

María Florencia Ortiz
(Coord.)



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes



Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes

María Florencia Ortiz

(Coord.)

**Colecciones
del CIFFyH**



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes /
Marcela Carranza... [et al.]; coordinación general de María Florencia Ortiz. - 1a ed.
- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades,
2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1759-4

1. Literatura. 2. Medios de Enseñanza. I. Carranza, Marcela. II. Ortiz, María Floren-
cia, coord.

CDD 807

Área de Publicaciones

Autoras: Marcela Carranza; Débora Cingolani; Valeria Daveloza; Elisa Filippi; María Alejandra Forgiarini; Lucrecia M. López; Nadia V. Marconi; Ornella Matarozzo; Mariana S. Mitelman; M. Florencia Ortiz, María Elisa Santillán y Adriana Vulponi.

Revisión y corrección: Victoria Picatto

Imagen de portada: Georgina Ravasi

Diseño gráfico y diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



¿Esto es leer? La lectura de imágenes en la escuela

Valeria Daveloza*

Nadia Marconi†

¿Qué significa “leer”?

Antes de avanzar, las y los invitamos a hacer una pequeña prueba. Lean el siguiente texto:

Ngelípun üngümafiel ti colectivo²

Üngüm colectivolechi pu
ütrüfkünuye ñi señor
chongümelkünukilnge fachi püchü lewlew
ré antümu ingkánengel llengá wenté translíñ

Seguramente, y en función de que el texto está escrito en un código conocido (el alfabeto) fue posible hacer *alguna operación sobre él*, por ejemplo intentar leer el título de manera *fonética* (*Ngelípun unguamafiel ti colectivo*), pero ¿se pudo hacer sentido con él?

De esta actividad desprendemos nuestro supuesto base:

La decodificación de cualquier código (escrito o de imágenes) es requisito necesario pero no suficiente para producir sentidos.

1 Este texto surge a partir del relevamiento que venimos haciendo tanto como docentes como en asesorías y acompañamientos pedagógicos. Retoma parte del trabajo final de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y Literatura de la profesora Marconi (FFYH, UNC), elaborado con la especialista Inés Yeraci, y artículos de la profesora Daveloza, publicados en revistas y jornadas académicas.

2 Fragmento de *Oración para esperar el colectivo* de Liliana Ancalao. Traducción de Víctor Cifuentes. Oración para esperar el colectivo señor de los desamparados/ que esperan el colectivo/ no permitas que se apague esta llamita/ defendida a puro sol sobre la escarcha.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). valeria.daveloza@mi.unc.edu.ar

† Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). nadiamarconi77@gmail.com

La lectura: una práctica social y cultural

*Una literatura difiere de otra menos por el texto
que por la forma en que se lee.*

Jorge Luis Borges

La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente “enseñar a leer”, no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, pero habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: “estamos leyendo”.

Graciela Montes

La escuela desde sus orígenes ha sido la garante de la enseñanza de la lectura y la escritura para la sociedad. Sin embargo, la enseñanza es un campo complejo en el que se cruzan por lo menos tres dimensiones muy diferentes:

- Una concepción sobre el objeto lengua.
- Una concepción sobre los usuarios de la lengua.
- Un enfoque pedagógico-didáctico que relacione las tres dimensiones.

Desde que la escuela fue creada, estas tres dimensiones han cambiado muchísimo, dando por resultado que la formación docente inicial y continua se vea atravesada por corrientes teóricas, aproximaciones metodológicas y enfoques que, en ocasiones, incluso se contradicen. La escuela opera sobre el supuesto de que todos los implicados en la educación coincidimos en qué implica *saber leer*. Sabemos que la diferencia de prácticas y textos es grande. En este contexto, tomarnos el tiempo de pensar sobre qué es la lectura en la escuela es, por lo menos, contracultural.

Graciela Montes (2005) afirma:



Cuando el que lee está leyendo, en el curso de ese acontecimiento que lo tiene por protagonista, tienen lugar una serie de operaciones. Hay cotejos, negociaciones, desplazamientos, cruces, incluso lucha, una pequeña gesta [...] el que lee “emprende” el texto a su manera, se debate con él, lo rodea, lo calibra, se insinúa en él por algún resquicio o lo toma por asalto y algo atrapa ahí dentro, algo que solo él podría atrapar. (párr. 4)

Con lo cual, queda claro que leer no es solo descifrar sino, sobre todo, *construir sentido*. Así ampliado, el concepto de lectura no se reduce a los textos escritos, sino que, además, se extiende a la lectura de una imagen, de una ciudad, del rostro de una persona, etc.: “Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños microcosmos de significación” (Montes, 2006, p. 2).

Por su parte, Rockwell (1987) señala la importancia de considerar la apropiación de los textos en el proceso educativo, y nos previene de la implementación de una *lectura unidimensional*, es decir, la búsqueda de un sentido único, muchas veces encarnado en las preguntas de tipo *qué significa* o *qué quiso decir el autor con...*; al contrario, postula la necesidad de generar condiciones para múltiples maneras de leer y de usos diversos que “subvierten la aparente uniformidad de sus contenidos y formas” (p. 28). En el caso de la lectura de textos literarios, se trataría de instancias de lectura en el aula que generen condiciones para que los alumnos puedan apropiarse de esos textos en tanto objetos culturales. Es decir, que implicaría centrar la atención en los lectores, en sus hipótesis, en sus conjeturas para que el conocimiento se construya en la interacción lector-texto-otros lectores. Esta concepción de la lectura y del lector entra en tensión con las representaciones históricas acerca de la lectura en el ámbito escolar: la de la lectura clausurada, correcta, oficial, única y propone una nueva mirada sobre las prácticas pedagógicas vinculadas con la lectura.

En muchas ocasiones, en la escuela, la idea *moderna* de lectura está asociada con la cultura letrada, una lectura individual, silenciosa, centrada en el significado literal, y orientada a la información enciclopédica. Sin embargo, la lectura en el aula puede ser concebida de otra manera: como un acto social, en el que los actores leen en voz alta e intercambian oralmente sentidos sobre el texto. El docente es un mediador cultural que genera vínculos entre alumnos y textos.

Para el historiador francés Roger Chartier (1998) el proceso de apropiación siempre transforma las prácticas culturales y los significados se-

gún cada contexto. Dichas prácticas suponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer; es decir que tanto la lectura escolar como otros modos sociales de lectura responden a un *orden social de la lectura*:

El lector, pues, no opera en el vacío. Está inmerso en una situación, un estado de lectura, un “orden de lectura” [...] Pero frente a la situación, al estado, al orden, el lector hace valer su experiencia, la experiencia de “el que está leyendo”. (Montes, 2017, p. 117)

Es decir que la relación continuidad/apropiación establece sus límites *en cada lector*, siempre “es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido, un poner a jugar (el texto) con lo que le es propio (al lector), lo que lo constituye como sujeto sociocultural” (Charrier, 1998, p. 249).

Al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer relacionados con la intencionalidad de comunicación del texto y también con el contexto del lector. El docente de Lengua y Literatura se enfrenta, entonces, a un circuito de textos literarios dentro del ámbito escolar y fuera de él que ponen en tensión sus recorridos de lecturas canónicas y especialmente su manera de abordaje en el aula. Frente a ello se imponen las preguntas: ¿la escuela necesita promover la lectura?, ¿por qué pensar en la formación de mediadores en la promoción de la lectura literaria?, ¿qué nuevas estrategias didácticas supone pensar la promoción de la lectura en la escuela?

Gustavo Bombini (2004) intenta dar algunos lineamientos para empezar a comprender e indagar en los interrogantes antes mencionados. Este autor afirma que la promoción de la lectura puede constituirse en un proyecto potente para la generación de nuevas experiencias que contribuyan tanto al desarrollo curricular como al “ensanchamiento del horizonte cultural de la escuela” (Bombini, 2004, p. 1).

Enseñar a leer es mediar para que, desde temprana edad, los lectores incorporen paulatinamente gestos, costumbres diversas, discursos, saberes especializados. En esta línea teórica, estudios dedicados a la literatura en el aula promueven la “conversación literaria” (Chambers, 2007) como un espacio de construcción de sentido en el interior de un “círculo de lectura” definido por el intercambio y la interacción con otros, donde esos otros son a la vez los pares, el texto y el profesor. Se trata entonces de una

construcción colectiva, habilitada por el mediador y orientada a una lectura compartida: “Una conversación cooperativa en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos” (Chambers, 2007, p. 101).

Cecilia Bajour (2008) coincide con esta mirada e invita al docente a adoptar una *postura pedagógica de escucha*. Según esta autora, esto implica seleccionar textos *potentes, desafiantes y habilitar la lectura a lo inesperado* durante el intercambio oral, que debería centrarse en compartir los efectos que produce la literatura en los lectores. Esta tarea ofrece la ventaja de respetar al texto literario en su polisemia, despojarlo de ese sentido único que ciertos modelos didácticos canónicos promueven. De esta forma, el docente no busca encontrar en las respuestas de los alumnos *lo que el texto dice* (¿quiénes son los personajes?, ¿dónde transcurre la acción?, ¿cómo termina el cuento?, ¿cuál es el tema?, etc.), o lo que tradicionalmente se dice o se debe decir de ese texto, sino lo que *el texto permite decir*. Bajour (2008) explica que la “escucha” en la práctica pedagógica está atravesada por la tensión entre la formación del docente y la necesidad de suspender los prejuicios acerca de lo que el texto *debe significar*, en pos de fomentar la diversidad de interpretaciones.

La elección de textos que desafían de distintas maneras los sentidos cristalizados o la tendencia al estereotipo es un camino para que las voces diversas aparezcan y sean tenidas en cuenta. En esto tiene un lugar importante la intervención del mediador cuando posibilita que algo interesante suceda en la lectura colectiva de un texto. “Levantar” un comentario de un lector supone una actitud de escucha que a su vez es formadora de escuchas. (párr. 17)

En consecuencia, la elección de los textos y, por ende, la mirada de quien los seleccione, es clave en relación a la posibilidad de habilitar interpretaciones diversas, de escuchar al otro, de conversar.

En esta línea reflexiva, retomamos los interrogantes que Cecilia Bajour (2008) plantea en relación a la lectura, la escucha y las prácticas pedagógicas: ¿cómo se precisa el momento para abordar teóricamente la lectura en una situación de construcción colectiva de lectura?, ¿cómo se propicia la relación autónoma con los textos literarios para que se habilite la escucha, se problematicen y sistematicen los sentidos y las reglas de

construcción?, ¿es posible evaluar el enriquecimiento en la capacidad de escucha propia y de los alumnos?

¿Esto es leer? La lectura de imágenes en el cómic y el libro-álbum

En la tradición escolar la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha tenido siempre un rol central aunque mucho de su presencia en las aulas hubiera estado (o esté) al servicio de satisfacer otras necesidades que no provienen ni de la esfera estética, ni del ámbito literario: *literatura para formar la moral, para formar en valores, para educar las emociones*; lo que Díaz Rönner (2011) llama *las intrusiones*. Este abordaje de lo literario tiene su contracara en *la literatura porque sí* y que ha dado lugar a lo que Bombini (2006) denomina *las pedagogías del almohadón*; es decir prácticas lectoras asistemáticas, sin hilo, sin guía que ayude a las y los estudiantes a aprender otros modos de comprensión y generación de sentidos posibles más complejos de lo que su intuición les permite.

La literatura en la escuela de un modo bastante generalizado respondió a la representación de *las bellas letras*. Letras, es decir textos escritos. Hemos escuchado de colegas, padres y madres sobre sus hijos e incluso equipos directivos que prefieren que los chicos y jóvenes no lean *historietas o cosas así, mejor que lean en serio, que sean libros escritos*.

¿Qué imaginario se esconde detrás de la afirmación de que lectura *solo de letras* es más compleja o exige más a los lectores que un cómic o un libro-álbum? Una tradición ligada a las circunstancias de producción y consumo de la historieta, como producto de la cultura de masas, instaló en la opinión pública que ese tipo de lectura *no es serio, no enseña nada* y que es más fácil leer imágenes que texto. Esa reputación del cómic *se contagió* a los libros ilustrados y, por supuesto, a los libros-álbum.

Este supuesto de que leer imágenes es menos complejo que leer textos escritos es falso. No resulta *más fácil* leer imágenes. En todo caso, es una lectura más intuitiva, pero que exige y requiere habilidades cognitivas complejas, como veremos más adelante. Por otra parte, nuestras y nuestros estudiantes, independientemente del nivel educativo al que pertenescan, están atravesados por consumos culturales que no responden únicamente a la idea de texto escrito (películas animadas, series, cortos, webisodios, *podcast*, *reels*, estados y *stories* de redes sociales, entre muchos otros). Entonces ¿por qué la escuela ignora, en el mejor de los casos, y

niega, en el peor de ellos, los múltiples *dispositivos de comunicación cultural* (Ramada Prieto, 2018) con los que nuestras y nuestros estudiantes construyen sentidos?

Los *discursos multimodales*, entendidos como complejos sistemas semióticos, son parte de la vida cotidiana de cualquier persona:

Para hacer referencia al lenguaje y a los otros recursos que se integran para crear significado en los fenómenos ‘multimodales’ (o ‘multisemióticos’), como los materiales impresos, los videos, los sitios web, los objetos tridimensionales y las actividades cotidianas, se utilizan las expresiones ‘recursos semióticos’, ‘modos’ y ‘modalidades’ [...] Se utilizará la expresión recurso semiótico para describir los recursos (o modos) (es decir *el lenguaje, las imágenes, la música, la gestualidad y la arquitectura*) que se integran en forma transversal en modalidades sensoriales (por ejemplo visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, quínésica) en los textos, discursos y actividades multimodales, a los que llamaremos colectivamente fenómenos multimodales. (O´ Halloran, 2012, p.12. La cursiva es nuestra)

Que la escuela restrinja el sentido de la lectura al texto escrito, no solo hace que pierdan densidad las experiencias lectoras de nuestros estudiantes, sino que instala una división artificial: *en la escuela se leen textos escritos y en la vida leemos todo tipo de textos*. Esta dicotomía forjada en un abordaje didáctico que *olvidó* las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura (porque no los considera válidos para la formación de los lectores críticos o porque sigue reproduciendo prácticas *tradicionales* que no sólo no validan la inclusión de otros textos u otros accesos a la literatura, de modos de leer, de entender, de interpretar, de decir) va en contra del enfoque socio-comunicativo que opera como supuesto, tanto en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Ministerio de Educación de la Nación, [ME], 2012) como en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación, [ME], 2011). En ambos textos se refleja que las prácticas *de, con y a través* del lenguaje deben volverse objeto de enseñanza, tanto si son *contenido en acción u objeto de reflexión* (ME, *Diseño Curricular*, 2011).

Traer la lectura de imágenes a la escuela y volverla, no solo una ocasión de análisis y clasificación, sino también una experiencia (placentera) de aprendizajes que ensanchan y diversifican el mundo cultural y simbólico de nuestros estudiantes, no debería ser algo que pase desapercibido en ningún nivel educativo.

Leer arte secuencial: más allá de ciertos códigos

Si, como venimos sosteniendo, de la mano de Graciela Montes (2017):

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuum* que llamamos «realidad». Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende [...] 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. (p. 83)

No podemos ignorar que la lectura de la historieta y, en su versión oriental, el *manga*, es parte de todo aquello que denominamos *la lectura* y no es tan natural como pareciera ser. En el caso del manga, su gramática visual está relacionada con la escritura japonesa y debe *enseñarse a leer*, como podemos ver en la figura N° 1.



Figura N° 1. Fuente: Shimizu, 2020.

Will Eisner (2007), en su libro *El cómic y el arte secuencial*, sostiene que la lectura de dos lenguajes que, juntos colaboran para la creación de sentidos, requiere de mayores esfuerzos por parte de sus lectores:



El *comic book* consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual. (p. 10)

Y apoya sus conclusiones en las, en ese momento, recientes investigaciones de Wolf para demostrar que la lectura de historietas no es un mero pasatiempo banal:

Las últimas investigaciones han demostrado que la lectura de palabras no es sino parte de una actividad humana mucho más amplia, que incluye el desciframiento de símbolos, la integración y organización de la información [...] En efecto, la lectura –en su sentido más amplio– puede considerarse una forma de actividad de percepción. La lectura de palabras es tan sólo una manifestación de esa actividad, pero hay muchas otras: la lectura de dibujos, mapas, diagramas, notas musicales. (Wolf en Eisner, 1990, pp. 9-10)

Aunque pueda resultar un poco desolador que más de treinta años después nos veamos haciendo la misma defensa que hacía Eisner; aún hace falta decirlo: leer imágenes es una actividad compleja que requiere ser enseñada y, de paso, disfrutada por nuestros estudiantes. Ahora bien ¿Cómo se enseña a leer un cómic?

Sin ánimos de agotar la abundante productividad significativa de las imágenes, lo primero que haremos es reparar en la *materialidad significativa*, es decir qué aspectos de ese formato particular comunica sentidos. La escuela relegó la enseñanza de estas estrategias a espacios curriculares como el de Educación Plástica, dando por sentado que “ver no es leer”. De modo que la polisemia de la imagen se *achata* y no se profundiza en sus mecanismos de significación, más allá de su lectura intuitiva. Si aplicáramos la misma lógica a la literatura, la función del lenguaje ¿es sólo un medio para transmitir un contenido?, ¿sin forma?

La lectura de imágenes tiene una particularidad: no podemos parcelar lo que vemos porque el ojo capta la imagen completa, la recorre, vuelve, recupera información, anticipa la siguiente. Sabiendo que no podemos agotar todas las dimensiones que podríamos ver en una imagen, vamos a

rescatar algunos *recursos retóricos visuales* que colaboran en la construcción de sentido:

- *La sintaxis narrativa* o cómo el texto genera su lógica de lectura. En la historieta (ya vimos el caso del manga) esta lectura lleva la forma de Z: leemos de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, llevando, a vuelo de pájaro, la atención a algunos focos anclados en determinadas viñetas. Este orden establece también la cronología de las acciones a través de la secuenciación en viñetas. Cada *línea blanca* funciona como signo de puntuación y la cantidad, tamaños y disposición de *cuadritos* o viñetas genera distintos efectos del paso del tiempo.
- *El plano y encuadre*. Los planos hacen foco en algún aspecto que se quiera priorizar. Por ejemplo, convencionalmente los primeros planos suelen usarse para cargar de tensión emotiva o suspenso al relato (vemos la cara del protagonista llorando o enojado), mientras que planos más abiertos o generales (ver una habitación entera) aporta sensación de cotidianeidad.
- *El ángulo y el punto de vista*. Del mismo modo, el trabajo con los ángulos, genera sentidos diferentes: el ángulo picado (de arriba hacia abajo) genera la sensación de dominio y seguridad, mientras que el contrapicado (de abajo hacia arriba) provoca sensaciones contrarias: inseguridad, peligro. Este ángulo suele usarse para agrandar la figura del personaje (un villano, por ejemplo).
- *La paleta de colores, el sombreado y los juegos de contrastes*. Incluso en las historietas en blanco y negro, el juego de blancos, grises y negros, genera *ambientes y climas* (suspenso, tristeza, otoño, calor...) que nos predisponen a diferentes estados de ánimo para la lectura.
- *Los códigos estandarizados*. En el mundo de la historieta hay símbolos absolutamente reconocibles, como lo son el *humito* para demostrar que alguien sale corriendo o las líneas de movimiento que indican que piernas o brazos del personaje se agitan. Dice

Eisner: “Cuando éstos se usan una y otra vez para dar a entender ideas similares, se convierten en un lenguaje o si se prefiere, en una forma literaria” (1990, p. 10). Dado que muchos de nosotros nos hemos criado con estos códigos en formatos visuales y audiovisuales (Patoruzú, Condorito, Tom y Jerry, Bugs Bunny, etcétera) tendemos a olvidar que en algún momento *aprendimos a leer esa codificación*.

Como en otras instancias de enseñanza de la literatura, la selección de textos es fundamental: si siempre elegimos *textos simples* en el aprovechamiento de sus recursos retóricos visuales, no necesariamente estaremos generando instancias de lectura que desafíen a nuestros lectores en sus capacidades interpretativas. Una buena –y exigente– selección de textos en relación a alguno de estos recursos y la variedad en la selección de estéticas (y no solo de géneros literarios) es siempre un buen comienzo.

Estos son solo algunos de los elementos que podemos abordar en las lecturas con nuestros estudiantes. A medida que nos vayamos sintiendo más cómodos con la lectura literaria en soportes visuales, podemos acompañar ese proceso llamando la atención sobre algunas de estas dimensiones.

Por lo que decíamos anteriormente sobre que el ojo capta la imagen de modo integral, una *estrategia posible* es variar y diversificar las estrategias de abordaje. Una de ellas, como verán en algunos de los ejemplos, es presentar la historieta sin texto.

Ejemplo A: Gaturro 8, Nik.



Figura N° 2. Fuente: Nik, 2008.

En este ejemplo, podemos ver que el ordenamiento cronológico es muy simple, propio de la *tira cómica*; un subgénero que resuelve su nudo narrativo de forma muy breve, en tres o cuatro viñetas o cuadros y, principalmente, se caracteriza por el poco aprovechamiento de los recursos visuales.

Si bien es muy común que los estudiantes, sobre todo de primaria, sean muy afectos a este tipo de lectura, también es cierto que la escasez de recursos retóricos visuales utilizados (misma paletas de colores, falta de desarrollo de planos, ángulos y perspectivas) no necesariamente desafía a sus lectores en sus capacidades interpretativas en relación a las imágenes.

Ejemplo B: *El Hipnotizador*, De Santis y Saez Valiente.



Figura N° 3. Fuente: De Santis y Sáenz Valiente, 2009.

La paleta de colores establece el ambiente: en el cuadro 1, los colores claros destacan, junto con el uso del plano general, el paseo por el campo. Es de día y se ve a los personajes relajados. Los colores ocres del cuadro 2 marcan el paso del tiempo (el atardecer), que continúa con la huida en la noche (cuadro 3). El cuadro 4 mantiene los colores oscuros, pero de tonos amarronados que marcan el fin de la oscuridad nocturna (amanecer). En los cuadros 5 y 6 estamos, otra vez, en presencia del día.

Ejemplo C: Trabajo por encargo, Agrimbau y Katmus.



Figura N° 4. Fuente: Agrimbau y Katmus, 2018.

En este ejemplo, podemos ver cómo los planos y los ángulos generan el clima. En la viñeta 1, el plano detalle muestra al protagonista firmando un autógrafo de su obra. En la viñeta 2, un plano general muestra el clima fuera del taxi (lluvia y oscuridad, probablemente la noche). La viñeta 3 con su plano medio, muestra las emociones del personaje (el taxista dice algo alentador al autor); lo que se opone con ángulo picado (de arriba hacia abajo) de la viñeta 4. Vemos al protagonista disminuido por la forma en la que se enfrenta a eso que lo amenaza y que, gracias al ángulo contrapicado (de abajo hacia arriba) de la viñeta 5, sabemos que es la editorial.

Ejemplo D: *Cinema Panopticum*, Ott.

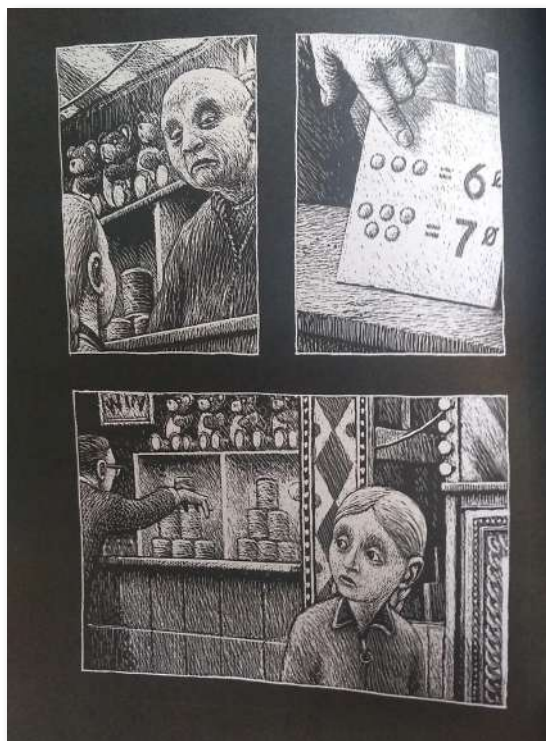


Figura N° 5. Fuente: Ott, 2005.

Incluso en el caso del *cómic mudo* podemos llevar perfectamente adelante la cronología de los hechos, gracias a la sintaxis narrativa y a los espacios entre cuadros que operan como lapsos. En el cuadro 1, el ángulo contrapicado, establece la jerarquía entre los personajes: la niña es pequeña e indefensa frente al hombre que mira sin empatía. En el cuadro 2, el plano detalle sobre el cartel del precio de las pelotas desarrolla el conflicto: la niña no tiene dinero y por eso se retira. En el cuadro 3, la apertura hacia un plano medio demuestra que otras personas sí pueden jugar porque tienen dinero y la niña se aleja (lo podemos saber porque la figura del cuerpo está orientada hacia la derecha), mientras que su cara muestra signos de aflicción por aquello que no pudo tener.

Ejemplo E: *Caza Mayor*, De Chiabrando y Brondo.



Figura N° 6. Fuente: De Chiabrando y Brondo, 2015.

Es importante señalar que cada vez más la producción literaria (y no solo en el caso del cómic y el libro-álbum) es *transgenérica*. Esto quiere decir que estamos asistiendo a escrituras que *saltan los límites* y echan mano a diferentes lenguajes porque sus autores están en búsquedas estéticas que no necesariamente se satisfacen por apelar a las formas originales (las viñetas, por ejemplo). Celebramos estas búsquedas porque creemos que lo significativo de una experiencia lectora no siempre está relacionado con el respeto a las formas genéricas como lo podrían ser un policial o un cómic *puro*. En la literatura escrita, visual y audiovisual podemos ver cómo las mezclas de distintos géneros (*fantasy*, policial, terror, fantástico) están generando obras que seducen a muchos lectores.

Ejemplo F

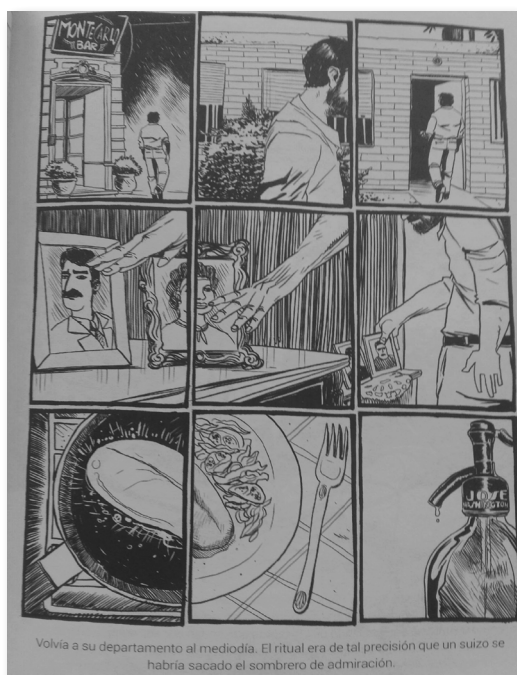


Figura N° 7. Fuente: De Chiabrandó y Brondo, 2015.

En este caso, podemos ver cómo el trabajo del dibujante alterna entre una página *más propia* del libro-álbum a partir de la técnica del collage, con una página que mantiene el desarrollo cronológico propio del cómic a partir de la secuenciación de los cuadros, el uso de las líneas blancas para marcar el paso del tiempo y los planos para connotar la soledad del personaje: vemos fotos de personas queridas, pero el protagonista come solo. Estas inferencias a partir de las imágenes son ejemplo de lo que la lectura de historietas colabora en el desarrollo de las capacidades interpretativas de nuestros lectores.

Cerramos esta parte con solo algunos ejemplos de las sesiones de lecturas de imágenes que podemos llevar al aula. Como todo en enseñanza de la literatura, lo primero pasa por una *buena selección*. Las y los invitamos entonces a que busquen historias, pregunten a sus estudiantes qué y cómo leen y les conviden con otras *porciones de mundo* que muestren, ensanchen y diversifiquen sus universos culturales y simbólicos.

¿A qué llamamos libro-álbum?

El término libro-álbum deriva del francés, lengua (y mercado editorial) que impuso el predominio de este término. También es conocido como *picture-books* en países anglosajones o simplemente como álbum en España. Según Van Der Linden (2015) “el álbum es, ante todo, un soporte blanco” (p. 5).

El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (Van Der Linden, 2015, p. 29)

Cuando tenemos un libro-álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de las ilustraciones. En algunos casos, estas ocupan la mayor parte de la superficie total del libro, dominando visualmente el espacio, pero *siempre debe haber interdependencia con el texto escrito*.

El libro-álbum es un soporte, por ende, su materialidad es importante ya que:



La elección de una cubierta, un papel o unas guardas ejerce una gran influencia en el proyecto, al aportar una dimensión significativa, incluso pueden llegar a adquirir un rol narrativo [...] El álbum es uno de los soportes impresos que muestra mayor diversidad de formatos y dimensiones [...] El formato, la sucesión de las páginas, la materialidad del libro y, más globalmente, la misma organización de los mensajes sobre el soporte adquieren así una mayor importancia en la producción de significado. (Van Der Linden, 2015, pp. 10-11)

Los libros-álbum son objetos culturales complejos que se sitúan en medio de tensiones de mercado, de diseño y en relación a las estructuras sociales e institucionales que se interrogan sobre sus límites: ¿quiénes son sus destinatarios?, ¿cómo leerlos?, ¿están sólo destinados a la infancia?, ¿qué lugar ocupan dentro del campo de lo literario?, ¿sólo se puede inscribir dentro de lo literario o lo desborda?

Aunque aún no se ha acordado una definición única de lo que es el libro-álbum, varios autores reconocen ciertas características propias del género. Uri Shulevitz (2005) define al libro-álbum como un género dentro de la literatura en el que “las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (p. 10).

Para este autor, el libro-álbum no sólo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras “sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto e incluso, a veces, para tomar su lugar. En un libro álbum tanto las palabras como las imágenes son leídas” (2005, p. 10). Por lo tanto, no sería posible leer un libro-álbum a través de la radio porque no sería comprendido; el significado del texto verbal queda incompleto sin la lectura de las imágenes.

Texto e imagen hacen una *síntesis*, en lugar de uno ser apoyatura de otro; ambos lenguajes se combinan para tramar una única historia que admite distintas posibilidades de lectura. Esta narración que conforma el “texto-imagen” reclama un rol constitutivo del lector que deberá dar sentido a partir de la decodificación de ambos lenguajes y de su interrelación. La investigadora Silva-Díaz (2005) afirma:

Cuando leemos vamos haciendo ajustes; calibramos lo que quieren decir las imágenes de acuerdo a lo que afirman las palabras y lo que quieren decir las palabras de acuerdo a las ilustraciones; esta oscilación de ajustes y reajustes es permanente y única en cada lectura. En un álbum un discurso siempre limita o expande al otro; lo que quiere decir que un código siempre simplifica o complica lo que el otro asiente. (p. 1)

El libro-álbum se caracteriza entonces por la confluencia de la linealidad implícita en el lenguaje verbal y la lectura espacial que ofrece la imagen y el diseño.

A causa de la estrecha relación que mantienen los mensajes con el soporte (textos breves, imágenes de un tamaño relacionado coherentemente con el formato...), el álbum es un objeto vectorial, que sigue el sentido habitual de la lectura, desde la izquierda hacia la derecha. Es por ello, por lo que la concatenación entre página y página resulta particularmente metódica. (Van Der Linden, 2015, p. 26)

Cecilia Bajo y Marcela Carranza (2006) sostienen que:

Cuando tenemos un libro álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de la ilustración. Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos. (párr. 4)

Entonces, el libro-álbum es un objeto estético que se inscribe en el campo del arte, en él se cruzan cuestiones metodológicas, intereses propios de cada autor, de cada ilustrador y de cada editor: todos los agentes de producción de un libro-álbum comparten el mismo nivel de importancia, conformando un objeto que expande los modos de expresión y de lectura.

El tiempo de lectura y el tiempo del lector frente a un libro de este género se detienen porque *leer se convierte en un volver sobre el texto* una y otra vez para disfrutar el discurso verbal, aparentemente simple, y la heterogeneidad de imágenes.

El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quien lo dice y para quien lo dice. Puesto que el álbum rompe inercias, tanto en la práctica editora como en la práctica lectora, ya que no siempre se puede precisar, cuando está entre tus manos, qué fue primero, si el huevo o la gallina, si el texto o la imagen, si la idea o el libro resultante, si se destina a un lector infantil o adulto. (Durán, 2000, p. 26).

Lo que nos interesa destacar, además, es que la intertextualidad y, en general, cualquier fenómeno de transtextualidad, no opera sólo en la creación, sino que afecta decisivamente también en los procesos de lectura. La lectura es acumulativa y procede por progresión, cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente: está claro que un nuevo tipo de texto exige un nuevo tipo de lector y se hace necesaria una alfabetización hipertextual para formar lectores competentes en los nuevos formatos (nuevas funciones de los elementos de la comunicación, uso del hipertexto de Internet, las competencias, el fenómeno *fan-fiction*, la creatividad en el formato electrónico, la heteroglosia cibernética, etc.).

Enfrentados a estos nuevos sujetos lectores, los docentes, en tanto mediadores, deben formarse para interpretar, analizar y generar nuevas intervenciones que apunten a la promoción de la lectura en estos nuevos contextos:

Leer y mirar los libros álbum en la escuela secundaria permite mucho más que leer el texto verbal y más que mirar la ilustración; es una conjugación que invita a la demora, al retorno y a construir sentidos a partir de una nueva cartografía que posibilite resignificar la experiencia del lector en la institución escolar, un lector con prácticas híbridas (García Canclini, 2008) atravesadas por marcos culturales en los que en general, la tecnología y la fragmentación son características omnipresentes. (Rabasa-Ramírez, 2013, p. 179)

Esta es una de las razones por las cuales consideramos valioso que los docentes-mediadores, tanto en su etapa de formación de grado como en capacitaciones posteriores, conozcan y estudien el libro-álbum. Se trata de establecer caminos de lectura, itinerarios que vayan cultivando esa competencia literaria como clave para acceder a los mundos posibles que nos habilita el discurso literario.

Leer y mirar el libro-álbum: voces multiplicadas

Lo antes expuesto nos invita a repensar el concepto de lectura. El lector se vuelve el eje de la cuestión ya que será el encargado de completar y resignificar el objeto cultural libro-álbum. Así entendido, el libro-álbum convoca a una red de significaciones donde se ponen en juego elementos del teatro, el cine, la historieta, la publicidad y el arte en general. El libro-álbum concebido como texto/objeto estético permite establecer conexiones, relaciones intertextuales y rupturas con las técnicas narrativas habituales: de esta manera, propone la necesidad de reformular las ideas tradicionales de literatura, de lector, de maneras de leer dentro y fuera de la escuela.

Inés Dussel (2008) en su libro *Educación la mirada* afirma que en la escuela, si bien existen experiencias en el trabajo con las imágenes, la mayoría de las veces se privilegia el usarlas como recursos, apoyaturas, complementos, lo que podría implicar, en general, cierta simpleza en su tratamiento, sin generar grandes desafíos ni problematizaciones.

Puede decirse que hay una cierta iconofobia generalizada en el ambiente escolar, que hizo preferir la mayoría de las veces a imágenes abstractas, diagramas, representaciones que no contuvieran nada “obtusos” ni equívocos. Sabemos que lo perturbador, lo inquietante, da paso a lo incontrolable, que no tiene buena prensa en el ambiente escolar. Por otro lado, no es fácil lidiar con la ambigüedad que se abre frente a las imágenes, que no siempre se dejan traducir fácilmente a palabras. (Dussel, 2008, p. 37).

El ver no es neutro ni un acto biológico sino un acto complejo y cultural. Por lo tanto, como lo mencionamos anteriormente, la mirada es desde esta lectura una práctica social que se articula en determinado contexto sociohistórico:

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos [...] Sin embargo, la reflexión sobre cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica, y aún menos en la práctica educativa. (Dussel, 2008, p. 37)



Se aprende a ver tal como se aprende a leer, con lo cual palabra e imagen se colocan en un plano de equiparación. En el contexto actual, se plantea la necesidad de someter las imágenes a un análisis crítico. Dussel afirma que educar la mirada implica hacerse cargo de lo que vemos y mostramos, preguntarse con qué sentido decidimos mostrar o no una imagen. Asimismo, aprender a mirar es, en palabras de Roland Barthes (1986), buscar no sólo lo obvio sino también lo obtuso, aquello que no se da espontáneamente a primera vista.

El entendimiento de la imagen, su análisis, se reduce, en muchas pedagogías de la imagen, a ubicar quién y por qué la creó, en qué contexto. Podría hacerse un paralelo con el “protocolo de lectura” de la enseñanza de la literatura, en la que se buscaba responder a ciertas preguntas básicas (autor, género, período histórico, personajes principales, trama, etc.). Esas preguntas básicas supuestamente agotaban la experiencia de lectura, que entonces se convertía en algo impersonal, rígido, vaciado de cualquier riqueza o singularidad. Y tanto como con la literatura (¿qué es leer? ¿qué tipo de experiencia es la lectura?), quizás habría que preguntarse, ¿qué es entender una imagen? O aún, como dice Didi-Huberman, ¿la imagen puede dar lugar a qué tipo de conocimiento? ¿Es el mismo conocimiento que un texto escrito, o es otra cosa? (Dussel, 2008, p. 11)

Volviendo a lo que plantea Inés Dussel (2008), los cambios en las condiciones de producción, circulación y consumo de imágenes operados desde mediados del siglo XX, cuando se difunden nuevos medios y tecnologías de la comunicación, abren un espacio de debate en torno a cómo comprender y asimilar los distintos discursos sociales que se producen y circulan dentro y fuera del ámbito escolar.

Ahora bien, ¿cómo se educa la mirada?, ¿cómo se producen otras pedagogías y políticas de la imagen?, ¿cómo poner en discusión los usos actuales de la imagen en la escuela?

El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que “para saber, hay que imaginarse” (2003, p.17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atentos a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupados por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en

juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales- racionalistas. (Dussel, 2008, p. 11)

Siguiendo con estas ideas, entonces, *educar la mirada* implica reflexionar acerca de la especificidad de ese lenguaje particular, en su historia en la construcción de estereotipos visuales, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver.

No es solo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos. Por eso nos parece importante insistir en la necesidad de trabajar para una “alfabetización audio-visual”: una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. La “educación de la mirada” como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos sobre cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. (Dussel, 2008, p. 12)

Atendiendo a estas reflexiones, cabe preguntarse, en relación al libro-álbum, ¿qué clase de imagen es aquella que surge del trabajo de la ilustración y el diseño gráfico de un libro? ¿En qué sentidos pueden trabajar los mediadores para aprender y enseñar a leer mejor esta clase de libros?, ¿qué implica leer de manera simultánea diversos lenguajes y signos?

A modo de ejemplo...

Bastan cinco palabras -niña, bosque, flores, lobo, abuela- para que cualquier persona de nuestra sociedad evoque y responda: Caperucita Roja.

Gianni Rodari

Dos de los recursos estéticos principales del libro-álbum son la metacognición y la intertextualidad, en tanto principios creadores. En muchos casos, el libro-álbum ofrece nuevas versiones de textos que los lectores ya conocen o abordan cuestiones relacionadas con el proceso de creación/ invención estética. Si tomamos un cuento clásico como el de Caperucita Roja, uno de los cuentos populares más conocidos y versionados, encon-



traremos propuestas que retoman esta historia y proponen versiones diferentes más o menos actualizadas. Casi todos lo hemos escuchado o leído alguna vez. Pocos relatos han sido tan controvertidos como este y muchos son los autores que han hecho sus versiones sobre él. Ahora bien, ¿por qué elegir este cuento?

Este cuento, al igual que otros relatos populares, favorece el aprendizaje de formas narrativas, permite acceder al acervo cultural construido por la literatura y nos posibilita observar cómo estas historias se fueron integrando a la literatura infantil con un recorrido que va desde la intención de aconsejar, enseñar, de otros tiempos hasta nuestros días, en los que el acento está puesto en el juego literario.

Trabajar a partir de las versiones del cuento de Caperucita Roja ofrece la posibilidad de observar la construcción de la infancia a partir de las modificaciones e intervenciones que se le hicieron al cuento en determinadas épocas históricas. La lectura –o relectura– de este clásico resulta sin lugar a dudas desafiante y controvertida. En el caso específico de los libros-álbum, el dialogismo permanente entre el lenguaje verbal e icónico propone, además, *rupturas* y *re-escrituras* que, a partir de recursos como la parodia, el humor y la metaficción, plantean una nueva mirada sobre la historia de Caperucita, sobre el concepto de infancia, de literatura infantil, de canon, de tradición y de lectura.

A modo de ejemplo, hemos elegido un libro-álbum que reversiona este cuento: *La Caperucita Roja* de Leicia Gotlibowski (2006). Aunque toda selección es arbitraria en un punto, nuestra elección apunta a presentar, por un lado, versiones diferentes en la relación entre el discurso literario y el discurso visual (estética de la obra); y por otro, proponer un abordaje a partir del concepto de *intertextualidad* e *hipertextualidad*.

Este modo de *leer* se sustenta en un enfoque relacional. Gérard Genette (1989) denomina transtextualidad a la sumatoria de los vínculos dialógicos que se establecen entre los textos y que son, desde su perspectiva:

1. *Paratextualidad*: relaciones de un texto con su título, subtítulo, epílogos, solapas, notas al margen, estudios preliminares, etc.
2. *Intertextualidad*: citas, alusiones de un texto dentro de otro.

3. *Hipertextualidad*: relaciones de imitación, transformación, entre dos textos en las cuales uno actúa como hipotexto (obra que sirve de base) y otro como hipertexto (reelaboración), y también entre un texto y un estilo (pastiche).
4. *Metatextualidad*: relación entre un texto y su comentario crítico.
5. *Architextualidad*: relaciones de generacidad entre un texto y la clase a la cual pertenece; es decir, las relaciones que establece Caperucita Roja con los textos narrativos en general y los cuentos de hadas, de tradición oral o los *cuentos clásicos infantiles* en particular.

Hemos seleccionado este abordaje porque los libros-álbum, al igual que los cómics, producen sentidos a partir de diversos recursos retóricos visuales, pero, a su vez, en el mundo cultural externo que rodea la obra. Hanán Díaz (2015) afirma que todo texto forma parte de un *continuum*, es decir, no puede ser definido como una manifestación cultural aislada, sino en relación a otras producciones anteriores y posteriores.

Posicionarnos teóricamente desde este lugar nos permite, por un lado, poner en relación textos literarios entre sí (versiones de Caperucita Roja) y por otro, establecer relaciones dialógicas entre el lenguaje escrito y el lenguaje visual. Además, supone concebir al lector como un sujeto activo capaz de “proseguir un proceso de construcción inteligente, orientado por las claves que se deslizan en la historia que está leyendo” (Hanán Díaz, 2015, p. 48).

Lectores capaces de trasladar códigos, reconocer convenciones y detectar los componentes tradicionales de un género; lectores avezados para seguir pistas, participar activamente en el desciframiento y comprometer otros saberes en ese proceso; lectores que detallen la búsqueda mientras disfrutan lo que leen; lectores inteligentes, en fin, que apoyen su lectura libresca en una lectura del mundo. (Hanán Díaz, 2015, pp. 49-50)

Del bosque al libro-álbum: *La caperucita roja*, de Leicia Gotlibowski. Texto original de Perrault

Como afirmamos anteriormente, muchas son las versiones del cuento, pero la adoptada por Leicia Gotlibowski para su libro-álbum fue la de Charles Perrault. La ilustradora detalla paso a paso en su blog³ cómo fue gestado el texto. Sostiene que su intención fue la de (re)interpretar el texto original de Perrault. Si bien respeta esa versión original, lo hace sólo en lo relativo al texto, ya que las imágenes, en cambio, lo transgreden: el personaje de Caperucita es María Antonieta a los catorce años de edad y el bosque es la ciudad de París.

No hay coherencia temporal entre lo narrado en el cuento original del autor francés y el tiempo que proponen las escenas ilustradas que remiten a la Revolución Francesa, a la Belle Époque y al siglo XX con la inclusión de elementos propios de este siglo como fotos, auriculares, equipos de audios, etc. La ilustradora mezcla técnicas combinando pinturas en tela con imágenes digitalizadas y dibujos. Logra construir una Caperucita que es a su vez María Antonieta y mezcla imágenes de París con cuadros famosos (Toulouse Lautrec y Cézanne).



Figura N° 9. Fuente: Gotlibowski, 2007.

³ Es interesante leer el blog de la autora porque cuenta cómo fue el proceso, registro e investigación que la condujeron a la reinterpretación de *La Caperucita Roja*. Se puede consultar en: <http://www.lacaperucitaroja.blogspot.com.ar>

Teniendo en cuenta la materialidad del libro, la tapa y la contratapa se presentan como una continuidad: la boca del lobo con dientes blancos.

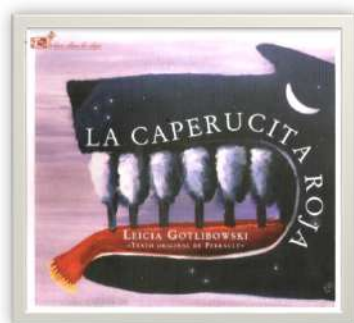


Figura N° 8. Fuente: Gotlibowski, 2007.

La tapa, a cierta distancia, es un lobo de perfil con la boca abierta, pero si nos detenemos en los elementos constitutivos de la cabeza de lobo nos damos cuenta que no son partes de un rostro: el ojo es una luna, los dientes son una fila de árboles (¿Versalles? ¿Alamedas de las Acacias?), la lengua una alfombra roja y el pelaje negro/azul del lobo es la noche oscura, o sea elementos que remiten y anticipan la otra historia que se va a contar.

Al abrir el libro, la imagen que acompaña la dedicatoria tradicional de Perrault, incluye el título en francés del cuento con los colores representativos de la bandera de Francia. En el que la palabra “rouge”, escrito en rojo, refuerza el referente (imagen de Caperucita Roja).

La autora, después de descubrir que la Mademoiselle de la dedicatoria era nada menos que la abuela de María Antonieta, decide que su personaje sea María Antonieta y todo comienza con Caperucita que sostiene un retrato de la futura reina a los 14 años.

A medida que se avanza, Caperucita (tanto la de Gotlibowski como la de Perrault) cruza la historia de Francia y algunos puntos geográficos tales como la estación Porte Dauphine en el bosque de Boulogne de París, el Palacio de Versalles, el Moulin Rouge, etc. Tras el encuentro con el lobo, él decide ir en metro a la casa de la abuela (el camino más corto) y Caperucita atraviesa el bosque (la Alameda de la Acacias) hasta llegar al Moulin

Rouge, toma el camino más largo plagado de distracciones: la peluquería, un bazar, una boutique, juega a las cartas y bebe alcohol, mientras el lobo ha llegado a la casa y ha devorado a la abuela.



Figura N° 10. Fuente: Gotlibowski, 2007.

En la casa de la abuela, Caperucita se desviste y se acuesta al lado del lobo. Es una escena con connotación sexual desde la imagen ya que el lobo parece haber tomado fotos de Caperucita desnuda y las observa detenidamente. Finalmente, el lobo devora a Caperucita. Las tres páginas siguientes están dedicadas a la boca del lobo donde aparecen los colores de Francia y se puede ver una silueta entrando en la oscuridad.

Las últimas páginas incluyen la moraleja de Perrault en la que el autor advierte a las damas que “los lobos no son del mismo talante; los hay de un trato elegante, sin bullicio, sin saña, y que prudentes, mansos, dulzones y complacientes, rondan a las jóvenes señoritas” (Perrault en Gotlibowski, 2007, p. 32).

En la misma página se puede ver un retrato de María Antonieta cortado por una guillotina para cortar papel (metacognición). Al respecto, Leicia Gotlibowski expresa:

No creo en vano, entonces, haberme ido por las ramas (y por frutos y raíces; etimológicas y sanguíneas) para también encontrar en las palabras del cuento, ya en esa lengua “pulida” del pueblo, vocablos y frases que remiten al objeto libro, y sobre todo a esa Lengua-madre o gramática que se encontraba enferma en la literatura (lit, litera, letra), escondida bajo el cobertor (en francés cuando se encuaderna un libro se dice que se lo “vis-

te"). En definitiva, la mejor forma de entender este juego es reemplazando "lobo" por "libro" al leer la moraleja. (Gotlibowski, 2007, p.16)

Es decir, a partir de esa imagen no sólo se está haciendo referencia a la muerte, o posible muerte, del personaje, sino también a todo ese sustrato social y lingüístico que hay detrás del cuento como tal, del cuento maravilloso como género, del constructo ficcional "cuento", sus tradiciones, rupturas, representaciones.

Cabe aclarar que las referencias en relación a las imágenes y los textos incluidos en el álbum están mencionadas al final, el lector puede o no recuperarlas.



Figura N° 11. Fuente: Gotlibowski, 2007.

Lo que ocurre en estas páginas no hace más que reafirmar que los cuentos tradicionales perduran en el tiempo, precisamente porque las libres interpretaciones llevan a corroborar, como dice Graciela Montes, que esas historias pertenecen a todos y a nadie.

La historia de Caperucita Roja y sus versiones poseen una inagotable oportunidad de lectura(s) y no sólo para los niños. Por ejemplo, este libro-álbum en particular que muchos suponen dirigido a los niños, respeta la versión original de Perrault que no era, originalmente, para niños, sin censurar nada (connotación sexual, muerte, etc.). Reaviva entonces una vieja discusión que tiene que ver con el destinatario al que están dirigidos los libros-álbum. Las imágenes, además, proponen otro recorrido, histó-

rico, social, de género que no hace más que actualizar sentidos y proponer múltiples interpretaciones que se desvían de los sentidos *validados*; tanto por su temática como por los referentes que son necesarios reconstruir, como apropiados para un niño. Se podría afirmar, entonces, que los libros-álbum no tienen *un destinatario particular*; son libros para niños y para adultos porque por un lado abordan temáticas de carácter universal, no sólo aquellas que podrían relacionarse con la niñez; y por otro, porque las reproducen en un tono y de un modo particular, logrando llegar a públicos de distintas edades.

Este género *pone en crisis* los supuestos sobre los que se fundamentan los criterios de clasificación por edades tan naturalizados en el campo de la literatura infantil y juvenil: en este caso en particular, apelando a la multiplicidad de elementos intertextuales desde su lenguaje visual (historia de Francia, la Revolución francesa, la biografía de Perrault y de María Antonieta, la historia del Arte, etc.).

Cada libro-álbum supone, entonces, un desafío particular y propone diferentes lecturas debido a que cada signo es al mismo tiempo interpretación de otros signos; por lo tanto, provoca una lectura activa de un lector que explora lo sugerido y lo que no se dice, pero se muestra, al construir así significados permitidos tanto por el texto como por las relaciones de intertextualidad (hipertextualidad) que ese lector puede establecer.

(In)Conclusiones o un cierre siempre provisorio

Para cerrar este aporte queremos recoger algunos hilos que fuimos teniendo a lo largo del texto:

¿Cuál es la mejor forma de invitar a mirar imágenes?

En este artículo comentamos dos maneras de abordar la lectura de imágenes en la escuela. Una más analítica y centrada en los recursos retóricos de la imagen (el caso del cómic) y una perspectiva *más amplia*, de corte socio discursivo, en la que abordamos el texto en relación a otros textos y series culturales (el caso del libro-álbum). Por supuesto y como siempre sucede en educación, sólo podemos ofrecer *pistas, invitaciones* y no recetas. Habrá momentos en que cada colega necesite, quiera o le resulte más natural iniciar la lectura de imágenes desde una perspectiva y, en otras ocasio-

nes, desde otra. Lo único que sí podemos recomendar es no privarse de la relación entre ambos modos: de lo macro a lo micro y viceversa, porque enseñar, es decir, explicitar, mostrar cómo operan los distintos niveles de significaciones presentes en un texto (sea imagen o escrito), es parte del *enseñar a leer* propio de la escuela.

¿Por qué la escuela debería abrirse a otros lenguajes?

No es sólo una cuestión del placer o de la novedad. Que a algunos estudiantes les guste el género cómic, manga o libro-álbum no es razón suficiente para que la escuela incluya estos géneros. Una mirada diletante sobre la ilustración, el libro-álbum y el cómic no es la mejor aproximación posible a una obra cultural compleja. La escuela no debería dedicarle tiempo a la enseñanza si sólo lo hacemos *porque a los chicos les gusta*, o como *los chicos no leen les damos esto* como si estas obras fueran un sucedáneo simplista de, por ejemplo, los libros clásicos.

El docente como mediador cultural y la selección como centro. ¿Qué enseña una maestra, una profesora? Ciertamente no sólo conceptos. Con todo aquello que podamos identificar como *contenidos propios del área* también viene una visión de mundo. Así, la escuela no sólo pone a disposición un *repertorio de cosas a aprender*, sino también sus *epistemes de lectura* (Ludmer, 2007), entendidas como los modos sociales en los que comprendemos esos objetos particulares que son los libros-álbum y el cómic. Ampliar y nutrir el imaginario de nuestros estudiantes es parte de nuestra tarea.

Elogio de la dificultad

Propone el escritor Guillermo Martínez (2001) en un texto que inicia diciendo: “Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas” (párr. 1). Durante mucho tiempo y como defensa de los diversos utilitarismos que, principalmente, la escuela sometió a la LIJ, la lectura asociada única y exclusivamente *al placer* promovió un abordaje que no mejoró las capacidades lectoras de nuestras y nuestros estudiantes porque no había desafío alguno: nuestros lectores leían con lo que *ya sabían*, es decir que la escuela no aportaba formas *diferentes*, más complejas de acercarse a los textos literarios. Y la idea de dificultad asociada al displacer se expandió, no sólo en

la cultura escolar, sino también en diversas esferas sociales. Reposicionar *el placer de construir el sentido de un texto*, no sólo en las aulas, debería ser una de las tareas de la escuela, no porque *deba hacerlo*, sino, justamente porque formar lectores es placentero y no hay formación (real) si sólo nos mantenemos en la zona de confort de nuestros lectores.

La diversidad de abordajes metodológicos

Por supuesto, el objeto de enseñanza establece sus preferencias a la hora de ser abordado. Así, la alternancia entre *proyectos, talleres, seminarios* u otros modos de aproximación a la literatura, la literatura ilustrada, secuencial y de libro-álbum, debería ser una constante en las salas, grados y años de la escolaridad. La lectura y la escritura⁴ de este tipo de producciones implica generar espacios (y tiempos) que nos permitan volver a los textos, para que leer y releer sean modos de afianzar la construcción de esos lectores y la escritura de formatos complejos –como lo son el libro-álbum y el cómic– no sólo redunde en el placer y el entretenimiento, sino que promueva una mirada analítica. Tiempos y espacios en los que *leer para saber* y *hacer para aprehender* sean parte de un diálogo permanente entre lectores y textos.

Nota: Las imágenes de las obras citadas han sido seleccionadas con fines pura y exclusivamente educativos.

Obras citadas

Agrimbau, D. y Katmus (2018). Trabajo por encargo. En *¿Quién mató a Rexton?* Buenos Aires: Hotel de ideas.

De Chiabrando, J. y Brondo, N. (2015). *Caza Mayor*. Córdoba: Eduvim.

4 No hemos abordado expresamente el tema de la escritura en este texto, pero remitimos al artículo ¿Existe la literatura multimodal en la escuela? Algunas aproximaciones teórico- metodológicas (Daveloza, 2021), ya que entendemos que para una buena formación literaria no alcanza sólo con leer. Poner a nuestros estudiantes en el rol de productores de literatura los enfrenta a la toma de decisiones que explicita las diferentes dimensiones de la producción literaria.

De Santis, P. y Saéz Valiente, J. (2009). *El hipnotizador*. Buenos Aires: Reservoir Books.

Gotlibowski, L. (2007). *La Caperucita Roja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Nik (2008). *Gaturro 8*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Ott, T. (2005). *Cinema Panopticum*. Buenos Aires: Loco Rabia y 2D Ediciones.

Shimizu, A. (2020). *Cells at work!* Buenos Aires: Utopia Editorial.

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2008). La artesanía del silencio. *Revista Imaginaria*, (226). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>

Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Revista Imaginaria*, (234). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>

Bajour, C. y Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria. Revista digital sobre literatura infantil y juvenil*, (107). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>

Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona. Paidós.

Boland, E. (2006). Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre! *Revista Imaginaria*, (177). En línea en: www.imaginaria.com.ar/17/7/caperucita-roja.htm



- Bombini, G. (2018). Una literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil. *Miscelánea*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bombini, G. (2009). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 53-73). Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. En línea en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion>
- Cuestas, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Dar a leer. Revista de educación literaria*. En línea en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/287>
- Daveloza, V. (2021) *¿Existe la literatura multimodal en la escuela? Algunas aproximaciones teórico-metodológicas*. En línea en: https://www.researchgate.net/publication/351030618_Existe_la_literatura_multimodal_en_la_escuela_Algunas_aproximaciones_teorico-metodologica

- Díaz Rönner, A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*, pp. 13-32. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.). (2008). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Eisner, W. (2007) *El cómic y el arte secuencial*. Madrid: Norma Editorial.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma-Catalejo.
- Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de Literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Ludmer, J. (2009). Literaturas postautónomas. *Propuesta Educativa*, (32), 41-45. En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704005.pdf>
- Martínez, G. (24 de abril de 2001). Elogio de la dificultad. *Clarín, Suplemento de Cultura. Revista Ñ*.
- Masotta, O. (1970). *La historieta en el mundo moderno*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Montes, Graciela. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel Editorial.
- Montes, G. (2005). Las plumas del Ogro. *Revista Imaginaria*, (165). En línea en: <https://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>

- O Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. 12(1), 75-97. En línea en: <https://raled.comunidadeal.org/index.php/raled/article/view/78>
- Rabasa M., y Ramirez M. M. (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Edius.
- Ramada Prieto, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diablotexto Digital*, 3, 8-31. En línea en: <https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/13565>
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coord.), *Para observar la escuela, caminos y nociones del Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*, Vol. 2. México: DIE.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schritter, I. (2007). El escándalo de la lectura. *Educación y biblioteca*, (158), 38-41.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. En línea en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 151-168). Barcelona: Graó.
- Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro álbum. En M. F. P. Castillo (Coord.), *Parapara Clave. El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Barcelona: Ekaré.

