modalidad participativa. Las temáticas que abordan los álbumes deben responder a los intereses y necesidades de los grupos. Su tratamiento, tal como se expresó en el corpus literario implementado en las observaciones participativas, se enfoca prioritariamente en la autoestima, la satisfacción personal, la simpatía (empatía con amor), la identidad personal, reconocimiento de la alteridad y las emociones positivas en general.

6.1.3. Tercera fase: Efecto catártico

*“Nunca podemos separar claramente lo que vemos de lo que sabemos
[...] en las manos de un gran maestro la imagen se torna traslúcida.
Al enseñarnos a observar el mundo visible de nuevo,
nos da la ilusión de ver dentro del reino invisible de la mente [...]”
(Gombrich, 1960: 329)²⁶⁵.*

El efecto catártico es una transmutación de sentidos emergentes de lo hermenéutico en una manifestación objetivable. El hermenauta transfiere un conocimiento nuevo movilizado por la mediación de los álbumes a otra modalidad semiótica. Esta transición de códigos ostenta el carácter intersemiótico que promueve el efecto catártico. La materialización se re-

²⁶⁵ En Arizpe, 2004: 325.

presenta en un acto significativo de tipo lingüístico, no lingüístico o ambos. Este procedimiento se abastece de las resonancias internas actualizadas con sus proyecciones externas, hecho que constituye un mecanismo protector del equilibrio psico-emocional.

El sujeto pone en juego la sublimación de ciertos contenidos intrapsíquicos en una construcción creativa surgida de su imaginario que armoniza energías críticas de diversa naturaleza cognitiva y emocional. En este caso, “los textos literarios transforman la fantasía pulsional en formas perceptibles de la conciencia” (Norman Holland, 1968; en Iser, 1987: 74). Esta visibilización de procesos de mentalización consciente tiene un efecto liberador y garantiza satisfacción personal.

We have seen that this faculty for finding and making underlies the child’s discoveries no less than the artist’s. Finding, indeed, even precedes making, but it is only in making things and trying to make them like something else that man can extend his awareness of the visible world (Gombrich, 1984: 251)²⁶⁶.

Se podría concluir que el efecto catártico consolida el sentido construido y evidencia su propio discurso como cierre simbólico. De esta forma, las intervenciones adquieren una proyección estético-pedagógica. Este marco de cierre, más allá de las implicancias, impulsa una “experiencia cristalizadora” (Gardner, 2018: 54) al expandir el desarrollo de las IM en los sujetos. La modalidad de realización sugerida se adecua al propio álbum y a su temática principal. Por lo que es versátil y compartida de manera individual, grupal o colaborativa.

En síntesis, este modelo se caracteriza por la sistematicidad en su implementación, el orden de complejidad y la fijación. Cada fase debe ser entendida como una instanciación de los procesos ficcionales e intersubjetivos que fluyen y se acoplan temporalmente en continuidad con la siguiente fase hasta la integración hermenéutica de todo el proceso. El modelo tiene la presunción de ser una estrategia fecunda y productiva en la intangibilidad de la subjetividad del LP y la ostensibilidad de la materialidad objetivable, la explicación y apropiación con efectos contextuales para la vida del sujeto. Comparto la expresión de Paul Ricoeur: “Todos los símbolos tienen pretensión de rehacer la realidad” (2020: 205).

²⁶⁶ “Hemos visto que esta facultad de encontrar y hacer subyace a los descubrimientos del niño no menos que a los del artista. Encontrar, de hecho, precede incluso a la creación, pero sólo haciendo cosas y tratando de convertirlas en algo más, el hombre puede ampliar su conciencia del mundo visible”. Traducción propia.

6.2. Herramientas pedagógicas

6.2.1. Instrumentos para la elaboración del perfil del/la alumno/a

a. Entrevista en profundidad a la directiva²⁶⁷. En agosto de 2018 tuve una entrevista informal con la directora de la “Escuela Miguel Ángel Ramponi”, Prof. Marcela Romeu, antes de iniciar las observaciones participativas. En esta oportunidad me informa acerca del perfil de su alumnado y de sus familias, ciertas características de la escuela y de los docentes involucrados en los proyectos. Sistematizar la información me permitió elaborar los proyectos de intervención, conformar los criterios de selección del corpus literario, determinar las estrategias y las herramientas pedagógicas a implementar.

En 2019 la directora estuvo con licencia por razones de salud y en octubre de 2020 formalicé una entrevista en profundidad cuya exposición textual se incluye en el Apéndice 4. En este punto se destacan sus observaciones más relevantes:

- Escuela de riesgo en contexto vulnerable con el ciclo primario completo;
- Con una población escolar de 420 niños, niñas y adolescentes;
- Escuela FARO según calificación otorgada por DGE. Las escuelas FARO son aquellas cuyo alumnado presenta mayores problemas de aprendizaje y rendimiento académico fundamentalmente. Su alfabetización lecto-escritural incompleta con déficit en sus funciones ejecutivas y escasa competencia literaria y social.

b. Encuesta: Perfil de la niñez y adolescencia partícipes de las intervenciones. Se aplicó a las cinco docentes partícipes de los proyectos de intervención²⁶⁸. Su objetivo fue conocer los comportamientos sociales y la competencia lectora de sus alumnas/os. Se transcriben textualmente las respuestas más significativas.

“El desarrollo de esta relación (docente-alumno) necesita de la creación de vínculos afectivos, profesionalismo, empatía, escucha atenta, atención a la diversidad”.

“Necesitamos desarrollar en los alumnos la autoestima, el respeto a sí mismos y el respeto por los demás, regulado por el autocontrol y el desarrollo de todas y cada una de las habilidades sociales e individuales progresivamente”.

“El buen alumno es el que progresivamente se aplica en el aula y desarrolla sus habilidades a pesar de las adversidades diarias”.

²⁶⁷ Entrevista en profundidad completa en Apéndice 4.

²⁶⁸ Se incluye en el Apéndice 5.

“Para mí no existe un mal alumno, sí existe la diversidad de alumnos, cada uno desarrollando su propia inteligencia, aquella en la que destaca”.

Nivel atencional breve en general.

Las imágenes constituyen una motivación para sus producciones narrativas.

c. Dispositivos aplicados a los participantes²⁶⁹

Dispositivo Club de los perfectos

Dispositivo YO SOY

La implementación de dispositivos es un procedimiento que promueve la reflexión y la metacognición en los niños y adolescentes. Estos aspectos tienden al autoconocimiento, el reconocimiento de su identidad personal y les hace saber que sus apreciaciones son valiosas para el/la mediador/a. En este sentido los predispone favorablemente hacia las prácticas literarias. Por otra parte, las intervenciones con base en el conocimiento del grupo mejoran de manera sustancial debido a la pertinencia y el ajuste de las estrategias. La mediación se modela con criterios objetivos que trascienden el conocimiento teórico y con una clara tendencia a la modificabilidad estructural de las personas. El autoconocimiento y el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades posibilitan las transformaciones trascendentes. La formalización de una herramienta de autoanálisis los interpela a *pensarse* a través de un diálogo interno. Por tanto, constituye una práctica pedagógica de alto impacto en las intervenciones literarias.

6.2.2. Organización del espacio de trabajo como una dimensión multimodal

La intervención aborda el discurso multimodal no solo desde lo literario, sino también, a partir de la tridimensionalidad del espacio semiótico donde tienen lugar los encuentros. Así, estos ámbitos se constituyen en auténticos actos de significación.

²⁶⁹ Estos dispositivos están en los Apéndices 2 y 3 respectivamente. Las conclusiones de su aplicación se analizaron en el capítulo V.

Espacio como metafunción organizacional. En este ámbito se incluyen libros de distintos géneros y temáticas con o sin ilustraciones incluidos los álbumes, alfombras, mantas, almohadones, música de fondo, sillas bajas, bancas (apoyo de materiales de escritura), colgantes del techo, hojas en blanco, materiales de escritura y pintura. La decoración en las paredes debe ser un referente de lectura estimulante. Todos los componentes del sitio adquieren un valor simbólico. La intencionalidad es crear un espacio mágico que represente una invitación a entrar al mundo de la ficción. Los entornos así contruidos son facilitadores de esta praxis socio-cultural.



Imagen 160

El marco organizacional

como discurso multimodal responde a las metafunciones ideacional, textual e interpersonal como componentes del sistema semiótico. Efectivamente, ofrece información acerca de lo que allí se realiza y trasmite el estilo con que la práctica se llevará a cabo.

Espacio como metafunción interaccional. Se define como un ámbito de carga semiótica y emocional que habilita los intercambios conversacionales, lo lúdico, el aprendizaje, momentos de centramiento y de activación de los pensamientos.



Imagen 161

Los participantes se

sientan en las alfombras, en los almohadones, en las bancas, formando un semicírculo que se cierra con la posición de la mediadora. El álbum ocupa la centralidad de la dimensión semiótica tridimensional permitiendo el involucramiento de los LP. Tal como se observa en la imagen, el resto de los atributos simbólicos configuran el marco propicio para las interacciones. El libro constituye el principal atractor y sus ilustraciones *demandan*, de parte del PI, un nivel atencional y una vinculación de cercanía con el mundo ficcional proyectado por la obra. Mientras tanto en el entorno, las imágenes son de *oferta* al proporcionar informantes que contribuyen a la configuración holística del espacio de lectura.

Espacio como metafunción representacional. Posibilita los procesos narrativos y conceptuales. Los *procesos narrativos* son propios de las acciones y reacciones de los PI en presencia del acontecimiento literario como parte de la simulación enactiva de una mente embebida. Los *procesos conceptuales* se dan en el predominio posicional de aquellos, en la horizontalidad como un rasgo saliente de la praxis en la CI, manifiesta como igualdad de oportunidades expresivas, intervenciones compartidas, distancia social de proximidad relativa, entre otros aspectos.

La estructura de representación conceptual incluye *procesos analíticos* que se evidencian en las categorías parte-todo. La exposición de libros que rodean a los niños y el énfasis atencional centralizado en el álbum forman parte de la totalidad del mundo literario inabarcable e inefable. Las emociones positivas fueron los atributos simbólicos posesivos que fundamentaron la selección del corpus²⁷⁰ para el trabajo en campo.

Por último, se destacan los atributos simbólicos sugestivos que se activan en los PI referidos al estado emocional y el *clímax* logrado en el encuentro. Estos aspectos están relacionados con el potencial semántico del álbum y con las habilidades narrativas, orales y escénicas de la cuentista²⁷¹.

La dimensión semiótica representada es un discurso multimodal incrustado social y culturalmente de manera holística. Por tanto, el *ámbito creado* genera procesos de intersemiosis con fundamento en todos los patrones significativos del espacio y sus interrelaciones en un acto integrador.

6.2.3. *Patrones de fortalecimiento del aprender a pensar creativa y reflexivamente*

- **Premios.** Refuerzo positivo, elogios, aceptación de todas las intervenciones individuales como válidas. La pizarra se convierte en una “caja de herramientas” en la que se recuperan todos los aportes de los niños como afirmación de su mérito.

²⁷⁰ Incorporado en el capítulo V.

²⁷¹ La Cuentista es aquella que cuenta *libro en mano* y desambigua toda posibilidad que le haga pensar al oyente/lector que lo que ‘narra’ ha sido recreado por ella. Como cuentista la narración oral escénica libro en mano contribuye a la construcción de un modelo lector y al fomento de la lectura. Esta experiencia si ha sido gratificante moviliza al oyente lector a reencontrarse con la lectura de manera autónoma, en tanto, concibe que quien propicia en él emociones placenteras ha sido el discurso verbal y visual inscripto en el libro.

- **Sanciones.** Límites claros, firmes y reflexiones oportunas con el objetivo de provocar cambios de actitud y reconocer el valor que representa el espacio literario para sus aprendizajes.

- **Memoria de trabajo.** Reactivación de conceptos precedentes estableciendo anclaje con lo nuevo a partir de la renarración, la explicación y la argumentación.

- **Pautas implementadas para construir factores protectores frente a la adversidad.**

- a) Confiar en el potencial de cada sujeto: “vos me importás”, “vos podés”, “vos debes hacerlo porque podés”. Establecer expectativas altas para elevar el umbral de realizaciones. Se advierte una *zona de confort* desde la que se justifican: “no puedo”, “no sé qué hacer”, incluso responden “no quiero”, clara tendencia a la inacción y la pereza mental.

- b) Ofrecer oportunidades para la expresión de deseos y sentimientos con estrategias que favorezcan un cambio de acciones y creencias. Este enfoque *genera en ellos la confianza en lo posible*.

- c) Manifestar un interés genuino por ellos como personas singulares y necesitadas de afecto, tolerancia y apoyo constante.

- d) Estimular la participación significativa con temáticas pertinentes que faciliten la interfaz entre el mundo ficcional y el mundo real. Los temas analizados brindan sólidos aportes para la resolución de conflictividades intrapsíquicas y mejorar sus vínculos sociales.

- e) Fortalecer su autoestima y la satisfacción personal.

- f) Desarrollar hábitos para la vida: respeto por su palabra y la escucha atenta del otro. La heterogeneidad de los grupos dificulta la estabilidad emocional del grupo. Algunos son introvertidos y otros manifiestan falta de control inhibitorio.

6.3. Implementación del Modelo Aprender a pensar a partir del álbum *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne

El marco teórico precedente se ha ilustrado con los resultados parciales de la ejecución del modelo. En este capítulo se formalizan los lineamientos teóricos que consolidaron su aplicación. Tal como se explicó, el modelo que implementé durante la investigación en campo lo adapté en la presente formulación con la pretensión de lograr mayor adecuación a los intereses y necesidades de los grupos en contextos de VS.

Está prevista la práctica con diversidad de álbumes, las fases y subfases se deben acomodar a sus temáticas. El propio discurso literario estimula las estrategias pertinentes. Un mediador idóneo recurre a la creatividad, la originalidad y la innovación en sus intervenciones literarias. La variable de ajuste de estas es el nivel de motivación que se logra con álbumes que representen un estímulo relevante y ostensivo con el propósito de generar un efecto cognitivo positivo en los hermeneutas.

Anthony Browne (Gran Bretaña, 1946) es un autor e ilustrador de larga trayectoria en la creación de álbumes y de reconocimiento a nivel internacional. En el 2000 recibe el reconocimiento de IBBY en la categoría de ilustrador por IBBY por la totalidad de su obra. Sus álbumes toman temáticas cercanas a la niñez y adolescencia como: los miedos, la conflictividad en las relaciones sociales, cuestiones morales y éticas, diferencias de género e inclusive se solapa la crítica social. Sus personajes favoritos son los animales, especialmente, gorilas, monos, cerdos humanizados y sus vinculaciones con humanos.

En una entrevista realizada por Evelyn Arizpe & Morag Styles incluida en *Lectura de imágenes*, Browne declara que: “[...] utilizo animales para mostrar un lado de nuestra naturaleza que reprimimos. Y creo que muchos niños no han aprendido a suprimir este lado de su naturaleza” (2004: 306).

*Las pinturas de Willy*²⁷² introducen al lector en el mundo del arte pictórico. Su lectura habilita intertextualidades literarias, con la narrativa fílmica y con personajes de otros álbumes del autor. Por tratarse de un DM es de gran relevancia el proceso de intersemiosis presente en

²⁷² El álbum completo y las obras pictóricas cuyo protagonista resemantiza se incluyen en el Apéndice 7 y 8 respectivamente.

cada ilustración enmarcada. Browne se posiciona como defensor de la apreciación y revalorización de la cultura del arte. Desde una perspectiva no convencional hace una crítica social acerca de la relación entre humanos y animales y entre los adultos y la niñez. En la ilustración de la tapa y en las dos últimas páginas se desenmascara este vínculo conflictivo. El LP encuentra en este álbum una propuesta inspiradora que expande su creatividad artística y aprende a valorar el arte como un bien cultural. Browne pone de manifiesto una intencionalidad formativa que invita al hermeneuta a retomar la expresión artística. Se trata de *retomar* porque, durante la primera infancia y en años posteriores niños y niñas en sus dibujos, manifiestan ser artistas muy comprometidos. Y, gradualmente con su ingreso a la escolaridad pierden gran parte de esta confianza expresiva y, generalmente, se convencen de que no lo hacen suficientemente bien.

Este álbum desafía al lector a involucrarse afectivamente con la trama, desarrollar juicios críticos e interactuar activamente. Su personaje Willy es un chimpancé que reinterpreta obras pictóricas de autores famosos. Tiene un estilo desenfadado, creativo y ocurrente. Sabe ensamblar distintas obras de arte con las que logra establecer múltiples interconexiones. Pinta y juega a ocultar personajes dentro de la imagen, con lo cual consigue un relato irónico, lúdico y poco convencional.

La contemplación de las reproducciones artísticas que inspiran a Willy, le proporciona al LP, insumos para apropiarse satisfactoriamente del mundo ficcional del álbum. El reconocimiento de tales obras, muy probablemente, despierte emociones positivas y una sensación de autoeficacia significativa que fortalecen su auto valía.

Browne en cada ilustración alude a una o varias de las pinturas por medio de la *anamorfosis* que es una estrategia muy utilizada por el artista en varios de sus álbumes. Se trata de imágenes camufladas y ocultas a un ojo desprevenido. Consiste en “esconder imágenes en la imagen”, “es una de las maneras más ostentosas, y al mismo tiempo por ser irónica de las más lúdicas, de jugar con las reglas de la perspectiva [...]” (Joly, 2012:136).

Ilustración 162



LAS MUJERES AMABLES
Estaba empezando a aburrirme de pintar toda esa hierba.

Otro mecanismo utilizado por el ilustrador es el *enmarcado* cuyo propósito al parecer, es inducir una mirada atenta, la pausa contemplativa y permitir la circularidad hermenéutica.

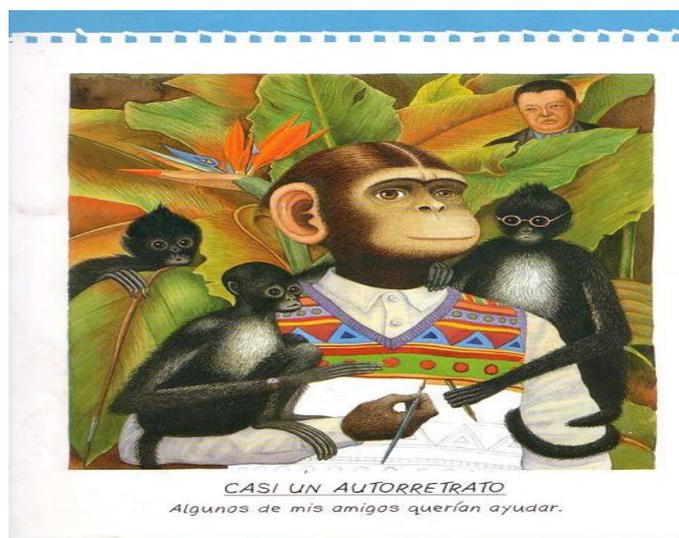


Ilustración 163

Presumo que el LP es orientado a profundizar su apropiación en la inmanencia de la página. *Todo está en ese iconotexto-contexto*. El contexto se localiza en su memoria cognitiva, emocional y eidética en estado de latencia hasta el momento de ser actualizada. Para este álbum en particular, el lector puede levantar la mirada y *ver* nuevamente la galería de arte expuesta. Otra estrategia original aplicada por el artista es la *recursividad* expuesta en varias de las ilustraciones, el personaje se retrata dentro de la dimensión semiótica. La recursividad en el diseño es la especificación de un proceso que se vuelve sobre sí mismo. El protagonista pintor se pinta a sí mismo en la imagen.

Secuencia de fases y subfases

Primera fase: Apertura cognitiva-emocional al mundo ficcional

Centramiento

Se los invita a tomar una posición cómoda sobre los almohadones y los tapetes en el piso. Mientras escuchan una música instrumental relajante. Con los ojos cerrados solo deben escuchar la voz que guía su relajación. En cada sesión el relato cambia y, así, se evita la previsibilidad en este momento, se renuevan las expectativas y provocar diferentes estados emocionales. Este relato de Graciela Montes cumple con el propósito de esta subfase y fue el que utilicé en algunas de las intervenciones. El grupo respondió satisfactoriamente a esta estrategia

tranquilizadora. Lamentablemente no la pude realizar en cada sesión porque los tiempos escolares son muy fragmentados por momentos de recreo, tomar el té y cerca del mediodía se interrumpe cualquier actividad para que coman su almuerzo antes de retirarse a sus domicilios.

La voz susurra el mensaje, alienta la creación de imágenes vívidas hasta generar un clímax de ahondamiento hacia su vida interior. Solía recomendarles que cuando alguna situación los inquietara solos buscaran un lugar tranquilo y revivieran esta experiencia.

Silencio, está por comenzar la ceremonia. Pendemos de la voz o de la letra. “Había una vez...” y se abre la casa imaginaria, nos deja que la habitemos. Al principio es extraña y tal vez nos sorprenda que haya cosas que nos recuerdan tanto al mundo, [...]”²⁷³.

Nos adentramos en este espacio donde todo es y no es al mismo tiempo. Abrimos las ventanas y entra la luz de un sol radiante. Sentimos su tibieza. Seguimos caminando por la casa. Entramos en una de las habitaciones y luego a otra. Nos sentimos bien en este lugar. Es cálido y espacioso. Miramos por la ventana el patio, en él vemos plantas de hojas verdes y flores rojas, blancas, amarillas... Alcanzamos a sentir sus fragancias.

Respiramos hondo una vez... otra vez... la tranquilidad nos invade todo el cuerpo.

Seguimos respirando hondo, inhalo...y exhalo... inhalo... y exhalo...

El cuento sigue, es un hilo que no se corta. De pronto, al doblar un recodo, nos acompaña hasta la puerta. Colorín colorado: por aquí se sale; este cuento se ha acabado; ya estamos afuera.

Empezamos a mover brazos y piernas suavemente. Abrimos los ojos... respiramos hondo... inhalo... y exhalo.

Otra vez en el mundo.

Contemplación artística y estética

Anthony Browne, en este álbum, hace un homenaje a pintores de distintas épocas y estilos de la historia del arte. El espacio del encuentro se configura como una galería de arte, con la exposición de las veinticuatro reproducciones de las obras de arte. Cada LP se posiciona frente a una obra distinta, por tanto, su lectura es individual. Luego se comparten las apreciaciones en el grupo.

Esta subfase responde al tercer objetivo específico de esta investigación: “Brindar las herramientas necesarias para el trabajo con el libro-álbum que propicien la apreciación estética de los discursos verbales y visuales desde una perspectiva integradora siguiendo un círculo

²⁷³ Prefacio de *La casa imaginaria* de Yolanda Reyes (2007: 9). Solo el texto en cursiva (del original) corresponde a Graciela Montes.

hermenéutico”. Para orientar este acto peculiar y, probablemente inédito, se le entrega la ficha *Mi entrada al mundo del arte*, una grilla de preguntas que orientan su acto contemplativo. Previamente al inicio de la actividad se les explica: ¿qué es contemplar?, ¿para qué lo hacemos?, ¿quiénes son los “participantes representados” dentro de la obra? Se indagan sus saberes sobre: ¿qué es el arte?, ¿qué es mirar?, ¿qué es ver?

<p><i>Mi entrada al mundo del arte</i></p> <p>YO SOY.....Tengo.....años de edad.</p> <p>Fecha del encuentro:.....</p> <p>Estoy contemplando la obra de (nombre del artista).....</p> <p>Su título es..... del año</p> <p>Este título me hace pensar en.....</p> <p>La contemplación de la obra me trasmite (pensamientos, sentimientos, recuerdos).....</p> <p>En el fondo de la imagen estoy mirando (describe qué ves).....</p> <p>Las figuras son..... La que más me llamó la atención esporque me recordó</p> <p>Los participantes representados (PRs) son reales o imaginarios (nombra-los).....</p> <p>Creo que los PRs se sienten..... y piensan.....</p> <p>El pintor me quiere “decir” que:</p> <p>Los colores me hacen sentir porque</p> <p>Las ver la obra me hice estas tres preguntas:</p> <p>La historia que narra la obra es la siguiente:</p> <p>Esta obra me gustó/no me gustó porque me hizo pensar algo relacionado con.....</p> <p>Opino que sería bueno/no sería bueno repetir esta experiencia porque aprendí</p> <p>Me gustaría comentar además.....</p>

Figura 15: Ficha Mi entrada al mundo del arte

En esta subfase se solapan: educación de la mirada, aprendizaje del ver, sensibilización emocional y apertura estética (modalidad de anclaje sensible), actualización de la memo-

ria eidética, receptividad a múltiples conexiones (amalgama de consideraciones morales, sociales, filosóficas), incorporación intuitiva de las estructuras que regulan la gramática del diseño visual, adquisición de un *nuevo modo de ver* y de leer, empatía con la proyección de mundo de la obra y su realidad intrapsíquica. Durante esta experiencia estética simultáneamente se consolidan nuevos pensamientos, se expande la imaginación y la creatividad con el acrecentamiento de su bagaje cultural. Estos aspectos constituyen una base de sustentación para la fase siguiente.

Se trata de una tarea de gran exigencia cognitiva no solo de observación situada, sino que también impulsa el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. La síntesis heurística y el cierre hermenéutico se cumplen cuando el *contemplador*: 1) formula tres preguntas que se ha planteado al contemplar la obra y 2) narra la historia que cree que cuenta la obra. En este punto logra la integración interpretativa de la primera fase.

Segunda fase: Construcción de sentidos

La CI se consolida progresivamente desde el inicio del encuentro literario. Luego de completada la primera fase, los participantes intercambian sus lugares para apreciar otra de las obras y leer la ficha de su compañero. Estas deben quedar expuestas mientras se lee y analiza el álbum. La mejor modalidad de lectura es que cada LP tenga un ejemplar del libro, o bien un álbum por grupo de tres. Es aconsejable darles un tiempo de lectura individual y/o grupal. Se les recomienda la importancia de que lean el álbum hasta el final incluyendo las páginas que contienen las obras que inspiraron el álbum y los comentarios que hace el autor en cada caso.

En este punto, la CI está en condiciones óptimas para dar comienzo a su peripecia heurístico-hermenéutica. En la intervención mediada es fundamental indagar acerca de:

- Los patrones narrativos
- Los patrones conceptuales
- Los patrones simbólicos de atributo posesivo y sugestivo
- Recuperar las vinculaciones entre los PRs y el PI
- Identificar las categorías de vinculación entre texto e imagen

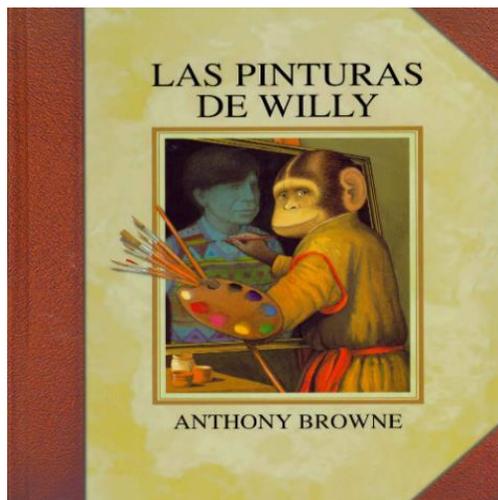
“Dejar salir la historia”

La intervención mediada empieza con la lectura grupal y la interrogación del DM. Para leer un álbum se abre tapa y contratapa, a continuación se pasa a las guardas, la portada y el resto del libro. En este caso la contratapa es lisa con una gama de amarillos sucios. No aporta ningún indicio significativo. Se han seleccionado algunos de los episodios ilustrados del álbum que modelizan la práctica.

Ilustración 164

La dinámica de intervención que desarrollo a continuación es la que implementé con los grupos y sus resultados parciales los incorporé en el desarrollo teórico.

La ilustración de la tapa presenta el primer enigma por resolver. El LP debe enfocar su mirada en los elementos dentro del marco. Willy ilustra a su creador y dirige la



mirada de manera directa al PI. La ilustración presenta patrones narrativos por la presencia de vectores: la mirada de demanda del personaje, los pinceles y las líneas rectas del cuadro. Esta estructura representacional exige mayor involucramiento del PI.

Se podría comenzar preguntando a la CI: ¿quién es Willy?, ¿qué hace Willy? Willy los mira directo a sus ojos: ¿qué les quiere decir?, ¿por qué creen que la imagen está enmarcada?, ¿cuál es el estado de ánimo que les transmiten los PRs?

Veamos las guardas delanteras:

¿Por qué Willy pintó solo el fondo?, ¿faltó algo?, ¿qué?

Respecto de la portada, Browne presenta dos personajes amigos de Willy que aparecen en otros de sus álbumes: Buster Narizotas y Millie.

Cada ilustración enmarcada contiene variedad de indicios e informantes que enriquecen la lectura. La intervención mediada apoya este proceso alfabetizador y metaalfabetizador en el lector. En la primera página el narrador presenta a Willy y ofrece un antecedente sobre cómo leer en estado de expectativa:

Ilustración 165

“A Willy le encanta pintar y mirar cuadros. Sabe que cada cuadro relata una historia ...” (Browne, 2014: 5).



Los integrantes de la CI han leído todo el álbum con sus compañeros. Se los interroga: ¿por qué creen que el autor e ilustrador Anthony Browne utiliza animales como el gorila y el mono?, ¿qué asociación hacés con estos animales y las personas?, ¿por qué Willy se incluye en todas las ilustraciones?, ¿qué les hace pensar?, ¿cómo es el mundo de Willy?, ¿qué le gusta hacer a Willy que tenga relación con lo que vos haces?, ¿qué obra de arte está pintando?, ¿qué relación tiene la vestimenta de Willy con la ilustración de la tapa?, ¿crees que cada cuadro cuenta una historia?, ¿por qué?

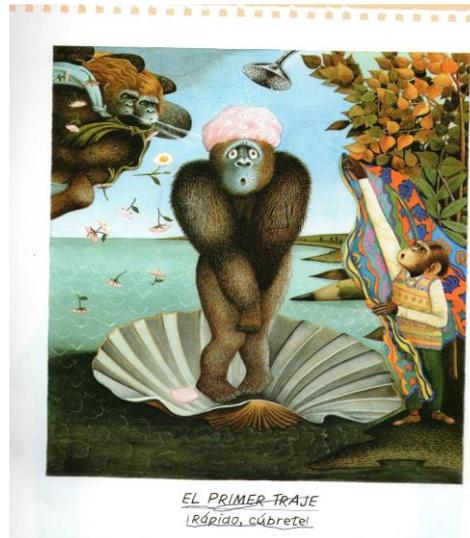
En una intervención literaria los participantes suelen enunciar sus propias preguntas y conjeturas que se confrontan con el resto del grupo.

En la ilustración siguiente el texto expresa: “*EL PRIMER TRAJE. ¡Rápido, cúbrete!*”.

Se les aconseja observar todas las obras expuestas antes de dar respuestas o formular preguntas respecto de la ilustración que se analiza.

Ilustración 166

¿Qué ha pintado Willy?, ¿a qué obra/s hace referencia?, ¿en qué notas que es igual y en qué es diferente?, ¿qué sentido tiene esta ilustración?, ¿qué interpretación hizo Willy de la obra de arte?, ¿qué cosas te parecen extrañas en la ilustración?, ¿por qué?, ¿qué pensamientos y emociones te transmiten los personajes representados?, ¿el texto y la imagen dicen lo mismo?, ¿qué información te ofrece la ilustración?, ¿qué elementos no pertenecen a la época de la obra?



En la siguiente ilustración Willy escribe: “*MI MEJOR CASTILLO DE ARENA. Me encantó mi castillo, pero tuve la sensación de que intentaba advertirme algo*”. ¿Qué intenta “advertirle” el castillo? Miremos la galería de arte: ¿con qué obras se relaciona?, ¿qué elementos no pertenecen a la época de las obras de arte? (interconectividades, intertexto lector).

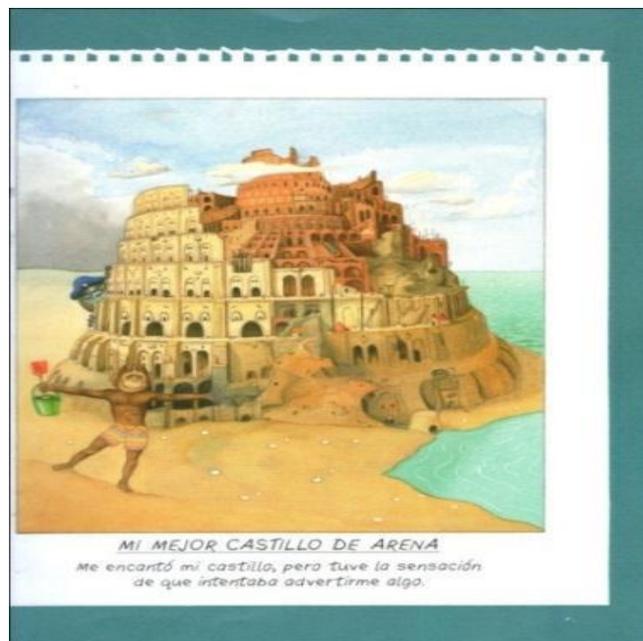


Ilustración 167

¿Qué les sugieren algunos elementos incluidos en la ilustración? (inferencias), ¿pueden descubrir que personajes se ocultan dentro de la imagen? (contexto ficcional).

¿Qué representa un “castillo de arena”? (construcción simbólica). Los ayudo: ¿es fácil construir con arena?, ¿por qué?, ¿recuerdan algún cuento con el que tenga relación? (intertextualidad). Si tuvieran que hacer una construcción ¿de qué material la harían?, ¿por qué? (fusión contexto real y mundo ficcional).

¿Cómo leen esta imagen?, ¿qué les informa el título de la ilustración? (contexto inferencial), ¿qué narra? (patrones narrativos), ¿notan algo extraño? (elementos extra-literarios), ¿qué sensaciones les provocan los colores?, ¿qué relación tienen los animales con el humano que aparece? (atributos simbólicos poseivos), ¿qué creen que piensan Willy y Millie? (mentalización), ¿cómo se dan cuenta de eso? (autorreconocimiento),

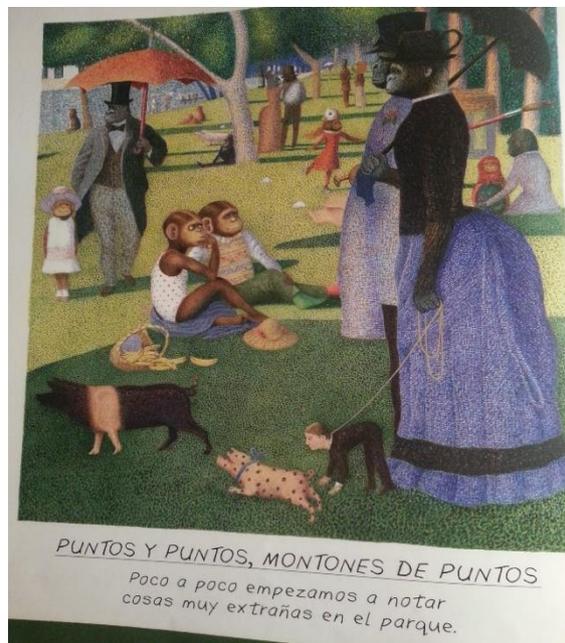


Ilustración 168

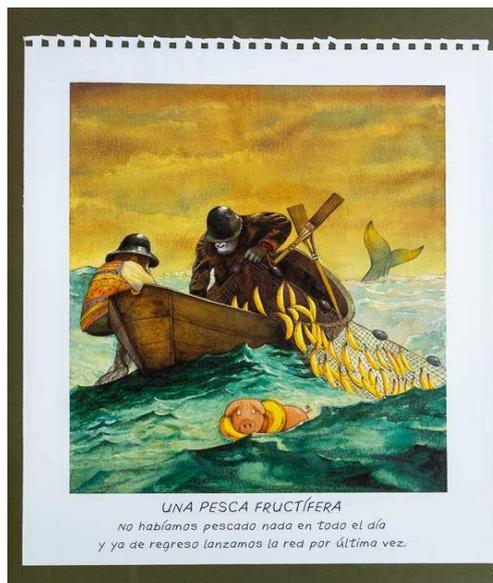
¿Con cuáles de las obras las relacionan? (interconectividades culturales) (observen con atención la galería de arte). ¿Conocen el cuento *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann?, ¿cuántas historias se cuentan en esta ilustración? (dimensión autorreferencial) (historias enmarcadas).

Cuando se interroga el DM es conveniente seguir estos desplazamientos: ¿dónde empiezan a leer el iconotexto?, ¿quiénes son los PRs?, ¿qué función cumplen en la configuración?, ¿qué acto de significación ofrecen?, ¿qué proceso intersemiótico está involucrado? Las preguntas y re-preguntas deben facilitar el entramado narrativo y simbólico entre los personajes, sus acciones, el contexto, la configuración, los patrones espacio-temporales y los actos de significación hasta lograr el cierre interpretativo.

La intervención mediada expande el horizonte de expectativas de los lectores y eleva el pensamiento creativo, despierta la imaginación y contribuye a la generación de hipótesis. Los procesos intersemióticos tienen un valor epistémico de gran importancia dentro de la CI. Los LP están construyéndose como personas y haciendo un aporte sustancial al imaginario social.

Observen con atención esta ilustración: ¿dónde empezamos a leer esta página? (enfoque en un atractor predominante, puede variar de acuerdo con cada sujeto según las resonancias cognitivas y emocionales que moviliza), ¿el texto les recuerda a algún otro mensaje?, ¿cuál?, ¿qué obras de arte ha camuflado Willy? (libre asociación, descubrimiento estético), ¿qué elementos ha incluido Willy que resultan desconcertantes? (efecto desconlocante).

Ilustración 169



¿Qué elementos no están presentes de la obra de arte que ilustra? (descubrimiento contextual), ¿qué efecto espera provocar Willy en vos? (descubrimiento hiperbólico, irónico, metacognición), ¿qué historia narra Willy? Si ustedes fueran de pesca: ¿qué pescarían?, ¿por qué? (amalgama cognitivo-emocional, metacognición), ¿qué sensaciones les transmiten los colores? (sensibilización estética y artística).

Estas son las últimas páginas del álbum, aquí, se devela quien es el verdadero autor de *Las pinturas de Willy*, (ilustraciones 170 y 171), Anthony Browne decide en el desenlace de la trama episódica que el personaje por un movimiento descendente desaparezca al quedar literalmente desenmascarado. Willy está presente en las reseñas escritas de cada obra que ha resemantizado en el álbum. El LP asume un rol de lector cómplice al participar del juego artístico y creativo que le propone Browne.

¿Qué les hace pensar Anthony Browne en esta última página? (acceso a un nivel de trascendencia).

¿Me pueden decir qué pasó en la primera ilustración (170)?, ¿quién es Willy?, ¿quién sale de la imagen? (Ilustración 171). Volvamos a observar la tapa del álbum (ilustración 164): ¿qué les dice la mirada de Willy? (vinculación de “demanda” con el PI), ¿qué relación tienen estas ilustraciones con alguna experiencia cotidiana vivida? (proyección con el mundo), ¿en qué les hizo pensar? (relaciones intra- e interpersonales), ¿qué recuerdos volvieron a su memoria? (activación memoria eidética y vivencias intrapsíquicas).

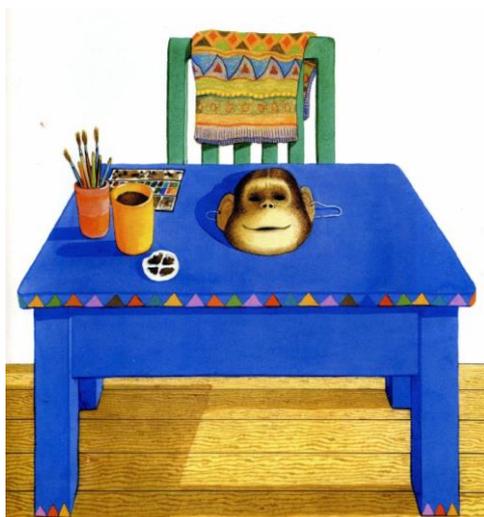


Ilustración 170

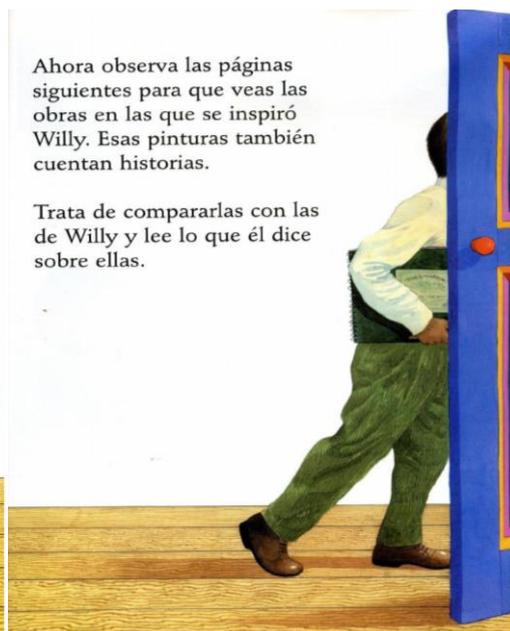


Ilustración 171

Cierre de la estructura narrativa: ¿podrían enunciar un mensaje de cierre a partir de este final? (fusión cognitivo-emocional entre realidad intrapsíquica y mundo ficcional). La expresión “sacarse la máscara”: ¿qué quiere decir? (Metaforización y simbolización).

Tercera fase: Efecto catártico

El trabajo de análisis de la comunidad interpretativa es arduo. El poder sacar las palabras de las imágenes requiere avanzar gradualmente en el proceso metacognitivo. En esta fase es conveniente que den un paso atrás y se hagan conscientes de este logro metaalfabetizador. Los indagados son los LP: ¿cómo se sienten mientras analizan las imágenes?, ¿qué imaginan más allá de lo representado?, ¿qué opinan de los álbumes?, ¿en qué forma les ayudan las imágenes?, ¿qué función cumple el color?, ¿los textos hacen falta en este álbum?, ¿cómo ha elaborado el álbum Anthony Browne? Ahora que cerramos el libro: ¿en qué creen que les ayudó Anthony Browne?, ¿qué aprendieron en estos encuentros literarios?, ¿qué aprendieron de ustedes mismos que desconocían?, y por último, ¿qué es lo más valorable que tiene este álbum?

Finalmente, se invita al LP a dibujar y pintar, a seleccionar una o varias obras pictóricas y *producir una obra con su estilo personal* a la que pueden colocarle un título y un epígrafe. Esta última fase representa un punto de inflexión, el efecto catártico en el LP al comprenderse y comprender el sentido de ser en un mundo objetivable. Esto es efectivamente la culminación del *hallazgo de lo posible* para la niñez y adolescencia en contextos VS.

CONCLUSIONES

“Las artes y la cultura representan una de las pocas áreas de nuestra sociedad donde las personas pueden unirse para compartir una experiencia, incluso si ven el mundo de maneras radicalmente diferentes. En el arte y otras formas de expresión cultural, el desacuerdo es aceptado y aceptado como ingrediente esencial”

(Eliasson, 2016)²⁷⁴.

La literatura de los álbumes como obra de arte en un sentido amplio se consolida en una diversidad de recursos semióticos como modos de expresividad artística y estética desde sus funciones epistémicas, comunicativas, ideológicas, simbólicas y educativas. Este último aspecto adquiere gran relevancia sobre todo en la actualidad en el contexto de la cultura de la imagen. Según mi criterio, el potencial de la literatura de los álbumes y su aplicabilidad en distintas áreas formativas aún no es reconocido y aceptado. Observé cierto conservadurismo hegemónico que acota la puesta en valor de las alfabetizaciones visual y emocional en equilibrio con la alfabetización de la lectura y la escritura, es más, esta última fácticamente se favorece con los insumos teóricos y prácticos que proporcionan aquellas. Esta perspectiva limitada al ponderar la literatura de los álbumes radica, fundamentalmente, en el desconocimiento de este discurso y en ciertos prejuicios infundados, razones por las que no se incluye en el currículo escolar este tema, hecho que reduce el horizonte de educabilidad de los docentes para implementar y enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Para hacer mención a uno de estos prejuicios, algunas voces conservadoras aluden que la preponderancia de las imágenes limita la imaginación y la creatividad. Las producciones literarias y artísticas de los diferentes grupos de trabajo demostraron que muy por el contrario les permitieron multiconectividades, la formulación de intertextualidades, la expansión de su zona de desarrollo próximo, la activación de la creatividad aletargada, el ejercicio de su

²⁷⁴ Eliasson, O. (2016). *¿Por qué el arte tiene el poder de cambiar el mundo?* “Olafur Eliasson (Copenhague, 1967), artista visual conocido por sus instalaciones experimentales, escultura, fotografía o cine, es un creador que se inspira en ciertos motivos e ideas de la reciente filosofía alemana, ideas que trata de poner en práctica en su obra. Siguiendo esta inspiración, su propósito no se limita entonces a la creación de obras de arte y a la experimentación según los modos habituales ya consolidados. Quiere mucho más. Aspira a educar al espectador para que se abra a nuevas formas de percepción y de comprensión del mundo a través de su participación e inclusión en la obra de arte. Estimula sus percepciones y sensaciones para que vea la realidad desde otros prismas y tenga una experiencia y un conocimiento nuevos de su propia subjetividad” (Cué, 2015). Datos completos en bibliografía.

memoria operativa, la expresión de sentimientos y emociones, la satisfacción personal por los logros individuales y grupales objetivables en obras específicas, tales como, las producciones escritas y plásticas de libros ilustrados, libros acordeón y libros-álbum.

Las intervenciones literarias se realizaron en la Escuela “Miguel Ángel Ramponi” categorizada por la DGE como **escuela Faro** en función de las serias dificultades que presenta el alumnado en sus aprendizajes y en el déficit en sus FE. Las autoridades docentes me plantearon la urgencia de hacer una contribución a la alfabetización en la lectura y la escritura del grupo que cursaban el segundo ciclo en ambos turnos. Así como se planteó en la introducción, la literatura con preeminencia en el discurso verbal no había dado los resultados esperados, no solo en su escuela, sino que se trata de una problemática prácticamente irresoluble en estos contextos, dialécticamente emparejada con el desarrollo de las FE.

Reconocida la complejidad del asunto propongo esta investigación: **El libro-álbum una práctica de intervención literaria dirigida a sujetos socialmente vulnerables** con el propósito de hacer un aporte sustancial y efectivo desde la política literaria de los álbumes. Las intervenciones literarias parten de una perspectiva positiva que confía en las fortalezas latentes de los sujetos de estudio. Analizadas las investigaciones recientes los ejes temáticos: literatura de los álbumes y VS, no confluyen como en este enfoque investigativo.

La primera hipótesis planteada acerca de que la mediación pedagógica a partir de la literatura de libro-álbum puede ser considerada como una política de intervención y visibilización de las potencialidades y puesta en actos sustanciales de parte de los niños y adolescentes en contextos socialmente vulnerables, me llevó a analizar en sucesivos capítulos una serie cuestiones.

En primer lugar, en el Capítulo I titulado “El discurso multimodal”, y con los aportes de la LSF, se pusieron en debate cuestiones tales como la estructura del lenguaje en relación con el orden paradigmático y el orden sintagmático, su estratificación en instanciación; el estudio de la cláusula, como mensaje, como intercambio y como representación, y de los distintos tipos de cláusulas. Luego, me enfoqué en el estudio del DM, ya que considero que los álbumes se asocian a esta categoría de discurso que contempla las dos y tres dimensiones (2D y 3D) de la realidad. Los discursos surgen como una necesidad de comunicación de ideas y emociones del sujeto y en una relación interpersonal se adecuan a contextos sociales específicos. Este discurso establece enlaces entre palabra e imagen, fotografía como imagen fija, libro-álbum, desde sus 2D, pero también, permite analizar la semiótica del espacio 3D en los que habita el ser

humano y su influencia emocional; las artes escultóricas, lo cinematográfico (imagen en movimiento) que incluyen todos los discursos como modos semióticos que comunican actos de significación y sus realizaciones.

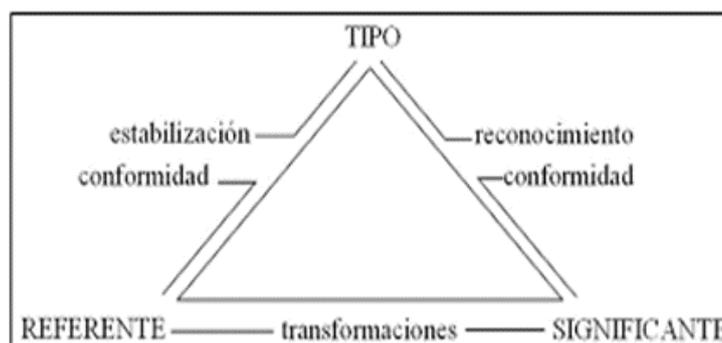
Tal conceptualización me impuso la necesidad de sentar algunas bases del análisis de la imagen como lenguaje representacional e ideacional. En la actualidad, semiólogos como Gunther Kress & van Leeuwen, entre otros, sostienen la necesidad de una Nueva Alfabetización Visual (NAV), debido a la presencia abrumadora y altamente significativa de la imagen en la sociedad posmoderna con el propósito de elevar el umbral receptivo más allá de una percepción intuitiva. En tal sentido, es preciso que el hermeneuta asuma un rol de participante interactivo (PI) frente a la imagen/obra y logre significar lo que ve con mayor profundidad, ahondar en su juicio estético y ético, recuperar y movilizar todo su bagaje cognitivo, cultural y experiencial en situación de contexto.

En cuanto a los mensajes visuales, estos se organizan en categorías de representación, abstracción y simbolización. A modo de ejemplificación, se han utilizado imágenes e ilustraciones con intencionalidades artísticas, informativas, ideológicas, estéticas, epistémicas y comunicativas. Una ilustración entendida como lenguaje transmite ideas, sentidos, conceptos, por tanto, pertenece a un sistema simbólico en el cual el texto es el referente de las imágenes ilustradas. Este texto “referente” puede ser expresado de manera directa en un mensaje, en un cuento, un epígrafe, pero también, estar implícito o connotado de forma subyacente a la ilustración.

Del mismo modo, y en función del análisis posterior de la literatura de libro-álbum se hizo imprescindible abordar las técnicas ligadas al diseño y el arte en general, aspectos que pueden reunirse en la denominada “inteligencia visual aplicada” (Dondis, 2015: 126): a) *Indicadores de profundidad* (gradiente de textura, perspectiva lineal y variaciones de la iluminación); b) *El principio de mayor probabilidad* y la c) *Elección entre pares de opuestos* (Unidad/Fragmentación; Equilibrio/inestabilidad; Simetría/Asimetría; Regularidad/Irregularidad; Simplicidad/Complejidad; Economía/Profusión; Reticencia/Exageración; Predictibilidad/Espontaneidad; Sutileza/Audacia; Neutralidad/Acento; Transparencia/Opacidad; Coherencia/Variación; Realismo/Distorsión, etc.

Los mensajes visuales se sustentan en contexto y por las interacciones entre los signos icónicos, plásticos y lingüísticos. Estos signos se ajustan a convenciones culturales y a rasgos

de reconocimiento. Entre los semiólogos, actualmente, existe resistencia en aceptar de manera unánime la noción mimética del signo. Se advierte una apertura teórica hacia un concepto de transformación como un *continuum* de creatividad en el proceso de semiosis (Eco, 2013; el Groupe Mu). El Groupe Mu define esta transformación como un proceso de “reconstrucción” según su Modelo semiótico-triádico del signo icónico el cual recupera y amplía la relación significante-significado.



Como signos plásticos no específicos, se tomó en consideración el color, la iluminación, la textura; y como signos plásticos específicos se estudió el *marco*, “frontera física que delimita y separa dos espacios distintos que son el espacio representado (en el interior del marco) y el espacio de la exposición o de la demostración (en el exterior del marco, el fuera de cuadro)” (Joly, 2012: 127); el *encuadre* o selección del espacio configurado en la imagen que se conoce como una escala de planos (plano general, americano, medio, primer plano y plano detalle), términos que remiten inmediatamente al ámbito cinematográfico y la fotografía, al igual que los distintos ángulos y perspectivas posibles.

Como síntesis, puede afirmarse que el hermeneuta en su búsqueda de sentidos inicia un proceso epistémico en continua transformación, situación que determina un entramado o tejido cultural de sentidos que varían de contexto en contexto, de sujeto en sujeto. Por tanto, leer un texto como leer una imagen se asimilan a una circularidad hermenéutica y de transversalidad del hecho literario, cultural, experiencial del sujeto en una dinámica de creación recursiva. La imagen como arte, el arte en imagen es objeto de estudios desde diversas perspectivas que se prolongan en el tiempo. El arte como memoria, como analogía de lo real, como síntesis mimética, como ilusión, por último: ¿resiste algún grado de veracidad? Lo cierto es que la invasión en una escala geométrica de la imagen sigue proliferando en la cultura contemporánea, esto constituye un hecho de inevitable cuestionamiento.

Ya en posesión de estas herramientas de análisis, el capítulo II está dedicado a la puntualización del concepto y las características del libro-álbum. Para ello realicé en primer lugar una breve historia del libro-álbum para lo cual me remonté a los primeros hallazgos arqueológicos que demuestran la necesidad humana de dejar huellas de su presencia a partir de la narrativa visual, artística y estética. Esto me permitió dejar sentado que la narrativa visual no es un hecho aislado sino que ha sido y es un emergente histórico, social y cultural con pretensión de divulgación de conocimiento, de comunicación y de construcción de sentidos. Claramente que con la aparición de la imprenta en Occidente se democratiza la posibilidad de acceso a la cultura impresa y marca una evolución progresiva y constante en la búsqueda de tecnologías, técnicas y materiales en pos de mejorar la calidad del iconotexto y sus soportes.

Para el siglo XVII, la obra de Jan Amos Komenski más conocido por su nombre latinizado Comenius, se considera el primer libro ilustrado para niños: *Orbis Sensualim Pictus u Orbis Pictus*. Se trató de un libro con fines pedagógicos y didácticos de gran repercusión. Con relación a la literatura ilustrada se destacan *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault e ilustraciones de Gustave Doré. Este último realizó más de 9.000 grabados para las obras más significativas de la literatura universal con un estilo sobresaliente por la utilización de técnicas de comunicación visual innovadoras para ese momento histórico-cultural. En el siglo XIX aparecieron los *cautionary books* o libros de advertencia, como es el caso de *Der Struwwelpeter* del psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann. Según Hoffmann el niño aprende más viendo que con largas recomendaciones morales; *Pedro Melenas* logra ensamblar los textos con fuertes y coloridas ilustraciones que impactan emocionalmente al lector, con la evidente intencionalidad de provocar cambios de comportamiento. Los libros de advertencia tuvieron aceptación entre los educadores y escritores quienes siguieron este concepto pedagógico y aleccionador tan perturbador para la conciencia del niño.

El antecedente de la historieta aparece en Alemania con Wilhelm Busch y su libro *Max y Moritz*. Se trata de versos crueles en los que aparece por primera vez el relato en lenguaje de *comic*. En 1846 en Inglaterra Edward Lear escribe un poemario titulado *Book of Nonsense*. María Elena Walsh introduce en la Argentina este estilo también conocido como literatura del absurdo. En 1860 el editor inglés Edmund Evans es considerado el padre del libro para niños a todo color que marca el inicio de la Edad de Oro del libro infantil. Walter Crane artista e ilustrador junto a Kane Greenaway y

Randolph Caldecott se destacan como los mejores ilustradores de la época victoriana. Este último es considerado como el padre del libro-álbum como concepto. Su aporte consiste en establecer un diálogo entre texto e imagen y construir la interrelación entre ambos códigos. El período que va de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX marcan lo que se conoce como la Edad de Oro de la Ilustración hecho altamente significativo en lo referente al avance de la literatura de los álbumes.

De las conceptualizaciones sobre el libro-álbum analizadas, la de Bárbara Bader me ha parecido la más abarcadora: “texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y sobre todo, una experiencia para el niño. Como forma de arte, depende de la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el drama de pasar la página. En sus propios términos, sus posibilidades son ilimitadas” (Bader, 1976; en Arizpe, 2004: 43).

A partir de esta definición y la complejidad que implica el análisis e interpretación profunda de los álbumes creí conveniente abordar otros tópicos relevantes y vinculantes como es la AV entendida como un conjunto de habilidades y competencias *para pensar en imágenes*. La AV permite analizar “los componentes contextuales, culturales, éticos, estéticos, intelectuales y técnicos involucrados en la producción” (Debes, 1969, 2011). El hermeneuta alfabetizado visualmente es capaz de elaborar juicios críticos y hacer sus aportes en comunidad. ¿Quién alfabetiza visualmente? Un mediador que conoce las técnicas del mensaje visual, maneja estrategias de abordaje de los álbumes en una CI. Es relevante saber que en 1969 John Debes acuña el término *Visual literacy* y es co-fundador de la *International visual literacy association*. Esta información pone en contexto cuántas décadas de ventaja tienen otros países en el estudio de esta literatura de características singulares y de una potencialidad tan poco explorada en nuestro país.

Para conocer el funcionamiento de los álbumes mi heurística epistémica se posicionó en la narratividad multimodal que supone una gramática y una sintaxis visual propia de la semiótica de la imagen. La literatura de libro-álbum participa como obra literaria y DM del atributo de la literariedad visual, en tanto las imágenes constituyen un sistema complejo de unidades semánticas, niveles de explicitación, descripción y apropiación similares a los de la literatura “convencional”. La gramática del diseño

visual de Gunther Kress pone el acento en los procesos narrativos, conceptuales y simbólicos y las cláusulas detonantes de estos procesos fundamentalmente que establecen las relaciones entre los PRs en la configuración del espacio semiótico. Asimismo, introduce categorías de vinculación entre los PRs y los PI a través de dispositivos de *Demanda* u *Oferta* mediante patrones vectoriales, gestuales o de posicionamiento en la configuración. Estos deben reconocerse como *actos de imagen*.

Por otra parte, analicé las categorías de relación al interior del propio espacio semiótico, tales como la simetría, el contrapunto, la contradicción, la complementariedad, aspectos dinámicos de expansión o contracción de los discursos. Por último, introduje conceptos referidos a las modalidades visuales para representar la temporalidad. María Nikolajeva & Scott son las especialistas en literatura infantil de libro-álbum que consulté para el estudio de las pautas citadas y que contemplan otro aspecto recurrente en los álbumes que denominan *ajuste completo*. En muchos casos las configuraciones visuales admiten la intromisión de palabras en el iconotexto como un texto intraicónico. El álbum *La gran fábrica de las palabras* representa un ejemplo de este ajuste completo y fue analizado en CI.

En los álbumes el color resulta una de las peculiaridades en la que hace foco el lector. Por tanto, debía ser analizado como un recurso semiótico, ya que asume las tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. En tanto estímulo estético cumple con el Principio Cognitivo de relevancia al activar en el hermenauta efectos cognitivos positivos y ser ostensiblemente movilizador al atraer de manera sostenida su atención sobre la obra de arte, entiéndase, literatura de libro-álbum desde una perspectiva integradora de lenguajes verbales, no verbales y visuales. Dentro del tema color y sus influencias cognitivo-emocionales ahondé en los niveles de modalidad y modulación del color. Las características de saturación o desaturación del color implican una *modalidad alta o baja*, respectivamente, son recursos utilizados por el artista según sus intencionalidades expresivas, artísticas, epistémicas, formativas y comunicativas. La saturación del color conjugado con otras estrategias suelen ser recursos que generan distanciamiento emocional y social y pueden evitar angustias en el hermenauta en presencia de temáticas perturbadoras.

Otra taxonomía del color es la *modulación* en relación con el grado de naturalismo implicado en la representación visual. La *modulación completa* indica una perspectiva naturalista. La *modulación plana* se determina por los colores genéricos de

modalidad saturada alta que impiden reconocer los rasgos naturales de los PRs aspecto que produce desapego emocional y una reflexión desapasionada en el hermenauta.

En síntesis, los patrones de representación y la taxonomía del color constituyen herramientas del diseño y del arte esenciales para configurar el espacio semiótico y posibilitan definir los efectos ideológicos, epistémicos, comunicativos, narrativos, conceptuales, estéticos, artísticos y simbólicos del DM en los álbumes. En este sentido, los álbumes permiten abordar cualquier temática con los hermenautas, aún aquellas consideradas inquietantes, perturbadores y/o controversiales. La ilustración tiene la capacidad de evitar la confrontación directa como con el lenguaje verbal y habilitar un discurso visual epistémico suficientemente comunicativo que se convalida en la sensibilización del sujeto con temas vitales para el desarrollo de competencias sociales adaptativas. Todos estos conceptos me parecen apreciables y operativos para los análisis y el debate en CI.

Por último, traté dos características esenciales de los álbumes: la hibridación y la intergenericidad. La riqueza de los álbumes consiste precisamente en la mezcla o intercambio de tendencias socio-culturales y en la intromisión de otros géneros discursivos en los procesos generativos que se incrustan en un *entorno eco-social*.

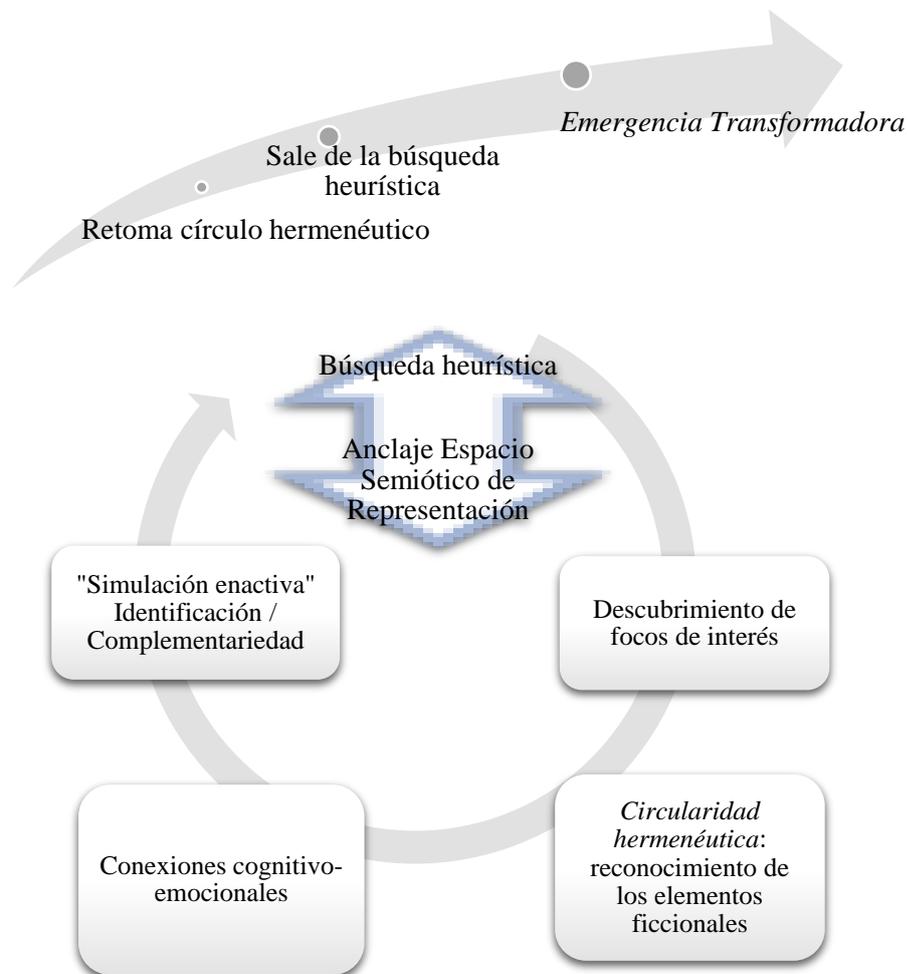
Como cierre de la primera parte de este estudio fue necesario atender el tema de la lectura de los álbumes, por tanto, para el capítulo III titulado *Ajuste completo en el proceso lector del álbum* analicé bibliografía referida al proceso lector del discurso monomodal y la poética cognitiva en literatura con los cuales conformé una teoría al respecto traspolando algunos de estos conceptos al DM. La segunda hipótesis hacía referencia a la experiencia de la lectura y el análisis del libro-álbum, como DM, al establecer nexos entre el discurso verbal y el visual a partir de temáticas relacionadas con emociones positivas (EP). Las EP generan estados anímicos liberadores, distendidos y de disfrute a partir de los cuales el sujeto accede receptivamente a las propuestas literarias. Este tópico lo abordé en el capítulo V.

A partir del trabajo empírico con este lector en contextos de VS, propuse un término más específico: “**Lector Portador y Lectora Portadora**” (LP) como aquel lector capaz de descubrir, actualizar y movilizar sus potencialidades en estado de latencia. Los álbumes desdibujan las fronteras delimitantes del qué leer y quiénes son competentes para *leer*. En consecuencia, desterritorializan sus espacios sociales y culturales y les posibilitan el acceso al capital

simbólico que proporciona la estética literaria. Este paso es cualitativamente exponencial para el LP y avanzó confiado de un espacio de carencia a un estado de plenitud.

En relación con la lectura de los álbumes solo la bibliografía de María Nikolajeva & Scott definen este proceso como de *circularidad hermenéutica*, la que interpreto como una peripecia desterritorializadora y de dinámica condicionada solo al nivel de AV, el patrimonio cultural, conexiones cognitivo-emocionales y la relevancia del estímulo estético de la obra. A partir de las intervenciones con el grupo de interés reflexioné que el LP lleva a cabo este Proceso heurístico-hermenéutico durante la lectura e interpretación de los álbumes. El enfoque enactivo favoreció transformaciones intra- e intersubjetivas enriquecidas en contextos significativos. Este proceso se operativizó en lo que he dado en llamar “**emergencia transformadora**” (ET), entendido como un proceso de transformación que consiste en la emergencia de sus fortalezas a partir de las intervenciones mediadas.

Como síntesis, el ajuste completo vuelve operativa la relación entre la proyección de mundo que le ofrecen los álbumes y la “conformación de conocimiento simbólico” (Chaab, 2016) del LP. El bagaje cultural disponible son las potencialidades en estado de latencia que por mediación logré que movilizaran en el acto de lectura multimodal. A continuación represento los factores que tuve en consideración para incentivar la emergencia de sus cláusulas mentales, relacionales y materiales.



Proceso heurístico-hermenéutico del LP

Otra cuestión que observé es la representación de sí mismo que tiene el sujeto en formación con base en sus percepciones intuitivas y conjeturales de ser un/a alumno/a lento e incapaz. Para el desarrollo de esta temática elaboré una segunda parte que titulé *Multiperspectividad en el desarrollo humano y la vulnerabilidad del sujeto hermeneuta* compuesta por los capítulos IV: “Enfoques del desarrollo humano entre los 9 y los 13 años” y el capítulo V: “Descubrimiento de sus propias fortalezas”.

Del espectro de teorías que investigan el desarrollo humano seleccioné algunas que consideré las más representativas para el enfoque de este estudio. Una es la teoría del apego desarrollada por John Bowlby y sus continuadores con fundamento en estudios longitudinales en distintos países de Europa, Asia, África y América los que le permitieron concluir que se trata de una teoría centrada en los vínculos afectivos de carácter universal y transcultural. El apego es una tendencia en estrecha relación con la propensión del sujeto a mantener vínculos afectivos sólidos con otras personas.

Como seres sociales con arraigos afectivos, los contextos culturales retroalimentan el desarrollo biológico y fisiológico cerebral, con impacto en lo social conformando un entramado flexible y dinámico. Naturaleza y sujeto son agentes de cambio social y cultural en *feedback* permanente.

Aquí la teoría del apego proporciona un punto de inflexión. Los comportamientos desajustados y sus dificultades en las FE son el correlato de patrones de apego evitativo, resistente y/o desorganizado. Uno de los objetivos generales propuesto para esta investigación es precisamente: Contribuir sustancialmente en el desarrollo adaptativo en la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social a partir de la literatura de libro-álbum. Por tanto, resultó altamente significativo que estos sujetos obtuvieran una *figura de apego viable*, establecieran lazos afectivos que les proporcionaron previsibilidad e identificación como un gran aporte a la resolución de conflictividades apremiantes en la dimensión intrapsíquica del sujeto. Advertí estos sentimientos angustiantes, generalmente no explícitos, durante las observaciones participativas, manifiestos en sus “gestos mínimos”: cabeza casi siempre mirando el piso, mirada ausente, triste, desgano, mudez, postura corporal asociada a su baja autoestima compatible con una actitud pasiva y desaliento generalizado.

Contrariamente, otros tenían una actitud poco colaborativa, se sentían amenazados de manera permanente, adoptaron conductas defensivas y contestatarias, con agresividad, irritabilidad, intolerancia y falta de control inhibitorio. Registré en campo que esta categoría de respuesta cognitivo-emocional se da en un grupo minoritario de jovencitos. Estas conductas reactivas y/o pasivas califico como las huellas que les dejan el miedo y el dolor en la “mente encarnada” de la niñez y adolescencia en este contexto amenazante. Algunas niñas manifestaron su desesperanza y falta de expectativas con desinterés y apatía, mientras que, los varones eran confrontativos e impulsivos. Más allá del análisis que realiza la Psicología y la Neurociencia en educación, concluyo que son actos de resistencia a la realidad que les toca vivir a través de muestras de rechazo y que desde una modalidad negativa *piden ayuda y reconocimiento*. Interpreto una clara evidencia de la necesidad de vinculación afectiva y de territorializar su experiencia como “un modo de colocar [se] en el mundo” (Montes, 2001: 63). La literatura de los álbumes les habilitó cláusulas que fueron reconocidas y puestas en valor en la CI. Por esta y otras razones propongo que el libro-álbum les dio insumos para conformar una **figura de apego compensatoria** (FAC) reconocida por el LP cuando logró su inmersión en el espacio de la ficción. Durante las intervenciones literarias registré cambios notables en su nivel de participación y de motivación, en los intercambios de opiniones, risas y comentarios

con relación a los personajes y la trama, que definí como indicadores observables de su estado de complicidad con los personajes y de satisfacción personal. La FAC representa una apelación reparadora y de restitución de lazos de apego simbólico.

Por otra parte, consulté la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner, ya que proporciona respuesta a las interrelaciones que el sujeto establece con su ambiente ecológico de proximidad (microsistema) y/o distales (meso-, exo- y macrosistema) de los que recibe influencias como afectaciones directas o indirectas en su desarrollo. La *ecología del desarrollo*, según este psicólogo ruso, parte de la concepción de sistemas encapsulados uno en el siguiente hacia la mayor expansión y complejidad como organismos vivos entre los que se establecen relaciones dinámicas y cambiantes. Por tanto, si el desarrollo es el resultado de estas interacciones fluctuantes que se retroalimentan recíprocamente durante el ciclo vital de la persona, concluyo que la introducción de una variable en este proceso, como las intervenciones literarias con los álbumes, resultó eficaz para generar un quiebre movilizador de la situación del microsistema como entorno directo del sujeto hacia cambios sustanciales en su desarrollo y en el resto de los sistemas. Esta modalidad de manipulación intencionada interpuesta en su microsistema respondió al objetivo de activar su *zona de desarrollo próximo* con énfasis en sus potencialidades.

La dimensión literaria en esta teoría se define como “actividad molar” (1987: 65), es decir, son actividades que tienden a persistir en el tiempo en un proceso de continuidad hasta su completitud, a diferencia de un acto que solo se manifiesta en un momento dado. Estas actividades molares traen al microsistema, objetos, personas, eventos (como recuerdos), hechos de otras realidades que no necesariamente pertenecen al entorno de proximidad. Desde esta perspectiva, la ficción al entrar al microsistema ontológico del sujeto en desarrollo evidenció una expansión fenomenológica y de construcción simbólica. Así, el macrosistema (ámbito de la cultura) a través de la literatura de los álbumes accedió de una u otra forma en el “ecosistema mental” del LP cuando este logró emigrar simbólicamente a ese sistema distal, desconocido, un mundo de extrañamiento, pero también, de posibilidades que adquirieron realidad en la mentalización del hermeneuta. Estas teorías me permitieron hacer una mirada desde la psicología del desarrollo más amplia y complementaria.

A continuación analicé el “Desarrollo de las funciones psíquicas superiores” desde la perspectiva socio-histórica de Lev Vigotski: la atención, el lenguaje como herramienta secuencial y organizativa, la importancia del habla del adulto y su internalización y la memoria, ya que constituyen aspectos relevantes para la comprensión del sujeto de interés. Comparto con

Vigotski la importancia que le atribuye a la “pedagogía de la atención” (2001: 191), esto supone entender que la atención articula fenómenos de estructuración biológica; pone en marcha procesos psicológicos, emocionales y corporales en el sujeto. El foco de interés provoca un cese momentáneo en la acción, un estado de detenimiento, de observación, reacciones tanto orgánicas como intrapsíquicas que constituyen un sistema de orientación. Desde la perspectiva de Vigotski el interés tiene un plus que denomina “tinte emocional”. La mente embebida en su contexto exige a los sujetos (grupo etario de interés) energías adaptativas como una necesidad de equilibrio psicológico y emocional. De esta interrelación dinámica y de reciprocidad entre mente encarnada y contexto socio-cultural, surgieron las emociones valorativas y con retroalimentación entre pares y adultos.

Para el tercer subtema: “Génesis de la función simbólica” indagué en las concepciones de Ernst Cassirer, Jean Piaget, Bruno Bettelheim y Gendrix Moreno. Desde sus teorías concluyo que el grupo de estudio se encontraba en la etapa de adquisición de mayores niveles de abstracción y simbolización. En este sentido, el lenguaje es el recurso por excelencia portador de este hallazgo evolutivo humano que posibilita su inmersión en la cultura. En síntesis, las intervenciones mediadas con la literatura de libro-álbum constituyeron un andamiaje asertivo para potenciar estas facultades en pleno desarrollo. La palabra conjura los peligros en la infancia y en la edad madura. Este *magismo* primitivo e instintivo del infante en sus primeras etapas evolutivas avanza durante la niñez hacia la *función semántica* con la creación de actos de significación consustanciados en contexto. Así progresivamente, el lenguaje se constituye en su atributo posesivo de *función simbólica*. El sujeto advierte la vitalidad y dinámica del lenguaje con apoyatura en su “memoria simbólica” en la construcción de su mundo interno, de la realidad natural y social.

En el apartado siguiente me propuse hacer un acercamiento teórico al “Desarrollo de normas y valores”, temática que introduje con conceptos sobre el juego de Johan Huizinga (2007) lingüista e historiador holandés. Este investigador define el juego como una actividad social, atemporal, libertaria, autorreferencial que presupone la obligación implícito del respeto de ciertas normas consensuadas y libremente aceptadas por el grupo. Por mi parte *concibo el juego como arte*, en tanto es una expansión social, creativa, autorreferencial, libertaria, estética, espiritual y cultural. El campo literario en el proceso de lectura y escritura impone las reglas léxico-gramaticales y el compromiso de asumir el pacto ficcional mediado por la simulación enactiva y/o la identificación.

En las intervenciones literarias les propuse escribir un libro-álbum colaborativo como actividad lúdica y asumir roles de escritor, ilustrador, comentaristas y editores. Los compromisos fueron: ser éticos en el respeto de las normas específicas, escribir con sentido estético como tarea heurística que busca la mejor manera y la más bella de expresar las ideas. Según aprecié pudieron entrar en otra dimensión de la vida, como esa “frontera indómita” que representa el espacio de lo literario (Montes, 2001: 49). El juego literario, como cualquier otro juego, tiene el imperativo de suspender temporarily el ritmo de otra realidad que transcurre en el afuera. La propuesta les exigió reflexión, evasión libertaria y reparadora. En plena actividad advertí gratamente un alto nivel atencional, motivación creativa y para los consensos grupales y colaborativos, sin dudas, vigorizaron sus fortalezas, generaron gran satisfacción personal y pudieron decirse a sí mismo “Yo puedo” porque “Yo quiero” como un reconocimiento centellante que iluminó sus rostros de alegría al finalizar su trabajo.

Estas prácticas y el entrenamiento de las normas morales resultaron indispensables porque en su microsistema familiar, en general, los adultos suelen mostrar un modelo de comportamiento que transgrede las normas morales. La literatura de libro-álbum incluía temáticas cuyos análisis inducían la formación de juicios morales y demostraron tener en claro la necesidad del respeto de las normas de convivencia social y que su adaptabilidad social depende de la comprensión y aceptación de la moral vigente. En esta etapa evolutiva tienen internalizado un concepto de justicia. En CI con los álbumes como mediadores de temáticas relevantes trabajé con ellos la gestión de conductas ajustadas al bien como lo mejor para él/ella y para los demás, en tanto alenté posturas de verdadera autonomía consciente. En las prácticas experimentaron la sinergia de las acciones colaborativas.

En un quinto apartado elaboré un marco teórico que ilustré con los hallazgos de los LP, acerca de “El entramado de las inteligencias”. Para este punto tomé conceptos de Lucas & Claxton quienes postulan que la inteligencia es *compuesta* no de competencias sino de hábitos mentales. Lauren Resnick (1999); Arthur L. Costa & Bena Kallick (2009); la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995, 2011, 2018); La inteligencia emocional de David Goleman (1995, 2019); entre otros. Este estudio parte de la convicción de que la niñez y la adolescencia tienen la disponibilidad de hacer un máximo esfuerzo si son considerados con las capacidades necesarias para mayores logros y tratados como personas inteligentes por largo tiempo. Para generar nuevos hábitos mentales en las intervenciones incluí un sistema de recompensas fundado en los elogios, el reconocimiento, pautas claras de trabajo y la participación desde el respeto y afecto mutuo.

La teoría de las IM de Howard Gardner (2018) propone el desarrollo de una diversidad de inteligencias: musical, lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, espacial, intra- e interpersonal. Observé en el microsistema escolar especial énfasis en las inteligencias lingüística, lógico-matemática, musical y cinético-corporal, ya que incluyen en el currículo la alfabetización de la lectura y de la escritura, matemática, plástica, música y educación física. Comparto con el estudioso el imperativo de estimular el desarrollo de todas las inteligencias como bienes y herramientas hacia la comprensión de sí y del mundo; y no menos importante, constituirse en un detonante de talentos no descubiertos en el sujeto. En las intervenciones mediadas impulsé lo que Gardner denomina “experiencias cristalizadoras” (2018: 54), es decir, habilité dispositivos de participación creativa y artística, incentivé la imaginación, la producción oral y escrita, las relaciones interpersonales, la reflexión como espacio de crecimiento de la vida intrapsíquica objetivables en modalidades concretas.

Las experiencias cristalizantes “son las chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez” (Armstrong, 1999: 41). Particularmente, la inteligencia cinético-corporal tiene estrecha relación con la gestión del cuerpo-mente: el control de la impulsividad. Las prácticas orales, escritas y artísticas cristalizadas en los álbumes de producción colaborativa ilustran el trabajo en CI. Es importante destacar que las intervenciones y los logros cristalizados no tenían evaluación, pero sí, modalidad de aprobación afectiva y reconocimiento colectivo y en la comunidad escolar con las exposiciones de los trabajos.

Considero que en la actualidad es necesario hablar de alfabetizaciones que involucran no solo la alfabetización en la lectura y la escritura. En este estudio propongo la AV y también la AE, entre otras que escapan al interés de esta investigación. La gestión emocional se relaciona con la aptitud de afrontamiento de diversas situaciones que requieren solución de problemas y adecuación comportamental en los ámbitos de convivencia. Lo afectivo se halla estrechamente ligado a lo cognitivo, de manera que arbitré intervenciones tendientes a expandir y encauzar las emociones. Desde la perspectiva de Daniel Goleman un programa de AE debe contemplar el desarrollo del: autoconocimiento emocional; interpretación de la génesis de los propios sentimientos; control emocional; atención plena y empatía. La literatura de los álbumes representó una variable de ajuste en conductas desadaptadas con apertura al consenso con implicancias en el respeto, la escucha del otro y la tolerancia recíproca.

Dentro del entramado de las inteligencias examiné las FE: el control inhibitorio, la memoria operativa y la flexibilidad cognitiva. En el grupo de estudio observé dificultades en la gestión de estas funciones. Un álbum como estímulo ostensivo relevante ofreció aportes

sustantivos a la inteligencia generadora y activó la inteligencia ejecutiva a partir de lo cual se enriquecieron los intercambios participativos. El niño al estar motivado sentía la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos, esto me permitió inferir que había logrado su inmersión en la trama narrativa. Este emergente conlleva una serie de procesos cognitivos imperativos de su autogestión emocional. En primera instancia, estuvo enfocado, lo que implica control inhibitorio, momentáneamente postergó otros intereses, esto manifestó una acción proactiva en el ejercicio de la flexibilidad cognitiva: creación lúdica para idear e imaginar opciones en los personajes y las intervenciones de sus pares pudieron promover giros cognitivos y apreciativos nuevos. En segundo término, comprobé un sustento en la triada de las FE fundamentales hacia un umbral superior: razonar, organizar y planificar hacia la toma de decisiones. Por ejemplo, resolver el problema de cómo expresar sus opiniones, con qué vocabulario con ajuste a la ficción en cuestión, elegir el momento oportuno. Esta espera le demanda el esfuerzo de retener en su memoria de trabajo el aporte que pretende introducir en la CI. Todas estas adecuaciones influían favorablemente sobre sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

Una *atención plena*, en mi rol de mediadora hermenéutica, me permitió discernir desde la gestualidad, la intensidad emocional, el entusiasmo que afloró en los LP (incluso en aquellos con menos control) el alto nivel de inmersión en la historia. Esto constituyó un punto de inflexión durante su proceso heurístico-hermenéutico como indicadores de la ET. La simulación enactiva y/o la identificación surgieron con claridad a partir de sus comentarios y de las hipótesis que orientaron su hermenéutica lectora.

En síntesis, debido a este déficit en el desarrollo de las FE adopté una modalidad de intervención mediada que logró elevar las cotas en el umbral OK y en el umbral estético del grupo, tal como fue el trabajo colaborativo en CI, promoviendo la participación con la “pedagogía de la pregunta”, la implementación de valoraciones positivas, generando un clima creativo, distendido y respetuoso. Incluí preguntas, repreguntas que inducían la reflexión de sus propios aprendizajes: la metacognición. La gestión del pensamiento es una función ejecutiva dinámica y flexible. La mediación consistió en flexibilizar modos divergentes de pensar a través de preguntas disruptivas que impulsaron la elaboración de hipótesis, la aceptación de la incertidumbre de que no todo tiene una respuesta acabada, formulación de preguntas más que ofrecer respuestas hegemónicas. En conclusión: *aprender a pensar juntos*.

El capítulo V titulado “Descubrimiento de sus propias fortalezas” me exigió poner el sujeto de estudio en contexto. Conocer el contexto de situación representó ahondar en un enfoque sociológico y antropológico. Me interesó saber desde estas perspectivas qué factores

amenazan su desarrollo humano y cuáles podrían favorecer la ET. La situación de VS está en relación no solo con la pobreza, sino con la violencia en general y en particular con la violencia intrafamiliar; el contexto ambiental, los vínculos afectivos inexistentes o apegos evitativos, resistentes y/o desorganizados, el maltrato verbal, psicológico y/o emocional, inclusive, la modalidad de abusos de diverso orden que afectan fundamentalmente a la niñez y adolescencia en contexto de pobreza.

En la primera hipótesis he planteado la necesidad de que los sujetos de estudio logren visibilizar sus potencialidades y ponerlas en actos sustanciales a partir de la liberación de cláusulas impuestas desde diversos ámbitos o dentro del *habitus* de pertenencia, en este sentido, reflexioné que era indispensable *empoderar* a esta niñez y adolescencia desde el reconocimiento y la validación de sus voces. Este proceso se enfoca teórica y empíricamente en el desarrollo de la autoconfianza, el compromiso consigo mismo y con el otro (empatía) y la construcción de identidad personal y social. Así, el concepto tiene una fuerte perspectiva personal que implica crecimiento y movilización de talentos con fines adaptativos, como actor y gestor social con aportes valiosos para la construcción de sí y su cooperación al imaginario de la sociedad.

Otro concepto emparentado que surge de la primera hipótesis es el de emancipación. Comparto con Jacques Rancière (2018) su apreciación de que la emancipación es “la transformación existencial de alguien” y que estos sujetos “comienzan a transformar sus vidas y se vuelven capaces de hacer cosas que pensaban no podían hacer”. Aún en la actualidad se interpreta como liberación de condicionantes externos, a juicio personal creo ajustado reconocer también los condicionantes internos que entorpecen el fortalecimiento de la subjetividad. Valido este constructo que amalgama ambos conceptos: “potencial emancipador del empoderamiento” (Archibald & Wilson, 2011: 23).

Una pregunta que me hice desde un principio: ¿qué hace que la pobreza sea una problemática estructural enquistada en varias sociedades contemporáneas?

Desde una perspectiva sociológica está claro que la pobreza estructural se consolida por “estrategias de reproducción” sostenidos por instituciones de poder (deslindado de lo político), el poder entendido como un sistema de fuerzas dominantes (ideologías, creencias, constructos estáticos y socialmente instituidos) que se dan en el interior del microsistema o *habitus* de pertenencia de las personas. Tales estrategias de reproducción puede que respondan a un estado de “no-conciencia” de parte de ciertos actores sociales. El *habitus* tiene fuertes

repercusiones en el grupo etario de interés que evidencian carencias en el pensamiento reflexivo y juicio crítico. Desde mi perspectiva existen otros “modos de reproducción” altamente eficaces en la transmisión de valores, creencias, generación de necesidades con fines de consumo de vigorosa influencia en la conformación de la identidad social. Estos son los medios de comunicación masiva y las tecnologías de comunicación e información (con inclusión de las redes sociales) que ocupan un rol de agente social y cultural con potencial simbólico atribuido por la propia sociedad, cuyos fines ideológicos son de difícil visibilización para la mayoría. Su posicionamiento adquiere cada vez mayor dominancia en la conservación o la transformación de la “tasa de cambio”.

Mi propósito fue que la política de la literatura de los álbumes produjera un quiebre desestabilizante en este sistema de fuerzas dominantes. Este tipo de literatura les otorgó herramientas para *pensarse* desde dimensiones y perspectivas múltiples. De manera empática creo que esta niñez y adolescencia fundamentalmente puede pensarse desde diversidad de modos: me pienso como alumno/a, me pienso como compañero/a, me pienso como escritor/a, me pienso como hijo/a, me pienso como amigo/a, me pienso como soñador/a, me pienso como alguien que puede, que quiere ser mejor, como alguien que mejora y logra cosas que antes no podía. Estas apreciaciones tienen relación con los resultados de los dispositivos YO SOY y el Club de los perfectos. La literatura de los álbumes como parte constitutiva del campo de producción cultural les habilitó un “espacio de posibilidades” de alta influencia transformadora.

A continuación recuperé el gráfico que denominé “Determinación de agentes estresores” en el que se evidencian los estresores que en mayor o menor medida se instituyen como agentes delimitantes. La magnitud del impacto de estos puede considerarse un fenómeno de recepción en consonancia con sensibilidades, fortalezas psíquicas y emocionales que marcan distinciones y singularidades.



Este estudio pretendió fundamentar un modelo de intervención sistemático y relevante desde el campo de la literatura de los álbumes para favorecer una *tendencia hacia* el fortalecimiento de esta “tasa de cambio”, lo suficientemente movilizadora para que los sujetos involucrados aprendan a confiar en que su conversión es posible y viable.

Me pareció pertinente abordar conceptos claves para este grupo etario tales como la subjetividad, la identidad personal y la representación social. La revisión bibliográfica me hizo pensar cómo las intervenciones podían favorecer estos procesos relativos a su vida intrapsíquica. La subjetividad decanta y visibiliza *el ser en el hacer*. Es de gran relevancia analizar que estos sujetos requieren de sostén para la conformación de su subjetividad, un camino a recorrer de la dependencia hacia la interdependencia; de la heteronomía a la autonomía sinérgica. La Posmodernidad neoliberal se caracteriza por la fragmentación, la instantaneidad, el utilitarismo, así, los bienes culturales por su condición de intangibles transigen un demérito creciente. El análisis podría continuar, pero es importante reconocer cómo el sujeto con carencias de todo tipo, puede *anclar su identidad personal* en un medio que le es hostil y cambiante. Los anclajes que consolidan la identidad personal son: *la corporeidad, el nombre* y la memoria de “verse y pensarse a sí mismo como sujeto entre otros sujetos”, es decir, cierto nivel de visibilidad y reconocimiento social. La identidad se autogestiona a partir de la experiencia de manera que el cuarto anclaje es *la demanda de la interacción*. Esta última le exige inspirar

confiabilidad, coherencia en sus conductas y ofrecer “garantía de continuidad” (Revilla, 2003: 60).

Considerando los comportamientos agresivos entre ellos y la baja autoestima, en la mayoría de los niños y adolescentes, deduje una problemática relacionada con una *imagen de sí incompleta* y susceptible a las valoraciones que le devuelven sus pares y adultos, razón por cual elaboré el **dispositivo Club de los perfectos**²⁷⁵. Les solicité que lo completaran con absoluta honestidad y con una disposición afectuosa hacia el/la compañero/a. Debieron identificar su nombre como YO SOY a fin de *afianzar su identidad*. El nombre es un “patrimonio importante de la personalidad” (Freud, 2015: 102) y un anclaje para la identidad personal. El constructo “YO SOY” tuvo la intencionalidad de *empoderar* al niño, niña y adolescente.

El fenómeno de “socialización” implica el compartir saberes de diversa índole acerca de una gama de temáticas que se constituyen en insumos que habilitan procesos de reelaboración, de apropiación y un conocimiento *otro* por parte de los sujetos. Esta circulación de saberes y creencias socializadas se consolida en el espacio de lo simbólico con repercusiones en la representación social que las personas elaboran de objetos culturales, situaciones, relaciones sociales con impacto en la propia conformación subjetiva. En consecuencia son guías o andamiajes comportamentales que favorecen las interacciones sociales.

Los dispositivos YO SOY y Club de los perfectos fueron una herramienta de autococonocimiento que abrió espacios de intersubjetividades y de “atención conjunta”; un compañero observa comportamientos y cualidades de otro en perspectiva, es decir, aludiendo a la representación social que tiene de él, al tiempo que aquel compañero hizo lo propio de este. Esta “intencionalidad compartida” ayuda a su par a mejorar conductas desde diferentes puntos de vista y requiere de un proceso de “mentalización”. La “intencionalidad compartida” entrena a las personas en el proceso de la AE y constituye una práctica de empatía altamente significativa para la madurez emocional conducente a conductas adaptativas y prosociales.

A continuación me aboqué al análisis de los “factores estresores como causales de riesgo social” y para profundizar mis conceptos sobre el tema consulté a Cornelius Castoriadis y Serge Moscovisi entre otros. Claramente los vínculos afectivos seguros sustentan la autorrealización en las personas. De manera que todo sujeto precisa para vivir y, en algunos casos, para sobrevivir a la tragedia, el trauma, la pérdida, la pobreza en toda su complejidad, del

²⁷⁵ Dispositivo en el Apéndice 2.

afecto como sostén vital de continuidad y desarrollo saludable en sentido amplio. Este *sentido de carencia* que denomino como uno de los factores de riesgo, precisamente, hace alusión a un estado generalizado de falta de expectativas a futuro, una sensación de inmovilidad social en alguna medida sostenida por los “modos de reproducción”. Este estado de carencia se justifica también por lo que denomina Donald Winnicott como “deprivación” ese sentimiento de que la sociedad o “alguien” le arrebató algo que le pertenecía: el afecto y la contención, sentirse amado, que lo deja en una situación de desvalimiento absoluto. Esta deprivación conduce a patologías o comportamientos desadaptados como la delincuencia, la drogadicción y un largo etcétera lamentablemente.

Otro de los factores estresores que detecté son las *coacciones del entorno* y conciernen al estilo parental con distorsiones en el ejercicio de la autoridad (progenitores emocionalmente inestables y/o con conductas amenazantes), la pérdida de alguno de ellos y un duelo traumático o fallido y/o sustitutos negligentes. La observancia de comportamientos diferenciados: retraimiento, mirada triste, hostilidad, desmotivación, dificultad para dormir en algunas sujetos, que en conversaciones con la docente y/o la directora respondían a casos de abuso sexual, adiestramiento nocturno para delinquir y de forma directa observé el maltrato de algunas progenitoras en la escuela. Por otra parte, considero que esta sociedad mercantilista y su incitación persistente al consumo es otra modalidad de *coacción negativa* para sujetos que no tienen acceso a productos impuestos como “marcas” de identidad.

En cuanto a los factores protectores pueden provenir de la dimensión intrapsíquica cuando se incentiva su capacidad creativa e imaginativa, o bien de la dimensión interpersonal como apoyo social. La literatura de los álbumes constituyó un *evento vital neutralizante*, en tanto en cada tramo de la lectura el LP expandió espacios cognitivos y emocionales hacia la construcción de una vida significativa con todos los valiosos bienes y herramientas culturales que recibieron de las modalidades discursivas.

Dentro de los factores protectores consideré la familia que como primera educadora mantiene vínculos afectivos seguros y un funcionamiento aceptable. Aunque paradójicamente, en algunos casos corroboré la negligencia, el maltrato y la desvaloración que hacen de sus hijos en público hecho que representa una amenaza persistente. En realidad esos padres y madres mayormente han sufrido maltrato y abusos de diversa índole, con escasas herramientas cognitivo-emocionales para provocar una ruptura en esa cadena nefasta de victimización.

Antes de empezar las intervenciones en 2019 convoqué a las familias de más de cien niños y niñas con los que trabajaría ese año; solo asistieron veinte que a consideración de las

autoridades la convocatoria había sido exitosa. Notablemente los hijos e hijas de estas familias fueron los más destacados en el manejo del lenguaje, la creatividad y participación. También tenía previsto hacerles una entrevista en profundidad pero solo alcancé a dialogar con muy pocos progenitores, otros no asistían al horario y día pactado con aviso y sin aviso por cuestiones laborales y otros motivos que desconozco. De estos encuentros pude advertir que padres y madres resilientes educan mejor a sus hijos e hijas que aquellos que no han logrado afrontar positivamente las adversidades.

En la segunda de las hipótesis planté que las intervenciones con la literatura de los álbumes abordaría **temáticas relacionadas con emociones positivas** a partir de la convicción de que lograrían **enriquecer la capacidad expresiva y analítica en los sujetos, hecho que podría ser considerado como una práctica superadora de desigualdades y de reparación.** Para la validación de esta hipótesis propuse como segundo objetivo general: *Contribuir sustancialmente en el desarrollo adaptativo en la niñez y adolescencia en situación de vulnerabilidad social a partir de la literatura de libro-álbum.* Este objetivo tiene vinculación con dos objetivos específicos: *Promover estrategias para lograr el desarrollo de habilidades pro-sociales en los sujetos: la gratitud, la simpatía (empatía con amor), la satisfacción personal y la alegría a partir de la literatura de libro-álbum;* y *Generar una comunidad de indagación que incentive la capacidad expresiva y analítica de los sujetos en un diálogo compartido a partir de los álbumes.*

En el capítulo IV titulado Enfoques del desarrollo humano entre los 9 y los 13 años, aporté conceptos sobre la inteligencia emocional y la alfabetización emocional. Además analicé desde una perspectiva psico-sociológica las implicancias favorables que tienen las emociones positivas (EP) para estos sujetos. La influencia de las emociones es vivida como una experiencia interior gratificante que se pone de manifiesto en la corporeidad, la gestualidad, cambios favorables a nivel comportamental, una sensación generalizada de bienestar y concomitantemente estos sentimientos provocan cambios neurofisiológicos positivos aspecto reconocido por la Neurociencia en educación.

Las EP que experimentaron con la literatura de los libros-álbum liberó en ellos el fluir de la conciencia, una sensación placentera consigo mismos, de aceptación de las propias fortalezas y debilidades, el disfrute de un variado repertorio de experiencias con una predisposición receptiva. Estas condiciones optimizan las *funciones cognitivas* tales como el incremento de la memoria, la creatividad en expansión, la predisposición para el descubrimiento de nue-

vos saberes. En cuanto a las *funciones interpersonales* el sujeto fue capaz de establecer relaciones sociales más abiertas al diálogo, al consenso, a la aceptación de sí y en consecuencia a la aceptación de los otros.

En cuanto a la *fisiología del organismo* son conocidos por todos los beneficios en la salud y el resto de los sistemas vitales. Las EP potencian las energías mentales, psicobiológicas y personales. Los resultados con los grupos ilustraron el marco teórico. La selección del corpus de álbumes lo centré en estas premisas. Las intervenciones contaron con la presencia de su docente y la mayoría de estas sesiones de lectura y análisis fueron grabadas.

Comparto con la investigadora Laura Oros las conclusiones de su trabajo experimental con EP. En cuanto al humor como precursor de la alegría, según mi criterio, **el humor es una fortaleza**. La continuidad de estados EP consolida su identidad personal y orienta su vida hacia valores trascendentes. Según Martín Seligman²⁷⁶ “poner en práctica una fortaleza provoca emociones positivas auténticas en quien realiza la acción: orgullo, satisfacción, júbilo, realización personal o armonía” (2003: 190). Sin embargo, disiento de él ya que interpreto que una fortaleza se robustece como rasgo de carácter y como rasgo moral sobre la base de las experiencias EP previas. El humor entiendo que es una fortaleza en tanto refuerza el sentido de oportunidad para trascender la adversidad con el menor sufrimiento, incluso, en las peores circunstancias. Esta fortaleza provoca un cambio de creencias. El sujeto se permite *confiar* en sí mismo y en otros. Así, se presume a sí mismo como parte activa en la trama cultural.

Otra de las fortalezas que examiné es el **perdón**, porque lejos de considerarse una conducta de debilidad es una fortaleza personal que consolida la subjetividad y las relaciones intersubjetivas. Es un acto de grandeza que conlleva a un mayor acercamiento afectivo, madurez emocional y una sensibilidad singular de trascendencia. La praxis del perdón es terapéutica, reparadora, conciliadora y en todo sentido mejora la calidad de los vínculos humanos.

Consideré la **sensibilización afectiva con descentramiento** como una fortaleza en tanto el sujeto empatiza con otros y desarrolla actitudes de reciprocidad con sus pares y con los adultos. Los enlaces afectivos son fundamentales para la condición humana. Escuché con atención todo lo que dicen cuando hablan y todo lo que “dicen cuando callan”. Creo con con-

²⁷⁶ “El doctor Martín Seligman, el investigador de la psique humana que hace una década creó el concepto de ‘optimismo aprendido’, presenta ahora una nueva y revolucionaria corriente científica, la Psicología Positiva” (extraído de la contratapa de su libro *La auténtica felicidad*).

vicción que piden ayuda, aunque, no sean conscientes de este *acto tan revelador*. Así, su historicidad narrativa está implícita en su lenguaje corporal, no verbal, silencioso que interpela a ser “leído” y a gestionar actos significativos de acercamiento afectivo.

La sociedad como **ambiente facilitador** imperativamente está en condiciones de cumplir su función protectora cuando otros sistemas están ausentes, entiéndase, figura de apego parental y/o sustituta, familia, etc. En términos de Donald Winnicott el niño privado de afecto y sostén, precisa del apoyo de un ambiente facilitador que evite la “deprivación”. La deprivación es el despojo o pérdida traumática que sufre el niño durante la primera infancia según este psiquiatra. Los efectos de la deprivación, en una mayoría de casos, tienen continuidad en otras etapas del desarrollo y se naturalizan en contexto cuando la provisión del ambiente protector ha resultado insuficiente o inexistente, por indiferencia, negación del problema y/o parálisis declarativa. Por mi parte, llamo “parálisis declarativa” cuando quienes toman decisiones analizan la problemática y las vías de solución no brindan un impacto contundente y sustancial en estas vidas. Lo grave es que el sujeto vulnerable sin un ambiente facilitador que le provea protección cae en la categoría de sujeto vulnerado.

En última instancia analicé la potencialidad de la literatura de los álbumes como *factor protector* para la niñez en situación de vulnerabilidad. Anteriormente expuse tentativamente el constructo de *figura de apego compensatoria* (FAC) como parte del proceso de identificación y/o simulación enactiva favorable a vinculaciones afectivas *confiables*. El LP reconoce en la ficción, precisamente en los valores positivos, alegóricos o emblemáticos que el *personaje representa* empatía y/o identificación. El apego compensatorio es una apelación reparadora y de restitución simbólica del vínculo. La frecuencia y sistematicidad de la literatura de álbumes con personajes emblemáticos es indispensable para que la FAC sea factible. Hacia la adolescencia siguiendo un progresivo avance en la competencia literaria veo la conveniencia de un acercamiento a personajes alegóricos en calidad de FAC.

En síntesis, la CI goza de una perspectiva trialógica que posibilita un discurso que articula diversidad de voces. Las indagaciones los hicieron pensar en el lenguaje como instrumento de edificación de conocimiento y les permitió descubrir la importancia de las palabras a través de la *movilización de procesos cognitivos, inferenciales y de narrativización flexible* en relación con el funcionamiento de la trama. Esto evidencia que los álbumes son un factor protector al promover el desarrollo de las FE y en especial, *del pensamiento flexible*.

Por último examiné la necesidad de la mediación en contextos de VS. En la experiencia vital de la lectura configuré lo que di en llamar Proceso heurístico-hermenéutico del LP

que como proceso dinámico, sistémico y espiralado en la lectura de los álbumes implica recursividad y que el cierre del círculo hermenéutico posiblemente logre la ET. La ET implica más que un cambio superficial y momentáneo, en tanto la visión del mundo interno y externo se transforma, se expande, se profundiza y se integra a otros sistemas vitales. En relación con la trascendencia el nivel de afectación moviliza en el sujeto gradualmente la superación de sí mismo. Desde la perspectiva teórica de Reuven Feuerstein (1996) existen dos términos fundamentales para comprender la intervención del aprendizaje mediado: modificabilidad y estructuralidad.

“La modificabilidad y la plasticidad”, según Feuerstein, sustentan cambios medulares inherentes a todo ser humano, “sin importar su condición, edad y la gravedad de su situación” (1996: 13). La plasticidad como la flexibilidad son características esenciales de la inteligencia del sujeto, condiciones indispensables para la supervivencia adaptativa al entorno y un factor protector que promueve el desarrollo en los niveles cognitivo, emocional, afectivo, social. La adaptabilidad otorga creativamente otro repertorio mental y comportamental flexible al cambio dentro del microsistema escolar, familiar y comunidad proximal. La intervención mediada contribuye a la explicitación, comprensión e interpretación como apropiación con implicancias redescriptivas y holísticas que configuran un discurso nuevo por parte del LP.

A continuación mi objetivo fue elaborar un **modelo de intervención** que vinculara aspectos teóricos decantados y la praxis. En lo personal las observaciones participativas representaron un aprendizaje de gran relevancia para el conocimiento de estos sujetos en contexto. Para el desarrollo de este tema configuré una tercera parte que titulé: *El hallazgo de lo posible* que contó con un solo capítulo que denominé Modelo de intervención: aprender a pensar a partir de los álbumes. Con este modelo intenté amalgamar la peripecia heurística y hermenéutica de toda la etapa epistémica previa.

El modelo se compone de tres fases, la primera es la *Apertura cognitivo-emocional* que dispone al hermeneuta hacia una mayor receptividad y apreciación de aquello percibido intuitiva y conceptualmente. Esta apertura fue concebida como un proceso de gran involucramiento personal. La fase contempló una serie de subfases cuyo propósito fue afianzar el control de la impulsividad a través de una práctica de “centramiento”. Prevé prácticas de contemplación artística y estética y la educación de la mirada, ya que detener el tiempo por un momento permite enfocar la mirada en las obras artísticas u otro recurso que se utilizó para la práctica. En consecuencia con las intervenciones empíricas ví la necesidad de diseñar una guía orientativa de observación y apreciación de una obra u otro objeto de análisis pertinente para

la fase siguiente. Esta guía no pude implementarla por cuestiones del aislamiento sanitario preventivo durante 2020.

La segunda fase: *Construcción de sentidos* tuvo por objetivo movilizar todo su potencial cognitivo y afectivo, por tanto, actualizar saberes, experiencias de su vida cotidiana, vínculos con la lectura literaria y su memoria eidética. La actualización de estos insumos facilitó la comprensión de sí y del mundo con proyecciones extraliterarias. Este fue el momento clave en la eficacia de las intervenciones; que se consolidó en el “arco hermenéutico” (Ricoeur, 2020: 147) como la trilogía: LP – Obra – Mundo. ¿Qué subyace a lo que se lee a partir del discurso textual y de la imagen representada? Esto presupone preguntar *con sentido* a la espera de una o varias respuestas sin pretensión de asertividad. Las preguntas abiertas fueron las más productivas e indujeron pensamientos divergentes. El sujeto pudo conformarse como obra abierta al cambio. La experiencia es un acontecer que nos atraviesa, que *nos pasa* por el cuerpo y la mente y, en consecuencia, nos transforma. Este cambio de *estado* marca un antes y un después superador, es lo que denomino *emergencia transformadora* (ET). A través de esta ET y debido a ella, el sujeto sale fortalecido porque ha logrado construirse a sí mismo, al comprenderse y comprender el mundo que habita. Su decisión compromete su trascendencia al develar lo que hasta ese momento le estaba oculto a su mirada. Por tanto, habilita un nuevo paradigma sustancial.

Lo siguiente fue preguntarme: ¿qué estrategias propician los álbumes que ayudan al LP a *problematizar la realidad*?

- Hacer preguntas, preguntarse, cuestionarse a sí mismo;
- Escuchar con sincero interés a otros revela actitud de aprendizaje;
- Entender y evaluar argumentos;
- Hacer inferencias;
- Mentalización: acercamiento cognitivo y afectivo al otro y a situaciones percibidas;
- Construir explicaciones para lo conocido e hipotetizar sobre otras posibles;
- Renovar y/o fortalecer los hábitos mentales positivos;
- Esforzarse por lograr autoeficacia;
- Corregir el propio criterio confrontado con el de los demás participantes;
- Expresarse con confianza y con fluidez;
- Ejemplificar, explicitar, comprender;
- Hacer conexiones con la propia realidad;
- Descubrir que existen otras alternativas respecto a una respuesta;
- Comprometerse con la indagación;
- Descubrir intertextualidades en la obra;
- Disponerse a los intercambios constructivos;
- Argumentar las respuestas con sentido;
- Valorar la perspectiva ajena;

- Cambiar creencias; otras.

Para cada fase existe una propuesta de cierre hermenéutico que contribuyó a consolidar los hallazgos como descubrimientos ostensivos con oportunidad de ser transferidos a otra modalidad.

Por último, el *Efecto catártico* como tercera fase habilitó un espacio de cierre a partir de prácticas de reflexión y de expresión artística, compositiva, plástica u otras. El LP desarrolló diversas IM en una *experiencia cristalizadora* al fusionar talentos latentes, incluso desconocidos para el propio sujeto. Por esta razón, constituyó una oportunidad de descubrimiento personal que materializa contenidos del mundo imaginario y ficcional. En consecuencia, esta fase cumplió funciones epistémicas, expresivas, estéticas y comunicativas.

El desdoblamiento en fases tiene solo fines explicativos, ya que durante el proceso heurístico-hermenéutico estas se solapan y atraviesan todo el “arco interpretativo”. Para explicar el seguimiento del modelo incluí el análisis de una obra en el capítulo VI. Se trata de una posible intervención con el álbum de Anthony Browne *Las pinturas de Willy*, que tenía previsto analizar en CI y debido al cierre de las escuelas en 2020 no pude concretar.

Otras temáticas que me permitieron anclar el marco teórico en la praxis fue la organización del espacio de trabajo como dimensiones multimodales. Estas dimensiones en la práctica de intervención se conformaron con “ámbitos”, es decir, espacios con carga emocional y afectiva al generar un clímax favorable que invitó a los participantes a sentirse cómodos, tranquilos y con espíritu disponible a las propuestas. El espacio tridimensional responde a las tres grandes metafunciones: como metafunción organizacional; como metafunción interaccional y como metafunción representacional.

En otro apartado compartí los patrones de fortalecimiento que utilicé en las prácticas que me dieron resultados favorables tales como: la implementación de premios afectivos y de aprobación a sus intervenciones; sanciones a partir de cláusulas firmes y respetuosas; reactivación de la memoria de trabajo y una serie de pautas implementadas para construir factores protectores frente a la adversidad.

Como síntesis, este último capítulo da muestras descriptivas y explicativas de lo que acontecía en las intervenciones literarias con los ajustes que advertí necesarios durante y después de su implementación.

Algunas contribuciones y sus implicancias

- ✚ Los proyectos de intervención literaria parten de al menos tres convicciones: 1) el daño que sufren o han padecido los sujetos puede ser revertido con apoyo social (familia, organizaciones, escuela, intervención intencional mediadora); 2) el grupo etario tiene potencialidades en *condición de latencia* que involucran capacidades cognitivas, afectivas, emocionales y lingüísticas; y 3) la literatura de los álbumes constituye un estímulo ostensivo de relevancia que habilita el descubrimiento de fortalezas personales transferibles a distintos ámbitos de su vida intra-e intersubjetiva.
- ✚ En general, la bibliografía analizada sobre DM no hace referencia a los álbumes. En este caso he debido transpolar aspectos conceptuales de la LSF y del DM relevantes al estudio de los álbumes como: análisis de la imagen, sintaxis de la imagen, técnicas de configuración del espacio semiótico, patrones narrativos, analíticos, conceptuales y simbólicos, modalidades del color y su influencia psicológica y emocional en el LP.
- ✚ El modelo de intervención es una construcción inédita que prevé su implementación en diversidad de entornos educativos formales e informales y en variados contextos de situación. En este estudio tiene énfasis en contextos de VS. Las etapas y la modalidad de aplicabilidad son integrales, dinámicas, se solapan y adecuan a diversidad de álbumes y temáticas. A mi entender, este modelo de intervención pedagógico-literario concibe la praxis literaria como un espacio de reflexión para aprender a pensar con ahondamiento solo limitado por los umbrales conceptuales y estéticos del sujeto. Se trata de un modelo de intervención mediada que propicia un aprendizaje dialógico como proceso de construcción colaborativa mediado por la indagación de un bien cultural como son los libros-álbum y que ofrece herramientas para pensar: organizar, planificar, resolver problemas, tomar decisiones, mejorar el nivel atencional, gestionar el control inhibitorio, activar la memoria operativa, flexibilizar el pensamiento, expandir la imaginación y la creatividad, cristalizar IM, afianzar las EP, descubrir fortalezas. Todos estos conceptos se han desarrollado en el marco teórico e ilustrado con resultados parciales recogidos de las intervenciones y su desgrabación, como así también, de las producciones escritas e ilustradas concretas.
- ✚ La AV se posiciona en los aspectos generales, fundamentalmente, en la propaganda y avisos publicitarios. Esto exigió adecuaciones al estudio de la literatura de los álbumes.

- ✚ La percepción de todos los ámbitos de la vida cotidiana como espacios multimodales es un enfoque que se da por sobreentendido y estos contenidos se manejan “intuitivamente desde el *input* perceptivo”. Por tanto concluyo que se trata de un cúmulo de recursos semióticos disponibles en un único discurso que propone que el entramado cultural y social en el que transcurre la vida cotidiana es un acto de significación holística. Me atrevo a conjeturar que la visión de mundo, en general, parte de una perspectiva binaria que separa las unidades en polaridades irreconciliables, cuando la realidad es la manifestación plena de matices que acercan enfoques integrales.

- ✚ Ha sido necesario el desplazamiento de conceptualizaciones del ámbito de la *Ciencia cognitiva* de David Wright-Carr, Francisco Varela; *Psicología cognitiva en literatura* compilado de Burke & Troscianco; Seana Coulson & Cyma van Petten, entre otros, de la *Poética cognitiva* de Reuven Tsur, Peter Stockwell, de la *Gramática del diseño visual* de Kress & van Leeuwen; Len Unsworth, Louise Ravelli, entre otros; de la *Sintaxis de la imagen* de Donis Dondis, la *Introducción al análisis de la imagen* y *La imagen fija* de Martin Joly. Solo por citar los principales referentes como insumos conceptuales esenciales para interpretar y analizar los libros-álbum.

- ✚ Los estudios acerca de la literatura con preponderancia del discurso verbal tales como los de: Paul Ricoeur, Mijaíl Bajtín, Wolfgang Iser, Robert Jauss, Umberto Eco, Jacques Rancière y otros, han sido significativamente valiosos para el estudio de los procesos de lectura, la literatura, la interpretación, la estética de la recepción. En relación con la lectura, comprensión e interpretación de la literatura de libro-álbum he debido hacer una reflexión y un análisis crítico para transferir y adecuar estos marcos teóricos a la singularidad del proceso de apropiación. Incluso, he generado conceptos de mayor especificidad congruentes con los procesos cognitivo-emocionales que concibo se desencadenan durante esta lectura holística de los álbumes.

- ✚ La fusión de horizontes entre el sujeto vulnerable y los agentes sociales consolida *el hallazgo de lo posible*. La transformación tiene estrecha relación con la continuidad y la sistematicidad de los patrones de cambio y la movilidad social hacia el desarrollo pleno de la niñez y adolescencia.

- ✚ Todas las observaciones realizadas se han validado en experiencias áulicas concretas.

**Conceptualizaciones elaboradas específicamente para este estudio y
de aplicación en el análisis de la literatura de los álbumes**

- **Sujeto en contextos de VS:** es el agente social con potencial de transformación en estado de latencia para lograr modificaciones sustanciales en su vida intra- e intersíquica en contextos de adversidad.
- **Reelaboración de narrativa visual:** es un constructo que defino como un proceso de resemantización de la narrativa literaria de un hipotexto y/o género causal, con características de DM. Este proceso de resemantización renueva conceptualmente el acto de significación y simbolización de la narrativa verbal, manifiesta expansiones en su formato, en la diversidad de recursos semióticos, impone una nueva modalidad de lectura y en la configuración semiótica del discurso. El esquema de reescritura que se genera a partir de un hipotexto para el uso en la narrativa visual requiere un cambio de etiqueta al transferir una categoría a otro campo con el cual es compatible en determinadas ocasiones aunque no por idénticos procedimientos y prácticas diversas provenientes de disciplinas artísticas.
- **Género causal** es aquella modalidad genérica que motiva o es causa de un proceso de “reelaboración de narrativa visual” que da origen a una obra literaria de DM como es el álbum.
- **Taxonomía de álbumes:** 1) álbumes como un iconotexto original; 2) álbumes que son fruto de un proceso de *reelaboración de narrativa visual* a partir de hipotexto que funciona como *género causal*, y debido a su modalidad estética y artística visual, no responde a la clasificación de hipertextualidad de Genette; 3) álbumes sin palabras de “ajuste completo”. En esta última existe una intromisión de vocablos, números, signos con o sin sentido, a mi entender con la intencionalidad de generar algún tipo anclaje de temporalidad, ideológico, político que provoca “desconlocación” por el extrañamiento que produce esta intromisión textual como focalización interna de la imagen.
- **Proceso heurístico-hermenéutico en la lectura de los álbumes:** es un proceso de deconstrucción de la travesía del lector hasta la construcción del conocimiento simbólico como un acto de *conocimiento otro*. Se trata de un proceso dinámico, sistémico y espiralado que

en el caso de la lectura de los álbumes implica recursividad y que en el cierre del círculo hermenéutico se espera que logre la ET.

- **Lector/a Portador/a:** es aquel/la capaz de descubrir, actualizar y movilizar las potencialidades en estado de latencia como patrimonio cultural conformado por sus saberes conceptuales, perceptivos e inferenciales y un cúmulo de experiencias vividas o imaginadas, quien aún, con competencias literarias incipientes logra *leer e interpretar* el DM.
- **Emergencia transformadora:** debe ser entendida como un proceso andamiado, dinámico y sistémico y como una trayectoria prolongada hasta la consecución de la modificabilidad adaptativa con interdependencia sinérgica. La transformación consiste en la emergencia de sus potencialidades y fortalezas en estado de latencia, antes no reconocidas por él y, en muchos casos, ni por otros sin mediación.
- **Figura de apego compensatoria (FAC):** es aquella que el sujeto puede reconocer en la ficción, precisamente en los valores positivos, alegóricos o emblemáticos que el personaje *representa* con los cuales logra empatía y/o identificación, como así también, en la proyección de mundo que la narrativa ficcional ofrece. En este punto, el sujeto inaugura un proceso de construcción simbólica en el que se conforma su identidad personal y una visión de la realidad. La tarea de amalgamar estas instancias significativas requiere de andamiaje. Puede constituir un apego compensatorio en tanto representa una apelación reparadora y de restitución simbólica de lazos de apego. La frecuentación a la literatura de álbumes con figuras emblemáticos es indispensable para que la FAC sea viable. Es esperable que hacia la adolescencia de continuidad a un progresivo avance en la competencia literaria con el acercamiento a personajes alegóricos en calidad de figura de apego compensatoria.
- **Disponibilidades potenciales del LP:** estas conforman una trama psico-social y cultural compuesta de cláusulas mentales, relacionales y materiales que involucran tres dimensiones vitales como los 1) Actos cognitivos eslabonados en historias vividas, con anclaje en un 2) Modelo de mundo vinculado a sus 3) Patrones multimodales y multimediales. Esta deconstrucción tiene solo fines explicativos, ya que, el sujeto de interés es una mente embebida en contexto.

- **Flujo identitario de dinámica recursiva:** son los patrones positivos de adaptabilidad analizados como factores protectores de afrontamiento frente a la adversidad. Este flujo identitario se define en tres dimensiones del YO.
- YO SOY/YO ESTOY: Valoro. Confío. Agradezco. Pido perdón.
- YO TENGO: Deseos de aprender a expresar ideas. Control de mis impulsos.
- YO PUEDO: Ayudar a otros. Pedir ayuda.
- **Política literaria de los álbumes:** es una política en la que la relación trialógica: texto-imagen-hermeneuta se legitima en el ejercicio del *aprender a pensar* como acto de significación consolidado desde la ficción al lograr transparentar lo relevante, la grandeza, la heroicidad, el hallazgo definitorio de *blending* entre la realidad que propone la narrativa con la propia subjetividad. La política del libro-álbum demanda, no más “exceso de palabras”, exige el derecho del hermeneuta a seguir sus propios recorridos en un círculo hermenéutico hacia el ahondamiento y la multiplicidad interpretativa. El hermeneuta corre emancipado el velo oculto de su verdad refugiada en el iconotexto.
- **Modelo de intervención *Aprender a pensar a partir de los álbumes:*** El modelo pretende educar la mirada como proceso heurístico-hermenéutico sin la exigencia de respuestas concluyentes y cerradas. Por el contrario, se trata de un *aprender a ver* más allá de las percepciones inmediatas. *Ver*, entonces, es correr el velo de lo que se oculta a un ojo inquisitivo. El aprendiz es guiado en su peripecia de la agnición al conocimiento de lo que contempla fuera de sí para establecer una conexión consigo mismo. La dinámica es recursiva y se retroalimenta con la frecuentación sistemática de los álbumes. El modelo se desarrolla en tres fases y estas en subfases. La primera fase la denomino Apertura cognitivo-emocional al mundo de la ficción; la segunda es la Construcción de sentidos y, por último, en la tercera fase se afianza el Efecto catártico. Para cada fase preveo la construcción de atribuciones significativas como cierre hermenéutico por parte del hermeneuta lector.

Síntesis de intervenciones literarias

En general son jovencitos que tienen un umbral de frustración bajo, se desalientan con facilidad, muchos se sienten abrumados por sus propias limitaciones y, particularmente creo

que, en el microsistema educativo con los años de escolaridad se ha afianzado una representación social de sí con enfoque en sus debilidades y en el error.

El sujeto se construye en relación a otros y en contexto y, así, se salva de las adversidades. Para rescatarse a sí mismo necesita aprender a valorarse y aceptarse tal como se es. Las intervenciones mediadas hicieron posible un crecimiento madurativo en este sentido. Como sujeto en formación la literatura de los álbumes les ofreció andamiajes, como espacios de reflexión personal en la CI, acerca de aspectos relevante como el amor, la aceptación de sí y de otros, valorar, agradecer, narrar experiencias, ser el héroe o la heroína de su propia historia, consolidar identidad personal, valorar las relaciones interpersonales y las emociones positivas como ha sido analizado en el marco teórico e ilustrado con la praxis en CI. La posibilidad de acceder a la “verdad” es la conformación del conocimiento simbólico desde la conmoción que les causaron temas relacionados con hacer realidad sueños de libertad y su vida laboral y/o profesional en la adultez, entre otras cuestiones.

Los dispositivos YO SOY y el club de los perfectos intentaron expandir su vida con sentido, reflexionar acerca de quién se es y saber cómo lo ven los otros como representación social. A partir de sus acciones, sus realizaciones objetivadas, el cambio de creencias fueron pautas ostensivas para conocer el impacto suscitado por las intervenciones con los álbumes. Estos aspectos han quedado expuestos en el desarrollo teórico, como aquel niño que llorando confiesa “mi mayor sueño es conservar la libertad” debate surgido del álbum *Willy el soñador* de Anthony Browne. El niño conoce lo que significa el encierro porque su hermano y su madre han estado presos. Otro niño con gran angustia me pide que le ayude a escribirle la carta a Don Chanco y expresa: “tengo que escribir bien porque quiero ser médico cuando sea grande”. Es consciente de su limitación, pero pide ayuda y con un estado emocional de angustia. En momentos así, recibieron alicientes y palabras tranquilizadoras. Solo por citar algunos ejemplos.

Los umbrales OK y estético representan una limitación al estar privados del disfrute de lo bello y de la satisfacción de la tarea bien realizada. En este sentido, se reconoce que condicionantes como la edad, la madurez psicológica y emocional, sus estrategias cognitivas, la metacognición en proceso, les impiden gestionar modificaciones por sí mismos. El umbral OK es la *zona de confort* como un estado de conformidad que afianzan con expresiones como: “no sé qué hacer”, “no puedo”, “no quiero”.

Respecto del umbral estético guarda relación con los estímulos estéticos y de contemplación artística, que en general, en la práctica pedagógica pareciera no ser prioritario elevar el nivel de apreciación y sensibilización frente al arte. En este sentido, sus experiencias con el

arte y la observancia detenida de las ilustraciones de los álbumes contribuyeron a que asumieran un rol analítico y sensible. Las producciones escritas e ilustradas y los *leporellband* realizadas en 2018 y las de los libros-álbum de 2019, resultaron un reto debido al esfuerzo cognitivo positivo que les exigió entrenamiento, motivación y perseverancia. La edición final de todos estos trabajos les demostró que sí pueden y, que además, lo hicieron satisfactoriamente disfrutando de estos aprendizajes.

Los trabajos de 2018 y 2019 comparativamente evidenciaron un crecimiento exponencial. En 2018 la producción artística se ajustó a guiones y *frames* conservadores. Las ilustraciones ocuparon el espacio superior con énfasis en los colores saturados. En el segundo de los ejemplos el niño está más enfocado en la trama y la secuenciación, en cambio el color tiene un lugar secundario.



Mientras que en 2019, la configuración del espacio semiótico se expandió hasta ocupar toda la dimensión disponible. Por lo que deduzco mayor confianza en sus habilidades estéticas, artísticas y una notable evolución de su compromiso con el arte. La experiencia del color y el uso de materiales poco convencionales, motivó aspectos lúdicos y creativos. En este punto, creo sin temor a equivocarme que aprendieron a “contar con imágenes”.

La que sigue es una de las ilustraciones del álbum *La biblioteca del Señor Linden* de autoría de los LP. Este/a jovencito/a ilustró la frase: “Linden era el mayordomo del Castillo. Entonces, volvieron tomados de la mano”. Sobre hojas A4 hicieron el fondo con la técnica de pincel seco e hisopos aplicados sobre celeste y blanco. Para las figuras utilizaron la técnica del recorte de papel y de imágenes.



Tal como se observa, la configuración del espacio semiótico es expansiva, creativa y original. En cuanto al iconotexto se establece una vinculación de interconectividad, es decir, texto e imagen no pueden leerse por separado. La relación entre el discurso verbal y el visual es de complementariedad, ya que, la imagen aporta otro tipo de informantes que define el espacio-temporal del evento.

Esta ilustración pertenece al álbum *Pueblo Mágico* inspirado en “Sólo Postre” del álbum *Los misterios del Señor Burdick* de Chris van Allsburg.

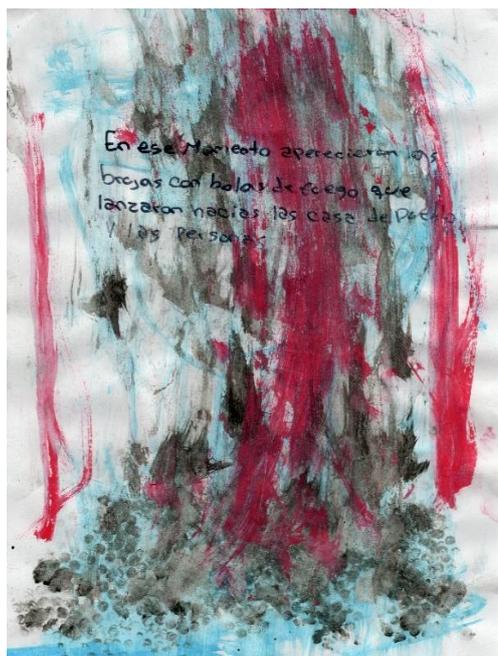


Para el/la ilustrador/a representar la frase: “*La calabaza se desintegró*” constituyó un gran desafío. Su resolución artística y estética fue altamente significativa. El fondo lo realizó con manchas de colores superpuestos. Para la ilustración usó la técnica del papel recortado en negro para la calabaza y el color blanco salpicado como *efecto de desintegración* de un objeto de atributo simbólico.

La riqueza epistémica, comunicativa, estética, simbólica, artística, ideológica de los álbumes emergió a partir de la mediación, así, los hermeneutas ahondaron en la búsqueda de sus talentos en estado de latencia. Estas “prácticas de verdad” quedan manifiestas en sus expresiones artísticas. Para este mismo álbum la cláusula: “*En ese momento aparecieron las brujas con las bolas de fuego que lanzaron hacia las casas del pueblo y las personas*”, decidieron producir tres ilustraciones secuenciadas. Las ilustraciones ocupan la totalidad de la dimensión semiótica (hojas A4). En las relaciones temporales y espaciales utilizaron la técnica de contraste de colores, las categorías de enlace en el iconotexto son de complementariedad: las imágenes presentan mayores informantes que el discurso textual.

En la ilustración de la izquierda el texto se escribió sobre un fondo de colores contrastantes. Las pinceladas y el uso de hisopos revelan espontaneidad y audacia de una modalidad alta. Para la figuración del humo se valen de la técnica de esponjado que ofrece una anticipación de los eventos.

A la derecha, la imagen ocupa la centralidad del espacio semiótico con profusión de detalles y la luna en negro le permite resaltar la silueta de la bruja por oposición. En la tercera ilustración se perfila la presencia de las brujas en el margen superior de lo dado (casi saliendo



de la configuración), en un plano detalle se ubica el caserío y una mujer con expresión de temor, este plano otorga inestabilidad a la imagen y fortalece el contenido: la destrucción por las “bolas de fuego”.



La elección de recursos semióticos ha sido coherente, creativa y se observan patrones narrativos por la presencia de vectores en las tres imágenes, los patrones analíticos conceptuales como relación parte-todo se registran en la última imagen: casa/pueblo, mujer/pobladore. Para el proceso simbólico el atributo posesivo que vincula el enfoque conceptual: pueblo/pobreza se configuró con el uso de arpillera para la casa. Comparto con Edward Bawden, artista gráfico británico, que “dibujar es otra forma de pensar” (en Salisbury & Styles, 2014: 52).

Como síntesis, las intervenciones literario-pedagógicas permitieron consolidar lo que denominé *emergencia transformadora* como el “hallazgo de lo posible”: el fluir de aquellas potencialidades que les permitieron transformar y trascender sus vidas. La CI constituyó un ámbito social y cultural con intercambio de ideas, la modalidad de pensar juntos, de expresar sin censuras, representaron una contribución al ensanchamiento de los horizontes experienciales desde los consensos y los disensos. La ampliación de su horizonte de expectativas propuesto por la literatura de los libros-álbum fue esencial para amalgamar ficción y realidad.

Proyecciones de futuras investigaciones

- ✓ Dar continuidad a esta investigación con un estudio longitudinal que tome como muestra sujetos de contextos de VS dentro del microsistema escolar primario cuyo propósito sea la observancia del nivel de modificabilidad comportamental y el desarrollo de las FE con la intervención de los álbumes y la ejecución del Modelo de intervención Aprender a pensar.

La propuesta de este estudio de largo alcance sería fundamentalmente una evidencia sólida para la modificación de las políticas educativas y públicas que convergen en una pertinaz negativa a la implementación de la literatura de los álbumes. Sugiero además, que la investigación tenga seguimiento de los resultados en todo un ciclo escolar primario y una recolección de datos en estos grupos en el inicio del nivel secundario.

- ✓ En este estudio sostengo que la literatura de los álbumes propicia la construcción de una *figura de apego compensatoria* debido a la simulación enactiva y/o identificación con la proyección de mundo que ofrecen los personajes y los valores simbólicos que representan. A mi entender esta cuestión requiere profundización por la relevancia ostensiva que tiene para la niñez y adolescencia en cualquier tipo de contexto de desarrollo. Este constructo lo desarrollo a partir de un enfoque empírico-vivencial y de la observación de otros lectores que encuentran en la literatura un refugio y un espacio de encuentros simbólicos.
- ✓ El estudio de la narrativa multimodal cinematográfica desde una perspectiva semiótico-lingüística y sus repercusiones en las alfabetizaciones: de la lectura y la escritura, visual y emocional en el microsistema escolar. La narrativa fílmica es una práctica pedagógica frecuente y he analizado posibles implicaciones positivas en las producciones escritas y las FE. Por una parte, los sujetos incorporan patrones narrativos, conceptuales y simbólicos; los personajes faro y/o heroicos movilizan modelos conductuales positivos por simulación enactiva y/o identificación. Pero, por otra parte los aportes a la alfabetización en la lectura y la escritura son insuficientes. Las intervenciones literarias con énfasis en la AV demostró cómo estas alfabetizaciones logran expansiones con efectos recursivos. Aun así, creo posible recuperar esta estrategia pedagógica con una visión formativa y educativa a partir de películas subtituladas de exposición pausada para facilitar la práctica de la lectura y el cine debate como espacio reflexivo e interpretativo hacia la conformación de conocimiento simbólico.
- ✓ El álbum sin palabras como alfabetizador en la lectura y la escritura desde una perspectiva semiótico-multimodal. En este tipo álbumes el discurso textual es subyacente, la heurística hermenéutica de los lectores exige un gran desafío. Es posible la implementación del Modelo aprender a ‘ver’ para aprender a pensar poniendo el acento en la producción escrita y el desarrollo de las FE a partir de esta categoría de álbumes.

Como reflexión final, el proceso de investigación bibliográfica, la praxis y el análisis crítico de la literatura de los álbumes, como así también, el conocimiento proximal del contexto de VS ha representado una experiencia enriquecedora y de gran satisfacción en lo personal y profesional por los logros obtenidos en la niñez y adolescencia en situación de riesgo.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lidia Cortez', with a large, stylized flourish on the left side.

Lidia Cortez

DNI 11.809.176

Apéndices

1. Caja de herramientas.
2. Dispositivo Club de los perfectos.
3. Dispositivo YO SOY. Detección de factores protectores.
4. Entrevista en profundidad con la directora Prof. Marcela Romeu.
5. Encuesta a docentes: perfil de la infancia en contextos de vulnerabilidad social.
6. Encuentro literario con padres.
7. Álbum: *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne.
8. Obras de arte que inspiraron el álbum.

1. Caja de herramientas

<p>¿CÓMO EMPEZAR UNA HISTORIA?</p> <p>En un castillo hace largo tiempo...</p> <p>Junto a las estrellas esa noche sucedió que ...</p> <p>En un bosque con grandes árboles ocurrió que ...</p> <p>Aquel ser se escondió entre las rocas</p> <p>En un circo con payasos, animales salvajes domesticados, equilibristas comenzó la historia que les voy a contar...</p> <p>Los barcos piratas siempre me han parecido ...</p> <p>Al amanecer de ese día ...</p> <p>En una cueva oscura en las profundidades del bosque ...</p> <p>La oscuridad de la noche me hace sentir ...</p> <p>Allí sobre la arena ...</p> <p>Esta historia comienza en un pueblo bastante alejado de aquí...</p> <p>El cielo azul de esa noche presagió que ...</p> <p>En el fondo del mar</p> <p>En la luna redonda de aquella noche de verano ...</p> <p>Sebastián todavía recuerda aquella casita en el árbol de mi infancia...</p> <p>En un día luminoso de primavera...</p> <p>A orillas de aquel camino...</p>		<p>PALABRAS ÚTILES PARA USAR EN LA PRODUCCIÓN DE UN CUENTO DE SUSPENSO, DE TERROR (GÉNERO FANTÁSTICO) DONDE "TODO ES POSIBLE"</p> <p>MISTERIOSO</p> <p>ESPELUZNANTE</p> <p>/ESCALOFRIANTE: QUE DA MIEDO</p> <p>HORRIPILANTE</p> <p>TERROR QUE PARALIZA</p> <p>CASA ENCANTADA</p> <p>FUERZA MISTERIOSA Y PODEROSA</p> <p>NOCHE DE BRUJAS</p> <p>TENEBROSO</p> <p>CALABAZA EMBRUJADA</p> <p>HECHIZOS</p> <p>MALÉFICO</p> <p>SERES EXTRAÑOS</p> <p>PODERES DEL MAS ALLÁ</p> <p>EXTRAORDINARIO</p> <p>INCREÍBLE</p> <p>INALCANZABLE</p> <p>SORPRENDENTE</p> <p>OCURRENTE</p> <p>MIEDO A LO DESCONOCIDO</p>
<p>ADJETIVOS QUE CALIFICAN PERSONAJES</p> <p>ASTUTO</p> <p>TRISTE</p> <p>ALEGRE</p> <p>MIMOSA</p>	<p>VERBOS ÚTILES EN INFINITIVO QUE DEBEN CONJUGARSE SEGÚN LA REDACCIÓN</p> <p>ANUNCIAR</p> <p>ILUSTRAR</p> <p>TRANSFORMAR</p> <p>ENCONTRAR</p>	<p>RECOMENDACIONES PARA ¡ESCRIBIR MEJOR!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oraciones cortas y al finalizar colocar punto. 2. La oración debe empezar con un sujeto. nunca con un verbo 3. Califiquen el personaje: cómo es, cómo se comporta, qué desea, amplíen las posibilidades de expresión.

<p>COMPRENSIVO ENTUSIASTA DINÁMICO AFECTUOSA / AFECTUOSO PREVENIDA BELLÍSIMA INGENUA /INGENUO VALIENTE COBARDE TÍMIDO COMPRENSIVO</p>	<p>LLEVAR PENSAR AMAR LOGRAR ATRAER REVOLOTEAR ATRAVESAR ENCONTRAR AVANZAR DETENER HABER: HABÍA- HUBO - HUBIERON SUCEDER CELEBRAR INVITAR CONFUNDIR CONFIAR CONSERVAR PROTEGER CONTINUAR REGRESAR CONVERTIR PERCIBIR CUMPLIR CONMOVER</p>	<p>4. No repetir las mismas palabras. Buscar sinónimos apropiados.</p> <p>5. Usar el vocabulario que conocen de todas las materias.</p> <p>6. Usar punto y aparte. Es decir, seguir en el renglón siguiente.</p> <p>7. Expresarse libremente. Confío en que estará bien.</p> <p>8. Se puede corregir el escrito hasta mejorar.</p> <p>9. Expresen sus ideas con libertad.</p> <p>10. Consultar dudas.</p> <p>11. No repetir en exceso el verbo haber: había... (sobre todo).</p> <p>12. Crear situaciones imaginarias: en la literatura “todo es posible”.</p> <p>13. Tienen la libertad de expresar con confianza sus ideas.</p>
---	---	--

2. Dispositivo: Club de los perfectos

<p>YO SOY</p>	<p>Grado:</p> <p>Fecha:</p>
<p>LO MEJOR QUE SÉ HACER ES</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>LO QUE MÁS ME CUESTA HACER ES</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>PARA MEJORAR TENGO QUE (con honestidad):</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>TU COMPAÑERO O COMPAÑERA PIENSA QUE SOS (aspectos positivos: sé generoso/a en tu opinión)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>TENDRÍAS QUE MEJORAR EN: (ayuda constructivamente a tu compañero o compañera).</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

3. Dispositivo YO SOY. Detección de factores protectores

ESCUELA “MIGUEL ÁNGEL RAMPONI”

SOS UNA PERSONA MUY IMPORTANTE PARA TODOS TUS DOCENTES.

Por favor responde con sinceridad. Saber cómo piensas y sientes es muy valioso para poder ayudarte.

YO SOYTENGO:años

GRADO: FECHA:

Preguntas	SIEMPRE	A VECES
1. ESCUCHO CUANDO OTRO HABLA		
2. CONTROLLO MIS IMPULSOS: SÉ ESPERAR MI TURNO		
3. PUEDO SOLUCIONAR MIS PROBLEMAS		
4. SÉ PEDIR AYUDA		
5. ME RÍO CON FACILIDAD		
6. AYUDO A OTROS CUANDO ESTÁN EN PROBLEMAS		
7. VALORO LO QUE OTROS HACEN POR MÍ		
8. USO LO QUE APRENDO EN CLASE EN OTRAS SITUACIONES		
9. CONFÍO EN QUE PUEDO MEJORAR		
10. DIGO GRACIAS A OTRAS PERSONAS: DOCENTES, COMPAÑEROS, FAMILIA		
11. PIDO PERDÓN CUANDO ME EQUIVOCO		
12. RESPETO A MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS: NO ME BURLO DE ELLOS		
13. QUIERO APRENDER A EXPRESAR MIS IDEAS		
14. PUEDO EXPRESAR MIS EMOCIONES PORQUE ME HACE SENTIR MÁS ALIVIADO		

ME PROPONGO DE AHORA EN ADELANTE MEJORAR EN:

.....

4. Entrevista en profundidad con la directora

A partir de la entrevista en profundidad con la Directora de la escuela la Prof. Marcela Romeau realizada en octubre de 2020 obtuve los siguientes datos:

La población escolar es de alrededor de 420 alumnas y alumnos en ambos turnos.

Es una escuela de riesgo en contexto socialmente vulnerable.

Esta escuela participa del Programa Nacional para Escuelas FARO, que son aquellas cuya población escolar presenta mayores problemas de aprendizaje y rendimiento académico, la realidad económica de las familias, urbanización del barrio, acceso a la tecnología, entre otras variables. Se trata de un Programa Nacional que tiene como objetivo fortalecer los aprendizajes en las áreas de Lengua y Matemáticas. El programa se propone apoyar las escuelas denominadas FARO con mayor presupuesto para desarrollo de proyectos específicos que impulsen una mejor formación en su población escolar; capacitación de docentes, equipamiento, infraestructura edilicia, donación de libros para apertura de biblioteca escolar. La directora da cuenta de que de lo proyectado en este programa, la escuela no ha recibido toda la ayuda esperada.

Características de la población escolar: alrededor de un 30% se compone de niños, niñas y adolescencias pertenecientes a la comunidad boliviana. Es una comunidad cerrada con costumbres muy arraigadas. Los niños son poco expresivos y a sus padres “cuesta entender lo que dicen” expresa la directora. Son personas de trabajo y demuestran deseo de que sus hijos aprendan y prosperen en la vida.

Un 3% de los padres son analfabetos o semianalfabetos.

Los alumnos de sexto y séptimo grados tienen jornada extendida de 8 a 15 h. destinada a actividades extraprogramáticas que incentiven saberes desde otras dimensiones y los preparen para el ingreso al nivel secundario.

En general los padres no valoran la oralidad. Acompañan a sus hijos en los primeros años de su escolaridad, luego tienden a desvincularse de la vida escolar. Según la directora algunos padres expresan que acompañar a sus hijos en sus aprendizajes es una “pérdida de tiempo”.

Los padres de niños con graves problemas de conducta no se comprometen a trabajar en colaboración con la escuela.

La directora Prof. Marcela Romeu cree que alrededor del 40% de los padres se acerca a la escuela cuando sus hijos intervienen en los actos escolares. “Ven importante el reconocimiento de su hijo/a ante el resto del alumnado”.

“Son pocos los padres que se dedican a robar, expresa la directora. Tienen cultura del trabajo. Viven de planes sociales pero tienen aspiraciones de superación”.

Según la directora el perfil de alumno son: “Poco estimulados desde las familias. Son receptivos a cualquier estímulo y agradecidos. Valoran el afecto que se les da. Se estimulan mucho cuando se implementan actividades novedosas. Existen alrededor de cinco niños disruptivos por grupo. Tienen déficit en las funciones ejecutivas. Falta de control inhibitorio. Negación. La escuela los aburre”.

“Lo notable es que un 60% de alumnos y alumnas tienen problemas de salud: problemas de audición, neurológicos, de visión, congénitos. Se han detectado casos de autismo en Segundo grado. Existen niños integrados que reciben adaptación curricular con bajo cociente intelectual. No tienen un buen sistema de salud. Los problemas no son detectados en los centros sanitarios de la zona”.

“Respecto del grupo de docentes expresa que las maestras no actualizan estrategias adecuadas a los grupos. No trabajan proyectos de lectura. Falta de preparación profesional. Las funciones ejecutivas es un tema que desconocen en tanto no se implementan estrategias para su desarrollo. Como docentes debemos capacitarnos más. La mayoría de las docentes trabaja en doble turno”.

5. Encuesta a los docentes: perfil de la niñez y adolescencia en contextos de vulnerabilidad social.

I. DETERMINACIÓN DEL PERFIL DEL ALUMNO/A

- a. Materia que enseña:
- b. Edades de los/as alumnos/as con los que trabaja:
- c. Años de antigüedad en la docencia:
- d. Contexto social, económico, cultural en el que se ubica la Escuela:
.....
.....

La presente encuesta es individual y anónima. Por favor, responda con total libertad mi objetivo es, fundamentalmente, conocer a partir de la información brindada por usted, los comportamientos sociales y las capacidades cognitivas de sus alumnos/as. De manera que, a partir de este aporte la capacitación sea pertinente, viable y ajustada al contexto laboral de cada docente.

Teniendo como fuente de información el listado de habilidades sociales²⁷⁷ aportadas por los investigadores citados sería tan amable de responder las siguientes preguntas:

- 1. “Para mí las características más importantes para desarrollar en la relación docente-alumno son.....
- 2. “Para mí las características más importantes para desarrollar en los alumnos/as son
- 3. ¿Cómo describiría un buen alumno/a?
.....
- 4. ¿Cómo describiría un mal alumno/a?
.....
- 5. Complete el siguiente cuadro: GRUPO DE HABILIDADES SOCIALES observadas colocando una (X) en el casillero seleccionado. Complete un cuadro por cada grupo de alumnos/as a cargo.

²⁷⁷ En la portada de esta encuesta se incluye una clasificación de los ocho grupos de habilidades sociales según López Trapani, 2003: 27 -28. Por cuestiones de extensión han sido excluidas.

Frecuencia de tiempo observada: 1 semana - 2 semanas - 1 mes (tache lo que NO corresponda) La respuesta al siguiente cuadro en cuanto a las frecuencias está en relación con el período observado.

Grupo Habilidades sociales Frecuencia observada en el grupo de alumnos/as	Siempre (8 a 10 veces)	Frecuentemente (6 a 7 veces)	Casi nunca (3 a 6 veces)	Nunca
Grupo I: Primeras habilidades sociales 1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Formular una pregunta 5. Dar las gracias 6. Presentarse 7. Presentar a otras personas 8. Hacer un cumplido				
Grupo II: Habilidades sociales avanzadas 9. Pedir ayuda 10. Participar 11. Dar instrucciones 12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a los demás				
Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos 15. Conocer los propios sentimientos 16. Expresar los sentimientos				

<p>17. Comprender los sentimientos de los demás</p> <p>18. Enfrentarse con el enfado del otro</p> <p>19. Expresar afecto</p> <p>20. Resolver el miedo</p> <p>21. Auto – recompensarse</p>				
<p>Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión</p> <p>22. Pedir permiso</p> <p>23. Compartir algo</p> <p>24. Ayudar a los demás</p> <p>25. Negociar</p> <p>26. Emplear el autocontrol</p> <p>27. Defender los propios derechos</p> <p>28. Responder a las bromas</p> <p>29. Evitar los problemas con los demás</p> <p>30. No entrar en peleas</p>				
<p>Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés</p> <p>31. Formular una queja</p> <p>32. Responder a una queja.</p> <p>33. Demostrar deportividad después del juego</p> <p>34. Resolver la vergüenza</p> <p>35. Arreglárselas cuando le dejan de lado</p> <p>36. Defender a un amigo</p> <p>37. Responder a la persuasión</p> <p>38. Responder al fracaso</p>				

39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios 40. Responder a una acusación 41. Prepararse para una conversación difícil 42. Hacer frente a las presiones de grupo				
Grupo VI: Habilidades de planificación 43. Tomar iniciativas 44. Discernir sobre la causa de un problema 45. Establecer un objetivo 46. Recoger información 47. Resolver los problemas según su importancia 48. Tomar una decisión 49. Concentrarse en una tarea				

II. En relación a la experiencia lectora de sus alumnos/as:

- a. Nivel atencional:
 - 1. Atención sostenida 2. Atención breve 3. Se dispersan con facilidad

- b. ¿Les gusta que se les lea? SI - NO (tache lo no corresponda)

- c. Temáticas que mejoran su nivel atencional:

- d. ¿Son capaces de reconocer el “esquema narrativo”? (Subraye la respuesta)
 - 1. Predicen/anticipan contenidos
 - 2. Mejoran su comprensión del relato en el tiempo frente al estímulo frecuente de la literatura
 - 3. Realizan inferencias
 - 4. Formulan preguntas durante la lectura/escucha; después de la lectura/escucha
 - 5. Despliegan su creatividad para transformar el relato en otras expresiones artísticas: dibujo, pintura, manipulación de materiales, juegos dramáticos, ejecución de ritmos con elementos sonoros, otros.....

e. ¿Las imágenes les generan expectativas positivas favoreciendo la comprensión del cuento? SI - NO

¿Puede hacer un comentario de su respuesta?

Por favor: ¿Podría agregar algún aspecto en relación a la experiencia lectora de sus alumnos/as que no haya sido contemplado?

.....

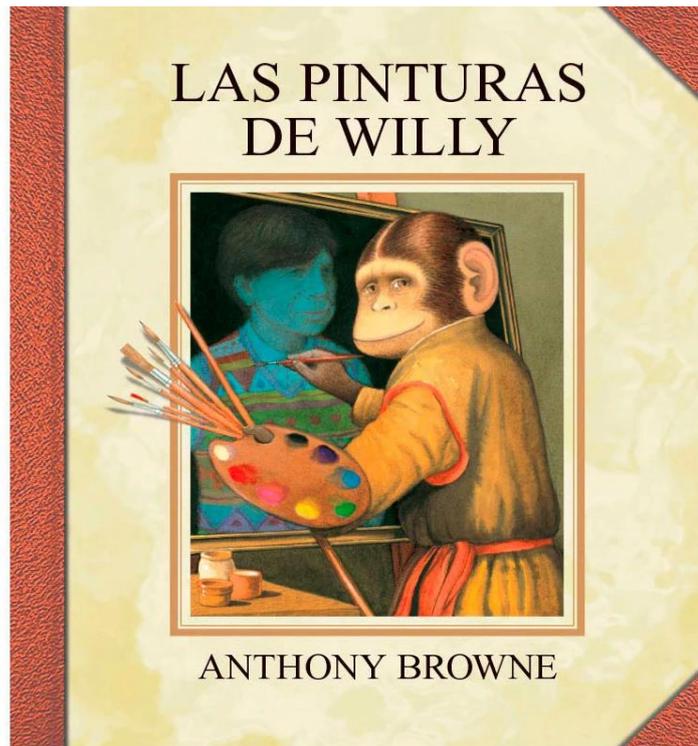
6. Encuentro literario con los padres de los niños y adolescentes partícipes del Proyecto “La literatura de libro-álbum y el descubrimiento de las potencialidades de la niñez socialmente vulnerable”.

La sesión se inició con la lectura y análisis del álbum *La gran fábrica de las palabras* de Agnés de Lestrade y Valeria Docampo.

- En general manifestaron agradecimiento por el encuentro. Expresaron que les asombraba de que este fuera el modo de trabajo con sus hijos/hijas. El único padre presente incitó a las madres a que les dieran un tiempo de estudio tranquilo y luego un tiempo de juegos. “Son niños. No creo que deban recargarlos con mandatos y tareas”. Les pidió “que ordenen a sus hijos descarriados”. A continuación dio una bendición para todas las madres allí presentes.
- Otra de las madres agradeció la invitación. “Estuvo muy linda”. “Pude aprender”.
- Una reclamó: “Siempre estamos las mismas. Tienen que venir las otras madres por el bien de sus hijos”.
- Alguien más dijo que la historia la hizo reflexionar. -“Pensé en mi familia y en cómo nos organizamos para tener lo que nos hace falta. Conversamos entre todos. Me gusta escucharlos. Por último expresó: -“Tengo que respetar a mis hijos”. “Fueron ellos quienes me exigieron asistir”.
- Otro comentario: “Él es feliz porque participo. Él me cuenta todo. Acompañarlo desde chiquito para que esté bien en el futuro”.
- Hubieron mamás que se lamentaron de aquellos niños que venían camino a la escuela con desgano y solos. “Nadie los acompaña”. “¿Saben sus madres si sus hijos han llegado bien a la escuela?”
- Una mamá de tres hijos varones, quienes se destacaban por sus atinados comentarios en las sesiones de literatura, comentó que camino a la escuela delante de ellos, a un jovencito le robaron otros dos o tres de una edad similar, todo lo que llevaba en su mochila. Confesó su impotencia de no poder intervenir por la seguridad de ella y de sus propios hijos con los que podrían tomar represalias a futuro.

- Se evidenció que existen mamás que protegen a sus hijos y no les permiten salir a jugar fuera del hogar y optan por reunirse dentro de las casas. La inseguridad física, el sentimiento de amenaza son permanentes.
- El Barrio Lihué es una zona de alto riesgo. Otra de las mamás dijo: -“Quiero que mi hijo salga adelante”.

7. Álbum cuyo análisis se incluye en el capítulo VI



A Willy le encanta pintar y mirar cuadros.
Sabe que cada cuadro relata una historia...

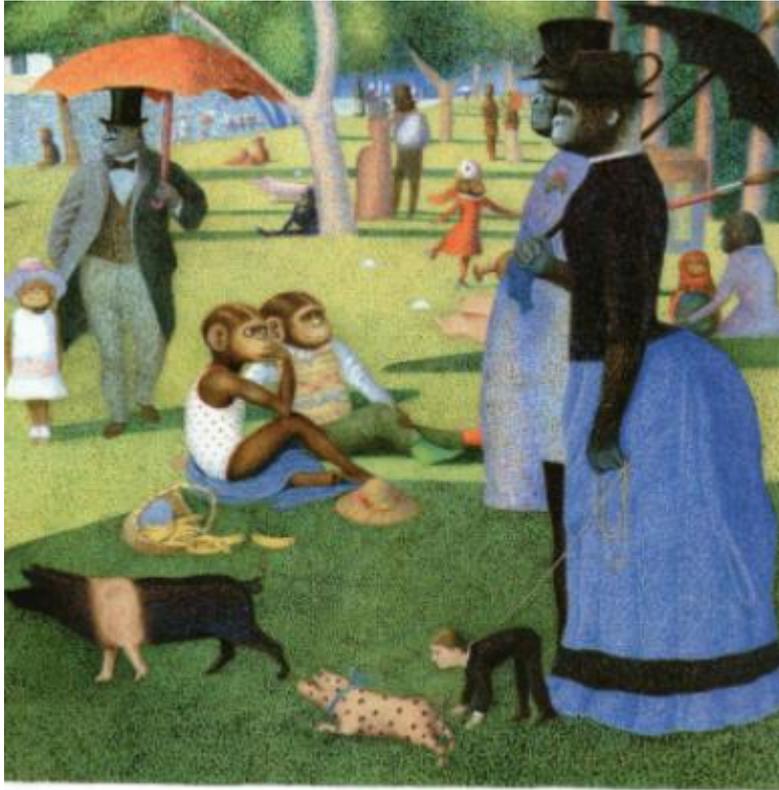




EL PRIMER TRAJE
Rápido, cúbrete!

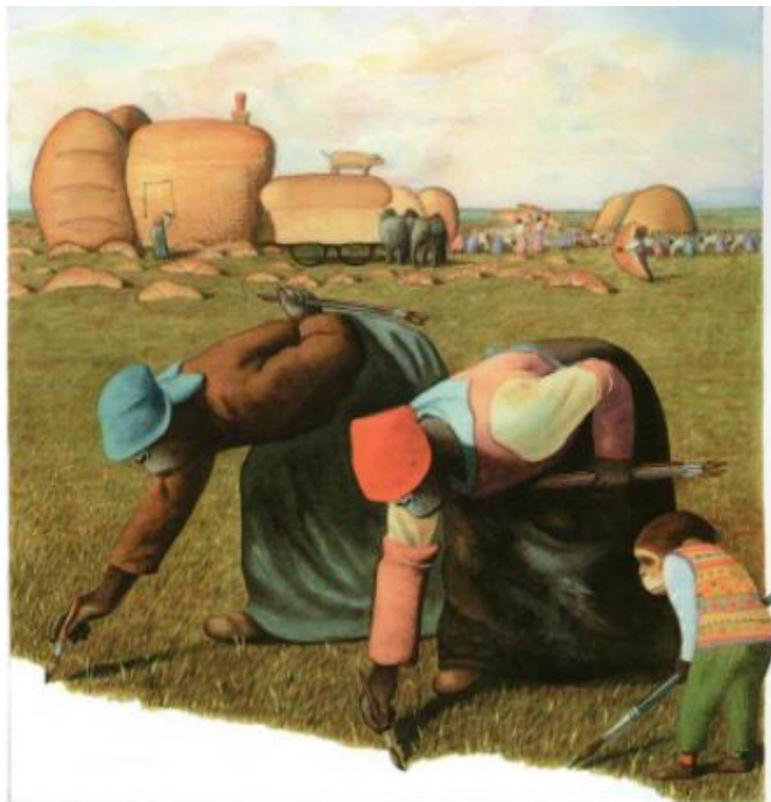


MI MEJOR CASTILLO DE ARENA
Me encantó mi castillo, pero tuve la sensación
de que intentaba advertirme algo.



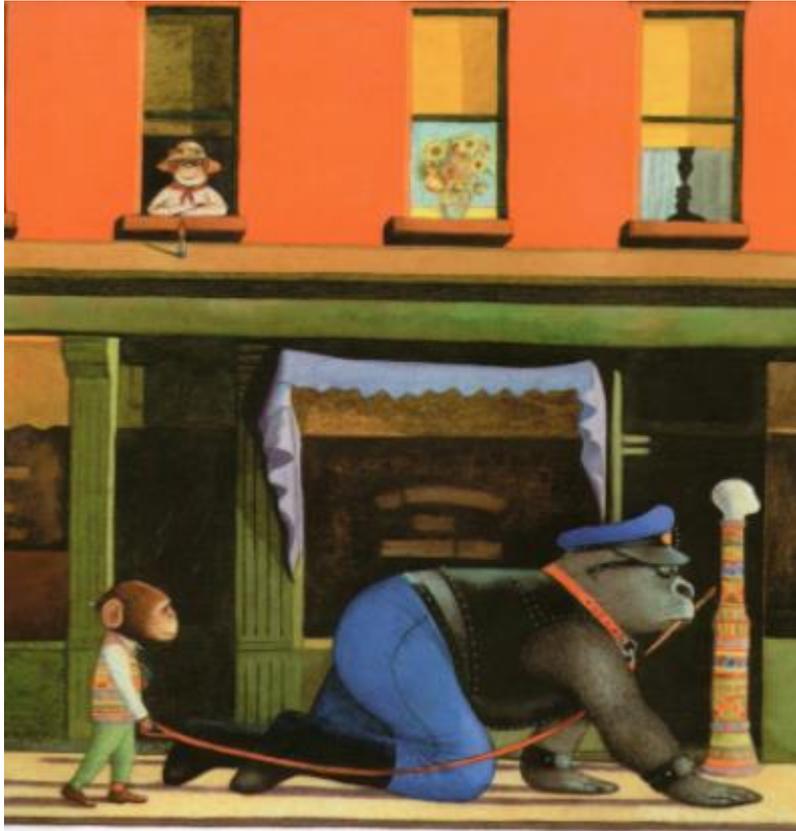
PUNTOS Y PUNTOS, MONTONES DE PUNTOS

Poco a poco empezamos a notar cosas muy extrañas en el parque.



LAS MUJERES AMABLES

Estaba empezando a aburrirme de pintar toda esa hierba.



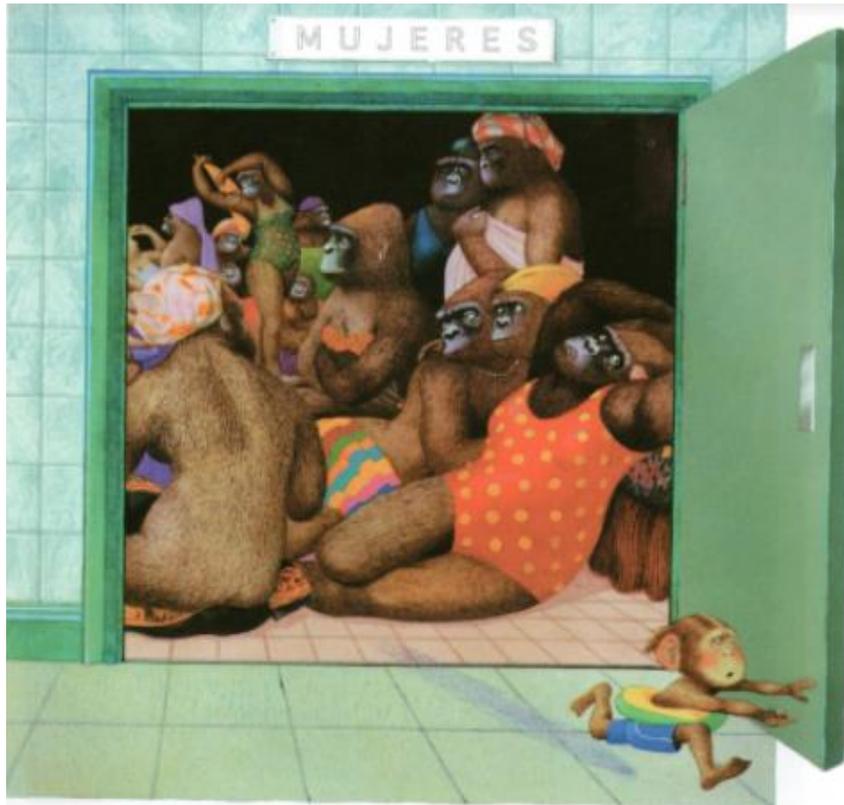
SUEÑO MAÑANERO

Simplemente saco a pasear a mi perro.



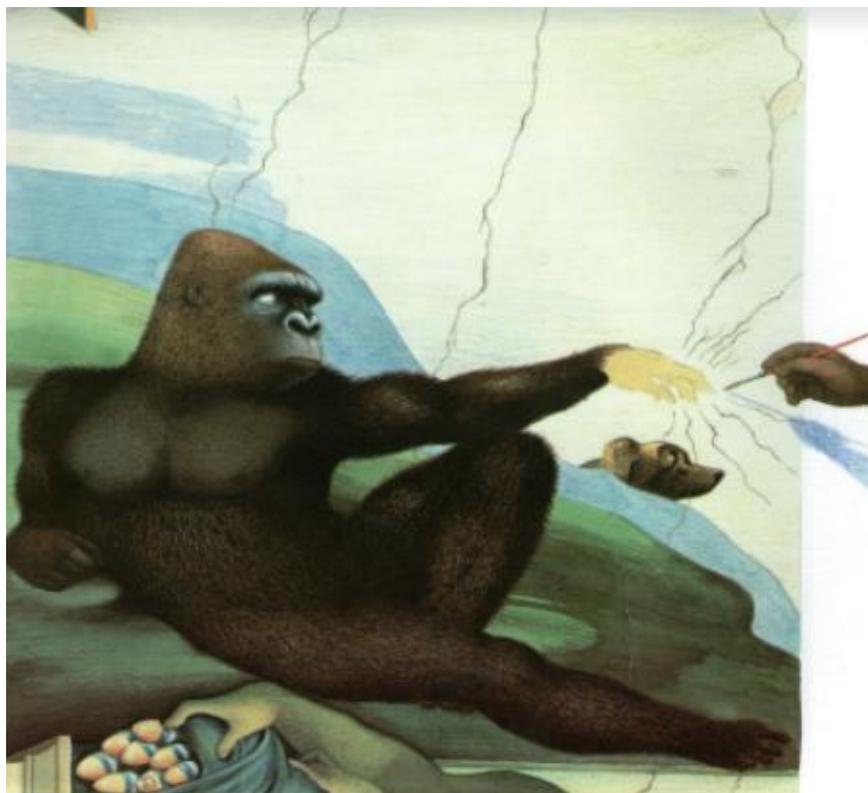
MI CUMPLEAÑOS

*Al principio pensé que era muy divertido,
pero ¿cuándo se detendrán?*



EN LA ALBERCA

¡Ay, no!, me equivoqué de vestidor.



DESPERTANDO A LA VIDA

Estaba por concluir este cuadro cuando una vocecita me dijo: "Échanos una mano".



LA SONRISA MISTERIOSA
¿Podrías resolver el misterio?



UNA PESCA FRUCTÍFERA
No habíamos pescado nada en todo el día y ya de regreso lanzamos la red por última vez.



CUARTO SIN VISTA

Siempre me disgustó mirar por esa ventana, así que un día decidí hacer algo al respecto.



MI PEOR PESADILLA

La funesta invitación decía: "Está usted cordialmente invitado al casamiento de Millie y Buster Narizotas".



UN DÍA EXTRAÑO

Acabábamos de llegar y parecía que Mili tenía prisa por irse a casa. "Lo siento", dijo, "me voy volando". Y despegó.



PAISAJE CON CEBOLLA

La seguimos durante kilómetros antes de poder acorralarla.



CASI UN AUTORRETRATO

Algunos de mis amigos querían ayudar.



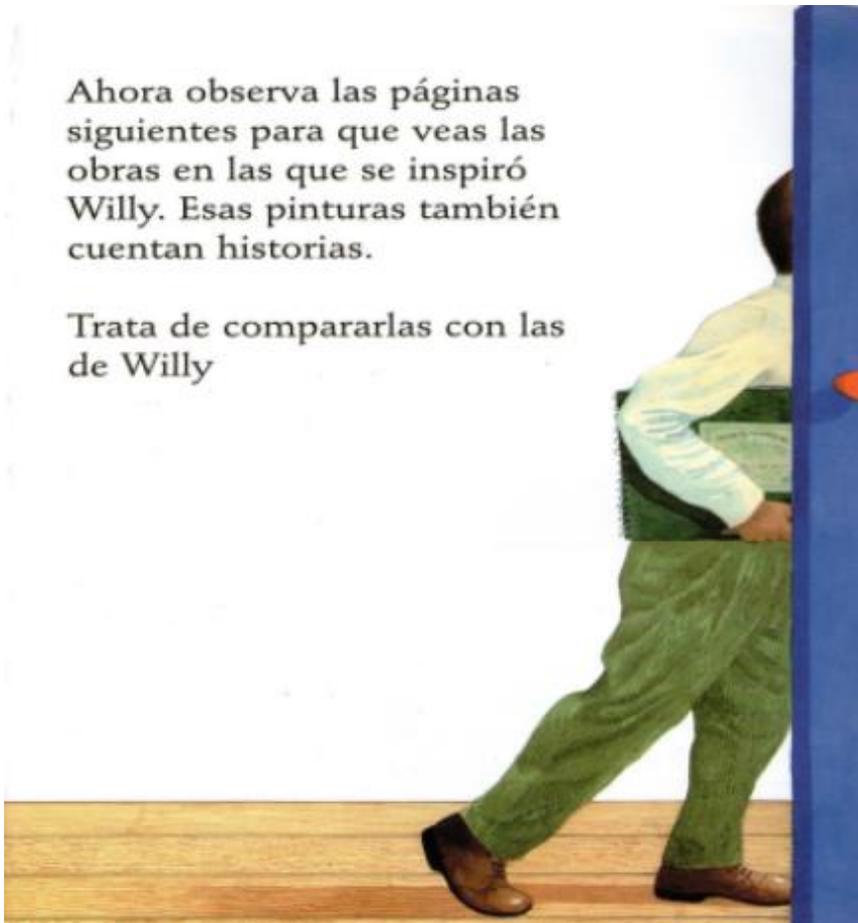
EL HÉROE

Se vale soñar, ¿no creen?



Ahora observa las páginas siguientes para que veas las obras en las que se inspiró Willy. Esas pinturas también cuentan historias.

Trata de compararlas con las de Willy





EL ARNOLFINO
Pintado en 1434 por Jan van Eyck

Jan van Eyck pintó esta obra para celebrar el matrimonio de un comerciante flamenco y su esposa. La pintura es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



LA CREACIÓN DE ADÁN
Pintado en 1508-1512 por Michelangelo Buonarroti

Esta es una de las pinturas más famosas de la historia del arte. Muestra a Dios tendido sobre un banco de nubes, con el dedo índice apuntando hacia Adán, que yace en un estado de letargo en la cueva de la caverna.



ESCUELA DE ATENAS
Pintado en 1478 por Rafael

Esta obra representa a los filósofos más importantes de la antigüedad clásica reunidos en el Pórtico de la Academia de Atenas. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



EL NACIMIENTO DE VENUS
Pintado alrededor de 1485 por Sandro Botticelli

Esta obra muestra a la diosa del amor emergiendo del mar y presentándose frente al viento por obra de las almas del viento. Una obra que es la pintura más conocida que se vea.



MONA LISA
Pintado alrededor de 1503-1519 por Leonardo da Vinci

El famoso retrato de una mujer desconocida pintado por uno de los grandes maestros del Renacimiento. Su misteriosa sonrisa ha fascinado a los espectadores durante siglos.



EL BAÑO TURCO
Pintado en 1826 por Auguste Ingres

Esta obra muestra a un hombre bañándose en un baño turco. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



DOMINIO DE LA SEDA EN LA GRANDE JATRE
Pintado en 1824-1825 por Georges Seurat

Esta obra muestra una escena de la Gran Exposición de París de 1855. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



LOS PESCADORES
Pintado en 1855 por Jean-François Millet

Esta obra muestra a unos pescadores en un puerto. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



EL BAÑO TURCO
Pintado en 1826 por Auguste Ingres

Esta obra muestra a un hombre bañándose en un baño turco. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



EL FALLE
Pintado en 1797-1798 por Francisco Goya

Esta obra muestra a un hombre cayendo desde un alto. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



AUTORETRATO CON MONOS
Pintado en 1933 por Frida Kahlo

En esta obra, Frida Kahlo se representa a sí misma con dos monos. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



DOMINIO TURCO POR LA MARIÑA
Pintado en 1930 por Edward Hopper

Esta obra muestra una escena de una playa. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



EL FALLE
Pintado en 1797-1798 por Francisco Goya

Esta obra muestra a un hombre cayendo desde un alto. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



LOS PESCADORES DE ARENQUE
Pintado en 1825 por J.M.W. Turner

Esta obra muestra a unos pescadores en un puerto. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



DANTE Y VIRGILIO
Pintado en 1470-1480 por Antonio Pollaiuolo

Esta obra muestra a Dante y Virgilio. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



LA TORRE DE BABEL
Pintado en 1563 por Pieter Bruegel el Viejo

Esta obra muestra la Torre de Babel. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



LOS PESCADORES DE ARENQUE
Pintado en 1825 por J.M.W. Turner

Esta obra muestra a unos pescadores en un puerto. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



EL PINTOR EN SU ESTUDIO
Pintado en 1665-1668 por Jan Vermeer

Esta obra muestra a un pintor en su estudio. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.



SAN JUSEPE Y EL NIÑO
Pintado alrededor de 1630 por Peter Paul Rubens

Esta obra muestra a San Jusepe y un niño. Es un ejemplo de la perfección técnica y el detalle de la pintura del Renacimiento.

A veces sólo aparece una pequeña parte de la pintura original en el trabajo de Willy, ¡observa cuidadosamente!



MESES EN UN DÍA Lluvioso
pintado en 1876-1877 por
Gustave Courbet

Courbet estaba muy interesado en los efectos de la luz. Esta pintura refleja la atmósfera de los calles lluviosas y hasta se hace sentir el ruido de las ruedas.



AUTORETRATO COMO ZEPHUS
pintado en 1885 por
Aart de Gelder

Este pintor muestra a Aart de Gelder vestido como un pintor griego llamado Zephus, quien usualmente muestra pintura a sus griegos amigos.



EL DESAYUNO EN LA HERBA
pintado en 1865 por
Edouard Manet

Edouard Manet quería ser tratado como un pintor serio, pero mucha gente se equivocó con esta pintura y se burló de su trabajo.



PERRO SEMIUMBRADO
pintado en 1821-1823 por
Francisco Goya

Goya era parte de la corte de la familia real española. Con el poder del dinero pintó muchos retratos, bodas y de guerra. Se muestra la expresión de la cara del perro.



MEJORNÍA
pintado en 1891 por
Caspar David Friedrich

Las pinturas de Caspar David Friedrich están llenas de un "símbolo" o significado. Aquí el viento por donde va la mujer es un símbolo del cambio de la vida.



UN DÍA FELIZ O LA DANZA DE ALBÓN
pintado en 1908 por
William Blake

Blake era poeta además de pintor. Para él la imaginación y el mundo espiritual eran muy importantes. La energía y la alegría que irradian del personaje de esta pintura es hacen sentir muy contentos.



LOS ALEROS COMPADANES
pintado en 1900 por
Henri Rousseau

Henri Rousseau aprendió a pintar cuando tenía 30 años. Fue autodidacta y realizó muchas pinturas de animales y fantasmas como ésta.



VERDADERA MUSICA DICHO QUERÉDOLO EN UN JARDÍN
pintado en 1888 por
Vincent van Gogh

Vincent van Gogh está lo escrito en las cosas naturales, simples. Aunque sus pinturas no fueron apreciadas en su época, ahora son muy famosas.

8. Obras de arte que inspiraron el álbum *Las pinturas de Willy*

de Anthony Browne

Modelo: *Aprender a pensar a partir de los álbumes*

Primera fase: Apertura cognitivo-emocional al mundo ficcional

Contemplación estética y artística



Imagen 172: “El nacimiento de Venus”

Pintado alrededor de 1485 por Sandro Botticelli.



Imagen 173: “La torre de Babel”

Pintado en 1563 por Pieter Brueghel, el viejo.



Imagen 174: “Domingo por la tarde en la Grande Jatte”

Pintado en 1884-1886 por George Seurat



Imagen 175: “Las espigadoras”

Pintado en 1851 por Jean François Millet.



Imagen 176: “Domingo temprano por la mañana”
Pintado en 1930 por Edward Hopper.



Imagen 177: “El pelele”
Pintado en 1791–1792 por Francisco Goya.



Imagen 178: “El baño turco”

Pintado en 1862 por Auguste Ingres.

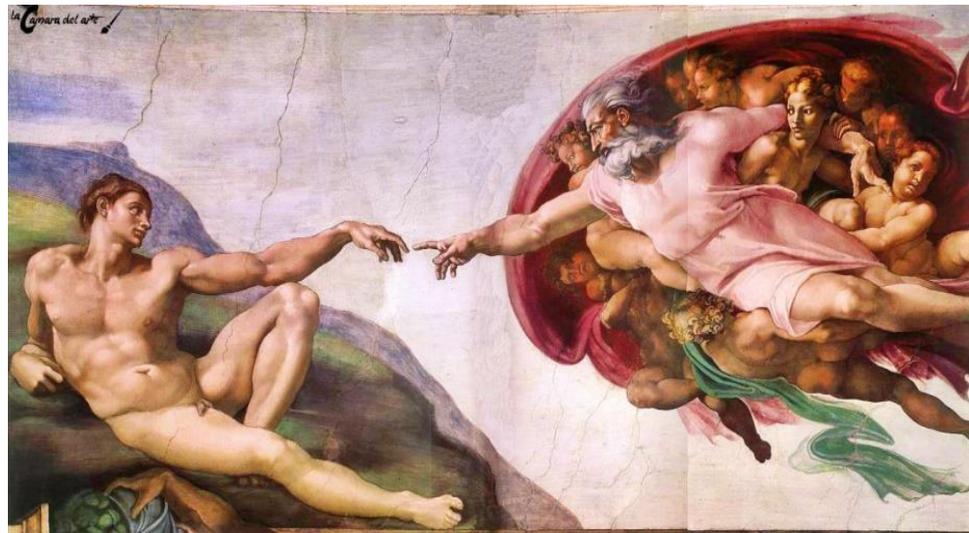


Imagen 179: “La creación de Adán”

Pintado en 1508–1512 por Michelángelo Buonarroti.



Imagen 180: “Mona Lisa”

Pintado alrededor de 1503–1506 por Leonardo da Vinci.



Imagen

181: “Los pescadores de arenque”

Pintado en 1885 por Winslow Homer.

8. Obras de arte que inspiraron el álbum



Imagen 182: “Pintor en su estudio”

Pintado en 1665–1666 por Jan Vermeer.



Imagen 183: “El matrimonio Arnolfini”

Pintado en 1434 por Jan van Eyck.



Imagen 184: “Dafne y Apolo”
Pintado en 1470–1480 por Antonio Pollaiuolo.



Imagen 185: “Paisaje con Orión”
Pintado en 1658 por Nicolás Poussin.

8. Obras de arte que inspiraron el álbum



Imagen

186: “Autorretrato con monos”

Pintado en 1943 por Frida Kahlo.



Imagen

187: “San Jorge y el dragón”

Pintado alrededor de 1506 por Rafael.



Imagen 188: “El desayuno en la hierba”

Pintado en 1863 por Edouard Manet



Imagen 189: “Mediodía”

Pintado en 1821 por Caspar David Friedrich.

8. Obras de arte que inspiraron el álbum



Imagen 190: “París en un día lluvioso”
Pintado en 1876 – 1877 por Gustave Caillebotte.



Imagen 191: “Perro semihundido”
Pintado en 1876 – 1823 por Francisco Goya.

8. Obras de arte que inspiraron el álbum



Imagen 192: "Un día feliz o la danza de Albión"

Pintado en 1794 por William Blake.



Imagen

193: "Autorretrato como Zeuxis"

Pintado en 1685 por Aert de Gelder.



Imagen 194: “Los alegres comediantes”
Pintado en 1906 por Henri Rousseau.



Imagen 195: “Naturaleza muerta. Doce girasoles en un jarrón”
Pintado en 1888 por Vincent van Gogh.



Imagen 196: “El grito”

Pintado en 1893 por Edvard Munch

Referencias bibliográficas de álbumes

“Me pidieron una bibliografía.
La bibliografía es el lugar donde uno abrevó
y aprendió cosas que seguramente después
aparecen en lo que dice o escribe.
Aquí, y por supuesto en muchísimos otros lugares,
es donde yo aprendí”

(Roldán, 2011: 123).

- Andruetto, M.T., Menéndez, L. (il.) (2008). *El árbol de lilas*. 2ª.ed. Córdoba: Comunicarte.
- Bianco-Levrin, N., Rembauville, J. (2016). *Las palabras*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bornemann, E., Álvarez, M.J. (il.) (2011). *Mil grullas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Buitrago, J., Yockteng, R. (2014). *Eloísa y los bichos*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Browne, A. (2015). *El túnel*. 13ª.reimpr. México: FCE.
- _____ (2014). *Las pinturas de Willy*. México: FCE.
- _____ (2006). *Ramón Preocupón*. México: FCE.
- _____ (2010). *Willy el soñador*. 2ª.ed. México: FCE.
- Bruel, C., Bozellec, A. (2013). *La historia de Julia: la niña que tenía sombra de niño*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Chavettra, J. (2017). *Vicente*. Buenos Aires: Quipu.
- De Haan, L., Nijland, S. (2018). *Rey y rey*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- De Hughes, L. (2004). *Un cuento con palabras*. Buenos Aires: Colihue.
- De Lestrade, A., Docampo, V. (2019) *La gran fábrica de las palabras*. China: unaLuna.
- Demers, D., Poulin, S. (2003). *El viejo Tomás y la pequeña hada*. Barcelona: Juventud.
- Fernández Mingorance, A. ((2016). *Dentro del bosque*. Buenos Aires: Pípalá.
- Frankel, Y. (2015). *Un hueco*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Grassa Toro, Fermín, D. (2010). *El barranco*. Barcelona: Thule.
- Grimm, J& W., Lacombe, B. (il.) (2015). *Blancanieves*. 5ª. ed. Zaragoza: Edelvives.
- Hirata, K., Kato, K. (il.). (2015). *La casa de los cubos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Isol (2015). *El globo*. México: FCE.
- _____ . *Secreto de familia*. Buenos Aires: FCE.
- Kasza, K. (2006). *El día de campo de don Chanchó*. Bogotá: Norma.
- Kasza, K. (2009). *Una cena elegante*. Bogotá: Norma.
- Lacombe, B. (2016). *Madame Butterfly*. España: Edelvives.
- Lago, A. (2014). *De noche en la calle*. Caracas: Ekaré.
- Lenain, T., Tallec, O. (il.) (2009). *Habría que ...* Lima: SM.

- Le Thanh, T., Dautremer, R. (il.) (2010). *Cyrano*. 5ª.ed. Zaragoza: Luis Vives.
- Meinderts, K., Jekkers, H. & Grobler, P. (il.) (2011). *La balada del rey y la muerte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Montes, G., Arroyo, El. (il.) (2014). *El club de los perfectos*. Buenos Aires: Colihue.
- Montes, G., Piñón, V. (il.) (2017). *Irulana y el ogronte*. Buenos Aires: Santillana.
- Rodari, G., Costa, N. (il.) (2016). *Cuentos al revés*. Buenos Aires: Santillana.
- Rostand, E. (2016). *Cyrano de Bergerac*. Buenos Aires: Gradifco.
- Sáenz Castán, J. (2014). *La merienda del señor Verde*. 4ª.ed. Barcelona: Ekaré.
- Sendak (2018). *Donde viven los monstruos*. 7ª.ed. Pontevedra: Kalandraka.
- Suez, P., Wendel, G. (il.) (2014). *Un oso*. Córdoba: Comunicarte.
- Tan, S. (2013). *Emigrantes*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Tan, S. (2017). *La cosa perdida*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Van Allsburg, C. (2017). *Los misterios del señor Burdick*. México: FCE.

Referencias bibliográficas

- Abadi, F. (2011). La mimesis como lógica del recuerdo: una lectura sobre la noción de “imagen dialéctica” en la obra de Walter Benjamín desde una perspectiva warburguiana. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*, 16. Recuperado el 12 de mayo de 2018, desde <www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/articulos/view/1226/1189>
- Aiken, A. (2013). Postmodernism and Children’s Literature. *The ICCTE Journal*, 2, 2-9. Recuperado el 20 de marzo de 2020, desde <<https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ar/&httpsredir=1&article=1021&context=icctej>>
- Álvarez Angulo, T., Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29 – 60. Recuperado el 30 de julio de 2020, desde <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>>
- Amadeo, J., Chaab, C. (2001). *Girando el lexicón*. Mendoza: DGE. (p. 87).
- Amilburu, M. G. (2010). Ernest Cassirer. En Fernández Labastida, F., Mercado, J.A. (edits). *Philosophica: enciclopedia filosófica on line*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, desde <<http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/cassirer/cassirer.html>>
- Andreassi Cieri, A. (2015). Emancipación: breve recorrido por el término. *Kult-ur*, 2 (3) 35-54. Recuperado el 15 de diciembre de 2020, desde <<https://www.academica.org/alejandro.andreassi.cieri/5.pdf>>
- Angenot, M. (1974). Qu’est-ce que la paralittérature? *Études littéraires* 7, 9-22. Recuperado el 8 de abril de 2020, desde <<https://www.erudit.org/fr/>>
- Aparici, R. (1998.) *Lectura de imágenes* (3ª.ed.). Madrid: de la Torre.
- Aktulum, K. (2017). What is intersemiotics? A short definition and some examples. *International Journal of social science and humanity* (7), 33 – 36. Recuperado el 17 de marzo de 2021, desde <<http://www.ijssh.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=84&id=1152>>
- Arboccó de los Heros, M. (2019). Grandes experimentos en Psicología: aportes a la teoría y a la práctica. *Revista de Investigación Garcilaso*, 2, (19-30). Recuperado el 21 de junio de 2020, <<http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/rig/article/view/639>>
- Archibald, T., Wilson, T. (2011). *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*. Recuperado el 14 de diciembre de 2020, desde <https://www.researchgate.net/publication/303372302_Rethinking_Empowerment_Theories_of_Power_and_the_Potential_for_Emancipatory_Praxis>
- Aristóteles, Calvo Martínez, T. (Trad.) (1966). Acerca del alma. En Aristóteles (2011). *Física. Acerca del alma. Poética* (pp. 295 – 390). Madrid: Gredos.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Arizpe, E. (2013). *Imágenes que invitan a pensar: el libro-álbum sin palabras y la respuesta lectora*. Recuperado el 10 de agosto de 2017, desde <<http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>>
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnheim, R. (1985.) *El pensamiento visual*. (4ª.ed.). Buenos Aires: EUDEBA.
- Arroyo de la Fuente, A. (2017). Evolución iconográfica e iconológica del Juicio osiríaco en la Edad Media. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, IX (17), 81-103. Recuperado el 15 de junio

- de 2020, desde <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2017-06-23-Juicio%20osiriaco.pdf>>
- Aumont, J. (2007.) *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Bader, B. (1976). *American Picture books from Noah's Ark to the Beast Within*. Recuperado el 13 de enero de 2020, desde <<http://www.moothergooseprograms.org/wp-content/uploads/2015/07/exploring-picture-books-text-etc.pdf>> (Texto breve en inglés de la obra.
- Baico, L., Mini, D. (2010). Del *happy ending* al final disruptivo en la literatura infantil argentina. El niño creador: el proceso circular del final como comienzo. *IV Congreso Internacional de Letras*. UBA, Buenos Aires. (pp. 1455-1461). Recuperado el 14 de octubre de 2017, desde <<http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/211.Baico-Mini.pdf>>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- _____ (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª.ed.). Madrid: Siglo Veintiuno. (pp. 248 – 293.) Recuperado el 17 de abril de 2020, desde <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf>
- Bandura, A. (1991). *The social cognitive theory*. Recuperado el 24 de noviembre de 2020, desde <https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=the+social+cognitive+theory+albert+bandura&btnG=>>
- Barragán Estrada, A.R., Morales Martínez, C.I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, (19), (pp. 103-118). Recuperado el 09 de enero de 2021, desde <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>>
- Barthes, R. (1964). *Retórica de la imagen*. Recuperado el 12 de diciembre de 2019, desde <semiotica.files.wordpress.com/2016/09/barthes-roland-retorica-de-la-imagen-lo-obvio-y-lo-obtuso.pdf>
- Barthes, R. (2013). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1971). Elementos de la semiología. *Comunicación Serie B*. (pp. 11 – 95). Recuperado el 20 de enero de 2020 desde <www.forma-forma-color.org/biblio/Barthes-Roland-Elementos-de-semiologia.pdf>
- Belda, M. (2021). *¿Qué es la contemplación?* Recuperado el 05 de febrero de 2021, desde <https://www.mercaba.org/Enciclopedia/Q/que_es_la_contemplacion.htm>
- Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco Sarto, P. (2002). Luigi Pareyson (1918-1991): un itinerario filosófico. Personalismo, estética, hermenéutica, ontología de la libertad. *Espíritu LI* (241-257). Recuperado el 27 de marzo de 2020, desde <[Dialnet-LuigiPareyson1918991UnItinerarioFilosoficoPersona-5522603.pdf](http://dialnet-LuigiPareyson1918991UnItinerarioFilosoficoPersona-5522603.pdf)>
- _____ (2002). Arte, verdad e interpretación en Luigi Pareyson. *Anuario Filosófico 35*, (753-788). Recuperado el 28 de marzo de 2020, desde <dadun.unav.edu/bitstream/10171/828/4/5.%20ARTE,%20VERDAD%20e%20INTERPRETACION%20LUIGI%20PAREYSON%20PABLO%20BLANCO>
- Bhabha, H. K. (2010). Introducción: Narrar la nación. En *Nación y narración* (pp. 11 -19). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Madrid: Nacional. p. 27. Recuperado el 02 de febrero de 2021, desde <<https://archive.org/details/MauriceBlanchotEIEspacioLiterario/page/n111/mode/2up>>
- Bosch, E., Duran, T. (2011). *Libros sin palabras ¿hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen*. Recuperado el 08 de noviembre de 2017, desde <https://somiarifiles.wordpress.com/2011/07/2009_bosch_duran_librossinpalabrasaprenderleerlos.pdf>

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Bogotá: Taurus.
- Bowlby, J., Guerra Miralles, A. (tr.) (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. 6ª. ed. Madrid: Morata. (pp. i – xv; 1 – 10). Recuperado el 29 de setiembre de 2020, desde <edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf>
- _____ (1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. 5ª. ed. Madrid: Morata. Recuperado el 30 de setiembre de 2020, desde <issuu.com/capacitacionfamiliar/docs/1.bowlby_J._1986._vi_nculos_afe>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de las historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bueno Fisher, M. R. (2014). El ejercicio de ver: medios y educación. En Dussel, I., Gutiérrez, D. (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 165-177). Buenos Aires: Manantial.
- Burke, M., Troscianko, E. (ed.). (2017). *Cognitive literacy science: dialogues between Literature and Cognition*. New York: Oxford University Press.
- Caligiore Gei, M.G., Ison, M.S. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. *Revista Contextos de Educación* (25), 138 – 149. Recuperado el 12 de octubre de 2020, desde <www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos>
- Cassirer, E. (2016). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. (Eugenio Imáz, trad. 3ª. ed.). México: FCE.
- CERLALC, Unesco (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida: consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Bogotá: Unesco. (sin paginar). Recuperado el 20 de junio de 2019, desde < leer.es/observatorio/informes/detalle/-/asset_publisher/vkvLzP4CIKL8/content/alfabetizacion-una-ruta-de-aprendizaje-multimodal-para-toda-la-vida?>
- Chaab Abihagle, A.A. (2016) Modelo hermenéutico simbólico para la lectura y aprehensión de textos literarios: propuesta pedagógica y procedimientos de análisis de datos. En: Morchio, I., Difabio de Anglat, H., Marsolier, R., Boarini, M. (2018). *Tesis doctorales. Aportes a la investigación desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza*. Recuperado el 20 de marzo de 2019, desde < https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11210/morchioydifabio-tesisdoctoralescienciaseducacionffyl.pdf>
- Chaab, C. (2016) Lectura, literatura y cognición. En: Amadeo, J., Chaab, C. *Propuestas de trabajo para escuelas secundarias* (p. 70). Recuperado el 20 de marzo de 2020, desde < http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/Material-de-escuelas-secundarias_Logo.pdf >
- Cirlot, J. E. (2014). *Diccionario de símbolos*. Buenos Aires: Siruela.
- Coll, C. (comp.) (1993). *Desarrollo psicológico y educación. II*. Madrid: Alianza. p.326.
- Coll, C., Engel, A., Niño, S. (2017). La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de influencia Educativa Distribuida. En *RED Revista de Educación a Distancia*. (53). Recuperado el 05 de noviembre de 2020, desde <http://www.dialnet.unrioja.es/servlet/articulo?codigo=6022814>
- Cortázar, J. (2014). *Rayuela*. Buenos Aires: Aguilar. pp. 422 – 423.

- Cortina, M. (2018). El apego visto desde el contexto de una mente cooperativa y compartida. En Góimán de Millán, S., Herreman, C., Sroufe, A. (Coords.). *La teoría del apego: investigación e intervención en distintos contextos socioculturales* (pp. 124 – 167). México: FCE.
- Cortez, L. (2018). *Cruzando el umbral. El tema de la muerte en la literatura infantil contemporánea de libro-álbum*. Mendoza: EDIFYL.
- Costa, A., Kallick, B. (edit.) (1996). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Alexandria: ASCD. pp. 1 -94. Recuperado el 20 de octubre de 2020, desde <<https://justin.vashonsd.org/Resources/HOM/Learning&LeadingWithHabitsOfMind.pdf>>
- Coulson, S., van Petten, C. (2002). Conceptual integration and metaphor: an event-related potential study. *Memoria & Cognition*, 30 (6). (pp. 958 – 968). Recuperado el 20 de julio de 2020, desde <<http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/Papers/coulson-vanpetten.pdf>>
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós. pp. 23- 75.
- Crespo, E. (2015). Una nota sobre el sujeto de la identidad. *Papeles del CEIC*. Recuperado el 09 de diciembre de 2020, desde <<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.14688>>
- Cué, E. (2016). *Olafur Eliasson: el artista como científico*. Recuperado el 01 de noviembre de 2020, desde <<https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/8-arte/431-olafur-eliasson>>
- Cyrlunick, B. [et al.] (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Debes, J. (1969). *Visual Literacy*. Recuperado el 17 de junio de 2017, desde <<http://ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy>> p.27.
- Deleuze, G., Guattari, F., Vázquez Pérez, J. (tr.). (2002). Introducción: rizoma. En *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (pp. 1 -12). 5ª.ed. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. En Bialystok, E., Craik, F. (edits.). *Lifespan cognition: mechanisms of change*. (pp. 70 -95). Oxford: University Press. Recuperado el 21 de noviembre de 2020, desde <https://www.researchgate.net/profile/Adele_Diamond/publication/260871226_The_Early_Development_of_Executive_Functions/links/00b49534c1530aae86000000/The-Early-Development-of-Executive-Functions.pdf>
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- _____ (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial: FLACSO.
- Dussel, I., Gutiérrez, D. (Comp.) (2014). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Dweck, C. (2006). *Mindset. La actitud del éxito*. Recuperado el 24 de noviembre de 2020, desde <<https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Mindset-La-actitud-del-exito-CAROL-S.-DWECK.pdf>>
- Eco, U. (1997). *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. 5º.ed. Roma: Tascani Bompiani. Recuperado el 20 de marzo de 2020, desde <www.scribd.com/Filosofía_in_Ita>
- Eco, U., Serra Cantarell, F. (Trad.) (2013). *La estructura ausente*. Buenos Aires: Debolsillo.
- _____ (1994). *El signo*. Barcelona: Labor.
- Eagleton, T., Calderón, J. (tr.) (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Eliasson, O. (2016). Por qué el arte tiene el poder de cambiar el mundo. *Revista Estilo.org*. Recuperado el 01 de noviembre de 2020, desde <<https://revistaestilo.org/2020/05/12/olafur-eliasson-el-ilusionista-del-arte/>>

- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la Escuela. *Acción pedagógica* (20), 58 – 73. Recuperado el 10 de enero de 2021, desde < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>>
- Even-Zohar, I. (2017). *Polisistemas de cultura* (un libro electrónico provisorio). Recuperado el 28 de febrero de 2020, desde < https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf>
- Fajardo Fajardo, C. (2009). De la contemplación estética a la interacción participativa. *Enunciación*, 14(2), (42-50). Recuperado el 05 de febrero de 2021, desde <<https://doi.org/10.14483/22486798.3091>>
- Fernández, M. G. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Feuerstein, R. (1996). *La teoría de modificabilidad estructural cognitiva*. Recuperado el 10 de enero de 2021, desde < <http://www.mulheresdenegociossp.com.br/site/download/Dia%20Internacional%20em%20Mem%C3%B3ria%20das%20V%C3%ADtimas%20do%20Holocausto.pdf>>
- Freire, P., Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. pp.1- 143.
- Freud, S., Etcheverry, J. (Trad.) (2015). *Tótem y tabú*. Madrid: Amorrortu.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- _____ (2012). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós
- Gaita, V. L. (2007). Evaluación de los aspectos emocionales de la comunicación en niños en riesgo por pobreza extrema: una mirada neurológica. En Richaud, M.C. y Ison, M.S. (Comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 289 – 318). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Galvagno, L. G. (2016). Control inhibitorio en la niñez. Métodos de evaluación y relación con la comunicación temprana. En Huaire Inacio, E. J., Elgier, A. M., Clerici, G. D. (Comp.). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. (pp. 137 – 150). Lima: Grijley.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7 (0). Barcelona. Recuperado el 20 de abril de 2020, desde < <https://www.re-dalyc.org/pdf/822/82200702.pdf>>
- Gardner, H. (2018). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. México: FCE.
- Gasalla, F., Granieri, A. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires: Aique. pp. 103 – 158.
- Gavilán, M. (Comp.). (2006). *Equidad, y orientación educativa y ocupacional: el desafío de una propuesta*. Buenos Aires: Lugar. pp. 29- 30. Recuperado el 21 de octubre de 2020, desde < <https://filadd.com/doc/gavilan-equidad-y-orientacion-educativa-libro-pdf>>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. pp. 9 -70.
- Ghio, E., Navarro, F., Lukin, A. (Comps.) (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gojman de Millán, S., Herreman, C., Sroufe, A. (Coords.). (2018). *La teoría del apego: investigación e intervención en distintos contextos socioculturales*. México: FCE.
- Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional* (4ª.ed.). Buenos Aires: B de Bolsillo.
- Gombrich, E. H. (1984). *Art and illusion a study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press.

- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Espasa Libros.
- Granjon, E. (2016). El signo visual en el Grupo μ . En Louis Hébert (Dir.), *Signo*. Rimouski (Quebec). Recuperado el 23 de enero de 2020, desde <<http://www.signosemio.com/groupe-mu/signo-visual.pdf>>
- Greco, C., Morelato, G., Ison, M. (2007). *Emociones positivas: una herramienta psicológica para promover el proceso de resiliencia infantil*. Recuperado el 23 de marzo de 2019, desde <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645315>>
- Guerrero Guadarrama, L. (2005). La narrativa infantil y juvenil en las modalidades neosubversivas de la posmodernidad. *Alter texto* 5 (13- 30). Recuperado el 20 de febrero de 2016, desde <www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/at5_1guerrero.pdf>
- Guillén, J. (2016). *Flexibilidad cognitiva. Funciones ejecutivas en el aula: una nueva educación*. Recuperado el 20 de octubre de 2019, desde <<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/flexibilidad-cognitiva/>>
- Guillén, J. (2018). *Las funciones ejecutivas del cerebro son imprescindibles*. [Vídeo]. Aprendemos juntos BBVA Recuperado el 20 de noviembre de 2020, desde <https://www.youtube.com/watch?v=BgHv9NLI-0g&list=RDCMUCl6QcXatdaEAaRTRjI3dc0w&start_radio=1&t=30>
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4ª.ed. London & New York: Routledge.
- Heller, E. (2016). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: GG.
- Henderson Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A., Suárez Ojeda, E.N. (Comps.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. pp. 19 – 30. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hogan, P. C. (2017). Simulation and the structure of emotional memory. En Burke, M., Troscianko, E. (Ed.). *Cognitive literary science* (pp.113–133). Oxford: Oxford University Press.
- Huaire Inacio, E.J., Elgier, A.M., Clerici, G.D. (Comp.). (2016). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. Lima: Grijley.
- Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Recuperado el 4 de abril de 2018, desde <www.mscbs.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real-pdf>
- INDEC (2020). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2020. En *Condiciones de vida* (4), 13. Recuperado el 08 de diciembre de 2020, desde <www.indec.gob.ar>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Ison, M. (2016). Desempeño atencional en la niñez. En Huaire Inacio, E.J., Elgier, A.M., Clerici, G.D. (Comp.). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. (pp. 209 – 223). Lima: Grijley.
- Ison, M. (2019). Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia. En *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*. Recuperada el 21 de noviembre de 2020, desde <<http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=69&idtt=129>>

- Ison, M., Espósito, A., Carrada, M., Morelato, G., Maddio, S., Greco, C., *et al.* (2007). Programa de intervención para estimular atención sostenida y habilidades cognitivas en niños con disfunción atencional. En Richaud, M.C. y Ison, M.S. (Comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 113 – 141). Mendoza: Universidad del Aconagua.
- Joly, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen* (2ª. ed.). Buenos Aires: La Marca.
- _____ (2012). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca.
- Jung, C. (1984). *El hombre y sus símbolos* (4ª. ed.). Barcelona: Caralt.
- Kandinsky, V. (2013). *Sobre lo espiritual en el arte* (5ª. ed.). Buenos Aires: Andrómeda.
- Kohan, W. (Comp.) (2017). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 85 – 178.
- Korzeniowski, C., Ison, M., Difabio, H. (2017). Principales predictores del desarrollo neurocognitivo en niños de contextos socialmente vulnerables. En Saforcada, E., Fariña, O. (Comp.). *Neurociencias aplicadas: medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario* (pp. 69 – 92). Buenos Aires: Nuevos tiempos.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education, part of Hachette.
- _____ (2006). *Reading images* (2ª. ed.) New York: Routledge.
- Kulka, T. (2011). *El kitsch*. Madrid: Casimiro. pp.1- 68.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE. (En formato pdf sin paginación).
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *ALOMA. Universitat Barcelona*. Recuperado el 12 de agosto de 2020, desde <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf> pp. 87 – 112.
- Larrosa, J. (2014). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I., Gutiérrez, D. (Comps.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 113 – 134). Buenos Aires: Manantial.
- Lieberman, A. (2018). IX. Apego, trauma y realidad. En Gojman de Millán, Herreman, C., Sroufe, L.A. (Coords.). *Teoría del apego. Investigación e intervención en distintos contextos socioculturales* (pp. 232 – 247). México. FCE.
- Lima-Neto, V., Araujo, J. (2012). Para una discusión del concepto de intergeneración. *Ling. (dis)curso*, 12, (1). Recuperado el 16 de abril de 2020, desde <<https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100013>>
- Lobato Suero, M.J., Ruiz Campos, A.M., Cabo, B. (2018). Referencias culturales en el lenguaje simbólico de Anthony Browne. 2º *International Conference Art, Illustration and Visual Culture in infant and Primary Education (2012)*. (pp. 163 – 167). Recuperado el 02 de abril de 2021, desde <https://www.researchgate.net/publication/300630713_Referentes_culturales_en_el_lenguaje_simbolico_de_Antony_Browne/link/5abfb9a445851584fa73f38d/download>
- Lluch Crespo, G. (2006). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Biblioteca virtual universal* (1-17). Recuperado el 17 de febrero de 2020, desde <<https://www.biblioteca.org.ar/libros/134633.pdf>>
- Lucas, B., Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias. Nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea.

- Luraschi, I., Sibbald, K. (1993). *María Elena Walsh o “el desafío de la limitación”*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mandela, N. (2002). Prólogo. En *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (p.7). Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial para la Salud. Recuperado el 08 de diciembre de 2020, desde < https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf>
- Manil, P. (2013). El humor y la resiliencia en cooperación. En Vanistendael, S., Gabernan, P., Himbeek, B., Lecomte, J., Manil, P., Rouyer, M. *Resiliencia y humor*. (pp. 29 – 44). Barcelona: Gedisa.
- Marina, J. A., Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- Mareovich, F., Taverna, A., Peralta, O. (2015). Enseñando palabras mediante libros ilustrados: el aprendizaje temprano de sustantivos y adjetivos. *INTERDISCIPLINARIA*, 2015, 32 (89-107). Recuperado el 17 de julio de 2020, desde < <https://www.re-dalyc.org/pdf/180/18041090005.pdf>>
- Marsonet, M.B., Vitaliti, J.M., Quintero, M.V. (Comps.) (2014). *Miradas y experiencias interdisciplinarias. Produciendo nuevas vinculaciones y conocimientos sobre el Maltrato a la Niñez y Adolescencia desde un Ámbito Público en la Provincia de Mendoza*. Buenos Aires: Cauquén.
- Martín Criado, E. (2009). Habitus. En Reyes, R. (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. II. (pp. 1427 – 1439). Madrid: Plaza y Valdés. Recuperado el 08 de diciembre de 2020, desde < <https://entramadossociales.org/produccion-cientifica/concepto-de-habitus/>>
- Maturana, H. (2019). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Recuperado el 18 de enero de 2021, desde <https://des-juj.infed.edu.art/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf>
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E.N. (Comps.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mena, M. I., Fleischer, D. (2013). El aporte del término “deprivación” acuñado por D.W.Winnicott, en la época que transitamos. *Anuario de investigaciones*, (XX), pp.125 – 130. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 30 de diciembre de 2020, desde < <https://www.re-dalyc.org/pdf/3691/369139949026.pdf>>
- Monreal, M. G., Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15. 79 – 92. Recuperado el 10 de octubre del 2020, desde <dialnet.unrioja.es/Dialnet-ConsideracionesEducativasDeLaPerspectivaEcologicaD-3972894%20.pdf>
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29 (2), 203 – 224. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 14 de octubre de 2020, desde <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2467/2416>>
- Morelato, G., Giménez, S., Vitaliti, J., Casari, L.y Soria, G. (2015). Análisis de factores protectores en el abordaje del maltrato infantil desde la mirada clínica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, (20), 88-95. Recuperado el 15 de agosto de 2019, desde < <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>>
- Moreno, E. (2003). La cara kitsch de la modernidad. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 26, (23-26). Recuperado el 23 de abril de 2020, desde < www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=48>

- Moreno, G. (2017). Ernest Cassirer. Hacia una comprensión simbólica del lenguaje. *Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social*, 19 (37) 89- 119. Recuperado el 05 de noviembre de 2020, desde <<https://www.academia.org/gendrik.moreno/2>>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado el 08 de abril de 2020, desde <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf>
- Moscovisi, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (pp.12 – 55). Buenos Aires: Huemul. Recuperado el 19 de diciembre de 2020, desde <<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>>
- Moya Guijarro, A. J., Pinar, Sanz, M.J. (2017). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Revista OCNOS* 3, 2007 (21 – 38). Recuperado el 16 de setiembre de 2020, desde <https://www.researchgate.net/publication/277260049_La_interaccion_texto_imagen_en_el_cuento_ilustrado_Un_analisis_multimodal>
- Mozobancyk, S. (2017). Calidad ambiental global y desarrollo humano integral. En Saforcada, E., Fariña, O. (Comp.). *Neurociencias aplicadas: medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario* (pp. 259 - 288). Buenos Aires: Nuevos tiempos.
- Nikolajeva, M., Padilla, I. (Trad.) (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: FCE.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. London: The University of Georgia Press.
- Oros, L.B., (2007). Estresores infantiles en contextos de pobreza: el rol protagónico del maltrato. En En Richaud, M.C. y Ison, M.S. (Comps.). *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 239 - 258). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología* (43), pp.288 – 296. Recuperado el 20 de marzo de 2018, desde <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891010>>
- Oros, L., Richaud de Minzi, M. (2011). *Cómo inspirar emociones positivas en los niños: una guía para escuela y la familia*. Buenos Aires: Universidad Adventista del Plata.
- Ortiz Naranjo, M.N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía* 3, (61), pp. 133-144. Recuperado el 24 de agosto de 2020, desde <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14027>>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales* (18), 89 – 96. Recuperado el 23 de febrero de 2021, desde <<https://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>>
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (comps.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva I*. Madrid: Alianza. pp. 334 – 392.
- Papalia, D. E., Feldman, R.D., Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12a.ed.). México: McGraw Hill Education.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Paper 4. California (EE.UU): The Getty Center for education in the Arts. Recuperado el 09 de julio de 2020, desde <https://pdfs.semanticscholar.org/ed3d/990581c41dc3fc573aef4eb240a125a6dec7.pdf?_ga=2.32822270.1390851862.1594311828-2063685286.1594311828>

- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Petit, M. (1994). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE. pp. 13 – 43.
- _____ (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique. pp. 119 – 204.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. Recuperado el 30 de octubre de 2020, desde <http://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf>
- Pierce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión. (pp. 21-62) Recuperado el 20 de enero de 2020, desde <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/PEIRCE_La%20Ciencia%20de%20La%20Semi%C3%B3tica%20cap%20seleccionados.pdf>
- Pizzo, M. E. (2016). Desarrollo infantil y pobreza: representaciones e identidades sociales. En Huairé Inacio, E.J., Elgier, A.M., Clerici, G.D. (Comp.). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. (pp. 77 – 96). Lima: Grijley.
- Ponce, L. (2015). Historia, tiempo y política en la filosofía de Cornelius Castoriadis. *Las torres de Lucca* (6), 77- 94. Recuperado el 07 de enero de 2021, desde <<https://www.dialnet.unirioja.es>>
- Porras de Hernández, M., Pereyra González, M. (2001). El valor psicológico del color y su uso en la comunicación. *Huellas... Búsquedas en Artes y Diseño*, 1 (141-145). Recuperado el 24 de agosto de 2016, desde <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1390/porrashuelas1.pdf>
- Prado, G. (2005). Literatura infantil y subversión. *AlterTexto*, 5 (117-125). Recuperado el 10 de marzo de 2017, desde Primer Encuentro Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad Iberoamericana. México: 2001.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2011). Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos. En Saforcada, E., Fariña, O. (Comp.). *Neurociencias aplicadas: medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario* (pp. 259 - 288). Buenos Aires: Nuevos tiempos.
- Propp, V. (1972). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Juan Goyanarte.
- Ramey, J. (2013). Bajtín y el giro espacial. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 15 (2). Recuperado el 09 de setiembre de 2020, desde <<http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a04.pdf>>
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- _____ (2009). *La palabra muda: ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- _____ (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rancière, J. (2018). *La política es imaginación*. Entrevista de Melina Balcázar Moreno. *Milenio.com*. París, Francia. Recuperado el 03 de enero de 2021, desde <<https://www.milenio.com/cultura/laberinto/jacques-ranciere-la-politica-es-imaginacion>>
- Ravelli, L. J. (2008). Analysing space: adapting and extending multimodal frameworks. En: Unsworth, L. *Multimodal Semiotic: functional analysis in contexts of education*. (pp. 17 – 33). New York: Continuum.
- Reguillo Cruz, R. (2014). Políticas de la Mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En Dussel, I., Gutierrez, D. (Comp.) (2014). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. pp. 59 – 74. Buenos Aires: Manantial.

- Resnick, L. B. (1999). Making American smarter. *Education week century series 18 (40)*, 38- 40. Recuperado el 10 de octubre de 2020, desde <<http://docplayer.net/22209737-Making-america-smarter-lauren-b-resnick.html>>
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Recuperado el 09 de diciembre de 2020, desde <<http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>>
- Richaud, M. C. (2016). Vulnerabilidad social y desarrollo. En Huairu Inacio, E. J., Elgier, A.M., Clerici, G. D. (Comp.). (2016). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva americana*. (pp. 17 – 37). Lima: Grijley.
- Rico Clavellino, G. (2013). Hiperrealismo pictórico y su evolución ligada al avance fotográfico. *Estudios sobre arte actual 1(1-5)*. Recuperado el 23 de junio de 2020, desde <<http://aureavisura-revista.fad.unam.mx/?p=1540>>
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (2020). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Rojas Caldelas, F. R., Marín Álvarez, M. A. (2014, abril). La deconstrucción un viaje estético reflexivo para comprender el arte y el diseño. *I+Diseño. Revista internacional de investigación, innovación y desarrollo en Diseño*. Recuperado el 14 de abril de 2018, desde <http://www.disenio.uma.es/i_disenio/i_disenio_9/rojas_caldelas.html>
- Roldán, D. (Comp.) (2019). *Palabra de ilustrador*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre: la aventura de leer*. Córdoba: Comunicarte.
- Romano, M., Gacitúa, D., Tascheret, G. (2014). La desdemonización de los Servicios de Protección de Derechos. En Marsonet, M.B., Vitaliti, J.M., Quintero, M.V. (Comps) (2014). *Miradas y experiencias intradisciplinarias. Produciendo nuevas vinculaciones y conocimientos sobre el Maltrato a la Niñez y Adolescencia desde un Ámbito Público en la Provincia de Mendoza*. (pp. 42 – 46). Buenos Aires: Cauquén.
- Ruiz-Domínguez, M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos*, (11), 45-69. Recuperado el 03 de setiembre de 2020, desde <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.03>
- Ryynanen, S., Nivala, E. (2017). ¿Empoderamiento o emancipación? Interpretaciones desde Finlandia y más allá. *Revista Interuniversitaria. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*. (30), 35 – 40. Sevilla, España. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, desde <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=13505224004>>
- Salisbury, M., Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles: conceptos y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Sánchez, C.S. (1996). *El movimiento renovador de la experiencia Somosaguas*. Madrid: Narcea. pp. 34 – 36.
- Sánchez Vázquez, A. (2005). *Segunda conferencia: La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss)*. De la Estética de la Recepción a una estética de la participación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. pp. 31-48. Recuperado el 20 de octubre de 2018, desde <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/1843>>
- Schnaith, N. (1988, abril). Los códigos de la percepción del saber y de la representación de una cultura visual. *Tipográfica. Ediciones Diseño*. pp. 27-29. Recuperado el 20 de enero de 2020, desde <[de www.disenio.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/codigos-de-percepcion.pdf](http://www.disenio.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/codigos-de-percepcion.pdf)>
- Seda, J. A. (Comp.) (2015). *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

- Seligman, M. E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Javier Vergara.
- Serés, G. (1994). El concepto de *Fantasía*, desde la estética clásica a la dieciochesca. *Anales de Literatura Española* (10), 208-236. Recuperado el 06 de agosto de 2020, desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/anales-de-literatura-espanola--3/html/026f1bee-82b2-11df-acc7-002185ce6064_54.html>
- Sexe, N. (2008). *Diseño.com*. Buenos Aires: Paidós.
- Siegel, D. (2018). La integración del apego, la conciencia plena (*mindfulness*) y la neurociencia. En Gojman de Millán, Herreman, C., Sroufe, L.A. (coords.). *Teoría del apego. Investigación e intervención en distintos contextos socioculturales* (pp.193 – 208). México: FCE.
- Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente: nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Buenos Aires: Debate.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, (66/67).
- Slade, A., Sadler, L., Close, N., Fitzpatrick, S., Simpson, T., Webb, D. (2018). VII. Minding the baby [Tomar en cuenta “La mente del bebé”]. En Gojman de Millán, S., Herreman, C., Sroufe, L.A. (Coords.). *La teoría del apego: investigación e intervención en distintos contextos socioculturales* (pp. 209 – 231). México: FCE.
- Soriano, M. (2001). *La literatura para niños y jóvenes* (Graciela Montes, Trad.). Buenos Aires: Colihue. pp. 373-384.
- Splitter, L., Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Sroufe, L. A. (2018). La teoría del apego. Una manera humanista de abordar la investigación y práctica a través de las culturas. En Gojman de Millán, S., Herreman, C., Sroufe, L.A. (Coords.). *La teoría del apego: investigación e intervención en distintos contextos socioculturales* (pp. 23 – 51). México: FCE.
- Stockwell, P. (2005). *Cognitive poetics. An introduction*. London, New York: Routledge.
- Tsur, R. (2002). Aspects of Cognitive Poetics. Chapter 12. En *Cognitive Stylistics*. (pp. 279 – 318). Amsterdam: John Benjamins Company. Recuperado el 09 de setiembre de 2020, desde <https://books.google.com.ar/books?hl=fr&lr=&id=DDzs_Bf0vSYC&oi=fnd&pg=PA279&dq=reuven+tsur+toward+a+theory+of+cognitive+poetics&ots=Gyt-fQtvDR&sig=xn-KQveGsy_7YEMrfJnOlpijh8s#v=onepage&q=reuven%20tsur%20toward%20a%20theory%20of%20cognitive%20poetics&f=false>
- Unsworth, L. (2008). *Multimodal Semiotic: functional analysis in contexts of education*. New York: Continuum.
- Van Gils, J. (2004). Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia. En Cyrulnik, B. [et al.]. *El realismo de la esperanza*. pp. 209 – 224. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J. Manil, P., Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. 2ª.ed. Barcelona: Gedisa.
- Ventola, E., Cassily, C. y Kaltenbacher, M. (editores) (2004). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

- Vigotski²⁷⁸, L.S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique. 171–282; 309–394.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. Capítulos IV y VI en línea. Recuperado el 20 de agosto de 2020, desde <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf>
- Vigotski, L. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue.
- Vygostki, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Recuperado el 20 de octubre de 2020, desde <[www.vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores%20\(1\).pdf](http://www.vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores%20(1).pdf)>
- Villegas de Posada, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología* (30), 223 – 232. Bogotá. Recuperado el 30 de octubre de 2020, desde <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530202>>
- Vinelli, E. (2009). Traducción intersemiótica. Revisión del debate de Bologna [en línea]. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata. *Memoria Académica*. Recuperado el 17 de marzo de 2021, desde <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3630/ev.3630.pdf>
- Visual Literacy Standards Task Force, ACRL (2011). Recuperado el 12 de febrero de 2020, desde <<https://ivla.org/about-us/visual-literacy-defined/>>
- Viviescas, V. (2011). La literatura y el cambio de paradigma en el régimen estético según Jacques Rancière. *Literatura: teoría, historia, crítica*. (13), pp.13-46.
- Wilson, D., Sperber, D. (2004). Teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística VII* (237-285). Recuperado el 27 de marzo de 2020, desde textosenlinea.com.ar/academicos/Sperber%20y%20Wilson%20-%20La%20teoria%20de%20la%20relevancia.pdf
- Winnicott, D. W. (2013). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. pp. 25-47.
- Winnicott, D.W. (2011). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós. (p. 148) Recuperado el 30 de diciembre de 2020, desde <[http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Ni%C3%B1os-y-Adolescentes-en-conflicto-con-la-Ley-Penal/Deprivacion%20y%20Delincuencia%20\(Libro%20Completo%20-%20Winnicott\).pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Ni%C3%B1os-y-Adolescentes-en-conflicto-con-la-Ley-Penal/Deprivacion%20y%20Delincuencia%20(Libro%20Completo%20-%20Winnicott).pdf)>
- Wright-Carr, D. (2018). La ciencia cognitiva corporeizada: Una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. 6, (16). Recuperado el 18 de mayo de 2020, desde <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457654930007/html/index.html>>
- Wong, A. (2017). Función ejecutiva. Algunos problemas de su estudio. En Saforcada, E., Fariña, O. (Comp.). *Neurociencias aplicadas: medioambiente, desarrollo humano y bienestar comunitario* (pp. 125 – 143). Buenos Aires: Nuevos tiempos.
- Yanes Córdoba, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (2), 233 – 246. Recuperado el 17 de marzo de 2021, desde <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0707110233A/8983/>>

²⁷⁸ El apellido del autor difiere en su ortografía de acuerdo con la edición y traducción de la obra.

Zamorano Aguilar, A. (2012). Teorías del caos y lingüística: aproximación caológica a la comunicación verbal humana. *UNED, Revista Signa* (21). pp. 679- 705. Recuperado el 07 de setiembre de 2020, desde <www.revistas.uned.es/index.php/signa/article/viewFile/6323/6056>

Referencias bibliográficas de metodología e investigación en campo

- Abril, G. (1995). Análisis semiótico del discurso. 16. En Gutiérrez, J., Delgado, J.M. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 427 – 463). Madrid: Síntesis.
- Blummer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectivas y método*. Barcelona: Hora.
- Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Edit.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- De Berrios, O., Briceño de Gómez, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to.nivel. *Visión General* (47 – 54). Mérida: Venezuela. Recuperado el 21 de diciembre de 2020, desde < <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>>
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona*. 1 (9). Recuperado el 20 de setiembre de 2019, desde < <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1222/C%C3%B3mo%20se%20elabora%20un%20cuestionario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Guadarrama Olivera, R. (1999). Tendencias recientes en el campo de las metodologías sociales. Pluralismo teórico, amalgama conceptual y fusión instrumental. *Iztapalapa* (47), 85- 104.
- Gutiérrez, J., Delgado, J.M. (coord.). (1995). Teoría de la observación. Capítulo 6. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 141 - 171). Madrid: Síntesis.
- Hammersly, M., Atkinson, P. (1998). Diseño de la investigación. Problemas, casos y muestras. Capítulo 2. En *El diseño de la investigación etnográfica* (pp. 39 – 69). Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, Baptista Lucio, P. (2014). Formulación de hipótesis. Capítulo 6. En *Metodología de la investigación* (pp. 102 – 125). (6ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, Baptista Lucio, P. (2014). Concepción o elección del diseño de investigación. Capítulo 7. En *Metodología de la investigación* (pp. 125 – 169). (6ª.ed.). México: McGraw Hill.
- Janesick, V. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodología y significado. (pp. 227 – 251). En Denman, C. y Haro J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora. Recuperado el 20 de setiembre de 2019, desde < http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/23/23_r7.pdf>
- Navarro, P., Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. Capítulo 7. En Gutiérrez, J., Delgado, J.M. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177 – 224). Madrid: Síntesis.
- Sánchez Serrano, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97 -130).
- Santamarina, C. (1995). Historias de vida e historia oral. En Gutiérrez, J., Delgado, J. M. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 259 – 285). Madrid: Síntesis.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. 17. En Denzin, N. Lincoln Y. (comps.). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.III.* (pp. 154 -189). Madrid: Gedisa.

Fuente de ilustraciones e imágenes

1. Fuente: <https://www.redbubble.com/es/people/gregpastoll/works/31550471-arte-rupestre-en-la-cueva-de-lascaux>
2. Fuente: <https://evacuentalahistoriadeespana.wordpress.com/2013/04/15/diferencias-entre-el-arte-rupestre-del-paleolitico-superior-en-la-region-cantabrica-y-el-del-postpaleolitico-en-el-levante-espanol/>
3. Fuente: https://www.google.com/search?q=el+soldadito+de+plomo+jorg+muller&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNTM6Lk1ob0x5YlZ3MALKdiuU_GSjA:1579206167672&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjCtpq1-YjnAhXGIbkGHQKIBQUQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=D5qWgvttMzJQRM:
4. Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiy9eK4pIPnAhV0H7kGHYBQA-IQMwjUAig3MDc&url=https%3A%2F%2Fpublicdomainvectors.org%2Fes%2Fvectoriales-gratuitas%2FDibujo-de-c%25C3%25ADrculos-de-colores-formando-una-forma-de-p%25C3%25A1jaro%2F34344.html&psig=AOvVaw0v11FIAKQLh-MthZPO-VaxB&ust=1579097959900365&ictx=3&uact=3>
5. Fuente: https://www.google.com/search?q=paloma+de+la+paz&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNRuOmRW5bbiCMWn3zjs7-u5aD2J6w:1579014658900&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj39r-r4PnAhW3IbkGHSqPDZkQ_AUoAXoECBIQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=4KWDBp2Oe-rOFnM:
6. Fuente: https://www.google.com/search?q=paloma+de+la+paz&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNRuOmRW5bbiCMWn3zjs7-u5aD2J6w:1579014658900&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj39r-r4PnAhW3IbkGHSqPDZkQ_AUoAXoECBIQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=_LFn62s1DiX_SM:
7. Fuente: https://www.google.com/search?q=paloma+de+la+paz+de+pablo+picasso&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNQQGp6WdTG-ko28x5282K-Vl6D3lw:1579046446984&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwihtLm0poTnAhU-yHbkGHQB6C_IQ_AUoAXoECBIQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=m2U4Svh_P6VI9M:
8. Fuente: https://www.google.com/search?q=un+hueco+yael+frankel&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNSO-Cb9D46DhTSttdbiuoYvPmQYg:1579046120676&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKE-wiHhO2YpYT-nAhUZK7kGHe_4D7QQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=wTNEwbzmk26reM:
9. Fuente: *El Niño estrella* (tapa de álbum) https://www.google.com/search?q=el+ni%C3%B1o+estrella+rachel+hausfater&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNSUqVw1ftEp-hZpvivfuDEjvoIqxQ:1579046534577&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjezpvpepoT-nAhXhJbkGHQ6DBKAQ_AUoAXoECBIQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=8hJ-ryGOCy2nHM:

10. Fuente: https://www.google.com/search?q=blancanieves+de+grimm+y+la-combe&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNSesct3eic-aEDfXTdVdw_rG5EW0w:1579212875359&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjRktezkonnAhXWLLkGHR4sDK8Q_AUoAXoECAs-QAw&biw=1366&bih=625#imgrc=z4HeaoBZqbY5BM:

11. Fuente:

https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sxsrf=ACYBGNQIKdglypPoCDcla0spabK01XhWfQ%3A1579345669318&sa=1&ei=Be-ciXrSLE9ii5OUPy4qlqA4&q=piezas+ceremoniales+arqueologias&oq=piezas+ceremoniales+arqueologias&gs_l=img.3...6258.10169..10655...0.0..0.205.1859.1j13j1.....0....1..gws-wiz-img.....35i39.4SZLmt8klqM&ved=0ahUKEwj0oeOMgY3nAhVYEbkGHUfCeUQ4dUD-CAC&uact=5#imgdii=nDiZoIII_h5VM:&imgrc=0MGGsOBa4ARXLM:

12. Fuente:

https://www.google.com/search?q=cena+seg%C3%BA+dali&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNSOYn6VGan-GRO4hHyKPK_un_XSKQw:1579346712667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiziqT-hI3nAhUIG7kGHd7hB00Q_AUoAXoECA0QAw&biw=1366&bih=625#imgdii=G3idvONDMA1UiM:&imgrc=x9NyzXAYDknKZM:

13. Fuente: <http://patrimonioediciones.com/portfolio-item/biblia-de-tours/>

14. Fuente:

https://www.google.com/search?q=de+noche+en+la+calle+angel+lago&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNTCHYI-Ovadi5QMBxMgWHkUpgC08Q:1579352517616&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj7oKbOmo3nAhX1CrkGHS-MAB8QQ_AUoA3oECBEQBQ&biw=1366&bih=625#imgrc=fJIoRXs-jaujQM:

15. Fuente:

https://www.google.com/search?q=Hokusai&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNTLFG25HgIdIHU4qz9gZ1Cny7Mw:1579356493477&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwipvJG2qY3nAh-VbIbkGHa4TCD4Q_AUoAXoECBMQAaw&biw=1366&bih=625#imgrc=QG7JRApBDzSNXM:

16. Fuente: <https://pensandolalij.files.wordpress.com/2014/06/c3a1rbol-de-lilas-2.jpeg>

17. Fuente:

https://www.google.com/search?q=rivera+diego+pinturas&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNSmbg3p3rCOIn-rtRKY-FPuMesF1w:1579350799141&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKE-wil7O6all3nAhUOK7kGHTI5DBgQ_AUoAXoECBA-QAw&biw=1366&bih=625#imgrc=9B7wlCJa_HvbqM:

18. Fuente: https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sxsrf=ACYBGN

[SO47cqINHrz5d-OPK6vFyid4fAIQ%3A1579354820094&sa=1&ei=xAojXpqzBeCi5OUPm4Cn6Aw&q=diego+rivera+azteca&oq=diego+rivera+azteca&gs_l=img.3...3386.16465..17841...3.0..0.196.2379.0j20.....0....1..gws-wiz-](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sxsrf=ACYBGN)

img.....35i39j0j0i7i30j0i8i30j0i5i30j0i24j0i30j0i67j0i19j0i8i30i19.ibJ6IucLQD8&ved=0ahUKE-wiapZqYo43nAhVgEbkGHRvACc0Q4dUDCAc&uact=5#imgrc=id5A7-HENd0cKM:

19. Fuente:

https://www.google.com/search?q=el+tunel+de+browne&rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&sxsrf=ACYBGNR2vasSM4rWAmgxceJsbScgRyxDyg:1579381180096&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjwo9GxhY7nAhWPIrkGHV5ZBywQ_AUoAXoECBIQA&biw=1366&bih=625#imgrc=6VyhuyRve58WFM:

20. Fuente: https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sxsrf=ACYBGN

[SOLX-CopFm3xlqm_yDY0rhhL5UCXw%3A1579380461584&sa=1&ei=7W4jXrWSI6q05OUP28Wk4A8&q=Un+oso+de+perla+Suez+pdf&oq=Un+oso+de+perla+Suez+pdf&gs_l=img.3...42243.48740.49146...0.0..0.259.1685.0j10j2.....0....1..gws-wiz-img.....35i39.1Eg83JfhNYM&ved=0ahUKEwj1vILbgo7nAhUqGrkGHdsiCfwQ4dUDCAc&uact=5#imgrc=fxljBMWyadKxfM](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esAR821AR821&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sxsrf=ACYBGN):

21. Fuente:

<https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjG5OuGw5LnAhU0GDQIHV9OB-kQjRx6BAGBEAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.josefinamachetanz.com%2Fbici.html&psig=AO-vVaw3v9G1Ek72Y9adstV-VGC6t&ust=1579621506473912>

22. Fuente:

https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjNpu2KwZLnAhXsCTQIHxecBu4QjRx6BAGBEAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.infobae.com%2Famerica%2Fmundo%2F2018%2F12%2F02%2Fpor-que-la-celebre-torre-de-pisa-se-esta-enderezando%2F&psig=AO-vVaw0ye2k0pFsU6eKyC_jvgQ7T&ust=1579621029027008

23. Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjNtp3evpLnAhXUtp4KHdxCB5AQjRx6BAGBEAQ&url=%2Furl%3Fsa%3Di%26source%3Dimage%26cd%3D%26cad%3Drja%26uact%3D8%26ved%3D2ahUKEwiMpKnwvZLnAhVkrN8KHazpBCsQjRx6BAGBEAQ%26url%3Dhttps%253A%252F%252Fwww.pngocean.com%252Fgratis-png-clipart-dntsb%26psig%3DAO-vVaw3xQM9xQ8jxZGE9UFGGx87k%26ust%3D1579619847331289&psig=AO-vVaw3xQM9xQ8jxZGE9UFGGx87k&ust=1579619847331289>

24. Fuente: <https://betseycom.files.wordpress.com/2016/08/a9c78-regularidad-irregularidad.jpg?w=356>

25. Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-DyXDkx-VOK78/UC5TShhPCJI/AAAAAAAAAHo/JkUIMMCoH3k/s1600/darabuc-isol-el-globo-fce-1-400px.jpg>

26. Fuente:

<https://imgv2-1-f.scribdassets.com/img/document/427725542/original/c6b1e79389/1572181937?v=1>

27. Fuente:

<https://i.pinimg.com/originals/4a/4b/f0/4a4bf07df4b2bc763c3f1cbb52360ce4.jpg>

28. Fuente:

<https://2.bp.blogspot.com/-C74Wr8yPNvc/VWhn5kd5W6I/AAAAAAAAABUM/ukWjk6gvWG4/s1600/el-soldadito-de-plomo-fin.jpg>

29. Fuente:

[https://www.infobae.com/new-resizer/WGqmaStMGqYbnvsW0wHbSvsqk74=/600x400/filters:quality\(100\)/arc-anglerfish-arc2-prod-infobae.s3.amazonaws.com/public/3GVN3NUVGRHRFH04HI3NUTOHFI](https://www.infobae.com/new-resizer/WGqmaStMGqYbnvsW0wHbSvsqk74=/600x400/filters:quality(100)/arc-anglerfish-arc2-prod-infobae.s3.amazonaws.com/public/3GVN3NUVGRHRFH04HI3NUTOHFI)

30. Fuente:

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS1V4s1cmLlRcvS8D62_d-YotFdnkEojTKmaaijBi37WtugSiTVJw&s

31. Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-HjLCYT5m5oI/Umk32SKlqKI/AAAAAAAAAByc/8cME-QxSrXCY/s1600/000005.jpg>

32. Fuente: <https://www.mumuchu.com/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/b1/blancanieves-de-jacob-wilhelm-grimm.jpg5.jpg>

33. Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR_rXx2iY73Dc6uLE3fnUGBwFTAoLH-9oeX3zILt1DpWwVSpXXCgw&s

34. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcSKNfIm6B9n5m63IDU-O9hq6FbtjEEfUTnEUGDMS9sOG1xymB7d&usqp=CAU>

35. Fuente: <http://files.picturebookmakers.com/images/posts/20151027-laurent-moreau/x2/9.jpg>

36. Fuente:

https://www.historiadelarte.us/wp-content/uploads/2018/03/surrealismo_025.jpg

37. Fuente: <http://www.bibliotecadecastro.cl/sitio/wp-content/uploads/2016/07/02.jpg>

38. Fuente: https://c1.staticflickr.com/5/4088/5053534763_414058009c_b.jpg

39. Fuente: <https://cdn.gatopardo.com/wp-content/uploads/2017/12/senor-verde-int1.jpg>

40. Fuente:

http://3.bp.blogspot.com/_0jlQ3-mBcMA/SEHl42tYVfI/AAAAAAAAAB8/msL_rpt2EIM/s320/Las+pinturas+de+Willy+006.jpg

41. Fuente:

https://www.blogartesvisuales.net/wp-content/uploads/2016/10/golconde_magritte.png

42. Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/71/Saturation_change_photoshop.jpg

43. Fuente: <http://www.perlasuez.com.ar/wp-content/uploads/2017/07/28.jpg>

44. Fuente: https://maquinadepapel.files.wordpress.com/2017/08/dsc_0133.jpg?w=403&h=398

45. Fuente: <http://espantapajaros.com/wp-content/uploads/2016/02/tunnel.jpg>

46. Fuente: http://www.kalandraka.com/blog/wp-content/uploads/2015/08/MONSTRUOS-SENDAK_maia-13.jpg

47. Fuente: <http://www.imaginaria.com.ar/wp-content/uploads/2012/08/18-PlanoMedio.jpg>

48. Fuente: https://www.escaramuza.com.uy/images/notas/literatura-infantil/20180627_011601.jpg

49. Fuente: http://arablogs.catedu.es/arablogs/repositorio/882/temas-dificiles_julia.jpg

50. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTT9MX8hMJOWGwBT3tubyE9XVa9cE9T8o1fRmltXaAaN7YIUfK&s>

51. Fuente: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_622000-MLA32163762652_092019-V.jpg
52. Fuente: Treasure Island (1942) René Magritte
https://jose Luis817.files.wordpress.com/2013/08/magritte1942_laisladeltesoro.jpg?w=605
53. Fuente: <http://www.historiayarte.net/images/pintura-griega.jpg>
54. Fuente: <http://conoceitalia.com/wp-content/uploads/2018/04/Pintura-Romana-11-300x203.jpg>
55. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/1c/57/ed/1c57ed8760fe9c6cf1449d469adf3624.jpg>
56. Fuente: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/61xcxfUWbL._SX355_.jpg
57. Fuente: https://3.bp.blogspot.com/-3tB2p2278a4/UIIJSzhayTI/AAAAAAAAABJ0/SsjPK_s7O3s/s1600/PA170148.JPG
58. Fuente: https://i.blogs.es/035d2b/gettyimages-152199780/450_1000.jpg
59. Fuente: https://elcastillodekafka.files.wordpress.com/2015/11/kalila-wa-dimna_3.jpg
60. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/bb/06/b8/bb06b8f0be3cb886adabd411f993b87c.jpg>
61. Fuente: <https://content.wdl.org/8933/thumbnail/1404323993/616x510.jpg>
62. Fuente: https://blog.sbb.berlin/wp-content/uploads/Boner_Edelstein.jpg
63. Fuente: https://cdn.shopify.com/s/files/1/0895/0864/products/xyc243175_1024x1024.jpeg?v=1450364759
64. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/b7/2b/19/b72b19e31dfe14db41aeaac1db7b192c.jpg>
65. Fuente: <https://cdnb.20m.es/sites/76/2016/07/Orbis-Pictus-Sensualium-620x600.jpg>
66. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/f4/33/e5/f433e5840bd38a8a26d5ebca74fed561.jpg>
67. Fuente: <https://i.pinimg.com/236x/1f/1d/6f/1f1d6f1de54b3975a49dbbc77cf9169a--horn.jpg>
68. Fuente: https://http2.mlstatic.com/pedro-melenas-y-compania-heinrich-hoffmann-villa-crespo-D_NQ_NP_876515-MLA25253482368_122016-F.jpg
69. Fuente: <https://d1w7fb2mkk3kw.cloudfront.net/assets/images/book/lrg/9788/4151/9788415130956.jpg>
70. Fuente: https://lh3.googleusercontent.com/proxy/RmzVStx3zeO-kbhi6hLvYMMDOakMZQi4aaED0yquFqsXqAwaQz41G7jlcQ7SLGPVo29Deux6aIJKtCe-5dg-WTEiJ0haLU9TixkdRhEAnO6B3rcXYy8_OAFTkw08oSzqm5wy1GgUJWBBDG
71. Fuente: <https://i1.wp.com/www.hisour.com/wp-content/uploads/2017/05/Walter-Crane.jpg?fit=1133%2C900&ssl=1>
72. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/ae/4d/69/ae4d69b635f369fcc43fa262a5c71bd3.jpg>
73. Fuente: https://cdn.shopify.com/s/files/1/2803/6230/products/57_1514abd4-6523-43a5-baaf-206371ae2c02_1024x1024@2x.jpg?v=1571712523
74. Fuente: https://http2.mlstatic.com/the-tale-of-peter-rabbit-beatrix-potter-D_NQ_NP_919685-MLA31002930300_062019-F.jpg
75. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/0d/04/a6/0d04a65d9b2aaeada4e139971b8084a2.jpg>
76. Fuente: https://cdn.edelvives.es/docs/catalogo/557/imgs/original/072771_cyrano_EDV.jpg
77. Fuente: https://www.rayuelainfancia.com/745-large_default/emigrantes.jpg
78. Fuente: https://www.lagacetasalta.com.ar/fotos/notas/2017/09/25/tmb1_90012_20170925211422.jpg
79. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQBIwmCDFw8AbIFMjkAtNMntMWyj1BzHGh09Q&usqp=CAU>

80. Fuente: <https://1.bp.blogspot.com/-sG7hmCMJ-V8/TyQGML01ueI/AAAAAAAAACY/mL7rf1VdXo/s1600/11+Solo+postre.jpg>
81. Fuente: *Pueblo Mágico* escaneo álbum impreso.
82. Fuente: *La balada del rey y la muerte* escaneo del álbum impreso.
83. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSDzLiduiCfcEonv-kVt5Hth23kK9O0927r2g&usqp=CAU>
84. Fuente: https://http2.mlstatic.com/-el-dia-de-campo-de-don-chancho-keiko-kasza-D_NQ_NP_732307-MLA30101358758_042019-F.jpg
85. Fuente: <https://cdn.shopify.com/s/files/1/1213/8196/products/srchanch2.jpg?v=1476365083>
86. Fuente: <https://www.editorialjuventud.es/wp-content/uploads/2018/08/3312img1.jpg>
87. Fuente: https://1.bp.blogspot.com/-0dVPwzfpS_s/WBJDPkW5ipI/AAAAAAAAAMtE/oWhQo-MAb2VwgVeMR-LeRmyb9S51XaT_wjACLeB/s1600/24981_109952172368162_109945432368836_157734_4644342_n3.jpg
88. Fuente: https://cdn.edelvives.es/docs/catalogo/577/imgs/original/100135_Blancanieves-6-7.jpg
89. Fuente: <https://cuadernoderetazos.files.wordpress.com/2013/07/benjamin-lacombe-5.jpg?w=540&h=665>
90. Fuente: <https://www.eldiadedcordoba.es/resources/images/0000981839.jpg>
91. Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/M6jZuiH1-6Y/hqdefault.jpg>
92. Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/secret-170313175655/95/secret-de-familia-3-638.jpg?cb=1489427840>
93. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/83/c5/c0/83c5c08044a49957b7ba7c9e84b47634.jpg>
94. Fuente: https://2.bp.blogspot.com/-KvA6b3CgQV0/UUubGq_pSQqI/AAAAAAAAAPA/BEGb8lxqmxM/s1600/DSCF1054.JPG
95. Fuente: <https://imaginaria.com.ar/22/2/libros-01-Travesuras.jpg>
96. Fuente: https://cflvdg.avoz.es/default/2012/05/08/00121336488721773395932/Foto/monstruos_deth.jpg
97. Fuente: *Dónde viven los monstruos* escaneo del álbum impreso.
98. Fuente: <https://makemake.com.co/fichas/MM0061/art/screen2.jpg>
99. Fuente: <https://pbs.twimg.com/media/CsTz0qiWEAAQOjR.jpg>
100. Fuente: *El niño estrella* escaneo del álbum impreso.
101. Fuente: https://i.ytimg.com/vi/AYr3_xiNaAU/maxresdefault.jpg
102. Fuente: *El niño estrella* escaneo álbum impreso.
103. Fuente: https://www.barbarafioreeditora.com/assets/ugc/libros/_huge/978-84-15208-62-4_Emigrantes-cover.jpg
104. Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRCA-gyG_0CZOS6LE73ygEqiOZ87otHll7vcwA&usqp=CAU
105. Fuente: https://latienditalibros.com/wp-content/uploads/2021/04/GoogleDrive_un-mar-para-emilia-11.jpg
106. Fuente: https://live.staticflickr.com/2792/4350787258_3c80eb12b9_z.jpg
107. Fuente: <https://www.calibrosopio.com.ar/wp-content/uploads/2019/02/3-un-hueco.jpg>

108. Fuente: <https://d3ugyf2ht6aenh.cloudfront.net/stores/001/152/374/products/vicente-21-380b69540651fb921115871391031543-640-0.jpg>
109. Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcRzFHEOSln5zMtQj_H21S1Pbf_Q2uBiMzVeayXI4TR6y3cO9IXv&usqp=CAU
110. Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/yg01aWbj4UI/hqdefault.jpg>
111. Fuente: https://live.staticflickr.com/8019/7688390282_ecb06bb402_n.jpg
112. Fuente: https://2.bp.blogspot.com/-4RadkEJz-3o/VDbYCdN_kwI/AAAAAAAAAE6g/M0esaCxOb1E/s1600/sw-Titel.jpg
113. Fuente: *Cyrano de Bergerac* escaneo libro impreso.
114. Fuente: *Cyrano* escaneo álbum impreso.
115. Fuente: <https://natalysite.files.wordpress.com/2015/11/el-tunel-de-anthony-brown-20-728.jpg>
116. Fuente: <https://adrianahidalgo.es/wp-content/uploads/05-Les-Mo.jpg>
117. Fuente: https://cdn.lavoz.com.ar/sites/default/files/styles/width_1072/public/nota_periodistica/Emigrantes-1.jpg
118. Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/elsoldaditodeplomo-111221100002-phpapp02/95/el-soldadito-de-plomo-2-638.jpg?cb=1422659823>
119. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQs9Gt40N1Ad4KNqUjuHI2jviUbWLGUII-22Q&usqp=CAU>
120. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/fc/c9/08/fcc9084f7c3fb9316a7481cd0923a10c.jpg>
121. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/8e/d6/d7/8ed6d786bbccb2d76a2b540e230ec481.jpg>
122. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/8e/d6/d7/8ed6d786bbccb2d76a2b540e230ec481.jpg>
123. Fuente: <https://html.pdfcookie.com/02/2020/01/03/mly00n3eyp20/bg7.jpg>
124. Fuente: <https://calibroscopio.com.ar/wp-content/uploads/2019/02/1-de-noche-en-la-calle.jpg>
125. Fuente: <https://www.rtve.es/noticias/20160610/libros-desplegables-del-siglo-xv/1357200.shtml>
126. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/21/d5/ec/21d5ecf4bf7bec4662065972cdb77406.jpg>
127. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/9d/c5/6a/9dc56a4f3387c60de6cd854dff3d456.jpg>
128. Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/QZTobiIOUTCU/maxresdefault.jpg>
129. Fuente: <https://editorialpipala.com/wp-content/uploads/2020/10/9789873793677.jpg>
130. Fuente: *Leporellband* escaneo libro impreso de alumnos/as.
131. Fuente: http://1.bp.blogspot.com/-w119fPhwYrE/VkSCy1VvkoI/AAAAAAAAABdc/QiW_iF4f8Fc/s1600/wilyelsonador-cubierta.jpg
132. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTPnvN84dK1c6X3X1bqD9z8WQg2tRAwJoammd9j83SVo5jPxEJFm88zvsLvMsZMdfmFIdc&usqp=CAU>
133. Fuente: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_995901-MLA42065432887_062020-O.jpg
134. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTLn6xnlPSzxt66piScuS-FLxj9YaXiXMBehA&usqp=CAU>
135. Fuente: https://3.bp.blogspot.com/-r0do8rt-GA4/Twtfomxf_0I/AAAAAAAAACA/4ZBT5j5MuUw/s1600/08+La+biblioteca+del+se%252B%252C%25A6or+Linden.jpg

136. Fuente: <https://image.shutterstock.com/image-vector/abstract-spiral-twist-radial-swirl-260nw-1495909586.jpg>
137. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQwX15h0iF4w8rrGDYm3wHT4vwTr8wszEFw&usqp=CAU>
138. Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/unacenaelegantecontexto-140929222350-phpapp01/95/una-cena-elegante-con-texto-4-638.jpg?cb=1412029668>
139. Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/unacenaelegantecontexto-140929222350-phpapp01/95/una-cena-elegante-con-texto-10-638.jpg?cb=1412029668>
140. Fuente: https://1.bp.blogspot.com/-OdVPwzfpS_s/WBJDPkW5ipI/AAAAAAAAAMtE/oWhQo-MAb2VwgVeMR-LeRmyb9S51XaT_wjACLcB/s1600/24981_109952172368162_109945432368836_157734_4644342_n3.jpg
141. Fuente: https://3.bp.blogspot.com/-_fKxSIH1-6U/WLI2mWQ0F8I/AAAAAAAAAcVk/3hFyJSIVxEoUR3nRPn3lQxAVdj-WyNGWQCLcB/s1600/LGFDLP-FOTO5.jpg
142. Fuente: : <https://pekeleke.es/wp-content/uploads/2016/05/La-gran-f%C3%A1brica-de-palabras-interior.jpg>
143. Fuente: <https://imgv2-1-f.scribdassets.com/img/document/366584093/original/8fc72fa7d5/1592820370?v=1>
144. Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRkYzm6rz8gm01vbnK2YIWNRY05aydp1r3VCKG-V_ilfDt9gWed
145. Fuente: <https://image.slidesharecdn.com/unacenaelegantecontexto-140929222350-phpapp01/95/una-cena-elegante-con-texto-12-638.jpg?cb=1412029668>
- <https://image.slidesharecdn.com/unacenaelegantecontexto-140929222350-phpapp01/95/una-cena-elegante-con-texto-14-638.jpg?cb=141202966>
146. Fuente: <https://imgserver1.fierro.com.ar/get/thumb/350/600/COLCI-101438-5=9789505814381.jpg>
147. Fuente: Imagen escaneada del libro de Mariano Sigman *La vida secreta de la mente*. (p.60)
148. Fuente: <https://www.ampliatusoportunidades.com/wp-content/uploads/2016/06/FormarHabitos.jpg>
149. Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/QUv8KN1eHqc/hqdefault.jpg>
150. Fuente: <https://1.bp.blogspot.com/-ORGjc6aUoRk/TaDF3t8gbtI/AAAAAAAAAIY/-F63EwCz9w4/s1600/el%2Bglobo%2Bisol.jpg>
151. Fuente: escaneado del libro impreso.
152. Fuente: <https://i1.sndcdn.com/artworks-000135038036-71ujkz-t500x500.jpg>
153. Fuente: <https://educacionysolidaridad.files.wordpress.com/2017/02/soldadito-de-plomo-mc3bcller.jpg?w=640>
154. Fuente: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_764836-MLA26266833876_102017-O.jpg
155. Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQM4lXYh-C8k3B-VtRpCqAIEKC6PyB03tkRYg&usqp=CAU>
156. Fuente: https://www.kunst-fuer-alle.de/media_kunst/img/41/g/41_00355539~giuseppe-arcimboldo_portrait-of-the-man-made-of-fruit.jpg
157. Fuente: [https://most-famous-paintings.com/Art.nsf/O/8EWRBE/\\$File/Rene-Magritte-Treasure-Island.JPG](https://most-famous-paintings.com/Art.nsf/O/8EWRBE/$File/Rene-Magritte-Treasure-Island.JPG)

158. Fuente: https://d3ugyf2ht6aenh.cloudfront.net/stores/001/172/732/products/img_20210327_1220081-99b7872142f405054716171312877427-640-0.jpg
159. Fuente: Escaneo del álbum impreso.
160. Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-C2kqTw2Namc/VIIhkjEs-DwI/AAAAAAAAAJp8/HxZFxKzjlfU/s1600/biblioteca-de-aula-de-elena.jpg>
161. Fuente: https://lh3.googleusercontent.com/proxy/HwDLA_X8kM1SZDGF0k3KTqnIy7onvNxnOhTx2TmyQfgXED5vHDRD93qfcFr8l14HKqQ7oXXqwJqdbaEtDSINypc_Yz4Z7ue4vmd1IwUspyCZE-Uxp8abiR3p3486daepo42YFq9SgpGRKFbNDZhNTAdK7S1F4xcbDVuWakQvO6g
162. Fuente: <https://html.pdfcookie.com/02/2019/11/09/g27oyozpwzv0/bg8.jpg>
163. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/6a/4b/3c/6a4b3ce2b4a988848a0d7104acf53a96.jpg>
164. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/30/7d/c2/307dc26b1f78320acb74d5392651805d.jpg>
165. Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/-h-eoRucjLk/sddefault.jpg>
166. Fuente: http://3.bp.blogspot.com/_OjlQ3-mBcMA/SEHI42tYVfi/AAAAAAAAAB8/msL_rpt2EIM/s320/Las+pinturas+de+Willy+006.jpg
167. Fuente: <https://docplayer.es/docs-images/78/78562220/images/151-6.jpg>
168. Fuente: http://4.bp.blogspot.com/-CeHDdAFu-RrE/UpKGNfBzyRI/AAAAAAAAAKjA/vexvFM9OLF8/s1600/20131122_232513.jpg
169. Fuente: <https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/71x6X67QA9L.jpg>
170. Fuente: escaneo del álbum impreso.
171. Fuente: escaneo del álbum impreso.
172. Fuente: <https://cdn.culturagenial.com/es/imagenes/1720px-sandro-botticelli-la-nascita-di-venere-google-art-project-edited-0-cke.jpg>
173. Fuente: https://64.media.tumblr.com/54c0ac95e82e4ab3cceb08e00471378/tumblr_nuvykplMch1qfcut3o1_1280.jpg
174. Fuente: <https://mymodernmet.com/wp/wp-content/uploads/2019/07/georges-seurat-a-sunday-afternoon-on-the-island-of-la-grande-jatte-thumbnail.jpg>
175. Fuente: <https://elconquistador.org/wp-content/uploads/2011/06/Gleaners7.jpg>
176. Fuente: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/610gMoE0coL._AC_SL1001_.jpg
177. Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/01/EL_pelele.jpg
178. Fuente: [https://www.larazon.es/resizer/KvXxS7tlaKn8-Y86F6nTnoX-VwJk=/1800x1200/smart/filters:format\(webp\):quality\(65\)/arc-photo-larazon.s3.amazonaws.com/eu-central-1-prod/public/BAPBYLVUC5BJ3MMCDFREWPXUC4.jpg](https://www.larazon.es/resizer/KvXxS7tlaKn8-Y86F6nTnoX-VwJk=/1800x1200/smart/filters:format(webp):quality(65)/arc-photo-larazon.s3.amazonaws.com/eu-central-1-prod/public/BAPBYLVUC5BJ3MMCDFREWPXUC4.jpg)
179. Fuente: <https://buonarrotiblog.files.wordpress.com/2016/04/la-creacion-de-adan.jpg>
180. Fuente: <https://www.muycomputer.com/wp-content/uploads/2019/05/MonaLisa.jpg>
181. Fuente: <https://3minutosdearte.com/wp-content/uploads/2020/05/C6-Las-marinas-de-Homer-05.jpg>
182. Fuente: <https://portales.inacap.cl/Assets/artequin/img/conoce/artista-en-su-estudio.jpg>
183. Fuente: <https://www.salirconarte.com/wp-content/uploads/2018/02/simbolismo-matrimonio-Arnolfini-1.jpg>
184. Fuente: https://www.artehistoria.com/sites/default/files/styles/full_horizontal/public/image-nobra/POA04400.jpg?itok=J2PxdHW9

185. Fuente: https://www.ecured.cu/images/e/e6/Paisaje_con_Ori%C3%B3n_ciego_buscando_el_Sol00.jpg
186. Fuente: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_194115-MLA25208857174_122016-O.jpg
187. Fuente: <https://historiadepinceles.files.wordpress.com/2012/04/san-jorge4.jpg>
188. Fuente: <https://lahistoriameconfunde.files.wordpress.com/2013/10/el-desayuno-sobre-la-hierba-1863.jpg>
189. Fuente: https://www.reprodart.com/kunst/caspar_david_friedrich/1-der-mittag.jpg
190. Fuente: <https://mymodernmet.com/wp/wp-content/uploads/2020/02/gustave-caillebotte-paris-street-rainy-day-thumbnail.jpg>
191. Fuente: <https://blogs.eltiempo.com/de-canases-por-madrid/wp-content/uploads/sites/243/2016/08/GoyaPerroSemihundido1.jpg>
192. Fuente: <https://historiadepinceles.files.wordpress.com/2012/05/blake3.jpg?w=584>
193. Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/Gelder_Selbstbildnis_m_h%C3%A4sslicher_Frau%40St%C3%A4del_Museum_Frankfurt20170818.jpg
194. Fuente: <https://c8.alamy.com/compe/hm0cch/henri-rousseau-los-alegres-comediantes-hm0cch.jpg>
195. Fuente: <https://www.vangoghgallery.com/catalog/image/0455/Naturaleza-muerta:-Vaso-con-doce-girasoles.jpg>
196. Fuente: <https://i.pinimg.com/originals/dd/39/c3/dd39c337d266e5322d708e4f02221983.jpg>