



FACULTAD DE
DISEÑO

IMACS
imagen | arte | cultura | sociedad

**Álbumes ilustrados de temas tabú:
Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos**

Tesis para obtener el grado

DOCTOR EN IMAGEN, ARTE, CULTURA Y SOCIEDAD

Presenta

Mtro. Fernando Garcés Poó

TUTORA: DRA. LAURA SILVIA IÑIGO DEHUD

ASESOR: DR. JUAN CARLOS BERMÚDEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Noviembre de 2019, Cuernavaca, Morelos.

Para mi hijo Sebastián, mi tesoro más grande, y para Paola, mi mejor amiga, quienes hicieron los sacrificios más grandes durante todos estos años para que yo pudiera concluir este proyecto. Les agradezco infinitamente cada paso que han dado para acompañarme, así como las miles de veces que ambos me tendieron la mano para ayudarme a levantar cuando sentía que ya no podía más.

Los amo con toda mi alma.

AGRADECIMIENTO

A través de estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me acompañaron durante este recorrido, en primer lugar a Laura Íñigo quien durante todo el proceso estuvo a mi lado apoyándome y guiándome con sus consejos; a Juan Carlos Bermúdez, que al igual que Laura estuvo a mi lado en este camino ayudándome a darle forma y sentido todas mis ideas.

Quiero agradecer especialmente a Lorena Noyola, ya que sin ella nunca me hubiera aventurado en este camino y que me apoyó hasta el final con sus consejos, lecturas, observaciones y correcciones. Asimismo, agradezco a Araceli, Joel, Lucille y Dominique, quienes, a través de sus consejos y apoyo, me ayudaron a enriquecer esta investigación.

Agradezco, de igual forma, a mis muy queridas amigas (Bianquis, Val, Kika, Cindy, Liz y Mich), por haber estado acompañándome, escuchándome y echándome porras todos los días.

Finalmente quiero agradecerles a Paola y Sebastián por su infinita paciencia, ya que son ustedes quienes tuvieron que padecer mi ausencia durante todo este proceso, y que en lugar de reprochármelo, me apoyaron en todo momento, siempre brindándome su amor.

A cada uno de ustedes muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 7 |
| Pregunta de investigación..... | 12 |
| Hipótesis..... | 13 |
| Objetivos..... | 13 |
| Objetivo general..... | 13 |
| Objetivos particulares..... | 13 |
| Metodología general..... | 14 |
| Estado del arte..... | 17 |
| Capítulo I..... | 20 |
| Contexto cultural y social..... | 20 |
| El álbum ilustrado..... | 20 |
| Origen histórico del álbum ilustrado..... | 21 |
| El álbum ilustrado como documento social..... | 25 |
| Los álbumes ilustrados y los temas tabú..... | 27 |
| Tabú..... | 28 |
| Los temas tabú..... | 30 |
| El álbum ilustrado de temas tabú: Un género discursivo..... | 37 |
| Capítulo II..... | 40 |
| El papel del álbum ilustrado en la educación..... | 40 |
| ¿Cómo es que percibimos?..... | 40 |
| Percepción visual..... | 44 |
| El niño, el usuario perfecto del álbum ilustrado..... | 49 |
| Desde lo psicogenético..... | 49 |

| | |
|--|-----|
| La visión sociocultural..... | 54 |
| Capítulo III | 61 |
| Forma y contenido. Construcción de la metáfora visual | 61 |
| La comunicación..... | 61 |
| Modelos de comunicación | 66 |
| Comunicación visual | 71 |
| Modelo de comunicación para un álbum ilustrado de temas tabú..... | 77 |
| Alfabetidad visual..... | 81 |
| Aproximaciones sobre la lectura de los enunciados visuales | 82 |
| Teorías de la significación | 85 |
| Narrativa visual..... | 90 |
| Estructuras narrativas | 91 |
| Tiempo y espacio..... | 94 |
| Capítulo IV | 96 |
| Estructuras narrativas. Análisis de cuatro álbumes de temas tabú | 96 |
| Metodología para el análisis de álbumes ilustrados de temas tabú | 97 |
| Trata de blancas | 102 |
| Cuadro de análisis..... | 103 |
| Análisis formal | 117 |
| A manera de resumen | 134 |
| Homosexualidad..... | 136 |
| Cuadro de análisis..... | 137 |
| Análisis formal | 150 |
| A manera de resumen | 157 |

| | |
|------------------------------|-----|
| Maltrato infantil..... | 158 |
| Cuadro de análisis..... | 159 |
| Análisis formal | 171 |
| A manera de resumen | 180 |
| Prostitución..... | 183 |
| Cuadro de análisis..... | 184 |
| Análisis formal | 194 |
| A manera de resumen | 202 |
| Conclusiones..... | 205 |
| Fuentes de información | 213 |
| Bibliografía..... | 213 |
| Sitios Web..... | 217 |

INTRODUCCIÓN

Mirar y aprender: Los libros ilustrados llegan a la mente, no sólo al corazón, y plantean exigencias cognitivas al lector.

MARTIN SALISBURY

Justificación

Al momento de abrir las páginas de un álbum ilustrado¹ normalmente no nos fijamos en la relación existente entre las imágenes y los escasos textos; incluso, para la mayoría de las personas, este tipo de libros no es más que cuentos adornados por “simpáticos” dibujos llenos de color. Sin embargo, esta clase de producto editorial cuenta con características didácticas tan vastas que hasta la historia más sencilla plasmada en una obra de éstas funciona como base para la enseñanza de la lectura, evidentemente primero de las ilustraciones y después del texto.

Para comenzar a definir términos es importante entender que los álbumes ilustrados son obras literarias en las que recae la responsabilidad narrativa en la imagen, siendo que en muchos casos el texto adquiere una dimensión secundaria; pero no podemos quedarnos únicamente con que la imagen es más importante en este tipo de libros, los álbumes son

¹ Los álbumes ilustrados también son llamados por algunos autores como libros álbum o como álbumes infantiles; por lo que será común que a lo largo de este trabajo se encuentren algunas citas o títulos que manejen estos nombres.

² Desde el punto de vista de la pragmática, un enunciado es un acto mínimo del habla, expresado mediante una oración, y constituido por una estructura sintáctica determinada; para el caso de la

mucho más que eso, Evelyn Arizpe y Morag Styles citan parte de la introducción de *American Picture Books* (1976) de Barbara Bader:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es una obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página (Bader citada en Arizpe y Styles, 2008: 43).

El álbum ilustrado es un objeto de estudio en demasía interesante, ya que funciona como herramienta didáctica a partir de la fortaleza de las imágenes para construir la narrativa a través de la composición de los elementos (sintaxis de los enunciados visuales²); aunque en buena parte de los casos existen breves discursos verbales que brindan apoyo a las ilustraciones, a través de la multimodalidad.

En un álbum ilustrado ni las palabras ni las imágenes tendrían sentido si se percibiesen por separado. Maurice Sendak define esta relación como «una sincopa rítmica de palabras e imágenes». A menudo descubrimos libros sin palabras donde la totalidad del significado viene dada por el texto visual (Salisbury, 2007: 9).

² Desde el punto de vista de la pragmática, un enunciado es un acto mínimo del habla, expresado mediante una oración, y constituido por una estructura sintáctica determinada; para el caso de la comunicación visual, un enunciado visual corresponde a un acto mínimo de comunicación expresado a través de una representación gráfica, la cual puede ser intencional o no intencional. Este concepto se puede estudiar con mayor profundidad en el libro *Sintaxis de la imagen* (1998) de Donis A. Dondis.

Es esta estructura retórica multimodal³ (la relación imagen-texto) del álbum ilustrado que lo vuelve un objeto de análisis tan interesante; Perry Nodelman, citado en *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual* (2012), habla sobre esta relación multimodal: “el ritmo único de las imágenes y las palabras funcionando juntas es lo que distingue a los libros ilustrados de otras formas de arte visual y textual” (Nodelman citado en Salisbury & Styles, 2012: 90).

Estos enunciados son de fácil acceso a los niños –hay que recordar que los pequeños son los receptores del mensaje– siempre y cuando los códigos utilizados en los mensajes, así como el contexto⁴ son reconocibles por ellos, y por ende se pueden identificar con la historia. “El conocimiento que tenemos del mundo que nos rodea se basa en la significación que otorgamos a sus partes diferenciadas, todo lo que no es significativo está fuera del alcance del conocimiento” (Caviano, 2005: 113).

En el libro *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (1999) Ellin Green menciona la manera mediante la cual Randolph Caldecott introdujo una nueva

³ El concepto de multimodalidad dentro de la comunicación se refiere a la participación de dos o más modos de transmitir información de un individuo a otro; en el caso de los álbumes ilustrados, como objeto de estudio, se trata de la conjunción de la imagen con el texto para la transmisión del mensaje del libro.

⁴ Dentro de las diferentes teorías de la comunicación se considera que para la acertada transmisión de un mensaje, deben de existir ciertos elementos, entre los que se encuentran el canal, el código y el contexto, los cuales permitirán la acertada transmisión del mensaje entre el emisor y el receptor. En el capítulo tres de la presente investigación se profundiza sobre estos aspectos en el apartado “La comunicación”.

manera de comunicar a través de las ilustraciones, dejando a un lado las representaciones literales del texto y creando imágenes a través de la interpretación de las palabras, llenando los huecos que el texto no podía llenar; la autora cita a Maurice Sendak, escritor e ilustrador de literatura infantil conocido principalmente por el libro *Where the wild things are* (1963), quien dice: “[...] en Caldecott hay una yuxtaposición de palabras e imágenes, algo que jamás había sucedido. En suma es la invención del libro-álbum” (Sendak citado en Greene, 1999: 13).

Esta yuxtaposición que menciona Sendak habla de forma muy particular del tipo de estructura narrativa que se constituye por la relación entre el texto y las ilustraciones y que no funciona igual que en otros tipos de libros infantiles. Sobre esto mismo Martin Salisbury menciona que la experiencia de un libro ilustrado requiere necesariamente de la fusión de la palabra y la imagen.

Es esta sutil particularidad de significado multimodal una de las razones por las cuales se puede analizar la estructura narrativa del libro-álbum como un género discursivo. “[...] –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación” (Bajtin, 1999: 248).

El álbum ilustrado estudiado como un género discursivo obliga, como en el caso de la lingüística, a estudiar todas sus partes para poder entender el auténtico funcionamiento de este tipo de libros y su estructura. Es evidente, que el objeto de estudio es el enunciado (texto e imagen en conjunto) y, como lo explica Roman Jakobson (1960) en su modelo, el

enunciado visual (mensaje), es emitido por enunciador (emisor) al enunciatario (receptor) dentro de un contexto gracias a que comparten un código⁵.

Así bien, los textos, ya sean escritos o visuales, tienen como obligación la de ser entendidos como actos de comunicación inscritos en un contexto, o al menos debería, tener relación con el receptor; desde el punto de vista de la filología el concepto de contexto es el “entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999: 103).

En el caso del libro álbum, analizándolo como un género discursivo, su temática aún sigue dependiendo del contexto de enunciación y de forma mucho más específica del tipo de usuario-lector que se enfrentará con el mensaje a través de un estilo narrativo determinado.

Morag Styles y Martin Salisbury en un capítulo del libro *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual* (2012) ponen en tela de juicio la pertinencia de estos temas complejos: violencia, homosexualidad, depresión, etcétera; en los libros infantiles, y explican que estos temas son extremadamente difíciles de defender como contenidos de los álbumes ilustrados, al menos en las culturas occidentales:

Aunque temas difíciles como la muerte, las enfermedades, los abusos y el racismo se han abordado en la literatura infantil en los últimos cincuenta años, muchos estudiosos (especialmente en Occidente) están convencidos de que es

⁵ Si se desea estudiar más sobre el modelo de comunicación de Roman Jakobson se puede recurrir a su obra *Lingüística y poética*, publicado en 1960.

preciso proteger a los niños pequeños de todo lo desagradable y peligroso [...] (Salisbury & Styles, 2012: 113).

Así bien, una de las principales cuestiones que se deben abordar, en tanto a los temas para el desarrollo de la estructura de un álbum ilustrado, es ¿cómo decidimos si un tema es adecuado para los niños?, ¿realmente podemos proteger a los niños de lo desagradable?, y finalmente, ¿esta presunta protección no es realmente autocensura cuando se trata de un tema incómodo?

De lo anterior, parecería pertinente pensar que estos temas sí pueden ser necesarios dentro de este tipo de libros como herramientas de contención como sucede con el caso del libro *Haret til mamma* (2012) de Gro Dahle e ilustrado por Svein Nyhus que abordan el tema de la depresión de la madre como herramienta de apoyo para explicar la enfermedad.

Así bien, la inclusión de temas considerados socialmente como tabú⁶ en los álbumes ilustrados, propone la posibilidad de definir al objeto de estudio como un género discursivo dirigido al público infantil manejando temas sociales complejos.

Pregunta de investigación

⁶ De acuerdo con Sigmund Freud, el término tabú cuenta con dos acepciones: “Por una parte, nos dice «sagrado», «santificado», y, por otra, «ominoso», «peligroso», «prohibido», «impuro»” (Freud, 1913-2014: 21). Para el caso de la presente investigación se toma en cuenta la definición referente a lo inquietante, peligroso, prohibido, etcétera.

¿Qué elementos se encadenan para la construcción de narrativas que abordan los temas tabú en los álbumes ilustrados para niños?

Hipótesis

La construcción de los elementos narrativos de los álbumes ilustrados de temas tabú, desde un enfoque transdisciplinar, ayudan a la sensibilización y contención de niños que viven inmersos, o están vinculados de alguna manera, en situaciones complejas como son la violencia, la prostitución, entre otros.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las estructuras narrativas mediante las cuales se construyen los álbumes ilustrados que tratan temas tabú, para sentar una base teórica para el trabajo colaborativo y transdisciplinar para la construcción de dichos discursos como herramienta de apoyo para el manejo de temas controversiales y complejos como la violencia, el amor y el sexo, la crueldad, que viven los niños o a los que pudiesen estar expuestos.

Objetivos particulares

Identificar diferentes teorías que sirvan de marco teórico y contextual para definir un método de análisis de las estructuras narrativas multimodales de los álbumes ilustrados.

Analizar diferentes propuestas de modelos de comunicación que pudiesen servir para la transmisión de los mensajes inscritos en los álbumes ilustrados de temas tabú, con miras al establecimiento de una nueva propuesta teórica.

Analizar la construcción de los enunciados visuales de los cuatro álbumes elegidos a partir de sus elementos textuales, paratextuales y contextuales.

Metodología general

El presente proyecto, de acuerdo con Carlos Muñoz Razo, se plantea como una investigación documental ya que está centrada en la recopilación de información que marca los antecedentes para la profundización sobre teorías y conceptos para lograr complementar las propuestas teóricas (Muñoz Razo, 2011: 14), en este caso sobre el abordaje transdisciplinar de las construcciones narrativas de los álbumes ilustrados de temas tabú.

Así bien, el tratamiento de la presente investigación es de tipo meramente teórico, por lo que “el estudio de estos temas, difícilmente se puede llegar a comprobar las conclusiones mediante algún mecanismo práctico, cuantificable o de comprobación experimental” (Muñoz Razo, 2011: 15). Constituyéndose, pues, como una investigación de carácter transcriptivo con un enfoque cualitativo y subjetivo, centrándose en una problemática social específica.

La metodología planteada para este proyecto toma como base al Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual “sitúa su metodología más en la hermenéutica que en la tradición analítica-deductiva” (Meyer, 2003: 50).

Una característica importante que surge de la asunción del ACD es la de que todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto. En concordancia con este planteamiento, el ACD

utiliza, para tales factores extralingüísticas, los nombres de cultura, sociedad e ideología (Meyer, 2003: 37).

De lo anterior, es importante ubicar el lugar en el que se sitúan el emisor y el receptor; es decir, “tener en cuenta el contexto exige *observar* el marco en el que se elaboran y manifiestan las piezas discursivas” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999: 17).

Tal y como lo describe Meyer (2003), la utilización del método de ACD obliga a considerar diferentes planos teóricos⁷; en el caso del presente proyecto el enfoque se centra en dos: en primer lugar en las teorías de rango medio que tratan fenómenos específicamente sociales como son el conflicto, la cognición, etcétera; y en subsistemas de la sociedad, por ejemplo la política o la educación. El segundo plano teórico son las teorías microsociológicas que explican las interacciones sociales mediante la comprensión hermenéutica de los significados.

De lo anterior, Meyer (2003) expone que es importante centrarse en ciertos marcadores lingüísticos que corresponden a ciertos modos de interacción: énfasis, orden de las palabras, estilo léxico, la elección del tema, figuras retóricas, estructuras sintácticas, etcétera. Si bien los métodos de ACD están diseñados en torno al análisis de discursos textuales y orales, para este proyecto se plantea una adaptación donde el discurso visual de los álbumes ilustrados de temas tabú pueda ser analizado a partir de marcadores propios de la narrativa

⁷ Cuando se menciona el término “plano teórico” se refiere al estudio del conocimiento en un plano en particular. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE), el vocablo “Teórico” cuenta con dos acepciones, que a la letra dicen: “[...] adj. *Fil.* Que se dirige al conocimiento, no a la acción ni a la práctica. [...] f. Estudio del conocimiento.” (www.rae.es).

visual como: la elección del tema, el contexto de enunciación, el estilo, el nivel de abstracción⁸, saturación del color, estilo visual, interacción imagen texto, figuras retóricas, etcétera; esto es a través de un enfoque transdisciplinar donde las teorías pedagógicas, psicológicas y comunicativas se complementen.

Asimismo, se incluyen aspectos propios de las teorías de la significación donde se toman en cuenta los elementos constitutivos del signo como entidad de acceso al mundo mediante el reconocimiento de significados visuales –en principio la capacidad de aprendizaje de la lectura de imágenes– y el entendimiento de las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas

⁸ Sobre los niveles de abstracción se puede referir al libro *El pensamiento visual* de Rudolph Arnheim.

ESTADO DEL ARTE

Al momento de iniciar esta investigación, se comenzó por buscar información relevante en torno a los álbumes ilustrados en general; sobre esto se puede decir que hay una gran cantidad de documentos que abordan el estudio de este tipo de productos editoriales, por ejemplo, *Escribir e ilustrar libros infantiles* (2008) de Desdemona McCannon, Sue Thorton y Ydzia Williams, quienes cuentan con un capítulo dedicado al tema; de la misma manera, Evelyn Arizpe y Morag Styles publican el libro *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales* (2008), donde problematizan sobre el tema.

Asimismo, Beatriz Hoster y Alejandro Gómez Camacho, abordan el tema de la interrelación de la imagen-texto en la lectura de los álbumes ilustrados como un recurso educativo en el artículo “Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual” (2013), en dicha investigación se aborda la tema a partir del análisis interpretativo de algunos libros a partir de los estímulos inscritos en el discurso visual y verbal.

En este mismo sentido, tratándose de los estímulos, como un pilar de la investigación; se cuenta como antecedentes a José Luis Caviano, de la Universidad de Buenos Aires, quién integra teorías de la percepción y de la significación en el artículo “Semiótica, cognición y comunicación visual”, publicado en 2005, por la revista *Semiótica de lo visual*. De este mismo autor, se cuenta con varios artículos relacionados con signos e interpretación como son “Los fundamentos de la semiótica” (1996), “Color and semiotics: A two-way Street” [Color y semiótica: Una vía de dos sentidos] (1998); sin embargo, los principales autores que establecen la base de este tema son Charles Peirce con la estructura del signo, Umberto

Eco con *La estructura ausente* (2006). Tomando al signo como un elemento fundamental en la estructuración de mensajes, es relevante mencionar, que se retomó de la misma manera a Piaget y a Vygotsky con sus teorías sobre el desarrollo infantil, centrándose en los procesos de adquisición de un sistema de signos.

Tratándose del tabú como tema de investigación, se cuenta principalmente con un libro *Totem y tabú* (1912) de Sigmund Freud, y dos artículos que su área de estudio se aproximan al cuerpo de esta investigación, “Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión” (2011) de Annette Calvo Shedid y “Tabú y eufemismos” (2015) de Bonnie Brown Gfrorer; mediante los cuales se introduce al concepto de lo no dicho y sus implicaciones sociológicas, que impactan en términos de la moral colectiva.

Sin embargo, el tema del álbum ilustrado de temas tabú no ha sido abordado a profundidad, ni se pueden encontrar investigaciones sobre ellos fácilmente. Existen algunos textos como el capítulo “¿Adecuado para niños?” del libro *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual* (2012) de Martin Salisbury y Morag Styles, donde se cuestiona la pertinencia de álbumes ilustrados que abordan temas controversiales como la violencia, el amor y el sexo, la crueldad, la muerte y la tristeza. Asimismo, Anabel Sáiz Ripoll, aborda a la muerte como tema tabú a través del artículo *Temas tabú en la literatura infantil*, publicado en 2011, donde explica la importancia de no falsear la información que se les otorga a los niños y jóvenes. Por otro lado, Teresa Colomer en el libro *Introducción a la literatura infantil* (2010), aborda el tema de la literatura “correcta” de acuerdo con el contexto histórico que viven las diferentes sociedad.

Otros textos que abordan este tema es el artículo en lo general, son “El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados” (2016) de Alicia Vara, en cual analiza libros dirigidos a niños en edad preescolar que abordan el tema de la muerte; “La representación de la enfermedad de Alzheimer en los álbumes ilustrados” (2016) de Fátima Cuadrado, María Rosal, Juan Antonio Moriana y Adoración Antolí.

En términos generales, como se ha mencionado, hay muy pocas investigaciones en torno a los temas tabú en la literatura infantil, y de forma particular en los álbumes ilustrados; sin embargo, cada día hay más libros de este tipo en el mercado editorial que abordan algún tema controversial. Es por ello la importancia de comenzar a problematizar sobre este tipo de álbumes y las implicaciones que tienen en la sociedad.

CAPÍTULO I

CONTEXTO CULTURAL Y SOCIAL

Hay dos puertas de acceso infantil al universo literario y al ámbito del arte: la primera es la voz del adulto, que transmite a los más pequeños el calor y la fascinación de los relatos; la segunda es la imagen, un estímulo directo e impactante que los sitúa de lleno en un valioso contexto de formas, colores y sensaciones estéticas. Ahí reside el principal valor del libro ilustrado: en ese papel de iniciación, de entrada al mundo simbólico del arte, al placer de contemplar, imaginar y sentir.

VILLAR ARELLANO

Como se mencionó en páginas anteriores, los álbumes ilustrados son más que “libros bellamente adornados”, son el perfecto balance entre los enunciados visuales y sus contrapartes textuales: el uno no puede vivir sin el otro. Es esta delicada danza entre la imagen y el texto que envuelve al lector en un ritmo que detona la imaginación.

Los álbumes ilustrados, como lo menciona el epígrafe de este capítulo, una puerta que permite acceder a una gran gama de circunstancias: desde el mundo simbólico, a diferentes placeres, pero también nos sitúa ante la realidad, o al menos deberían ser capaces de explicarnos parte de esta realidad.

El álbum ilustrado

El álbum ilustrado, al igual que otro tipo de libros infantiles, seduce fácilmente a los ilustradores modernos gracias a que se presenta como un escaparate o mini galería sin tiempo para exponer la obra, y con una amplia gama de espectadores que han encontrado en este tipo de libros un oasis de experiencias estéticas; es entonces, “[...] una suma de concepto, obra gráfica, diseño y producción que aporta placer y estimula la imaginación, tanto de niños como de adultos” (Salisbury & Styles, 2012: 50).

Es por lo anterior que muchos ilustradores se han beneficiado ampliamente de las virtudes de este tipo de piezas; sin embargo, al momento de trabajar en el diseño, edición y producción de literatura infantil del género ha sido en detrimento de su función original: La educación.

Origen histórico del álbum ilustrado

La conjugación de enunciados visuales y textuales para la transmisión de información no es algo nuevo; en realidad, se tienen registros de libros ilustrados muy antiguos, tanto que la historia nos lleva hasta Egipto, donde se elaboraron los primeros libros que conjugaban iconografía de carácter textual con dibujos, “a los escribas y artistas se les comisionaba para elaborar papiros funerarios [...]” (Meggs, 1991: 31).

Una situación similar se dio en la franja de Mesoamérica, ya que las diversas culturas prehispánicas también desarrollaron sus propias versiones de libros llamados códices, los cuales contaban con un sistema de registro compuestos por tres elementos básicos:

a) figuras que representan seres humanos, animales, plantas y objetos diversos; a estas figuras se les llama pictogramas; b) signos que expresan ideas, denominados ideogramas, y c) signos fonéticos. A estos últimos se les da el nombre de *glifos ideográficos* y *glifos fonéticos* (Fernández & Flores, s.f.: s.p.).

Asimismo, en el interior de estos códices se narran diferentes tipos de temas como mitos y leyendas, calendarios, mapas cartográficos, entre otros. Estos libros eran elaborados por *Tlacuilos*⁹, quienes eran reconocidos por sus comunidades y que junto a los sacerdotes eran los únicos que podían leerlos.

Así bien, la historia del libro ilustrado nos lleva de la mano por diversos pueblos y épocas, por ejemplo Grecia, Roma o China; que de una u otra forma ayudaron al constructo de nuestra actual alfabetidad visual¹⁰ (tema que se abordará de manera mucho más profunda en el capítulo tres); hasta los manuscritos medievales (siglo v d.C. al siglo xv), elaborados con los más exquisitos detalles; estos últimos también llamados “manuscritos iluminados” implicaban diseño de márgenes e ilustraciones “con el fin de reforzar visualmente el significado de la palabra [...] los manuscritos iluminados se realizaban con extraordinario cuidado y sensibilidad al diseño” (Meggs, 191: 64).

⁹ Eran hombres y mujeres que desde pequeños eran adiestrados para la escritura de las diferentes historias. El término significa el que escribe dibujando. Para mayor información se puede referir al sitio: <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art29/>

¹⁰ La alfabetidad visual o alfabetización visual es un término que viene del inglés *visual literacy*, acuñado originalmente por John Debes en 1969, y se refiere a “las capacidades de una persona visualmente letrada para discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrarse en su medio” (Citado por Arizpe & Styles, 2008: 74).

Durante esta época los procesos de producción de los libros se llevaban dentro de los monasterios, en el *scritorium*¹¹, donde trabajaban distintos monjes para el diseño de tan bellos ejemplares. Pero no fue sino hasta Jan Amos Komensky (Comenius), humanista y pedagogo nacido en 1592, que el libro ilustrado asumió responsabilidades pedagógicas y se dirigió al público infantil.

En 1654, Comenius publica su *Orbis Sensualium Pictus* en Nuremberg, “donde muestra un mundo visible en dibujos, un libro para el aprendizaje del latín, que parece ser el primer libro ilustrado para niños” (Martínez-Salanova Sánchez, 2016: s.p.).

La propuesta de Comenius marca en sí el punto de partida de un nuevo uso de la literatura: la didáctica infantil. Si bien el inicio es la enseñanza del latín pronto se utilizó para inculcar ciertos valores morales que la sociedad de adultos exigía. Las relaciones existentes entre las imágenes y las palabras eran sutiles y todavía se percibía el predominio del texto sobre la ilustración. Para 1789 el pintor y poeta William Blake imprimió (él mismo) y publicó *Canciones de inocencia y de experiencia*, donde ya comenzaba a generar algunos experimentos entre las relaciones simbióticas de las palabras frente a las imágenes; pero no fue sino hasta finales del siglo XIX que se hizo de manifiesto la posibilidad de comprender el gusto por la estética de la literatura infantil.

¹¹ El *scritorium* era una sala de escritura que era dirigida por un monje erudito (*scrittore*) que fungía como director y editor.

Los avances tecnológicos en torno a la impresión que se gestaron entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX propiciaron la aparición de nuevos ilustradores que marcaron una nueva época en el diseño de los libros infantiles. Esta nueva era, definida como la “Edad de Oro de la Ilustración Infantil”, es inaugurada por el artista John Tenniel (1820-1914), quien ilustró con absoluta maestría *Alicia en el país de las maravillas* (1865) y *Alicia a través del espejo* (1872) de Lewis Carroll, logrando así “un nuevo tipo de presencia de la página: las imágenes desempeñaban un papel clave en la experiencia del libro y, por tanto, pasaban a ser imprescindibles para leerlo” (Salisbury & Styles, 2012: 18).

La costumbre en torno a los libros infantiles en aquella época era que las ilustraciones retrataran literalmente a los textos que acompañaban; hasta que Randolph Caldecott¹² (1846-1886) propuso que las imágenes adquirieran una dimensión enunciativa completamente nueva; las ilustraciones comunican lo que el texto no dice: “la exuberancia de Caldecott es como la de un niño. «Animadas», es el adjetivo que suele adjudicársele [...] Sus personajes, saltan, brincan o bailan a lo largo de las páginas” (Grenne, 1999: 18).

Así bien, con Caldecott nace el álbum ilustrado presentando “[...] un contrapunto que no se había visto antes. Las palabras se omiten, pero la imagen habla” (Salisbury & Styles, 2012: 16).

¹² Caldecott nació en Chester, Inglaterra y murió en Florida, Estados Unidos. Su trabajo en torno a la ilustración infantil le valió el título de “Padre de los álbumes infantiles”.

En la segunda mitad del siglo XX, en Estados Unidos, Maurice Sendak¹³ (1928-2012) inició con la publicación de sus álbumes ilustrados, siendo el más famoso de sus libros –como se mencionó anteriormente– *Where the wild things are*¹⁴ (1963); propuesta innovadora no solo como álbum ilustrado sino en general en la literatura infantil, ya que aborda una problemática social referente a los niños: La ira.

El álbum ilustrado como documento social

La obra de Sendak es un ejemplo de cómo un álbum ilustrado se valida como un documento de importancia social al fungir como herramienta de apoyo frente a problemáticas sociales complejas; pero no es Sendak el que define este uso para con la literatura infantil, sino que su propuesta literaria es producto de un enorme recorrido.

De lo anterior es importante nuevamente regresar en el tiempo hasta la década de 1820, en una Europa lastimada por la guerra, donde las coyunturas¹⁵ sociales y políticas gestaban las revoluciones liberales y de forma muy particular Gran Bretaña se imponía como potencia económica tras la caída del imperio de Napoleón Bonaparte; por otro lado en Estados

¹³ Sendak nació en Nueva York, Estados Unidos; fue uno de los principales exponentes de los álbumes ilustrados modernos aunque su obra no es muy vasta gracias a su personalidad perfeccionista.

¹⁴ *Where de wild things are* es parte de una trilogía junto con *In the night kitchen* y *Outside over there* que tratan de viajes a mundos especiales, donde los personajes principales (niños) están en busca de respuestas a situaciones de conflicto emocional.

¹⁵ El término coyuntura lo tomo del libro *Fundamentos del análisis social* (2001) de Jaime Osorio, donde el autor define a las Coyunturas como “[...] una condensación particular de espesores de la realidad y de tiempo, en la que los procesos profundos y de larga duración están presentes mas intensamente en la superficie y el tiempo corto” (Osorio, 2001: 71).

Unidos los procesos sociales profundos se aceleran, el creciente nacionalismo propicia la creación de la Doctrina Monroe¹⁶: “América para los americanos”, bajo la preocupación de posibles intervenciones de los estados Europeos. Así bien, estos antecedentes políticos y sociales coadyuvan a que ambos territorios (Gran Bretaña y Estados Unidos) se encuentren sumergidos en un estado de ausencia espiritual, por lo que las sociedades de la época “intentaron evangelizar a su población a través de la literatura infantil” (Fraser, 1999: 21).

El objetivo de este plan religioso-literario¹⁷ era el ayudar a sanar el tejido social deteriorado de ambos países a inicios del siglo XIX. La iniciativa en conjunto con la preocupación manifestada y las condiciones de las estructuras sociales que visibilizaban permitieron cambios positivos, por ejemplo: el “Compromiso de Missouri”¹⁸, así como el papel social que ocupaban las mujeres y los niños de la época.

Cien años más tarde (1920), se plantea un movimiento similar, pero inverso, a través de la literatura infantil desde la visión soviética; mediante la cual, desvincula a la educación de la fe, excluyendo a Dios de los libros de texto, responsabilizando al ser humano de sus acciones y de la posibilidad de la construir un mundo armónico sin la necesidad de una deidad que determine como bueno o malo al hombre.

¹⁶ Elaborada por John Quincy Adams pero atribuida a James Monroe, plantea: “América para los americanos”.

¹⁷ Término tomado del ensayo de James Fraser “El libro infantil soviético de la década de los veinte” (1999), publicado en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*.

¹⁸ También llamado el Compromiso de 1820, trata sobre la regulación de los estados esclavistas y abolicionistas.

Tanto en el caso de 1820 como en el de 1920, la preocupación radicaba en combatir el analfabetismo; por lo que ambas propuestas –si bien alejadas en el enfoque, próximas en el objetivo– trabajaron en conjunto con movimiento político-sociales y artísticos proporcionando propuestas literarias atractivas para la promoción del desarrollo social. En el caso de la literatura infantil soviética (1920-1929) aparecen exponentes literarios y pedagógicos como Gorki¹⁹ (1886-1936) y Krupskaya²⁰ (1869-1939), quienes plantaron las semillas teóricas para el desarrollo de una nueva literatura infantil.

Los álbumes ilustrados y los temas tabú

Al hablar sobre literatura infantil nos es muy fácil pensar en los clásicos de los hermanos Grimm como *Hansel y Gretel* o *La Cenicienta*, o en las obras de Hans Christian Andersen; pero más fácil es pensar en las adaptaciones que se han hecho de estos cuentos a lo largo del siglo XX, buscando la trama “correcta” para los niños.

Imposible olvidar en la infancia la muerte de Beth en *Mujercitas* que mi espíritu trágico de escritora leía y releía sólo para llorar. Cientos de veces me encontraba sin el libro porque al pobre lo culpaban de provocar ese terrible estado de ánimo. La censura lleva la carga ideológica de quien la emite y yo me preguntaba a quién podía molestarle que llorara. Pero para los adultos la muerte era un enemigo respetable, no querían que la leyera, pero durante el almuerzo se

¹⁹ Alexei Maximovich Peshkov, mejor conocido como Maksim Gorki, fue un escritor ruso, fundador del “realismo literario soviético”. Fue cinco veces nominado al premio Nobel de literatura.

²⁰ Nadezhda Konstantínovna Krúpskaya, miembro del partido comunista de la Unión Soviética; asimismo, fue una de las figuras responsables de la creación del sistema educativo soviético.

escuchaba el noticiero donde antes de las noticias el locutor enumeraba los muertos del día y eso para mí era más trágico que la muerte de Beth, porque a esa muerte, la de Beth, podía leerla y si se me antojaba la obviaba salteándome las páginas[...] (Comino, 2002: s.p.).

Así bien, de ahí es que surgen las preguntas que introducen al presente apartado, ¿cuáles son los temas correctos para los niños?, ¿quién decide esos temas?, ¿existen temas que deben ser tabú?

En relación a estos cuestionamientos es importante repensar sobre lo que dice de una sociedad el material que se lee. En el artículo *Temas tabúes en la literatura infantil* (2005), Sandra Comino cita a Teresa Colomer²¹:

[...] las obras tradicionales, se reelaboran, se reinterpretan, a la luz de las preocupaciones morales, sociales e históricas de cada época y que uno puede dar cuenta de cómo es una sociedad leyendo aquello que se edita para niños (Comino, 2005: s.p.).

Tabú

El concepto denominado “tabú”, es introducido a occidente a través de una anotación en las memorias del Capitán James Cook²² (1728-1779), quien la escuchó por primera vez en 1777. El vocablo es presentado en referencia a un sacrificio religioso en Polinesia, tratándose de la víctima del ritual: *tataa-taboo*. La anotación hace mención que el Capitán

²¹ Nacida en Barcelona, Teresa Colomer es especialista en literatura infantil y juvenil.

²² James Cook, fue un explorador británico, miembro de la *Royal Navy*; facilitó mediante sus expediciones el descubrimiento de Oceanía, otorgando a la corona británica las colonias de Australia, Nueva Zelanda y Hawái. Asimismo, amplió las rutas de tránsito en el hemisferio sur.

Cook, “[...] cita que, en la isla de Tonga, se aplicaba este término en todos los casos en que las cosas no podían ser tocadas y, en general, a lo prohibido” (Calvo Shadid, 2011: 122).

Con base en dicha anotación del Capitán Cook, se entiende que el término “Tabú” cuenta con un contenido simbólico derivado de un establecimiento social y, en este caso, religioso; de acuerdo con Calvo Shadid, se han acuñado algunas definiciones del concepto:

1. Prohibición o inhibición resultado de una aversión emocional o costumbre social
2. Prohibición de usar algo, aproximarse o mencionarlo a causa de su sacralidad y su naturaleza inviolable. Un objeto, una palabra o un acto protegido por una prohibición
3. Prohibición en algunas culturas contra tocar, decir, o hacer algo por temor o castigo inmediato de una fuerza sobrehumana misteriosa
4. Una prohibición impuesta por costumbre social o como una medida protectora, (el incesto) fue el primer tabú del mundo
5. Interdicción
6. Prohibición de trato, mención a una autoridad, a algo prohibido o sagrado
7. Un objeto, una persona, un lugar o a una palabra que se cree que tiene un poder inherente por encima de lo ordinario. (Calvo Shadid, 2011: 122).

En todos los casos, de manera general se hace presente en primer lugar la prohibición, ya sea desde un punto de vista social o religioso; desde la visión de Franz Steiner²³ (1909-1952), quien definió al tabú como la sociología del peligro. Como parte de su propuesta, una de las acepciones del término corresponde a “[...] los mecanismos sociales de obediencia que incluyen un significado ritual [...]” [Traducción propia²⁴]. (Brown Gfrorer, 1975: 93); es entonces que debe quedar claro que lo prohibido está determinado como una convención por parte de la sociedad y las instituciones que la construyen.

Los temas tabú

Abordar la problemática de los temas tabú en la literatura infantil obliga a reflexionar sobre el enfoque a utilizar para su estudio, ya que si únicamente nos enfrentamos a él a partir de una visión lineal (disciplinar) no podríamos ver al problema en su totalidad; Colomer nos menciona la relevancia de la literatura para entender el funcionamiento social de una época determinada o una sociedad; es por ello que un enfoque holístico facilitaría el abordaje de temas tan complejos; sin embargo, es necesario también estudiar el problema desde sus particularidades: “Se trata de conocer las particularidades de los árboles a partir de la visión del bosque” (Osorio, 2001: 22).

²³ Franz Baermann Steiner, fue Ensayista, poeta, y etnólogo Checo, a quien se le publicó de forma póstuma el libro *Taboo* (1956), producto de la compilación y transcripción de múltiples conferencias que impartió, y que hoy en día se considera una de las obras más importantes en la antropología social.

²⁴ “[...] with all the social mechanisms of obedience which have ritual significance [...]” (Brown, 1975: 93).

Es, pues, de suma relevancia introducirse al tema desde diversas ópticas que se entretajan para brindar cada una de ellas su punto de vista sobre el problema común.

Las palabras de Colomer, no pueden pasar inadvertidas si tomamos en cuenta ciertos antecedentes históricos en torno a la literatura infantil, un ejemplo de ello es, como se mencionó anteriormente, el tipo de literatura que se editó entre 1820 y 1830 en Estados Unidos donde “intentaron evangelizar a su población a través de la literatura infantil” (Fraser, 1999: 21).

La finalidad de este tipo de libros era la formación religiosa en la niñez de la época, en un sentido de servicio, primero con Dios y luego con la sociedad. Un movimiento similar se gesta en Rusia cien años después, donde se excluyó a Dios de la literatura y el discurso se centró en una humanidad responsable.

Es importante mencionar que este movimiento literario-antirreligioso no tiene nada de casual, ya que la Guerra Civil Rusa había tenido lugar entre 1917 y 1923, y el “gobierno de Lenin (1870-1924) comenzó decretando la separación entre la Iglesia y la escuela y la nacionalización de los bienes eclesiásticos” (Somarriba, 2009: s.p.).

Es así que actualmente, casi cien años después, seguimos utilizando a la literatura infantil como una herramienta de adoctrinamiento social; en términos de Louis Althusser²⁵ (1918-1990), la literatura infantil históricamente ha respondido a las necesidades de aparatos

²⁵ Filósofo marxista estructuralista.

ideológicos del Estado: “Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (Althusser, 1995: 189).

Althusser plantea una tipología de sus aparatos ideológicos del Estado, la cual encabezan la familia, la escuela y la cultura. No podemos dejar de lado u olvidarnos que nosotros somos un producto de las construcciones ideológicas de quienes nos crían y que los prejuicios son implantados desde la cuna y luego desde el pupitre.

De lo anterior, dice Sandra Comino que los criterios con los que se publica la “literatura correcta” implican cierto sesgo de las instituciones, y su búsqueda para acercarla a los niños forma parte del discurso esquizofrenizante²⁶ de la estructura social contemporánea en la que vivimos, ya que en los medios masivos de comunicación es común que se hable de guerra, violencia y drogas entre otros temas; es a través de la literatura infantil que las instituciones buscan censurar los temas que competen a la realidad de los pequeños.

Es claro que vivimos en una sociedad que ha sido definida por determinados límites morales que han sesgado nuestra capacidad de elección entre lo “bueno y lo malo”, simplemente esta estructura ha decidido por nosotros; Zygmunt Bauman²⁷ (1925-2017)

²⁶ El término viene de Gregory Bateson quien, dentro de la teoría de la terapia sistémica, habló del concepto de “comunicación esquizofrenizante”, el cual se refiere al envío de dos mensajes contradictorios a un mismo receptor y este es incapaz de ignorar ninguno.

²⁷ Zygmunt Bauman fue un sociólogo polaco judío. Su producción académica cuenta con más de cien ensayos y cincuenta y siete libros, entre los que destacan *Modernidad líquida* (1999), *Amor*

explica que la mayoría de las personas no eligen por sí mismas, sino que son sometidas por una *fuerza invisible externa* que determina lo que es “bueno” para ellas.

Marx busca establecer las regularidades que expliquen la vida social, pero considera esas regularidades como una “construcción social”, por lo cual entiende que son creadas por los hombres, al igual que las sociedades, que son históricas, mutables con el tiempo y, lo más importante, posibles de ser transformadas por la acción humana, en contra de la idea positivista[...] (Osorio, 2001: 20).

Es entonces que debemos alejarnos de la visión reduccionista de las leyes naturales inmutables para concebir el abordaje del análisis social, en este caso el tabú, a partir de la concepción planteada por la teoría del “Caos” donde los sistemas son dinámicos y susceptibles de sufrir modificaciones.

No se trata de continuar buscando nuevos métodos de implantación ideológicos, sino de buscar alternativas pedagógicas que ayuden a los niños a enfrentar situaciones cotidianas desde un pensar humanista, racional y moralmente autónomo.

Con base en el párrafo anterior y del uso de la literatura infantil desde el Estado podemos ver que los contenidos responden a necesidades específicas; las propuestas nuevas plantean abordar los temas desde otra perspectiva. En relación al abordaje de estos temas, Sáiz Ripoll dice:

líquido (2003), *Tiempos líquidos* (2007), *Vida y consumo* (2007), entre otros. Como ejemplo de su postura sobre la sociedad moderna, en su libro *Modernidad y holocausto* (1989), propone que el holocausto es el ejemplo perfecto mediante el cual la sociedad moderna pretende establecer el orden.

Es importante no falsear al niño ni al adolescente la realidad ni edulcorarla con visiones escapistas del mundo o de la sociedad. La literatura infantil y juvenil aborda muchos temas, todos pueden ser interesantes a la hora de leer, pero conviene saber qué recomendamos a nuestros hijos y cuándo hacerlo (Sáiz Ripoll, 2011: s.p.).

La muerte, hasta hace pocos años, no tuvo un tratamiento o un abordaje relevante en torno a la sensibilización y entendimiento de la misma; las sociedades conservadoras exigieron de distintas maneras su censura buscando “proteger” a la niñez de temas que pueden procurar incomodidad; sin embargo, este tipo de conductas tienden más a la autoprotección del adulto (o la institución según sea el caso), que de preservar la inocencia del menor: “Leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida” (Sáiz Ripoll, 2011: s.p.); ejemplo de esto, son las adaptaciones al cine por estudios como Disney, con obras como *La Sirenita* (1989), donde optan por introducir un final feliz en lugar de la muerte del personaje principal (en la obra original de Hans Christian Andersen la sirenita no tenía nombre).

Es así que hasta el momento nos hemos topado con dos grandes problemáticas en torno a los libros infantiles ilustrados, la primera es el uso de éstos como instrumentos de implantación ideológica por parte de las instituciones; y por otro lado el latente terror (quizás sea más diplomático llamarlo incomodidad) del adulto para el abordaje de temas complejos con los menores.

Pero entonces volvemos al problema de la construcción ideológica y sobre quién es el que decide el “¿qué?” pueden leer los niños; ya que si como adultos nos encogemos de hombros ante nuestro pudor y liberamos a terceros a decidir por y para nuestros niños.

La literatura infantil ayuda al niño a “teorizar” su vivir, pues le hace razonar ante las vicisitudes de los personajes, a valorar o despreciar sus actos, y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores. El niño puede con la lectura literaria participar de emociones, compartir ideas e ideales, sufrir o gozar con la trama. Esto es, en parte, lo que le da a la literatura infantil ese especial poder educativo, en el sentido formal y moral de la palabra, esa cualidad excepcional para la transmisión de valores (Sousa, 2008: s.p.).

La realidad práctica de estos temas no se basa en “soltar” los libros y que los niños accedan a ellos simplemente, pero tampoco es la censura; se trata de abordar los temas, escribir sobre ellos y producir libros que nos puedan ayudar a tratar los problemas una vez que tengamos que enfrentarnos a ellos.

Un ejemplo de lo anterior es el libro *Marita y las mujeres de la calle* de Dolores Juliano e ilustrado por Mabel Piérola, que ayuda a explicarle a los pequeños por qué hay mujeres que trabajan en la calle y que una mujer (o un hombre si fuese el caso) no es “mala” por el hecho de ser prostituta(o); entonces, tomando a este libro, ¿debemos dejarlo ahí para que cualquier niño lo lea?

Parecería que debemos hacer uso de este libro de acuerdo con el contexto del menor con la intención de construir un nuevo valor y resignificar²⁸ una circunstancia de vida:

²⁸ Resignificar, desde un punto de vista simplista, implica atribuir un sentido diferente a una situación; si se necesita profundizar sobre el tema se puede acudir al artículo de Nelson Molina Valencia titulado *Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados*. La descarga es libre desde: <http://www.revistas.unam.mx/front/>

[...] las obras consiguen armonizar valores literarios, estéticos y sociales; lo que dentro del contexto pedagógico, va a contribuir no sólo a fomentar el placer por la lectura como a desarrollar el pensamiento crítico e independiente ayudando a formar individuos más humanos (Sousa, 2008: s.p.).

Es entonces, que el uso de los álbumes ilustrados de temas tabú, debe de estar directamente relacionado con el contexto del niño, para lograr en él, lo que en términos de Kant se llamaría moral autónoma; es decir, “la moralidad es, pues, la relación de las acciones con la autonomía de la voluntad, esto es con la posible legislación universal por medio de las máximas de la misma” (Mardomingo Sierra, 2002: 3).

Es así, que la literatura infantil de los temas tabú debe abordarse desde la lógica del “tercero incluido”; sobre este concepto habla Edgar Morin²⁹ (1921): “esta lógica lo constituye el conflicto entre dos personas cuyas posiciones contrarias se presentan como irreconciliables, dado que se excluyen mutuamente. Para resolver el diferendo, es necesaria la intervención de un mediador” (Morin, s.f.: s.p.).

Entonces, podemos ver esta lógica de tal forma que nuestros dos elementos en conflicto son el niño con la problemática social; y el “tercero incluido” (el álbum ilustrado de temas tabú) que ayudará a trasladar el conflicto a un plano diferente.

Este tipo de libros comienza a tener un propósito social y adquiere una mayor dimensión para su abordaje como objeto de estudio; es de ahí necesario abordar al tema desde una

²⁹ Considerado el padre del pensamiento complejo.

perspectiva transdisciplinar que favorezca la inclusión de ópticas que coadyuven a entretener una nueva forma de libros infantiles ilustrados que aborden los temas tabú.

El álbum ilustrado de temas tabú: Un género discursivo

El uso de la lengua dentro del libro infantil, y de manera mucho más precisa en los álbumes ilustrados, hace que se constituyan estos últimos dentro las esferas de praxis humanas en un género discursivo sumamente específico, debido al modo mediante el cual se constituyen los enunciados –síntesis entre lo escrito y lo visual– a partir del trinomio contenido temático, estilo y composición que de acuerdo con Mijaíl Bajtín hace que se constituya como tal.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece en medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín, 1999: 248).

Al principio de este capítulo se han explicado las características generales de este tipo de libros; sin embargo, dentro del *microcosmos* que implica al álbum infantil ilustrado que aborda temas tabú, hace que se constituya como un género muy distinto a otros álbumes. En primera instancia, estudiarlo como una esfera de la actividad humana que explora los contenidos de lo no dicho, asimismo, enfocar los contenidos a los pequeños lo convierte en un objeto único.

La construcción de enunciados desde la pedagogía, la psicología, la comunicación, la literatura y el arte podría permitir la edición de libros infantiles que se sostengan como

herramientas de apoyo para la resignificación y la resiliencia; y que socialmente podrían permear en el contexto del menor modificándolo; creando un cambio social desde sí mismo.

Es aquí donde tendría cabida el principio de recursividad, de acuerdo con Morin, este principio es similar al concepto de un remolino: “cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo, productor” (Morin, 2009: 106). Con esto, el autor nos explica que este principio es al mismo tiempo causa y efecto.

Lo que hace sumamente interesante como objeto de estudio al álbum ilustrado, como género discursivo, es que a partir de su abordaje transdisciplinar se puede constituir como una herramienta de transformación social. Es de lo anterior que como herramienta transformadora se ve inmersa en una problemática directa con relación al aparato ideológico del Estado de tipo cultural: las editoriales en general presentan ciertas resistencias para la edición y publicación de estos álbumes ilustrados, ya que se ven condicionadas por factores económicos y del mercado; en entrevista para *infobae* el editor independiente Germán Frers dice:

Lo que sí es un tema editorial que condiciona la literatura infantil y juvenil es los temas es el mercado. Muchos temas no se tocan porque las escuelas privadas católicas (en sus diferentes ramas) pueden condicionarse las ventas: brujería, hechizos, sexualidad, género... Entonces, la cuestión de mercado te condiciona editorialmente. No implica a la literatura, pero sí a su distribución. O sea, conceptualmente no pasa nada, pero efectivamente hay censura (Botto, 2016: s/p).

Es de lo anterior, que el álbum ilustrado de temas tabú debe ser analizado en su totalidad; es decir, no debe disociarse el contenido textual de los enunciados visuales, y su pertinencia como herramienta de apoyo en el acompañamiento de niños inmersos en problemáticas complejas debe considerarse de manera definitiva dentro de la industria editorial, debido a que la realidad golpea de manera cada vez más frecuente a los niños; los editores, diseñadores e ilustradores deben responsabilizarse de los libros que se publican, no se puede seguir escondiendo la cabeza bajo la tierra con la excusa de lo “socialmente correcto”, si se requiere ser parte de un nuevo constructo social; y las instituciones deben asumir su responsabilidad en torno a la necesidad de este tipo de publicaciones.

Así bien, es importante tener claro el proceso mediante el cual se construye conocimiento en los niños dependiendo tanto las etapas de desarrollo como la afectación que tiene el contexto en el que están inmersos para entender como apoyarlos a través de la edición de este muy particular tipo de libros.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LA EDUCACIÓN

Si quieres ser creativo, mantente en parte como un niño, con la creatividad y la inventiva que caracteriza a los niños antes de ser deformados por la sociedad adulta.

JEAN PIAGET

En este capítulo se abordarán aspectos correspondientes a las teorías de la educación y del desarrollo que permiten conocer las características cognitivas de los niños a los que están dirigidos los álbumes ilustrados. Asimismo, se retomarán aspectos propios de la educación que impactan directamente en el manejo y contención de los pequeños en aras del desarrollo de resiliencia en el niño en torno a las problemáticas en las que está inmerso, así como de la construcción de la autonomía moral que facilitará que se constituya en un actor social activo y responsable.

¿Cómo es que percibimos?

La danza sincrónica que se busca estructurar al momento de diseñar un álbum ilustrado infantil está determinada en función de diferentes factores, como el usuario, en este caso se trata de niños entre tres y siete años de edad (en algunos casos hasta 12 años), y su capacidad de leer e interpretar discursos visuales o multimodales, temas que más adelante se abordarán; así mismo, un tema importante a estudiar son los factores que permiten a este usuario percibir lo que el mundo le ofrece, o en este caso, este tipo de libros.

La combinación de las imágenes con los breves textos a lo largo de las pocas páginas que ofrecen los álbumes ilustrados, más que obras de arte, son estructuras comunicativas; es decir, son mensajes. Y las mismas imágenes son las que configuran al mundo y nos permiten tener acceso a él.

La realidad social debe ser pensada como una totalidad compleja, que para ser conocida necesita ser desestructurada. Con razón se ha indicado que “el rasgo más característico del conocimiento consiste en la descomposición del todo” (Osorio, 2001: 38).

A la cita anterior podemos implicarla en términos de lo sensible, ya que no nos es suficiente con sentir para conocer al mundo, sino que debemos entenderlo (percibirlo) para lograr dicho fin.

La sensación es el proceso mediante el cual los órganos sensoriales, como los ojos y los oídos, recogen información acerca del ambiente. La percepción es el proceso estrechamente relacionado con el anterior, por el cual el cerebro selecciona, organiza e interpreta estas sensaciones (Crider, Goethals, Kavanaugh, Solomon & Santiago, 1989: 78).

Para Lev Vygotsky³⁰ existen dos tipos de funciones cerebrales que están profundamente relacionadas con ambos conceptos; en el caso de las sensaciones las relacionamos directamente con la funciones mentales inferiores que “son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento

³⁰ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), filósofo y psicólogo ruso. Entre sus obras destacan *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, *Pensamiento y lenguaje*, entre muchas otras.

derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer” (Giménez, 2014: 67).

En el caso de la percepción, como se verá más adelante, está ligada a las funciones mentales superiores, las cuales se desarrollan de acuerdo con las circunstancias sociales y culturales, entre otras, del individuo.

Acceder al mundo mediante la percepción, ya sea a través de imágenes, sonidos, o mediante cualquier otro sentido ha sido motivo de estudio desde hace mucho tiempo; una de las disciplinas que participaron más fervientemente en este tipo de investigaciones fue la “psicología experimental”, la cual obtiene inspiración en un principio del positivismo de Augusto Comte³¹ (1798-1857); el cual surge a través de la convicción de la formulación de leyes a través de atenerse a los hechos tangibles, la observación y la experimentación.

En 1875, Wilhem Wundt³² (1832-1920) fundó su primer laboratorio de psicología experimental donde comenzó a realizar estudios sobre los dos conceptos arriba mencionados: la sensación y la percepción.

En términos generales, cuando se habla de sensación siempre se debe enfatizar que ésta surge a partir del estímulo³³, el cual excitará a los receptores y éstos transformarán el

³¹ Comte fue pensador francés y fundador del positivismo, corriente cultural del siglo XIX, antagónica al idealismo.

³² Filósofo y psicólogo alemán fundador de la psicología experimental.

mensaje (estímulo) en un impulso neuronal para ser procesado; esto sucede, o al menos debería suceder, con las imágenes dentro de los álbumes ilustrados, las cuales funcionan como gancho para estimular la atención del usuario (el niño), y facilitar la transmisión del mensaje. Asimismo, los receptores sensoriales no solo responden al acicate, también responden a dos de sus propiedades: la cantidad y la calidad. Entendamos a la primera como la intensidad de la estimulación, por ejemplo una imagen con una saturación de colores muy intensa o baja; mientras que la calidad la entendemos como el tipo de estimulación; es decir, la luminosidad del color o su oscuridad; es decir, el nivel de contraste existente en la composición. De la estimulación en términos de cantidad surge una nueva variable, los llamados umbrales sensoriales. “El umbral absoluto se refiere a la cantidad de estimulación necesaria para que un organismo lo perciba” (Crider, et al, 1989: 79). Mientras que el umbral diferencial identificará, como lo dice el mismo concepto, la diferencia que debería existir entre dos estímulos para que un individuo lo pueda percibir.

La metodología para la medición de los umbrales absolutos se le debe a Gustav Fechner (1801-1877), el experimento (en el caso de la sensibilidad visual que es lo que atañe a dicho ensayo) consistió en presentar ante un grupo de voluntarios, en un salón completamente oscuro, una pantalla donde se proyectaría un punto de luz débil, el cual iría aumentando de intensidad de forma paulatina hasta que los voluntarios fuesen capaces de percibirlo.

³³ “Un estímulo es cualquier forma de energía (una onda luminosa, calor o un olor, por ejemplo) que es capaz de activar el sistema nervioso” (Crider, Goethals, Kavanaugh, Solomon, & Santiago, 1989, p. 78).

En el caso del umbral diferencial, el científico somete al sujeto a una prueba donde se le presentan dos puntos de luz, uno de ellos se mantiene constante mientras que el otro va incrementando su intensidad hasta que el voluntario es capaz de detectar la diferencia entre ambos estímulos.

Ante estos experimentos se detectó que ambos umbrales no son constantes. Ernst Weber³⁴ (1795-1878) descubrió que somos capaces de percibir pequeños cambios siempre y cuando el estímulo referencial sea pequeño; sin embargo, conforme éste crece se requieren variaciones mucho mayores para ser perceptibles. Es de aquí que surge la Ley de Weber³⁵, la cual marca las bases experimentales para definir los umbrales de los estímulos en torno a la sensibilidad del sujeto que los va a percibir.

Percepción visual

Como se ha mencionado, los seres humanos conocemos al mundo a través de la vista, sentimos los estímulos, pero es a través de la percepción que podemos interiorizarlos, organizarlos, fragmentarlos y construir significados; Alexandr R. Luria (1902-1977) en el libro *Las funciones corticales superiores del hombre* (2011) dice:

[...] el objeto percibido visualmente [...] para su correcta percepción son indispensables una serie de condiciones. Entre ellas se incluyen la observación del objeto, aislamiento de sus caracteres esenciales (de señal), determinación de

³⁴ Ernst Heinrich Weber nació en Alemania, médico fisiólogo. Diseñó el *Test del Compás* con el cual determinaba el umbral de impresión dual.

³⁵ Si bien fue Weber quien descubrió esta relación, fue Fechner quien formuló la ley.

las relaciones de estos y su síntesis en grupos que determinan la percepción final del objeto visual (Luria, 2011: 45)

Además de lo anterior es importante mencionar que la percepción también discrimina todos aquellos elementos que carezcan de significado substancial, es entonces que nuestra capacidad de tocar al mundo mediante la vista es selectiva, “la selectividad activa constituye un rasgo básico de la visión, como lo es de todo otro interés inteligente” (Arnheim, 1986: 34).

Desde la perspectiva de la *Gestalt*, se plantea la percepción como un estado subjetivo, mediante el cual el individuo abstrae la información del estímulo en función de la relevancia que él considera de los hechos del mundo exterior; es decir, la capacidad de percibir un estímulo visual, necesariamente requiere de la participación del *background* del usuario, lo que además dotará al mismo estímulo de un significado.

Gilberto Leonardo Oviedo (2004) explica sobre esta discriminación, como parte de la percepción, que de todos los datos³⁶ que son arrojados a través de los diversos estímulos de la experiencia sensorial, solo son agrupados aquellos que en suma puedan ser

³⁶ Es relevante explicar la diferencia entre datos e información de acuerdo con algunos de los autores que se manejan en este trabajo. Joan Costa explica que existen tres niveles o pasos en la adquisición de nuevos concepto (datos, información y conocimiento), los datos son todos aquellos impulsos no estructurados u ordenados, pueden ser números, letras, estímulos, etcétera; una vez que alguien los toma y organiza los transforma en información que puede ser transmitida mediante cualquier dispositivo para ser aprendida y finalmente transformada en conocimiento. Se puede referir al libro *La esquemática* (1998) para mayor información.

transformados en información relevante para el sujeto perceptual para constituir una representación mental.

Eduardo Martí conceptualiza a la imagen como sistema externo de representación, y lo describe como mediador de conducta y artificio cultural; en su libro *Representar al mundo externamente* (2003) expone que la adquisición de este tipo de sistemas es de gran relevancia en torno a los procesos de culturización; ya que sin ellos no hubiese sido posible la construcción de “instrumentos semióticos externos” (Martí, 2003: 19), que incrementaron las posibilidades de los procesos mentales superiores. Por su parte Arnheim (1904-2007) afirma que el acto de percibir visualmente es sinónimo de pensamiento visual y que los procesos mentales superiores no están por encima de la percepción sino que son parte de la misma percepción, refiriéndose a “operaciones tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, [...] la separación y la puesta en contexto” (Arnheim, 1986: 27).

Una característica de la percepción es que el cerebro capta los rasgos de la estructura y les atribuye otros que se pueden considerar meras aproximaciones, a esto nuevamente Arnheim dice: “La percepción consiste en imponer al material estimulante patrones de forma relativamente simple” (1986: 41); él los denomina conceptos o categorías visuales.

Joan Costa, en términos de percepción, menciona que existen tres niveles de la imagen, la *imagen retiniana* que tiene que ver con lo ya antes visto en relación a la parte sensible o fisiológica de la percepción, explica: “las imágenes retinianas son funciones del sistema

perceptivo ocular, el cual transforma sensaciones luminosas en estímulos que son enviados al cerebro” (Costa, 1998: 50).

Su segunda acepción de imagen –denominada *imagen icónica*– se refiere a superficies significantes a partir de la proyección de los objetos al observador, éstas representan a la realidad y son asequibles a nosotros por diferentes medios de representación. Forman parte “de la materia prima” de la comunicación visual. La tercer forma de imagen de Joan Costa es la *imagen mental*, vista desde la perspectiva de la psicología de la conducta se refiere a la *memoria visual* y a la *imaginación*; es decir es la capacidad del individuo de generar imágenes mentales.

Es la representación mental de algo visto o vivido en el entorno, o de algo que ha sido posible imaginar, como los contenidos informacionales de los esquemas cuando son transformados en *conocimientos* (Costa, 1998: 51).

De lo anterior, tenemos que las primeras imágenes son completamente involuntarias y, como había descrito anteriormente, son producto de los estímulos sensibles; mientras que las segundas constituyen un sistema de significados aprendidos que posibilitan la comunicación; por lo tanto las representaciones mentales –o como las llama Martí (2003) representaciones internas– son el producto de la conjunción de las primeras dos.

Si tomamos como ciertas las afirmaciones de Costa, daríamos por hecho que nuestra capacidad de generar una inteligencia visual implicaría en primer término conocer al mundo, primero desde lo sensible y después de lo perceptual; es decir, no podríamos reconocer algo que no forme ya parte de nuestra memoria visual; o por lo menos que sea

reconocible a nosotros como parte de una configuración que nos sea familiar, como dice Arnheim, “ver significa ver en relación” (1986: 67).

[...] la aparición de cualquier elemento en el campo visual dependía del lugar que ocupaba en la estructura total y de la función que desempeñaba, y que esa influencia la modificaba de manera fundamental. Si un elemento visual es extraído de su contexto, se convierte en un objeto diferente (Arnheim, 1986: 67).

Así bien, ver en relación a otra cosa tiene dos acepciones, por un lado se refiere a la relación existente entre dos o más elementos y que esto puede funcionar en términos de frecuencia o similitud; pero por otro lado, también tiene que ver con la composición de acuerdo con su significación como elemento compositivo o desde su singularidad.

Para Arnheim las imágenes tienen tres funciones, pueden *representar*, *simbolizar* o *significar*; y dicha función va a ser en relación al contexto desde donde se enuncie la imagen. Nos explica esta aseveración a partir de un ejemplo: “Un triángulo puede ser un signo de peligro, la representación de una montaña o un símbolo de jerarquía” (2001: 150).

Para el caso de los álbumes ilustrados de temas tabú, como objeto de estudio, se debe conceptualizar a las imágenes inscritas en los libros como el gancho requerido para captar la atención del niño; es decir, deben constituirse como un estímulo con las características necesarias (color, textura, índice de iconicidad, etcétera), para que la carga simbólica del discurso pueda cumplir la función como herramienta de apoyo, a partir, también, del correcto funcionamiento del proceso comunicativo.

Con base en todo lo anterior, es importante profundizar con los aspectos relacionados con la percepción del entorno de los niños, tomando en cuenta los factores socioculturales y ontogenéticos que se ven implicados en su desarrollo cognitivo.

El niño, el usuario perfecto del álbum ilustrado

Los álbumes ilustrados, como se ha mencionado, son objetos de gran popularidad en el mundo; desde la óptica de la industria editorial, los álbumes, se encuentran en una nueva era de esplendor, las distintas casas editoriales han apostado a los ilustradores para el incremento del acervo de este tipo de libros. El Fondo de Cultura Económica, Juventud, Lumen, Anya, SM, Edelvives, Alfaguara, entre muchas otras editoriales han invertido de forma dramática en crear colecciones de álbumes.

Es interesante darse cuenta de la gran producción que se ha hecho en todo el mundo para un producto tan acotado en términos del usuario. La realidad es que este tipo de libros hoy en día forman parte de la biblioteca personal de muchos adultos; sin embargo, el usuario o destinatario real para el consumo de estos libros está muy determinado.

De acuerdo con Martín Salisbury, los álbumes ilustrados están diseñados para niños de tres a siete años de edad debido al estado de desarrollo en el que se encuentran, y es desde esta etapa del desarrollo que se puede acceder a los pequeños desde el punto de vista educativo con la finalidad de crear una determinada conciencia o visión de la realidad.

Desde lo psicogenético

De acuerdo con Jean Piaget³⁷, los niños de dos a siete años se encuentran en lo que él llama la primera infancia, que es el momento donde inicia la apropiación del lenguaje, y se hacen evidentes las modificaciones de los aspectos efectivos e intelectuales, “el niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstituir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal” (Piaget, 1991: 28).

Es a partir de lo anterior que Piaget explica que aparecen *tres consecuencia esenciales para el desarrollo mental*, la primera es la capacidad de socialización del individuo, la segunda el pensamiento y finalmente, la interiorización de las acciones.

La capacidad de socialización, la primera de estas tres consecuencias, se refiere a que el niño es consiente del otro, se aleja del estado egocéntrico propio del lactante, y es capaz de interactuar con alguien más mediante del intercambio. En relación a la segunda etapa, con la aparición del pensamiento, Piaget se refiere a la interiorización de la palabra y a la construcción de estructuras semánticas que dan soporte al lenguaje. En la última etapa “de forma primordial, una interiorización de la acción como tal, que de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las «experiencias mentales»” (Piaget, 1991: 28).

En términos generales, podemos resumir que desde la postura de Piaget, estas tres etapas marcan la construcción de un sistema simbólico que permite brindar estructura al

³⁷ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), su obra marcó la pauta a las investigaciones sobre el desarrollo intelectual infantil.

pensamiento y el lenguaje; sin embargo, desde el punto de vista afectivo, dice que hay ciertos cambios paralelos en consecuencia, como la aparición de sentimientos individuales y afectividad interior.

Cuando se produce la aparición del lenguaje el niño se ve enfrentado, no ya como antes únicamente con el universo físico, sino también con dos mundos nuevos y, por otra parte, estrechamente solidarios: el mundo social y el de las representaciones interiores (Piaget, 1991: 29).

La aparición del lenguaje en el niño es, en palabras de Eduardo Martí, un parte aguas en el desarrollo de cualquier individuo, dado que la capacidad de creación y uso de los signos modifican profundamente las funciones cognitivas de cualquier persona.

Durante la etapa de la primera infancia, también, se evidencian tres tipos de hechos que se refieren a su relación con el entorno; el primero trata sobre las relaciones con el adulto.

Con el lenguaje el niño descubre, en efecto, las insospechadas riquezas, de un mundo de realidades superiores a él: sus padres y los adultos que le rodean se le presentaban ya como seres grandes y fuertes, fuentes de actividades imprevistas y a menudo misteriosas, pero, ahora, estos mismos seres revelan sus pensamientos y sus voluntades y este nuevo universo empieza por imponerse con un brillo incomparable de seducción y prestigio (Piaget, 1991: 31).

El niño encuentra en el adulto un modelo aspiracional al que intenta copiar; así bien, parte de esta nueva relación con el adulto tiene como implicación los aspectos jerárquicos o coercitivos mediante la aplicación de consignas para que el niño las cumpla. “Moral de obediencias. Las normas son vistas casi como «cosas», reales y sagradas, intocables [...] como estas normas son totalmente exteriores al niño, esta etapa se caracteriza por la

heteronomía³⁸ (Alarcón & Ellies, 2007: 55).

A partir de esta postura marcada del pensamiento de Piaget podríamos comenzar a debatir entre dos consideraciones sociales, o mejor dicho, dos puntos de vista en torno al abordaje educativo con los niños, la primera se puede entender con base a los criterios pedagógicos con los que se enseña en México, donde la base de la educación preescolar y básica se centra en las relaciones estandarizadas de poder entre el niño y el adulto, nuevamente se recuerda a Althusser y los aparatos ideológicos del Estado o a la definición de moral planteada por Bauman en su *Ética posmoderna* (2005), generan un pensamiento ideológico, no razonado; ya lo dijo Piaget: “[...] al margen de estos núcleos concretos de obediencia, también se desarrolla toda una sumisión inconsciente, intelectual o afectiva, debida a la coacción espiritual ejercida por el adulto” (Piaget, 1991: 31).

El segundo punto de vista se debe a la posibilidad de entender esta relación subordinada en términos de guía, mas no de una relación de poder. Es evidente que en el desarrollo cognitivo de los niños, de acuerdo con el pensamiento de Piaget, es necesario que exista una estructura jerárquica que determine, mediante normas y valores, al pequeño durante el proceso de construcción moral autónoma, la cual tiene coherencia con la propuesta de Kohlberg sobre sus niveles de desarrollo moral³⁹, las cuales representan los modos de

³⁸ Desde el pensamiento de Piaget, el concepto de “heteronomía moral” corresponde a que el niño requiere de normas exteriores para poder discernir; es decir, se requiere del cumplimiento de la normatividad marcada por una autoridad.

³⁹ Lawrence Kohlberg (1927), planteó una metodología donde explica el proceso mediante el cual los niños adquieren un razonamiento moral, dicho método lo divide en tres niveles, el primero es la

comportamiento del individuo de acuerdo con los esquemas morales dictados por la sociedad (Barra Almagiá, 1987).

En cuanto a las relaciones entre el niño y el adulto es evidente que la coacción espiritual (y *a fortiori* material), ejercida por el segundo sobre el primero no excluye en nada este mismo egocentrismo: aun sometiénndose al adulto y situándolo muy por encima de él, el niño le reduce a menudo a su escala, como hacen algunos creyentes ignorantes con su divinidad, y desemboca en un compromiso entre el punto de vista superior y el suyo propio más que en una coordinación bien diferenciada (Piaget, 1991: 33).

Es de aquí que se puede abordar el segundo hecho sobre la relación del infante con el entorno: los hechos de intercambio. El intercambio que se puede generar, ya sea con el adulto o con otros niños, es de gran importancia en torno a la formulación de las acciones del pequeño y estructurar la memoria de lo ya ocurrido; y aunque ya existe un lenguaje interior y exterior para la apropiación de determinado conocimiento y comunicarse con los otros, no se debe olvidar que, nuevamente de acuerdo con Piaget, es un modo de comunicación rudimentario. Es de lo anterior que surge la tercer categoría de hechos, donde se advierte que el niño no únicamente habla hacia los otros, sino que habla consigo mismo. Esto da partida a lo que en su futuro adolescente o adulto constituirá la posibilidad de reflexión interior.

La transformación de la inteligencia que plantea Piaget de la “sensorio-motriz” a la “práctica”, se da a partir de la idea de la existencia de un lenguaje, que le facilita, por un

moral pre-convencional, dividida a su vez en dos etapas, la orientación de obediencia-castigo y la orientación del propio interés; el segundo, la moralidad convencional, cuenta con la etapa orientada hacia el consenso y la orientada a la autoridad. Finalmente la moralidad post-convencional.

lado, explicar sus acciones, y por el otro, recordar el pasado; en palabras del mismo autor:

El lenguaje, en primer lugar, al permitir al sujeto explicar sus acciones, le facilita simultáneamente el poder de reconstituir el pasado, y por tanto de evocar en su ausencia los objetos hacia los que se han dirigido las conductas anteriores, y anticipar las acciones futuras, aún no ejecutadas, hasta sustituirlas a veces únicamente por la palabra sin llevarlas nunca a cabo. Este es el punto de partida del pensamiento. Pero a ello se suma inmediatamente el hecho de que, al conducir el lenguaje a la socialización de las acciones, las que dan lugar, gracias a él, a actos de pensamiento no pertenecen exclusivamente al yo que las engendra y son situadas globalmente en un plano de comunicación que duplica su alcance. El propio lenguaje vehicula, en efecto, conceptos y nociones que pertenecen a todos y que refuerzan el pensamiento individual mediante un amplio sistema de pensamiento colectivo. En este último pensamiento está sumergido virtualmente el niño cuando puede dominar la palabra (Piaget, 1991: 34).

De todo lo anterior se puede resumir la importancia del abordaje genético, de Piaget, en torno a las características cognitivas de los niños que se encuentran en la primera infancia, entorno a la construcción del pensamiento y la adquisición de un sistema semántico que brinde bases sólidas al lenguaje, característico evidentemente del pensamiento; así mismo, podemos retomar las relaciones subordinadas, adulto-niño, recuperando el concepto del adulto guía, que de acuerdo con la naturaleza de los álbumes ilustrados que abordan los temas tabú, es de suma importancia como parte del proceso de resignificación de las circunstancias sociales a las que están expuestos los pequeños en cuestión.

La visión sociocultural

Como se mencionó en el apartado anterior, para poder iniciar la construcción de una plausible autonomía moral, desde la visión *piagetana*, es importante iniciar el abordaje de

los niños desde la primera infancia; es decir, desde que se encuentra en el estadio de la heteronomía moral; sin embargo, se requiere estudiar las circunstancias cognitivas para el trabajo con los pequeños desde diferentes ámbitos, y de forma muy particular, tomar en cuenta su contexto, ya que éste es el que determina el tipo, tema, estilo discursivo, entre muchos otros factores –que se estudiarán en el capítulo tres de esta investigación– para la creación de álbumes ilustrados que traten temas tabú.

En este sentido, es conveniente retomar dos conceptos, el primero son las circunstancias cognitivas del usuario (el niño), en términos que sus capacidades perceptivas intervienen en la transmisión de los mensajes. Un niño con una condición cognitiva disminuida no podrá asimilar de la misma manera la información, constituyendo sus particularidades en un filtro operativo en la cadena de comunicación. Asimismo sucede con el tema del contexto del usuario, sus especificidades culturales implican de la misma forma un filtro tanto en la percepción como en la introyección del mensaje.

Así como Piaget, Lev Vygotsky plantea que existe un desarrollo ontogenético en el ser humano, explicándolo como una línea natural marcada por los cambios biológicos que inciden en el niño; sin embargo, sus estudios establecen un segundo punto de desarrollo superpuesto a lo genetista que tiene que ver con los aspectos sociales y culturales (*background* o contexto situacional) que impactan en los procesos de percepción y aprendizaje del niño. Vygotsky explica que existen dos tipos de funciones mentales, unas, las inferiores, son aquellas innatas al ser humano y que tienden a restringir nuestro comportamiento de manera primitiva, a partir de una reacción o una respuesta instintiva; las segundas, corresponden a las funciones mentales superiores, las cuales se desarrollan a

través de la interacción social y hacen uso de instrumentos de mediación. En palabras de Feliciano Villar, “El uso de herramientas es, pues, el punto culminante de la evolución orgánica y donde podemos decir que comienza la historia sociocultural” (2001: 385), al referirse a los instrumentos de mediación.

Los instrumentos de mediación, que como veremos son creaciones culturales, es aquello que separa al ser humano del resto de los animales, un punto de ruptura en la evolución filogenética. A través de estos instrumentos, el ser humano será capaz de controlar, de guiar y dominar su ambiente y su propio comportamiento. Los procesos psicológicos humanos tal y como los conocemos tienen su inicio en este uso de instrumentos para regular las interacciones con los objetos, entre los individuos y con uno mismo (Villar, 2001: 386).

De los instrumentos de mediación, Vygotsky hace la distinción entre las herramientas y los signos; las primeras corresponden a aquellas que median una acción y se requieren para la modificación de un “algo” externo, estas nos permiten modificar al mundo y dominarlo. En el caso de los signos, los segundos, median las acciones simbólicas del individuo. Es así, que los álbumes ilustrados de temas tabú, vistos desde las teorías de Vygotsky, son instrumentos de mediación que funcionan tanto como herramientas mediando con el mundo externo; así como signos.

Al igual que Piaget, Vygotsky reconoce la internalización de estructuras de significado (sistemas semióticos) para la constitución del lenguaje. Estos sistemas de signos son producto del constructo socio-cultural, y por ello cada persona adquiere dicho sistema simbólico de acuerdo con su contexto cultural.

Los signos son de naturaleza social en tanto son instrumentos que se insertan dentro del proceso de comunicación humana. Al principio, el signo es un instrumento para influir y regular el comportamiento de otro y solo en segundo momento la persona (a través de la internalización de este signo) podrá utilizarlo para influir en sí mismo (Villar, 2001: 388).

El momento mediante el cual el lenguaje y la práctica convergen, es, para Vygotsky, el punto más significativo del desarrollo intelectual del niño; él explica que, como parte del proceso que tienen los pequeños para dominar su entorno, requieren del lenguaje, “ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta” (Vygotsky, 1996: 48).

Los experimentos de Vygotsky le trajeron dos conclusiones fundamentales en torno a la necesidad del lenguaje en los niños, la primera de estas conclusiones es que para los niños es tan importante el habla como actuar para resolver un problema o alcanzar una meta; la segunda es que mientras más complejo sea el problema a resolver más requieren los niños del habla.

Asimismo, en términos de la adquisición de un sistema semántico para instauración del lenguaje, es necesaria la generalización de conceptos asociados a la praxis humana. Edward Sapir⁴⁰, citado por Vygotsky dice:

⁴⁰ Edward Sapir (1884-1939), antropólogo estadounidense nacido en Alemania. Lingüista estructural fundador de la ciencia lingüística. Su obra más importante es *El lenguaje. Introducción al estudio del habla* (1921).

El mundo de nuestra experiencia debe estar enormemente simplificado y generalizado antes de que sea posible hacer un inventario simbólico de todas nuestras experiencias con los objetos y sus relaciones, y este inventario es imprescindible para poder transmitir ideas. Por tanto, los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben estar asociados con grupos completos de experiencias, clases determinadas, más que con simples experiencias aisladas. Sólo así es posible la comunicación, pues la experiencia aislada se sitúa en una conciencia individual y, estrictamente hablando, es incomunicable (Sapir citado por Vigotsky, 1995: 53).

De lo anterior, Sapir no cree que el significado de una palabra sea singular, sino que corresponde al campo del concepto; considera que la verdadera comunicación (centrada en el entendimiento) está sujeta a la generalización y dominio conceptual a partir de la experiencia, por lo que sería necesario que ambos sujetos de la comunicación compartan un código conceptual común. Así bien, la transmisión precisa de un mensaje a un niño, no necesariamente es posible aunque el pequeño conozca la definición singular de una palabra, ya que el concepto es el que lleva realmente el contenido del mensaje.

Puede ser que les falte el concepto convenientemente generalizado, el único que garantiza la plena comprensión [...] Tolstoi dice que la dificultad que los niños tienen a menudo en aprender una palabra nueva no se debe a su sonido, sino al concepto al que la palabra se refiere (Vygotsky, 1995: 54).

Es de lo anterior, que se debe contemplar al significado de las palabras no únicamente como la relación entre habla y pensamiento, sino como dice Vygotsky, en *Pensamiento y lenguaje*, “una unión generalización y comunicación, pensamiento y comunicación” (1995: 54).

Entonces, es claro ver que los procesos de desarrollo del pensamiento en los niños están íntimamente ligados con su relación con el entorno, debido a que la construcción del sistema semántico para la comunicación es completamente contextual en un sentido situacional.

La relación entre niño y adulto es fundamental en términos de la adquisición del sistema o código semántico para el entendimiento del pequeño; de acuerdo con Piaget, como se mencionó, la posibilidad de adquirir, o construir dicho código, es posible gracias al desarrollo cognitivo asociado a la primera infancia; sin embargo, la postura Piagetana está centrada en el entendimiento general del desarrollo y deja de lado las singularidades contextuales del individuo; por el contrario, la propuesta Vygotskyana, propone que el niño, a través de la imitación o del acompañamiento, es capaz de potencializar su desarrollo.

Estamos ante dos niños con edad mental de siete años, pero uno, con un poco de ayuda, puede superar test hasta una edad mental de nueve años y el otro sólo hasta el nivel mental de siete años y medio. ¿Es equivalente el desarrollo mental de estos dos niños? Su actividad independiente es equivalente, pero desde el punto de vista de las futuras potencialidades de desarrollo los dos niños son radicalmente distintos (Vygotsky, 1984: 113).

Esta capacidad que tiene el niño de hacer “algo” mediante el apoyo de un adulto es lo que se llama zona de su desarrollo próximo o potencial, lo cual permite, de acuerdo con Vygotsky, determinar el proceso de desarrollo del infante.

Tomando como base los planteamientos de los teóricos que se exponen a lo largo de este capítulo, se puede decir que el álbum ilustrado de temas tabú funge, o debería fungir, como una herramienta de apoyo y acompañamiento de gran calidad en torno al trabajo con los niños, toda vez que se puede convertir en un facilitador de los conceptos para la adquisición de sistemas semánticos, al fortalecimiento de los pequeños, emocionalmente hablando, ayudándolos en los procesos de socialización, así como en la comprensión del mundo que los rodea. Es de lo anterior que, mediante el apoyo de esta clase de libros con temas complejos, se puede acompañar a los niños a través de las problemáticas en las que están inmersos, y esto permitirá el entendimiento conceptual del problema, para lograr de esta manera la resignificación de las circunstancias de vida y así, con el tiempo, quizás lograr transformar al niño en un ser resiliente⁴¹.

⁴¹ De acuerdo con el artículo Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto, Elisardo Becoña explica que la definición más aceptada del concepto corresponde a Garmezy que dice “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (Garmezy citado por Becoña, 2006: 127).

CAPÍTULO III

FORMA Y CONTENIDO. CONSTRUCCIÓN DE LA METÁFORA VISUAL

Sí yo hiciera mi mundo todo sería un disparate. Porque todo sería lo que no es. Y entonces al revés, lo que es, no sería y lo que no podría ser sí sería.

LEWIS CARROLL, *Alicia en el país de las maravillas*, (1865).

La comunicación

Ubicar al ser humano como ente social, supone orientar su comportamiento mediante la interacción comunicacional con sus semejantes; este tipo de relación se puede ubicar históricamente desde que el hombre tuvo conciencia de sí; el principio de la creación de instrumentos para la búsqueda de alimentos marcó la pauta del trabajo colaborativo para la obtención de un bien común, marcando así el principio de relación social. Relacionado a esto se da el inicio de la construcción de un código verbal:

El habla, sonidos para comunicarse, fue una de las primeras habilidades desarrolladas por el hombre en su larga evolución desde tiempos arcaicos [...] la palabra hablada se encuentra limitada por la capacidad de memoria de los individuos y por el carácter inmediato de la expresión, que no puede trascender el tiempo y el espacio (Meggs, 1991: 15).

Es entonces que, la escritura o mejor dicho el desarrollo de un sistema de registro que facilite la posibilidad de perdurar se vuelva necesario, abriendo paso a un sistema de comunicación mediante imágenes, en un principio sumamente sintéticas.

La evolución de las representaciones –desde los sistemas de contenido simbólico “mágico-religioso” de las paredes de las cavernas de Lascaux y Altamira, por ejemplo, hasta la invención de la escritura formal cuneiforme propia de Mesopotamia– significó el desarrollo de las relaciones sociales, que forman la base de la comunicación.

La comunicación, definida como una práctica (un hacer de los hombres sobre los hombres), supone considerar un denso tejido de relaciones sociales, de saberes y competencias puestos en juego. Esta apreciación conduce, por un lado, a no reducirla a la mera transmisión de ideas, sentimientos y valores entre un emisor y un receptor; y, por otro, a no considerarla una esencia desligada de su raigambre antropológica e histórica (Poloniato Musumeci, 2002: 17).

Es de lo anterior que debemos ubicar al proceso comunicativo como un proceso interactivo donde el principio de relación entre un emisor y un receptor implica una serie de elementos vinculatorios mucho más grandes que el puro mensaje. Una muestra de esto es la aproximación que se llevó a cabo a mediados de los años cincuenta; los investigadores de la comunicación voltearon su atención al “efecto” (elemento que se abordará más adelante con el tema de los modelos de comunicación).

La aproximación al tema del “efecto” en la tradición de la comunicación infiere no únicamente la posibilidad de interacción entre las dos entidades del proceso comunicativo, además, invita a la aparición de un nuevo elemento “la influencia”.

Craig⁴², citado por Manuel Martín Algarra, dice “al entender así a la comunicación, la tradición socio-psicológica explica las causas y los efectos de los comportamientos individuales y sociales, y cultiva los modos de utilizar el control de esos efectos” (Craig citado en Algarra, 2009: 164).

En el artículo *Communication theory as a field* (1999) Craig, plantea una clasificación para las diferentes teorías que abordan a la comunicación, en su propuesta las describe como las siete tradiciones de la comunicación: *retórica, semiótica, fenomenológica, cibernética, sociopsicológica, sociocultural* y *crítica*.

En el caso de la primera, *retórica*, “este modo de teorizar la comunicación es útil para explicar el por qué de nuestra participación en los discursos [...], la importancia del cómo ocurre y su importancia práctica como medio de comunicación[...]

 [traducción propia⁴³]
(Craig, 1999:135).

En el caso de la *semiótica*, tema que se abordará más adelante con mayor profundidad, trata del estudio de los signos, su origen en el estudio de la lengua viene desde John Locke⁴⁴.

⁴² Robert Craig (1947) teórico de la comunicación e investigador de la Universidad de Colorado.

⁴³ Inglés (americano) “This way of theorizing communication is useful for explaining why our participation in discourse [...] is important and how it occurs, and holds forth the possibility that the practice of communication” (Craig, 1999: 135).

⁴⁴ John Locke (1632-1704), filósofo y médico de origen inglés. Representante del empirismo clásico y padre del Liberalismo clásico.

La tradición *fenomenológica*, aborda los aspectos transferenciales⁴⁵ en torno a un diálogo entre dos sujetos o entidades; es decir, se trata de la forma mediante la cual uno de los dos sujetos de la comunicación interpreta las emociones de su interlocutor implicando énfasis en la transmisión del mensaje mientras se va desarrollando el proceso comunicativo.

La *cibernética* es un tema que los pensadores del siglo XX han abordado desde diferentes ángulos y áreas, por ejemplo los sistemas de información, la inteligencia artificial, los sistemas de redes, etcétera; todos evidentemente asociados a cuestiones comunicacionales.

Asimismo, la *cibernética* como tradición de la comunicación dentro del planteamiento de Craig se plantea como “el procesamiento de la información y explica cómo todos los tipos de sistemas complejos, sin importar si son orgánicos o no, macro o micro, pueden funcionar y el por qué varias veces dejan de hacerlo” [traducción propia⁴⁶] (Craig, 1999: 141).

La tradición *sociopsicológica* de las teorías de la comunicación se refiere a cómo es que en el proceso de comunicación, un individuo se ve influenciado por otro:

proceso, interacción e influencia; es un proceso mediante el cual el comportamiento del ser humano o algún otro organismo complejo expresa ciertos mecanismos psicológicos y posturas, por la interacción con otros

⁴⁵ Desde el punto de vista psicoanalítico el concepto se refiere al fenómeno mediante el cual el paciente, de forma inconsciente, ve en su terapeuta emociones, deseos, prejuicios, etcétera que tuvo con algún otro personaje relevante de su vida.

⁴⁶ Ingés (americano) “*Communication in the cybernetic tradition is theorized as information processing and explains how all kinds of complex systems, whether living or nonliving, macro or micro, are able to function, and why they often malfunction*” (Craig, 1999: 141).

individuos, produciendo, pues, un amplio rango de respuestas emocionales y de comportamiento [traducción personal⁴⁷] (Craig, 1999: 143).

La propuesta de Craig, con relación a la *sociocultural*, se basa en las teorías sociológicas y antropológicas de la comunicación; es decir, se trata del estudio de evolución simbólica en espiral que va reproduciendo ciertos patrones culturales. Un ejemplo de ello, retomando a Marx, es la reproducción de los sistemas de producción en las diferentes sociedades.

Finalmente, la séptima tradición de las teorías de la comunicación es la *crítica*, ésta consiste en la búsqueda de una “verdad” a partir del análisis reflexivo del discurso del interlocutor, cuestionando el contenido del mensaje que se está transmitiendo.

Cada una de estas tradiciones de la comunicación constituye una tipología de las distintas aproximaciones que hay en torno al análisis de las interacciones y procesos de comunicación; si bien este planteamiento es clasificatorio, es pertinente tomar en cuenta que en el proceso de investigación no sería conveniente únicamente abordar una sola de estas tradiciones, ya que “comunicarse lleva implícito condiciones institucionales de relación entre los interlocutores tanto en condiciones ideológicas, culturales e históricas [...] y otorgan sentido al mensaje” (Poloniato Musumeci, 2002: 17); por lo tanto, estas

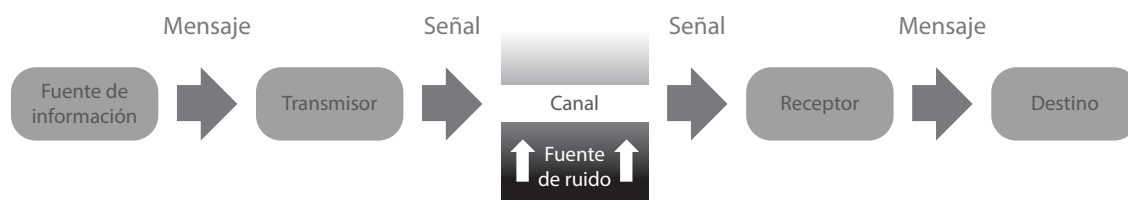
⁴⁷ Inglés (americano) “Theorizes communication as a process of expression, interaction, and influence, a process in which the behavior of humans or other complex organisms expresses psychological mechanisms, states, and traits and, through interaction with the similar expressions of other individuals, produces a range of cognitive, emotional, and behavioral effects. (Craig, 1999: 143).

tradiciones se tomarán en cuenta como parte de la metodología de análisis, ya que todas de una u otra manera participan en la transmisión de los mensajes inscritos en los álbumes ilustrados a analizar.

Modelos de comunicación

Entendiendo a la comunicación como una práctica social, es pertinente mencionar que en términos generales existen diferentes tipos de modelos mediante los cuales los teóricos de la comunicación han hecho sus diferentes propuestas de interacción de la información y sus actores.

El primer tipo de modelo es el modelo lineal, que consiste en una relación unilateral de la comunicación; en este tipo de modelo toda la responsabilidad comunicativa recae en el emisor, mientras que el receptor asume un rol pasivo. Un ejemplo de este modelo es el de Claude Shannon⁴⁸ (fig. 3.1), que plantea más que un modelo de comunicación una teoría de la información pensada en el funcionamiento de las máquinas, su planteamiento es técnico-matemático (Aguado, 2004: 200).



⁴⁸ Claude Elwood Shannon (1916), matemático e ingeniero electrónico, publica en 1948 *The Mathematical Theory of Communication*.

fig. 3.1 elaboración propia a partir de Aguado, 2004: 201.

Este tipo de esquema señala un principio y un final, mediante el cual es posible codificar y decodificar un mensaje para su fácil transmisión a través de un canal.

El objetivo de Shannon es diseñar el marco matemático dentro del cual es posible cuantificar el coste de un mensaje, de una comunicación entre dos polos de este sistema, en presencia de perturbaciones aleatorias, llamadas «ruido», indeseables porque impiden el «isomorfismo», la plena correspondencia entre dos polos (Matterlart & Matterlart, 1997: 43).

Otro ejemplo del modelo lineal es la propuesta de Lasswell⁴⁹ (fig. 3.2), la cual adapta el modelo de Shannon a la comunicación social implementando el sentido de la comunicación de masas propio de la propaganda.

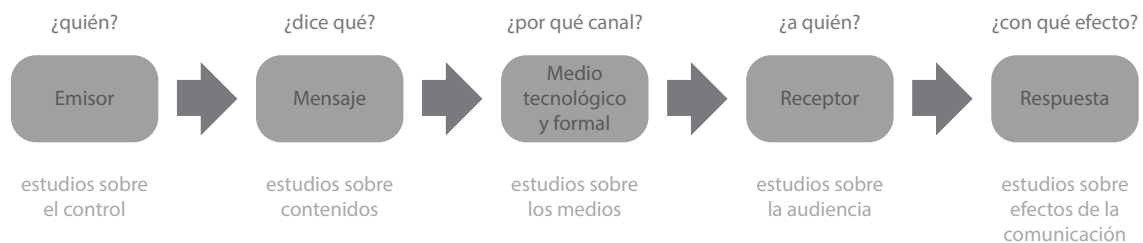


fig. 3.2 elaboración propia a partir de Aguado, 2004: 201.

[...] los estudios sobre el control de las fuentes remiten al emisor, los análisis de los contenidos del medio remiten al mensaje, los estudios sobre la naturaleza y restricciones del medio comunicativo remiten al canal, el análisis de las

⁴⁹ Harold D. Lasswell (1902-1978) es considerado uno de los precursores de la psicología política. Dentro de su principal campo de estudio se encuentra la influencia de los *mass media* en la opinión pública.

audiencias (frecuencias, perfiles, tendencias, etc.) remiten al receptor, y aquellos estudios que analizan la respuesta del público (intención de voto, tendencias de consumo de medios, selección de contenidos, etc.) remiten a los efectos de la comunicación (Aguado, 2004: 2002).

A partir de la fórmula “Quién dice qué, con qué canal, a quién y con qué efecto”, Laswell funda una base teórica para la sociología funcionalista de los medios de comunicación, a través del planteamiento del análisis de el control, el contenido, los soportes, las audiencias y el efecto que puede haber; siendo que en la práctica se ha privilegiado el estudio del contenido y el efecto que éste puede tener en las audiencias (Matterlart & Matterlart, 1997: 30).

Otro tipo de modelo de comunicación corresponde al sistema circular; éste plantea una devolución de parte del receptor; es decir, se incluye la retroalimentación⁵⁰; asimismo, desde el punto de vista de la cibernética, la inclusión de este término, retroalimentación, implica la idea de un proceso de regulación en términos sociales (Aguado, 2004: 202).

El primer impacto que trae consigo la implementación de un modelo circular a las teorías de la comunicación, recae en la propuesta de hacer a un lado los procesos conductistas en términos del modelo de Plavlov⁵¹: estímulo-respuesta. Asimismo, plantea la posibilidad de inclusión de múltiples variables en el proceso comunicativo y de influencia bilateral.

⁵⁰ En términos de las teorías de la comunicación el término correcto es *feedback*, pero para fines del presente proyecto se manejará en español: retroalimentación.

⁵¹ Iván Petrovich Pavlov fue un fisiólogo y psicólogo ruso. Sentó las bases del condicionamiento clásico, mediante la concepción de vincular un estímulo a una respuesta calculada no natural. Para mayor información en torno al conductismo clásico como sistema de aprendizaje, se puede recurrir

El modelo planteado por Osgood⁵² y Schramm⁵³ (fig. 3.3), además de la inclusión de la retroalimentación como base del proceso de comunicación, centra su atención en los actores del mensaje, quienes realizan las mismas funciones, restando así protagonismo al canal.

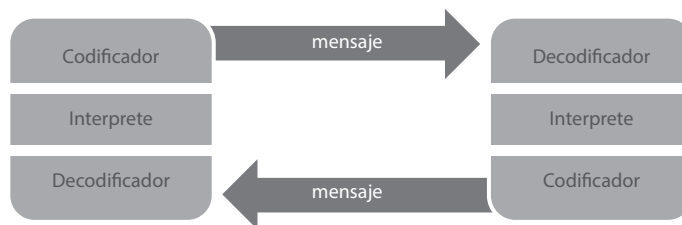


fig. 3.3 elaboración propia a partir de Aguado, 2004: 204.

En este modelo se observa la influencia de la perspectiva psicolingüística de Osgood, que tiende a confundir a los actores de la comunicación con los participantes en un diálogo y que, en consecuencia, hacen al modelo especialmente útil para el estudio de la comunicación interpersonal, pero no tanto para el de la comunicación colectiva (Aguado, 2004: 204).

al artículo “Condicionamiento clásico y cognición implícita” de Jairo A. Rozo y Andrés M. Pérez-Acosta, publicado en *Acta colombiana de psicología* No. 1 del 2006.

⁵² Charles Egerton Osgood (1916-1991), psicólogo norteamericano, quien además de proponer el modelo de comunicación de interacción junto a Schramm, propuso el “Diferencial Semántico” junto a Sucey y Tannenbaum, como técnica de medición de los conceptos mediante una escala.

⁵³ Willburn Shramm (1907-1987), doctor en literatura de origen norteamericano, considerado uno de los fundadores del estudio de la comunicación como herramienta al servicio del desarrollo, teniendo un fuerte impacto en los foros de la UNESCO.

Este modelo circular, al igual que el de Melvin de Fleur⁵⁴, es producto de la visión del nuevo modelo sociológico-político de la comunicación: el “sistemismo”.

La teoría de los sistemas, planteamiento del biólogo Ludwing Von Bertalanffy⁵⁵ (1901-1972), se basa en “atender a la globalidad, a las interacciones entre los elementos más que a las causalidades, en comprender la complejidad de los sistemas como conjuntos dinámicos con relaciones múltiples y cambiantes” (Matterlart & Matterlart, 1997: 44).

Un tercer tipo de modelo es el que plantea como errónea la posibilidad de que la comunicación vuelva al punto de partida, no niega la posibilidad de una respuesta; sin embargo, el planteamiento sugiere que no necesariamente tendrá un sentido circular; la propuesta es el de un modelo en espiral.

Frank Dance⁵⁶ (1929) define a la comunicación como un sistema de intercambio de información; pero dentro de su planteamiento, explica que la respuesta a un estímulo comunicativo no necesariamente tendría que asegurar un retorno al enunciador; es de aquí que su modelo espiral-helicoidal de la comunicación adquiere sentido, en tanto que la respuesta puede ser en torno a una situación completamente ajena al emisor del mensaje.

⁵⁴ De Fleur propone complejizar el sistema de Shannon incluyendo la retroalimentación como parte del sistema social como parte constitutiva de los sistemas de comunicación de masas.

⁵⁵ Biólogo austriaco, reconocido principalmente por su teoría de los sistemas.

⁵⁶ Frank E. X. Dance, se doctoró en 1959 en filosofía y filología en la Universidad de Northwestern; es profesor de lengua y expresión hablada. Entre su obra se puede encontrar *Speech Communication: Concepts and Behavior*, *The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach*, entre otros libros especializados en comunicación.

Si bien, los modelos de comunicación han contado con vastas transformaciones dependiendo del objeto de estudio que de cada época, creando propuestas cada vez más complejas a partir de la inclusión de nuevas variables en el proceso comunicativo, por ejemplo el modelo de Gerbner⁵⁷ (1956) que expresa las distintas dinámicas de los diferentes modos de comunicación (interpersonal, grupal, masiva, etcétera); ha sido también necesario la formulación de modelos de comunicación especializados en modos de transmisión del conocimiento.

Es entonces, a partir de todo lo anterior, que para seguir profundizando en el tema de la comunicación debemos tener claro que “en tanto se vive, se es receptor y a la vez emisor de mensaje” (Del Valle Ledezma, 1997: 42).

Comunicación visual

Si bien anteriormente se han abordado algunas aproximaciones en torno al concepto de la comunicación y diferentes modelos que plantean distintas propuestas del proceso de transmisión de mensajes, para esta investigación es necesario profundizar en torno a las implicaciones la construcción de mensajes para la comunicación visual. Bruno Munari en su libro *Diseño y comunicación visual* (2000) hace el siguiente planteamiento:

⁵⁷ George Gerbner (1919-2005), nace en Budapest y se muda a los Estados Unidos, donde estudia Periodismo en la Universidad de Berkeley. Desarrolló la teoría del cultivo, la cual trata sobre los efectos de la televisión en las representaciones sociales.

¿Se puede definir lo que se entiende por “comunicación visual”? prácticamente es todo lo que ven nuestros ojos; una nube, una flor, un dibujo técnico, un zapato, un cartel, una libélula, un telegrama, como tal (excluyendo su contenido), una bandera. Imágenes que, como todas las demás, tienen un valor distinto, según el contexto en el que están insertas, dando informaciones diferentes (Munari, 2000: 79).

De acuerdo con Munari, podemos encontrar dos modos de comunicación en términos visuales: la comunicación casual y la comunicación intencional. Para ejemplificar estas dos posturas de la intencionalidad de la comunicación es pertinente regresar a la cita anterior donde se menciona a una “nube” o una “flor”, ya que en ambos casos, ubicándolos en la naturaleza son de múltiples interpretaciones; es decir, “una comunicación casual puede ser interpretada libremente por el que la recibe, ya como mensaje científico o estético, o como otra cosa” (Munari, 2000: 79). Por otro lado, un mensaje estructurado con miras a una precisa lectura del receptor se considera comunicación intencional.

El muy intencional uso del concepto “mensaje estructurado” al final del párrafo anterior es la base fundamental de todo proceso comunicativo intencional, ya que debemos tomar en cuenta una serie de factores o variables en la construcción de mensajes. Con base en el modelo de Shannon (modelo matemático) el lingüista Roman Jakobson⁵⁸ diseñó su modelo de la comunicación verbal en 1960 (fig. 3.4).

⁵⁸ Roman Jakobson fue un lingüista y teórico literario, de origen judío, nacido en Moscú. En 1985, constituye su teoría de la información, la cual se articula a partir de los factores de comunicación.



fig. 3.4 elaboración propia a partir de Winkin, et al, 2008: 18.

La relevancia del modelo de seis elementos de Jakobson se debe, además de su extrema depuración, a la inclusión de las variables de estructuración de mensajes en torno a la relación de los actores: *contexto*, *contacto* y *código*.

Esto se refiere a que no es únicamente necesario pensar en la síntesis comunicativa de emisión y recepción, sino que debemos tener en cuenta que “comunicarse lleva implícito condiciones institucionales de relación entre los interlocutores tanto condiciones ideológicas, culturales e históricas; éstas dan forma y otorgan sentido al mensaje” (Poloniato Musumeci, 2002: 17).

Estas condiciones dan forma a dos de las variables introducidas por Jakobson: el *contexto* y el *código*. Como parte de los estudios de la comunicación visual (como de cualquier otro tipo) o de la estructuración de discursos debemos tomar en cuenta lo que Helena Calsamiglia y Amparo Tusón denominan *datos empíricos*, los cuales parten del uso del

lenguaje de comunicación en un contexto, además éste mismo debe ser parte del contexto y formará, asimismo, contexto⁵⁹ (Calsamiglia & Tusón, 1999).

La mente se topa aquí, aún nivel elemental, con un primer caso del problema cognoscitivo general que se plantea por que todo en este mundo se presenta en un contexto y es modulado por ese contexto. Cuando la imagen de un objeto cambia, el observador debe saber si el cambio es producto del objeto mismo, o del contexto, o de ambos; de otro modo no entendería ni el objeto ni sus inmediaciones (Arnheim, 1986: 51).

En el caso del *código*, es importante tomar en cuenta que el lenguaje debe ser común entre el emisor y el receptor para poder contar con un intercambio de información eficiente.

El *contacto* se refiere a dos cosas, en primer lugar al canal por el cual va a poder ser transmitido el mensaje; y en segundo a la relación psicológica que facilita el acto comunicativo entre los sujetos del proceso.

De acuerdo con Alicia Poloniato (2004) la construcción de los mensajes a partir de la cuidadosa selección de códigos, marcará el vínculo comunicativo entre emisor y receptor, estableciendo así la efectividad en los procesos de codificación y decodificación entre emisor y receptor.

⁵⁹ El texto original se refiere al discurso lingüístico: “[...] se toman como objeto de análisis datos *empíricos*, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte de un contexto y crea contexto”

Asimismo, Jakobson no únicamente introduce con su modelo factores comunes entre el emisor y receptor, sino que también incluye *elementos* de análisis para cada uno de los participantes en su esquema; estos *elementos* surgen a partir de la función que tiene cada uno de ellos en torno a la comunicación (fig. 3.5).

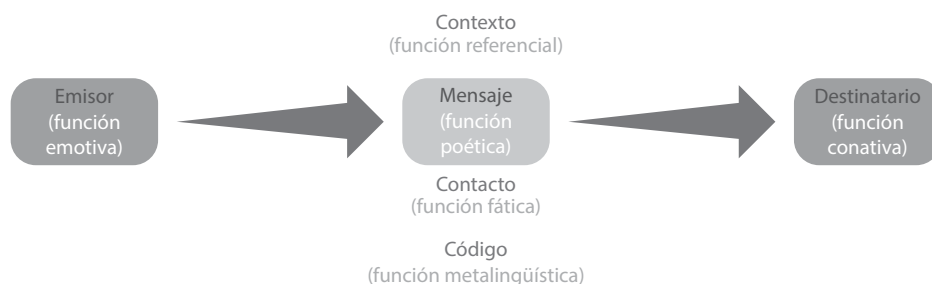


fig. 3.5 elaboración propia a partir de Pelayo y Cabrera, et al, 2001: 29.

La función *emotiva*, o también llamada *expresiva* se va a centrar en el emisor del mensaje, adquiriendo un nivel comunicativo subjetivo; la *referencial* está centrada en el mensaje y está anclada en los aspectos propios de la realidad que lo envuelven, esta realidad podría estar constituida de aspectos culturales, sociales, políticos, ideológicos o de cualquier otro tipo. La función *conativa* se vincula al destinatario a través de la búsqueda de algún tipo de reacción; la función *fática* está centrada en el contacto con la intención de mantener el canal abierto para la oportuna comunicación. La *metalingüística* se enfoca en analizar el código utilizado en el mensaje, y finalmente la *poética* trata al mensaje en sí; es decir, revisa su estructura, tanto en forma como en fondo (Joly, 2009).

Si bien, cada una de estas funciones fueron estructuradas desde la lingüística, tienen pertinencia como elementos de análisis de la imagen como una forma de lenguaje, y como tal adquiere niveles tanto expresivos como comunicativos.

Otro factor que es menester tomar en cuenta en los procesos de comunicación, al igual que en el planteamiento comunicativo de Shannon, es el ruido o la interferencia. Bruno Munari, en su modelo de comunicación visual (fig. 3.6), plantea que existen diferentes tipos de factores que pueden interrumpir la interacción e intercambio de información; en primer instancia, plantea que “el receptor está inmerso en un ambiente lleno de interferencias que pueden alterar e incluso anular el mensaje” (Munari, 2000: 82).

Como si fuera poco, la transmisión del mensaje puede ser afectada también por otras variables, estas corresponden a factores contextuales del receptor a las que Munari denomina *filtros*. Estos *filtros* pueden ser de tres tipos: *sensoriales*, *operativos* y *culturales*. Los primeros corresponden a las discapacidades *sensoriales* con las que cuenta el receptor. “Por ejemplo: un daltónico no ve determinados colores y por ello los mensajes basados exclusivamente en el lenguaje cromático se alteran o son anulados” (Munari, 2000: 84). En el caso de los *filtros operativos* tiene que ver con el nivel de desarrollo del individuo, no percibe de la misma manera un niño que un adolescente, o que un adulto mayor. El último de estos *filtros –cultural–* tendrá que ver directamente con los códigos utilizados para configurar el mensaje, si no los conocemos no podremos entender de qué se trata.

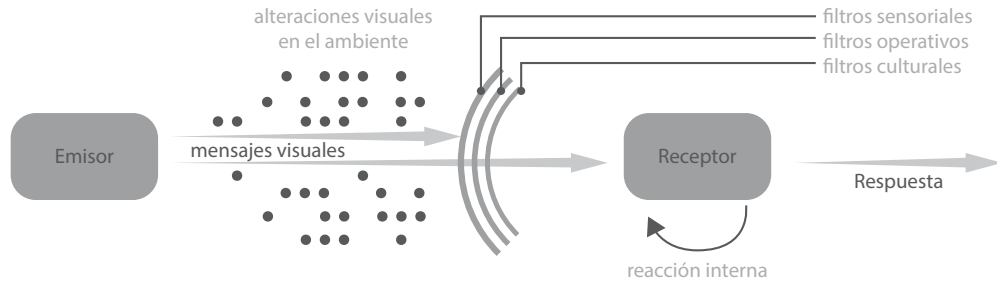


fig. 3.6 elaboración propia a partir de Munari, 2000: 83.

Modelo de comunicación para un álbum ilustrado de temas tabú

Luego de revisar las diferentes propuestas de modelos de comunicación es importante tomar en cuenta que para llevar a cabo un análisis exhaustivo de un álbum ilustrado se deben tomar en cuenta ciertos factores determinantes que corresponden al modo de comunicación de este tipo específico de libro. En primer lugar es que el sistema de comunicación corresponde a un modo lineal, donde se emite un mensaje con la finalidad de lograr en el receptor un efecto en particular, tal como lo muestra el modelo de Laswell; sin embargo, retomando a los teóricos vistos en el capítulo anterior, es necesario tomar en cuenta el estadio de desarrollo en el que se encuentra el infante, lo que determinará el tipo de filtros operacionales del pequeño lector (Piaget); asimismo, el contexto del niño, de acuerdo con Vygotsky, definirá a los filtros culturales que por principio brindarán sentido y formarán parte del código inserto en el libro.

Es de lo anterior, que el modelo más acercado al proceso de comunicación que corresponde a este análisis, debería ser el de Munari; sin embargo, parecería necesario adecuarlo, con base en el planteamiento de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo, implicando en este nuevo modelo de comunicación una tercera figura, a la que se denominará interlocutor, el

cual tiene por objetivo acompañar al destinatario (niño) en el proceso de internalización de estructuras de significado (sistemas semióticos) contenidas en el código del libro.

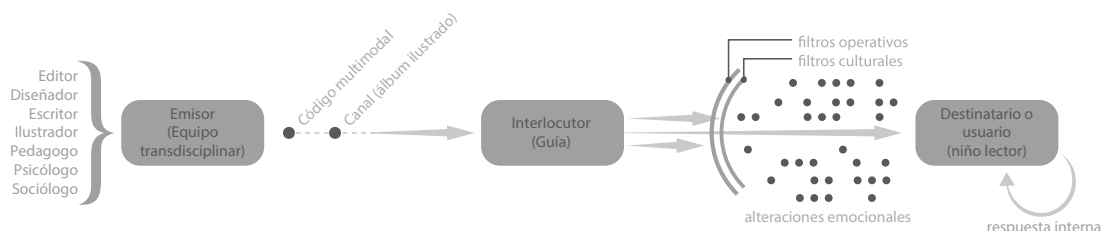


fig. 3.7 Propuesta de modelo de comunicación para álbumes ilustrados de temas tabú, Garcés, 2017.

El presente modelo de comunicación, parte de la idea de que el emisor es una entidad multidisciplinaria (3.8); es decir, el mensaje es elaborado a través de diferentes actores que deben trabajar en conjunto, con un enfoque transdisciplinar para la correcta elaboración del contenido multimodal del álbum ilustrado.

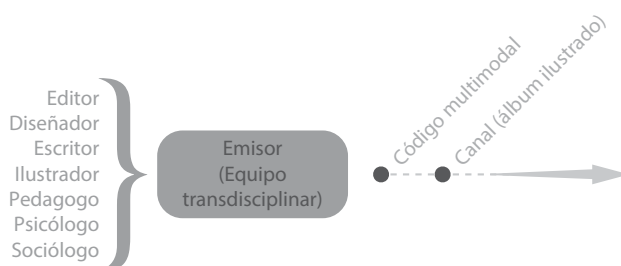


fig. 3.8 Equipo multidisciplinario y transdisciplinario.

Es mediante el trabajo de este equipo, que se construye el mensaje, a través de la formulación de un código visual y verbal que corresponda a la problemática en la que está

inmerso el (los) niño(s) en cuestión; es decir, el código debe tener como referencia al contexto situacional del receptor. Asimismo, los elementos simbólicos deberán también contar con referencias culturales que faciliten el entendimiento del mensaje inscrito en el álbum ilustrado de temas tabú (en este caso el canal); retomando a Vygotsky, el álbum ilustrado de temas tabú corresponde a un instrumento de mediación, tanto como herramienta para la modificación del agente externo (la problemática), así como de signo, mediando las acciones simbólicas del niño.

Como se mencionó anteriormente, este modelo de comunicación cuenta con un elemento que no había aparecido en el apartado anterior, el guía o mediador (fig.3.9). Este nuevo actor aparece en el modelo con base en la propuesta de Vygotsky de la zona de desarrollo proximal, la cual, como se mencionó anteriormente, se fundamenta a través de la relación del niño y el adulto.

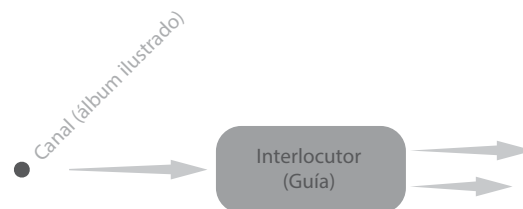


fig. 3.9 El guía en el modelo de comunicación sirve de mediador entre el mensaje inscrito en el canal y el receptor.

Así como la propuesta de Bruno Munari, este modelo contempla la existencia de un elemento disruptivo, “ruido” (fig 3.10), que pudiese alterar la efectiva transmisión del

mensaje. Para el caso de este modelo, este “ruido” corresponde a tres elementos, los filtros operacionales, los culturales y las alteraciones emocionales.

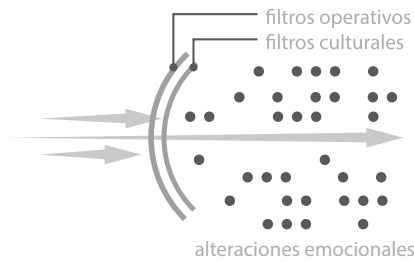


fig. 3.10 Ruido en la transmisión del mensaje.

Los filtros operacionales corresponden, como se mencionó anteriormente en el apartado que aborda el tema de la percepción, a las condiciones físicas o mentales de tipo orgánico que pudiesen generar alguna barrera en la transmisión de la información, por ejemplo, el daltonismo podría impedir la correcta transmisión del contenido simbólico de un color en particular; asimismo, podría suceder algo similar en el caso de alguna condición psicomotriz o una discapacidad cognitiva.

A continuación está el receptor (fig. 3.11) quien en lugar de emitir una respuesta en dirección al emisor del mensaje, tendrá una respuesta interna, la cual consistirá en la asimilación de la información y la resignificación de la problemática.



fig. 3.11 Receptor y respuesta interna

El presente modelo de comunicación para los álbumes ilustrados de temas tabú, se establece como una base teórica sobre la relevancia del trabajo multidisciplinario colaborativo con un enfoque transdisciplinar para la construcción de los discursos multimodales para el diseño de álbumes ilustrados que abordan temas complejos para niños inmersos en dichas dinámicas ya sea desde el punto de vista social o familiar.

Una vez hecha la propuesta de este nuevo modelo de comunicación, la siguiente parte de esta investigación se centra en el análisis de los elementos constitutivos de las narrativas que elaboran al código multimodal para la construcción de los mensajes inscritos en los álbumes ilustrados de temas tabú.

Alfabetidad visual

Si bien hemos crecido en una sociedad que ha privilegiado a la imagen como herramienta de comunicación, no es de asombrarse que la sociedad en términos generales carece de las competencias necesarias para la lectura de las mismas. En los sistemas tradicionales de enseñanza se hace énfasis en que los menores aprendan a leer y escribir, así como el

entendimiento de las matemáticas; y en el caso de materias correspondientes a las ciencias sociales únicamente se estimula la memoria con el fin de retener algunos datos. Sin embargo, desde que somos pequeños no se pone atención al aprendizaje de la codificación y decodificación de imágenes –alfabetidad visual– y por lo tanto no forma parte de nuestra educación formal.

Aproximaciones sobre la lectura de los enunciados visuales

Lo anterior se convierte en un problema ya que la mayoría de la información que recibimos nos llega en forma de imágenes y no contamos con las herramientas necesarias para poder seleccionar lo que realmente es o no útil para nosotros.

De acuerdo con Fransecky y Debes (1972), los niños de hoy en día son muy diferentes a los de antes, ya que “son más visuales, están mejor informados e intelectualmente más preparados, siendo la razón principal de esto la alta exposición que han tenido a la televisión y otros objetos de comunicación visual y audiovisual como las fotografías, carteles, etcétera” [traducción propia⁶⁰] (Fransecky & Debes, 1972: 7).

⁶⁰ Inglés (americano) “In general, today's child is more visual, better informed, and intellectually more skilled. The principal reason for these sets of differences appears to be that he has been watching television. But all the other kinds of visual and audiovisual communications to which the child is exposed almost from birth are also contributing factors: pictures in publications, billboards, cartoons, movies, slides, visual catalogs, etc.” (Fransecky & Debes, 1972: 7).

Lo cierto es que los niños han cambiado, en los último cuarenta años, su manera de aproximarse al mundo y a la realidad, ha sido de una forma mucho más natural:

La primera experiencia de aprendizaje en un niño se realiza a través de la conciencia táctil. Además de este conocimiento «manual», el reconocimiento incluye el olfato, el oído y el gusto en un rico contacto con el entorno. Lo icónico (la capacidad de ver, reconocer y comprender visualmente fuerzas ambientales y emocionales) supera rápidamente estos sentidos. Casi desde nuestra primera experiencia del mundo organizamos nuestras exigencias y nuestros placeres, nuestras preferencias y nuestros temores, dentro de una intensa dependencia respecto a lo que vemos. O a lo que queremos ver (Dondis, 1992: 13).

Nuestro acceso al mundo a través de la vista es un proceso completamente natural, como se mencionó anteriormente, requerimos de ella para alcanzar al mundo; pero el acto de visualizar no únicamente involucra la capacidad de ver, también implica nuestra capacidad de formar imágenes mentales, y de ellas obtener significados de los conceptos que nos vamos formando, al igual que cuando aprendemos una nueva palabra.

El ejercicio dibujístico puede ayudar en gran medida a la construcción de un vocabulario visual o incluso a pensar desde las imágenes. En conferencia, a través de TED, Sunnie Brown explica cómo es que el bocetar y garabatear (*sketching and doodling*) ayudan a mejorar la comprensión de las personas.

Brown explica que el garabatear es una herramienta muy poderosa como apoyo al pensamiento, el dibujo ayuda a la retención de información y promueve la solución de problemas de forma creativa (Brown, 2011: s.p.).

A finales de los años sesenta, John Debes, acuñó el término *Visual literacy* (alfabetidad visual) y lo definió como la capacidad de una persona de “discriminar e interpretar acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrarse en su medio” (Debes, citado en Arizpe & Styles, 2004: 74).

Para Kate Raney la alfabetización visual o alfabetidad visual tiene que ver con el significado de que se le dan a las representaciones, a los referentes y a la interpretación que se les da y su funcionamiento en un contexto determinado.

[...] pensar qué significan las imágenes y los objetos, cómo se integran, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo podrían funcionar como modos de pensamiento, y cómo se asientan en las sociedades que les vieron nacer [...] (Raney, citada en Salisbury & Styles, 2012: 77).

Sentimos, luego percibimos y después aprendemos o nos apropiamos de las imágenes –o mejor dicho de sus significados–; sin embargo, únicamente podríamos lograr dicho objetivo si contamos con el conocimiento previo del código mediante el cual fue estructurado el enunciado visual, comprendemos el contexto y nos es familiar el índice de iconicidad mediante el cual se programó el mensaje.

Promover el dibujo, ya sea el garabato como lo menciona Brown o a nivel de adiestramiento profesional, es parte del camino a recorrer en torno a la construcción del lenguaje visual.

Cuando dibujamos lo que observamos, los trazos no solo describen la forma o los contornos del tema, sino que además expresan aquellos aspectos en los que, de manera consciente o inconsciente, estamos más interesados o por lo que sentimos más curiosidad. Así empieza a evolucionar el lenguaje individual y personal de la creación de imágenes (Salisbury & Styles, 2012: 56).

Incluir el concepto de la alfabetidad visual en la presente investigación se centra no solo en hacer visible, siendo ya evidente, la importancia de inculcar en los pequeños la capacidad lectora de nuevos códigos que corresponden a una época donde la adquisición del conocimiento es porcentualmente más alta mediante los ojos; sino que ante al creciente impacto de la tecnología centrada en la inmediatez, donde la transmisión del conocimiento a través de los nuevos dispositivos hace todavía más complicado la capacidad de discernir entre el conocimiento útil del que no lo es.

Como cita Arizpe a Debes (2004), la alfabetidad visual permite discriminar e interpretar; por lo que una educación formal en este rubro facilitaría en los niños la adquisición de sistemas de significados para la interpretación de los enunciados visuales inscritos en los álbumes ilustrados.

Teorías de la significación

Con base en el apartado anterior, *Alfabetidad visual*, que la habilidad de la lectura de los enunciados visuales es vital para el efectivo entendimiento de su contenido; para lograr dicha transmisión de información y que esta pudiese convertirse en conocimiento, es necesario entender de forma mucho más precisa la manera mediante la cual se compone la estructura de los elementos de estas oraciones (textos visuales o lingüísticos). Para iniciar,

debemos tomar en cuenta que un signo implica contenidos muy particulares que, de acuerdo con su contexto, funcionarán de una u otra manera.

En el siglo XIX Ferdinand de Saussure (1857-1913) cuestionó el modo de estudio del lenguaje desde la filología y propuso el estudio de éste desde un ángulo estructural.

[...] El signo vendría siendo definido por una relación diádica en Saussure, la establecida entre los elementos *significante* y *significado* [...], el signo lingüístico “une un concepto y una imagen acústica”, un significado y un significante, y es por lo tanto “una entidad psíquica de dos caras”. (Serrano, 1981: 30)

Con base en lo anterior, la estructura del signo planteada por Saussure es sumamente sencilla, sugiere dos dimensiones de información “el presentado y el re-presentado” (Martí, 2003: 29).

En este mismo sentido Arnheim plantea que una imagen es representación en tanto que es la sustitución de la realidad a la que se refiere; sin embargo, plantea que no debe ser una copia íntegra de la misma, por lo que sugiere constantemente que el índice de iconicidad de las imágenes se mantenga en un nivel leve de abstracción. Mientras que en el caso del símbolo es “en la medida en que retrata cosas situadas en un nivel de abstracción más alto que el símbolo mismo” (Arnheim, 1986: 152).

El ejemplo que proporcionó Arnheim es muy preciso en términos explicativos:

[...]el retrato de Enrique VIII de Holbein es un retrato del rey, pero sirve también como símbolo de la monarquía [...] La pintura a su vez es más abstracta

que la apariencia visual del rey de carne y hueso, pues agudiza los rasgos formales de forma y color que son análogos de las cualidades simbolizadas (Arnheim, 1986: 152).

En palabras de Charles Peirce⁶¹ (1839-1914), una imagen (en realidad él se refería a un signo) es una representación a través de la cual alguien puede conocer los objetos de la realidad. Esta aseveración se contrapone a la postura de Arnheim, ya que para Peirce toda imagen es representación y su contenido semiótico es el que va a permitir el acceso a la realidad.

Así bien, desde su visión, Peirce clasifica al signo de acuerdo con su relación con el objeto: *Icono, índice y símbolo*. El primero (icono) es aquel que tiene una semejanza directa con su referente de la realidad; el índice, explica Peirce, representa continuidad; es decir, un índice implica que algo va a pasar o ya sucedió. Mientras que los símbolos son en función de las convenciones sociales que se han determinado, y que, como se mencionó anteriormente, de acuerdo con Vygotsky, corresponden a las generalidades que toman al sistema de significados o de signos para constituir conceptos.

Es entonces que podemos comenzar a leer un enunciado visual; sin embargo, no podemos interpretarlo adecuadamente si no tomamos en cuenta su contexto; algunas líneas más arriba se mencionó, citando a Arnheim, que si sacamos a un elemento de su contexto se convierte en algo distinto.

⁶¹ El signo de Peirce se compone del *objeto* que es la parte de la realidad a la que accede el signo, el *representante o signo* la representación de algo y el *interpretante* que es el significado.

Al arrancar un enunciado visual de su contexto y situarlo en uno completamente distinto se crea un significado diferente. La construcción de enunciados visuales tiene un sistema en demasía similar a las estructuras lingüísticas. Los modos de lectura de imágenes como se aprenden en nuestro país reducen las posibilidades interpretativas a niveles denotativos; es decir, estamos sujetos a breves descripciones de lo que se nos ofrece visualmente, esto es debido a que el sistema educativo hegemónico no contempla la inclusión de la enseñanza de la lectura de imágenes al mismo nivel que la lectura de textos; por lo que los significados connotativos con relación a las experiencias visuales son muy reducidos.

Lo anterior no significa, que las imágenes no cuenten con un nivel de interpretación connotativo en lo absoluto, se refiere a que las interpretaciones tienden a ser más referenciales, por lo que una interpretación conceptual es mucho más difícil de lograr.

Para la construcción de una auténtica alfabetidad visual deberíamos ser capaces de construir enunciados que puedan ser interpretados a niveles más profundos. Umberto Eco (2006) introduce el concepto de *sema* como sinónimo de enunciado icónico.

Un código iconográfico, por ejemplo, codifica algunas condiciones de reconocimiento y establece que una mujer semidesnuda con una cabeza sobre un plato connota a Salomé, en tanto que una mujer más vestida, con una cabeza cortada en la mano izquierda y una espada en la derecha connota a Judith (Eco, 2006: 229).

La codificación mediante la cual se estructuran los enunciado icónicos o *semas*⁶², de acuerdo con Eco, requieren de la conjugación de distintos elementos que por sí solos cualquier cosa podrían significar; los *semas* se encadenan para formar *oraciones más largas*.

El sintagma visual “mujer”, ¿qué ha de tener para que verdaderamente figure una mujer? El código iconográfico reconoce como pertinentes los *significados* “mujer”, “cabeza cortada”, “plato” o “espada”, pero no los elementos de articulación del significante. Estos son codificados en un código más analítico que el código iconográfico (Eco, 2006: 229).

Las unidades mínimas en el lenguaje visual, al igual que en la lingüística, requieren ser estructuradas para tener sentido; una parte fundamental de dicha estructura de significación está determinada por el contexto y la memoria visual, para situar las dos escenas antes mencionadas dentro de un código común; si el observador de la obra sencillamente se le comenta –ahí está *Holofernes*– y nunca ha leído *El libro de Judith* no podrá acceder al código para su correcta interpretación. Al momento de elaborar enunciados visuales que se conjuguen con un discurso verbal, propio de los álbumes ilustrados, se requiere que el contexto sea claro para lograr eficientemente la transmisión del mensaje. Escindir al discurso multimodal del contexto únicamente entorpecerá el proceso comunicativo.

⁶² En palabras de Umberto Eco, “respecto a la posibilidad de definición de los códigos icónicos, los signos icónicos son *semas* [...] es decir, unidades de unidades complejas de significado, que posteriormente pueden ser analizadas en signos preciso, pero muy difícilmente en figuras” (2006: 229, 230).

Esta construcción de enunciados visuales depende directamente del proceso de desarrollo en el que se encuentre el niño, usuario principal del álbum infantil, y del acompañamiento directo al que va a estar subordinado; como se mencionó en el capítulo anterior, la zona de desarrollo potencial facilitará la maduración cognitiva del pequeño, lo cual le permitirá una mayor apropiación de un sistema semántico (código conceptual) para lograr una eficiente interpretación de textos visuales.

Es con base en lo anterior, que se requiere, necesariamente, que como parte de la metodología de análisis de los álbumes ilustrados de temas tabú se tome en cuenta el contexto de enunciación del mensaje y su coherencia con el contexto social y cultural del usuario (el niño), esto con la intención de poder constatar que el sistema de signos utilizado en el discurso sea pertinente.

Narrativa visual

Los textos visuales a los que estamos expuestos en general están constituidos por una serie de elementos que forman parte ya de nuestro sistema de códigos semánticos: cuadros, planos, marcos, etcétera; y que vistos desde la óptica de los álbumes ilustrados como soportes de la imagen secuencial que se integra íntimamente con breves textos, se conjuga una estructura narrativa que atrapa al niño dentro de una historia que, potencialmente, podría implicar cambios en el pequeño lector.

Es importante entender a este tipo de representación externa⁶³ como un sistema y no como dos elementos (uno visual y otro textual) que se pueden estudiar por separado. Es de ahí que debe de analizarse como una estructura sistémica; e incluso, como ya se ha dicho, como un género discursivo:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1999: 248).

Así bien, la estructura sistémica de los álbumes ilustrados se debe abordar a través de sus características multimodales (texto e imagen), que construyen unidades de discurso para la formación de enunciados visuales.

Estructuras narrativas

⁶³ De acuerdo con Eduardo Martí los “Sistemas externos de representación” son artificios producidos por el ser humano con intención comunicativa que deben estar inscritos en el contexto del emisor y el receptor; dichos sistemas pueden ser textuales o visuales, como la notación matemática, la musical, los mapas o los gráficos. (Martí)

Las unidades de discurso que son integradas por unidades de contenido, como en otros medios de construcción de textos visuales como el cine o la televisión, deben ser fundamentadas por cierta estructura básica para que el mensaje contenido tenga sentido y pueda ser comunicado de manera efectiva: “la estructura es el pegamento que mantiene unida a una película” (Edgar-Hunt, Marland, & Richards, 2010: 38).

En este sentido, los textos visuales de forma tradicional se estructuran a través de la propuesta básica de tres actos de Syd Field⁶⁴ (1935-2013): el planteamiento, el conflicto y el desenlace; sin embargo, desde el estructuralismo se puede estudiar el concepto de la *narratología* que se sumerge de forma mucho más profunda, ya que toma en cuenta cada elemento del acto comunicativo.

Uno de los principales exponentes de esta *Narratología* es Christian Metz (1931-1993), teórico de cine y semiólogo, quien habla de los cinco canales de la comunicación, tres códigos y un mensaje. En el caso de los cinco canales, Metz hace referencia a: la imagen visual, lo impreso, el diálogo, la música y finalmente los efectos de sonido. Cada uno de estos canales por sí mismo generan una experiencia narrativa particular a través del significado que pueden generar.

⁶⁴ Guionista estadounidense, su contribución a la narrativa cinematográfica más destacada es que toda estructura narrativa se puede esquematizar mediante tres paradigmas: Paradigma del personaje, paradigma del asunto y el paradigma de la estructura dramática.

En el caso de los tres códigos, o secundidad si se retoman los principios de Pierce: “modo de significación de lo que es tal y como es, con respecto a algo más...” (Lenguaje, 2014: s.p.).

Estos tres códigos los define Metz como la especificidad, que sería el género de la película; la generalidad, que habla sobre los patrones de conducta de los personajes que una u otra manera influirán en la percepción del espectador; y finalmente la reductibilidad, que tiene que ver con el estilo del director y sus códigos propios; traspolando los códigos del cine a los libros infantiles ilustrados se concibe al “género” como el tipo de álbum al que se va a analizar, para el caso de esta investigación, evidentemente tratamos de temas tabú; el segundo es la construcción de los personajes y su función dentro de la escena del libro y finalmente la reductibilidad que tiene que ver más con el modo con el que se conjuga la visión del escritor, del ilustrador y –en el mejor de los panoramas transdisciplinares– del editor.

En el caso del mensaje o, nuevamente retomando a Pierce, la terceridad: “como el modo de significación de lo que es tal como es, a medida que trae un Segundo y un Tercer elemento [...] y lo pone en correlación con el Primero” (Lenguaje, 2014: s.p.). Es decir, el filme se trata de lo que debería ser; y conjugando todos los elementos de esta estructura narrativa (primeridad, secundidad y terceridad) el filme, o cualquier otro producto de la imagen secuencial, se presenta como un texto visual que contiene cada uno de los mensajes que el autor –ya sea el guionista, el director, el ilustrador, etcétera– quiere transmitir.

Gérard Genette (1930-2018), especialista francés en narrativa, se vincula al estructuralismo al igual que Metz (1931-1993), proporcionando una guía para la escritura de guiones. Genette vislumbra que la narrativa debe estar centrada en el personaje que realiza ciertas acciones dentro de espacios o escenarios que existen en algún tiempo y lugar determinado; así como acontecimientos que se relacionan entre sí. Él explica en su propuesta metodológica que la estructura debe estar contenida en términos generales en tres planos: el del **contenido**, que se refiere a la historia, y que es donde se gestionarán los acontecimientos, aparecerán los personajes y los escenarios; el segundo es el plano de la **presentación**, donde se dicta el tiempo, los rasgos y atributos, tanto de los personajes como de los espacios; y la focalización. El tercer plano es el de la **voz**, donde vamos a separar a los personajes del narrador.

Tiempo y espacio

Ya dijo Metz que el plano de la presentación es donde se dictan los rasgos de los personajes, pero, también, se dicta el tiempo y el espacio. Sobre estas dos dimensiones, Mijail Bajtín introduce el concepto de *cronotopo*⁶⁵, como “una categoría de la forma y el contenido en la literatura” (Bajtín, 1989: 237).

De acuerdo con la propuesta de Bajtín, el cronotopo implica la unión de todos los elementos, tanto espaciales, como temporales; penetrando en el ritmo del argumento de la historia. Kant, en *La crítica de la razón pura* (1781), aborda el problema del tiempo y el

⁶⁵ El término *Cronotopo* ha sido fundamentado a través de la teoría de la relatividad de Einstein, y se utiliza en las ciencias matemáticas; su significado literal es tiempo-espacio.

espacio como elementos necesarios para la adquisición del conocimiento (percepciones y representaciones, por ejemplo). El abordaje del tiempo y el espacio como elementos constitutivos de la narrativa para los álbumes, ayuda a centrar en el ritmo de la historia los sucesos dentro de un contexto particular.

Si bien, el autor no habla del cronotopo desde la perspectiva de la novela, el concepto se puede incluir en el análisis narrativo de los álbumes ilustrados; así bien Bajtín establece que dos factores esenciales relacionados a los cronotopos; el primero, es la importancia en términos simbólicos para el abordaje de la temática, organizando a la literatura en géneros, en él, el cronotopo, se enlazan los nudos del argumento ubicándose en el centro desde el inicio de la obra hasta el desenlace. El segundo punto, es la manera mediante la cual el tiempo logra anclarse en un contexto determinado.

CAPÍTULO IV

ESTRUCTURAS NARRATIVAS. ANÁLISIS DE CUATRO ÁLBUMES DE TEMAS TABÚ

Hay días raros. Se disfrazan de normales, pero no lo son. Han despertado mi ojos, mi nariz, mis orejas... pero mi sonrisa ¡no está! [...] Hasta la taza de chocolate está rara. Hoy no hay espuma de bienvenida, sólo un gran ojo de lechuza. Abro la puerta muy despacio. En días como éste, un dragón o un trueno se podría meter.

MARÍA FERNANDA HEREDIA, *Los días raros*, (2015).

Del álbum ilustrado *Los días raros* (2015), de María Fernanda Heredia y Roger Ycaza, se toman algunas líneas para formar el epígrafe para este capítulo ya que para los niños inmersos en problemáticas complejas es natural sentirse ajenos de sí mismos; genera intranquilidad el no saber hacia donde se dirigen y, peor aún, no entender el porqué llegaron a donde están.

El propósito de este cuarto capítulo es el análisis de los discursos de cuatro álbumes ilustrados que abordan temas tabú, pero que se presentan como un breve (cómo es parte de este género discursivo) apoyo para explicar situaciones complejas⁶⁶.

⁶⁶ Es importante hacer énfasis en el término “apoyo”, ya que esta clase de libros no son para que los niños los lean solos, sino, cómo se explicó en el capítulo tres de esta investigación, cuando se hizo el planteamiento de un nuevo modelo de comunicación acorde con las necesidades de los álbumes ilustrados de temas tabú, se requiere de un tercer sujeto de la comunicación al que se le denominó

El análisis, como se mencionó, se centra en los modos mediante los cuales se articulan los diferentes elementos para la construcción del código que estructura la narrativa discursiva (elementos textuales, paratextuales, enunciados visuales, construcción narrativa, contexto, etcétera) de cuatro libros que corresponden a este tipo de género discursivo.

Metodología para el análisis de álbumes ilustrados de temas tabú

Para iniciar el análisis de los cuatro álbumes ilustrados, es importante tomar en cuenta determinados aspectos o elementos que darán pie al entendimiento del discurso de los libros. El cuadro que se presenta a continuación presenta un total de 25 marcadores divididos en tres categorías: Contexto, Análisis Denotativo y Análisis Connotativo.

| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
|--------------------------------|------------------------|--|
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | |
| | <i>Subsistema</i> | |
| Emisor | | |
| Receptor (usuario) | | |
| Contexto de enunciación | | |
| ANÁLISIS DENOTATIVO | | |
| Publicación | <i>Editorial</i> | |
| | <i>Año</i> | |
| | <i>Páginas</i> | |

interlocutor, que es realmente un mediador de la información quien funge como guía del niño a lo largo de las páginas que componen estos libros.

| | | |
|-------------------------------|----------------------------------|--|
| | <i>Formato</i> | |
| | <i>Encuadernación</i> | |
| | <i>Soporte</i> | |
| | <i>Impresión</i> | |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | |
| | <i>Técnica de representación</i> | |
| | <i>Textura</i> | |
| | <i>Valores cromáticos</i> | |
| | <i>Iluminación</i> | |
| | <i>Encuadres</i> | |
| Planos de la narrativa | <i>Índice de iconicidad</i> | |
| | <i>Contenido</i> | |
| | <i>Presentación</i> | |
| | <i>Voz</i> | |
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | | |
| Función de la imagen | | |
| Figuras retóricas | | |
| Sistema de signos | | |

Cuadro de análisis para álbumes ilustrados de temas tabú.

Con base en las palabras de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (1999), debemos definir las “unidades de análisis”. La primera de ellas es el espacio contextual; es decir, el marco donde se desenvuelve el discurso.

| | | |
|--------------------------------|------------------------|--|
| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | |

| | | |
|--------------------------------|-------------------|--|
| | <i>Subsistema</i> | |
| Emisor | | |
| Receptor (usuario) | | |
| Contexto de enunciación | | |

Cuadro de análisis del contexto

Como parte de este marco contextual, es importante referirse, con base en el ACD, al fenómeno específicamente social que es conflicto, y de las teorías microsociológicas que buscan la resolución del mismo, en búsqueda de un determinado orden social. A estas teorías, como se mencionó anteriormente, Meyer (2003) explica que se debe considerar las teorías de rango medio, las cuales en este caso tienen que ver con el *Fenómeno social* a tratar en el libro (el conflicto o la problemática específica), y al *Subsistema* correspondiente.

A continuación, en el cuadro, se presentan los marcadores del *Emisor* y *Receptor* en los cuales se describirá los autores del libro (Escritores e ilustradores), y el usuario de acuerdo con lo establecido por las casas editoriales, tomando en cuenta el rango de edad para quienes fue diseñado el libro.

En el quinto y último marcador de la *Definición del Contexto* se describirá la situación social con base en la problemática correspondiente a la temática; es decir, desde el fenómeno social y el subsistema. Dicha descripción se llevará a cabo con base en una investigación a partir de documentos hemerográficos, artículos académicos y estadísticas por parte de diferentes organismos e instituciones.

La siguiente sección del cuadro de análisis, corresponde al *Análisis Denotativo*, el cual está compuesto por un total de 17 marcadores, divididos en 3 partes: *Publicación*, *Diseño* y *Planos de la narrativa*.

| ANÁLISIS DENOTATIVO | | |
|-------------------------------|----------------------------------|--|
| Publicación | <i>Editorial</i> | |
| | <i>Año</i> | |
| | <i>Páginas</i> | |
| | <i>Formato</i> | |
| | <i>Encuadernación</i> | |
| | <i>Soporte</i> | |
| | <i>Impresión</i> | |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | |
| | <i>Técnica de representación</i> | |
| | <i>Textura</i> | |
| | <i>Valores cromáticos</i> | |
| | <i>Iluminación</i> | |
| | <i>Encuadres</i> | |
| | <i>Índice de iconicidad</i> | |
| Planos de la narrativa | <i>Contenido</i> | |
| | <i>Presentación</i> | |
| | <i>Voz</i> | |

Cuadro de Análisis Denotativo

En la primera sección, *Publicación*, se hace una descripción de las características propias del libro; dichos marcadores, también representan información relevante desde el punto contextual, dado que implican algunas pistas en torno a la inversión destinada al libro.

La sección de *Diseño*, incluye marcadores destinados analizar las decisiones formales en el tratamiento de la historia, ya que cada uno de estos, forman parte del discurso visual; es importante tomar en cuenta que la elección de un técnica de representación, por ejemplo, implica un contenido significativo en el discurso; así mismo, utilizar una tipografía u otra.

Finalmente, dentro de los *Planos de la narrativa*, de acuerdo con las propuestas de Genette, tendremos el *Plano del Contenido* (de lo que trata la historia), *Plano de la Presentación* (el espacio y los personajes) y el *Plano de la Voz* (separando al narrador de los personajes).

La última sección del cuadro de análisis corresponde al *Análisis Connotativo*, el cual se divide en tres marcadores, el primero *Funciones de la imagen*, implica un análisis de la intencionalidad de las ilustraciones del álbum sobre su manera de aproximarse al usuario, con base en la propuesta de Jakobson; el segundo marcado *Figuras retóricas*, corresponde al aprovechamiento de ambos autores (escritor e ilustrador), de figuras literarias para la construcción del discurso multimodal. El tercer marcador y último del cuadro de análisis, *Sistema de signos*, se trata del aprovechamiento de elementos, tanto verbales como visuales, como elementos simbólicos que funciones para la estructuración de los enunciados verbales y visuales que se encadenan para formar el mensaje multimodal.

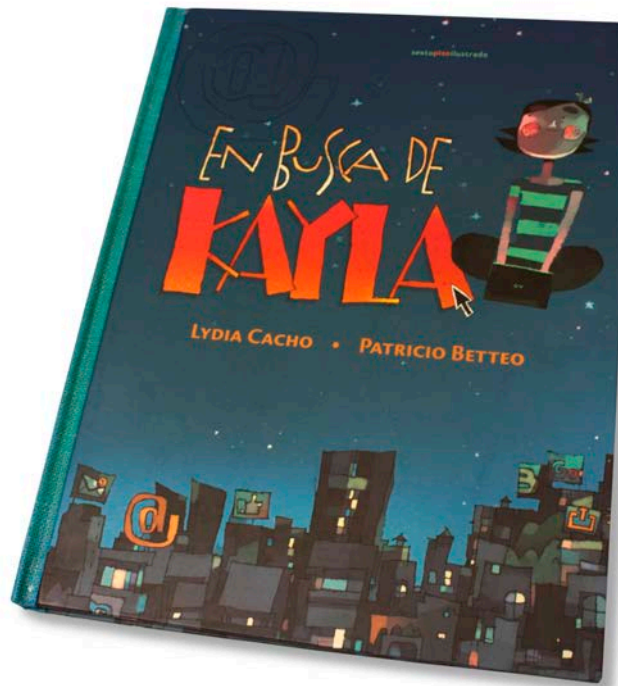
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | |
|-----------------------------|--|
| Función de la imagen | |
| Figuras retóricas | |
| Sistema de signos | |

Cuadro de análisis connotativo

Los temas que se abordan en este análisis son: *secuestro y trata de blancas; prostitución; homosexualidad; maltrato infantil*; cada uno de estos álbumes ilustrados, originarios de diferentes países, tiene como destinatarios a niños de diferentes edades, que van desde los cinco años, hasta los doce; por lo que el nivel del lenguaje y el índice de iconicidad varía de uno a otro.

Trata de blancas

El primer libro que se aborda en esta investigación es *En busca de Kayla* (2015), de Lydia Cacho e ilustrado por Patricio Betteo.



Cuadro de análisis

| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
|-------------------------------|------------------------|---|
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | Trata de blancas |
| | <i>Subsistema</i> | Seguridad pública |
| Enunciador | | <p>Textos: Lydia María Cacho Ribeiro (1963)</p> <p>Escritora y periodista mexicana, activista de los derechos humanos y feminista. Ha sido reconocida de forma internacional por sus investigaciones en torno a la corrupción, trata de blancas, tráfico sexual infantil y pornografía infantil.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Es fundadora del Centro Integral de atención a las Mujeres (CIAM) en Cancún, Quintana Roo en 2000.</p> <p>Entre su obra está <i>Las provincias del alma</i> (2003), <i>Los demonios del edén</i> (2004), <i>Memoria de una infamia</i> (2007), <i>Con mi hij@ no: Manual para prevenir, entender y sanar el abuso sexual</i> (2008), entre muchas otras investigaciones y novelas; así como los libros para niños <i>En busca de Kayla</i> (2015) y <i>Ciberespías al rescate</i> (2017), ambos ilustrados por Patricio Betteo.</p> <p>En el libro <i>Los demonios del edén</i>, hace pública las redes de pederastia en México y los lazos de los grupos delictivos con la clase política mexicana.</p> <p>Es a través de su trabajo como investigadora y periodista que denuncia los casos Jean Succar Kuri y el de Kamel Nacif Borge, así como el escándalo político ligado con el Gobernador de Puebla Mario Marín Torres.</p> <p>Ilustraciones: Patricio Betteo (1978)</p> <p>Ilustrador y escritor mexicano, egresado de la licenciatura en Diseño Gráfico de la Escuela Nacional</p> |
|--|---|

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>de Artes Plásticas (ENAP) de la UNAM.</p> <p>Ha dedicado su trabajo principalmente a la historieta y la ilustración. Seleccionado por el <i>Catálogo de ilustrador de publicaciones infantiles y juveniles</i> del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en cuatro ocasiones.</p> <p>Su trabajo ha sido publicado por diferentes medios como <i>Expansión, Milenio Semanal, Nexos, El vagón literario, Cinepremiere, Chilango</i>, entre muchas otras revistas, así como por diferentes editoriales de renombre como el Fondo de Cultura Económica, Editorial SM, Alfaguara, Castillo y Sexto Piso.</p> <p>Ha escrito e ilustrado <i>Mirador</i> (2008), <i>Cinco</i> (2017), <i>Alicia underground</i> (2018), <i>Papá es un animal doméstico</i> (2018); asimismo, ha ilustrado obra de Óscar Martínez Vélez, Irene Vasco, Sherryl Clark, Bernardo Fernández, entre otros autores.</p> |
| Enunciatario | Público pre adolescente, 10 a 12 años de edad |
| Contexto de enunciación | El espacio de enunciación corresponde a las grandes ciudades, en una sociedad posmoderna, del siglo XXI, |

| | |
|--|--|
| | <p>donde la tecnología está al servicios del usuario, principalmente a aquellos denominados “Nativos Digitales”, donde el acceso a la información se encuentra a un <i>click</i> de distancia; los usuarios cuentan con las herramientas necesarias para compartir toda clase de datos con aquellos que estén interesados en encontrar los mismos.</p> <p>Para el caso de esta obra literaria, el centro del contexto de enunciación corresponde a las redes sociales, las cuales sirven a la sociedad de la información para hacer público todo aquello que, aquellos que así lo decidan, podrán exponer sus vidas a las multitudes.</p> <p>En México, la trata de personas es un delito tipificado por la “Ley para prevenir y Sancionar la Trata de Personas”, decretada en 2007, la cual establece en el Capítulo II, Artículo 5:</p> <p style="padding-left: 40px;">Comete el delito de trata de personas quien promueva, solicite, ofrezca, facilite, consiga, traslade, entregue o reciba, para sí o para un tercero, a una persona, por medio de la violencia física o moral, engaño o el abuso de poder para someterla a explotación sexual, trabajos o servicios</p> |
|--|--|

forzados, esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud, servidumbre, o a la extirpación de un órgano, tejido o sus componentes. (Ley para prevenir y Sancionar la Trata de Personas, 2007)

De acuerdo con el portal del Instituto para las mujeres en la Migración A.C. (IMUMI), los mecanismos en el plano de la prevención de esta problemática son sumamente limitados debido al crecimiento en las redes delictivas que llevan a cabo esta práctica tanto con menores como con mujeres adultas.

A nivel mundial, la Organización Internacional del Trabajo estima que en 2005, aproximadamente 2.5 millones de personas habían sido víctimas de trabajos forzados, de las cuales el 20% habría sido víctima del delito de trata [...]En México, como en el resto del mundo, la trata de personas afecta en su mayor parte a niñas y niños, y mujeres y hombres en edad productiva. De ahí la necesidad de incorporar enfoques de género y los derechos de los niños a los programas de atención para víctimas del delito de trata. (IMUMI, s.p.)

Aunado a lo antes mencionado, el crimen organizado en México, con el afán de expandir las ganancias propias

| | |
|--|--|
| | <p>del tráfico de personas, no es de sorprender que se aprovechen de dichas circunstancias para la producción de pornografía infantil en el país, aunado al alto consumo de la misma. Sobre este tema, el 15 de agosto de 2018, en el portal de internet del <i>Diario de Yucatán</i>, se publicó el artículo “México, primer lugar en consumo de pornografía infantil: Policía Federal”⁶⁷, en el cual se hace mención que a nivel mundial México está a la cabeza en el consumo de pornografía infantil y en segundo de turismo sexual infantil, principalmente en la ciudades de Tijuana, Acapulco y Cancún, de acuerdo con fuentes de la Policía Federal.</p> <p>En el mismo artículo, se comenta la importancia de incrementar la supervisión de los niños y jóvenes en las redes sociales, así como el cuidado de los protocolos de seguridad en sistemas digitales.</p> <p>Este tipo de notas son un llamado de atención a la situación real que se vive en México y las implicaciones que hay en torno a las niñas, niños y adolescentes ante la</p> |
|--|--|

⁶⁷ Información recuperada de: <https://www.yucatan.com.mx/mexico/quintana-roo/mexico-primer-lugar-en-consumo-de-pornografia-infantil-policia-federal>

| | |
|--|--|
| | <p>falta de seguridad en medios digitales, combinado con el crecimiento de la cultura del exhibicionismo, en el caso de los adolescentes y del secuestro con fines de explotación sexual de niños y adolescentes.</p> <p>[...] el principal consumo de pornografía sexual infantil se realiza a través de los llamados “Packs” que son paquetes de fotografías o videos que se descargan principalmente en los teléfonos celulares. (Infoqroo, 2018: s.p.)</p> <p>Por otra parte, Ernesto Aroche Aguilar, a través del portal de noticias <i>Animal Político</i>⁶⁸, publicó el 17 de enero de 2018 que de acuerdo con las cifras del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP), Sonora concentra el 75% de las víctimas de tráfico de menores; de acuerdo con la nota, de enero de 2015 a noviembre de 2017, 408 menores fueron víctimas en este estado, de las 547 registradas en todo el país; quedando Guanajuato en segundo lugar con 37, Baja California en tercer lugar con 13, la Ciudad de México y Nayarit con 11 casos</p> |
|--|--|

⁶⁸ Información recuperada de: <https://www.animalpolitico.com/2018/01/menores-sonora-victimas-trafico/>

| | |
|--|---|
| | <p>cada uno.</p> <p>Asimismo, de acuerdo con el portal del periódico <i>El Economista</i>⁶⁹, el número total de víctimas de este delito en México se estima en medio millón de casos, de los cuales 70,000 son menores de edad.</p> <p>En nuestro país existen 47 grupos de delincuencia organizada involucrados en la trata de personas para fines sexuales y laborales, de acuerdo con una investigación para el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República[...].</p> <p>[...] Sin embargo, refiere que según información de la PGR y de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en nuestro país se presentaron hasta 500,000 casos hasta el 2016.</p> <p>Cada año, alrededor de 21,000 menores de edad son captados por las redes de trata de personas con fines de explotación sexual y 45 de cada 100 son niñas [...]</p> <p>Siendo las ciudades con mayor incidencia este delito son</p> |
|--|---|

⁶⁹ Información recuperada de: <https://www.economista.com.mx/politica/Mexico-sin-cifras-precisas-sobre-trata-20170730-0073.html>

| | | |
|----------------------------|---------------------------|--|
| | | Tijuana, Mexicali, Nogales, Ciudad Juárez, Matamoros, Nuevo Laredo, Cancún, Acapulco y la Ciudad de México, entre otras. |
| ANÁLISIS DENOTATIVO | | |
| Publicación | <i>Editorial</i> | Sexto piso |
| | <i>Año</i> | 2015 |
| | <i>Páginas</i> | 72 páginas totales |
| | | Portada interna |
| | | Página legal |
| | | Portadilla |
| | | 2 páginas de cortesía |
| | | 2 páginas de dedicatoria |
| 58 páginas de historia | | |
| 4 páginas de anexos | | |
| 2 páginas de semblanza | | |
| Colofón | | |
| <i>Formato</i> | 21 x 28 cm | |
| <i>Encuadernación</i> | A cartoné | |
| <i>Soporte</i> | Couché mate de 200 gr | |
| <i>Impresión</i> | Selección a color (4 x 4) | |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | Tipografía Cronos Pro, de tipología lineal humanista; una fuente amable, de alta legibilidad y leíbilidad; las curvas y la breve inclinación de los caracteres |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | <p>facilitan su lectura. Diseñada por Robert Slimbach, cuenta con reminiscencias del trazo caligráfico de la plumilla, inspirada por el diseño de letras del renacimiento italiano, lo que le otorga un acabado similar al dibujo caligráfico.</p> <p>La formación del cuerpo de texto es en una columna, que se ve interrumpida por la interacción de las ilustraciones con el párrafo. Si bien, el cuerpo del texto no se integra con las imágenes, se mantiene en armonía con la composición general de la doble página al generar contrapeso con relación a las grandes ilustraciones, estableciendo equilibrio.</p> |
| | <i>Técnica de representación</i> | Pintura digital |
| | <i>Textura</i> | <p>Plastas lisas para los fondos y los tratamientos principales de los elementos de los personajes, así como de los objetos en el encuadre; todos los anteriores con bordes de las plastas son irregulares otorgando un carácter similar al de la acuarela o el acrílico muy diluido, acompañados de trazos espontáneos para la incorporación de luces y sombras, uso de líneas que emulan la textura de lápiz, para la aplicación de detalles.</p> |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|
| | <i>Valores cromáticos</i> | La gama tonal a lo largo del libro mantiene una tendencia cromática hacia los colores fríos, especialmente cuando se trata de las dobles páginas que abordan los temas correspondientes al secuestro y la trata de blancas; sin embargo, se pueden encontrar algunas páginas donde prevalecen los colores cálidos, en estos casos el contenido textual y visual tienen que ver con aspectos costumbristas del personaje principal de la historia. |
| | <i>Iluminación</i> | A lo largo de las imágenes que ilustran este libro se maneja de manera constante fuertes contrastes que enfatizan las representaciones, brindando de dramatismo al discurso visual; en varias páginas se puede ver cómo la luz dibuja a los personajes y a los escenarios en dirección contra picada, o emulando el contraluz. |
| | <i>Encuadres</i> | Planos de detalle, planos generales, primer plano, primerísimo primer plano. |
| | <i>Índice de iconicidad</i> | Medio / Bajo |
| Planos de la narrativa | <i>Contenido</i> | La trama se centra en la necesidad de educar a las niñas, niños y jóvenes sobre los riesgos existentes debido a los nuevos sistemas de comunicación digital, las Tecnologías de información y |

| | | |
|--|----------------------------|---|
| | | <p>comunicación (TICs), las redes sociales y el hecho que las actitudes contemporáneas de exponer la intimidad a través de dichos sistemas, conlleva grandes riesgos de seguridad.</p> |
| | <p><i>Presentación</i></p> | <p>La historia está centrada en el caso de del secuestro de una niña (Kayla), con fines de explotación sexual; dicha situación enfrenta al personaje principal (Myriam) a grandes cuestionamientos, debido a que comienza a observar como es que la misma sociedad, de forma particular sus compañeros de escuela, comienzan a juzgar a Kayla por lo videos que suben sus captores. Kayla y sus amigos ayudan, mediante su conocimiento de redes sociales, a encontrar a su compañera, quien al final termina volviéndose amiga de ella.</p> <p>Dentro del plano de la presentación, la historia se desenvuelve en la colonia Mixcoac de la Ciudad de México. El personaje principal de la historia es Myriam, de doce años (en la pubertad), gusto por la lectura, los deportes y la tecnología; proveniente de una familia constituida por padre, madre, ambos trabajadores y cultos, una hija (Myriam) y un niño</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>(Beto, de siete años). El contexto de la familia es tradicional, representados como una familia con amplia comunicación entre ellos.</p> <p>El segundo personaje central de esta historia es Kayla, una niña de doce años, desarrollada físicamente, y que lleva una vida relativamente superficial, se arregla más que las demás niñas de su edad, participa en concursos de belleza y danza; gusta por el uso de redes sociales y de publicar en las mismas muchos detalles sobre su vida, así como fotografías de ella misma (<i>selfies</i>); es sobre ella que se desarrolla toda la historia.</p> <p>De los personajes secundarios, está en primer lugar Bruno, amigo de Myriam, doce años de edad, con lentes y gusto por la tecnología. Otros personajes secundarios son Alberto y José, compañeros de Myriam y Bruno, con características de <i>bulllys</i>, ambos con gusto por las tecnologías de la información y las redes sociales. Como personajes de menor importancia están el profesor Marcelino, la comandanta Jérica Pérez, el agente Islas y los papás</p> |
|--|--|

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | | de los compañeros de Myriam. |
| | <i>Voz</i> | La historia es guiada a través de una voz en <i>off</i> , la cual pertenece un narrador que explica cada una de las situaciones que se van desarrollando a lo largo de la historia. |
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | | |
| Función de la imagen | Función conativa Función Fática Función Referencial Función Emotiva | |
| Figuras retóricas | Símil Hipérbole Prosopografía | |
| Sistema de signos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alto contraste: Dramatización del contenido, obscuridad. 2. Celular: Vida social, estatus, redes sociales. 3. Computadora: Estatus, conocimiento, redes sociales, información. 4. Nube: Lluvia, tristeza, soledad, desde el punto de vista tecnológico implica almacenamiento, información, contenido. 5. Huellas digitales: Información, rastro, evidencia. | |

| | |
|--|---|
| | <p>6. Héroe: Protección, valentía, fortaleza. “Según la interpretación psicoanalítica de los sueños y los cuentos populares, suele ser la personificación de las fuerzas victoriosas del yo” (Becker, 1998: 158).</p> <p>7. Mamá: Amor, cuidados, protección. Como madre buena, cuida y protege a sus hijos; como madre mala representa omisión, maltrato, severidad; en cuentos infantiles es representada como la madrastra.</p> <p>8. Papá: Protector, autoridad, orden. Signo de respeto, proveedor del hogar.</p> |
|--|---|

Análisis formal

La relación jerárquica entre la imagen y el texto en este libro ubica al texto verbal en un lugar protagónico, dejando a las ilustraciones como elementos de apoyo y la posición del ilustrador frente al discurso visual es la de la generación de imágenes, en la mayoría de los casos, referenciales al texto; es decir, no se pretende de generar un discurso propio por medio de las imágenes, o llenar los espacios vacíos de la narrativa verbal, sino que la postura del ilustrador Patricio Betteo es la de alinearse a los textos de Lydia Cacho.

Con base en lo anterior, es relevante anotar que los enunciados visuales (las ilustraciones) son, en la mayoría de los casos, un espejo del discurso verbal, convirtiéndose en representaciones literales del texto.

En términos generales son muy pocos los elementos simbólicos constantes, por el contrario, cada una de las ilustraciones está constituida por signos que se desprenden del discurso verbal, como ya se ha dicho, lo que obliga a analizar las imágenes de forma individual; tomando en cuenta que en la mayoría de los casos, las imágenes únicamente tienen una función referencial al texto, como es el caso de la ilustración 4.1, en la cual únicamente hace referencia en el texto al gusto de Myriam en torno a la lectura (el personaje principal de la historia, y la heroína); esta imagen es meramente introductoria.

A Myriam le gustaban los libros y el beisbol, odiaba las ligas para pelo y le fascinaban los manguitos enchilados. Cada sábado se levantaba temprano para escabullirse en la biblioteca de la casa: un cuarto enorme y lleno de libros desde los pies hasta la cabeza de las paredes, porque las paredes eran tan altas que parecían gigantes de madera, laberintos de ideas ocultas entre palabras.

Le encantaba llegar en las mañanas, mientras todos aún dormían, y abrir las cortinas de la biblioteca para que la luz irrumpiera por las ventanas [...] (Cacho y Betteo, 9: 2015)



Ilustración 4.1

Lo mismo sucede con la ilustración 4.2, donde a través del estampado de la blusa de Myriam, se ilustra su crecimiento.

Una mañana de sábado Myriam descubrió que había crecido mucho en el verano, pues ya no tenía que usar la escalera para bajar los libros del segundo anaquel, justo donde estaban los cuentos rusos que su papá le leía por las noches [...] Cerró los ojos para averiguar si se escuchaba como se estiraban sus huesos, mas no pudo percibir ningún crujido [...](Cacho y Betteo, 11: 2015)

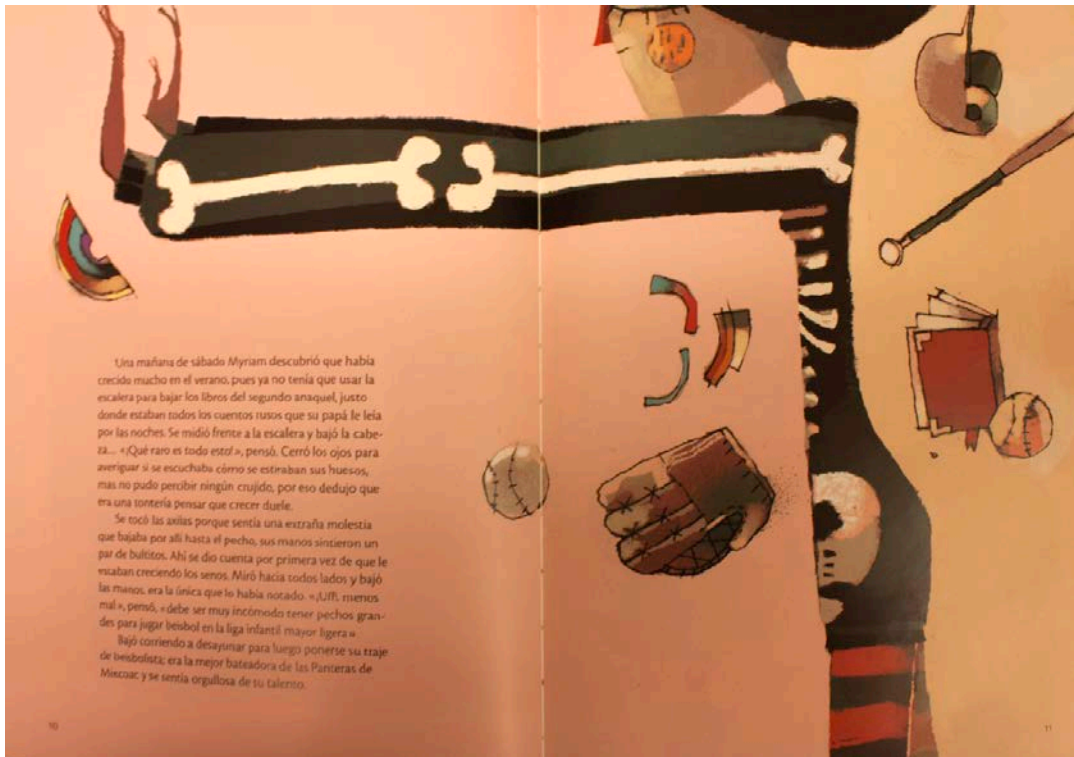


Ilustración 4.2

A través de estas páginas, es que, con base en las propuestas de Genette, se lleva cabo el plano de la presentación así como desde la perspectiva de Field, se da el planteamiento a través de lo que corresponde al primer acto: La presentación de los personajes y el planteamiento del problema, el cual dará lugar al conflicto.

Los personajes que se hacen presentes hasta este momento son cuatro Myriam, Beto (hermano de Myriam), mamá y papá. La estructura de los personajes corresponde a los arquetipos de Carl Jung⁷⁰, presentando a Myriam como la heroína, donde la carga simbólica

⁷⁰ Carl Gustav Jung (1875-1961). Fundador de la psicología analítica, fue un médico psiquiatra y psicólogo contemporáneo a Freud. Su obra se centra en la “Teoría de la personalidad”, en la que define la construcción de la individualidad en tres elementos: el Yo, el Inconsciente Personal y el

está relacionada a la valentía, la fuerza y al talento, “[...] El héroe simboliza «el impulso evolutivo (el deseo esencial), la situación conflictiva de la psique humana, por el combate contra los monstruos de la perversión»” (Chevalier, 1986: 560).

Beto por su parte, está constituido por la inocencia, una de las características del arquetipo del niño; la cual es representada tanto desde el discurso verbal como del visual, mediante la idea de la desaparición (véase la ilustración 4.3):

–¿Cómo desaparecen? –preguntó Beto sin quitar la mirada de un inmenso bocado de waffle–. ¿Fueron a un cumpleaños y un mago se las llevó en el sombrero? ¡Abracadabra, que desaparezca esta niña! ¡pufúm! [...] (Cacho y Betteo, 13: 2015)

Inconsciente Colectivo. Dentro del Inconsciente Colectivo, ubica a los Arquetipos, los cuales actúan como un principio organizador sobre nuestro que hacer social y personal. Para profundizar más en este tema se recomienda acudir al libro *Arquetipos e inconsciente colectivo* (2013) de editorial Paidós.



Ilustración 4.3

La madre “buena” que aparece en la historia responde a las características protectoras y al amor incondicional, “[...] ese amor maternal que representa uno de los recuerdos más conmovedores y más inolvidables del adulto y constituye la secreta raíz de todo devenir y toda transformación, que es la vuelta al hogar [...]” (Jung, 1970: 85). Mientras, el arquetipo del padre corresponde a las representaciones de protección, orden y disciplina; es decir es una figura de autoridad.

Continuando con el plano de la presentación está Kayla, cuya estructura está directamente vinculada a la doncella, y la carga simbólica correspondiente radica en la pureza, inocencia

y la castidad (conceptos que son violentados mediante la historia a través de su secuestro y explotación).

El segundo acto da inicio cuando la mamá de Myriam explica que Kayla ha desaparecido, y que todo tiene que ver con las redes sociales; las imágenes del ilustrador, Patricio Betteo, presentan a una niña sin rostro donde expone todas sus actividades mediante *selfies*, cerrando con una breve viñeta de la imagen de una red social (*Instagram*) con manchas de sangre, (véase la ilustración 4.4).



Ilustración 4.4

Una característica simbólica esencial de estas representaciones tiene que ver con el hecho que la víctima de la historia no tiene rostro, de tal forma que el lector pueda relacionarla con alguna conocida.

Un elemento simbólico representativo del contexto de la historia corresponde a las ilustraciones donde aparecen las nubes con huellas digitales (véase ilustración 4.5), haciendo referencia al concepto de la “nube digital”, como espacio de almacenamiento de archivos electrónicos así como de aplicaciones; la integración de estos dos elementos evoca al registro que deja cada usuario en el mundo digital (redes sociales, navegadores, etcétera).

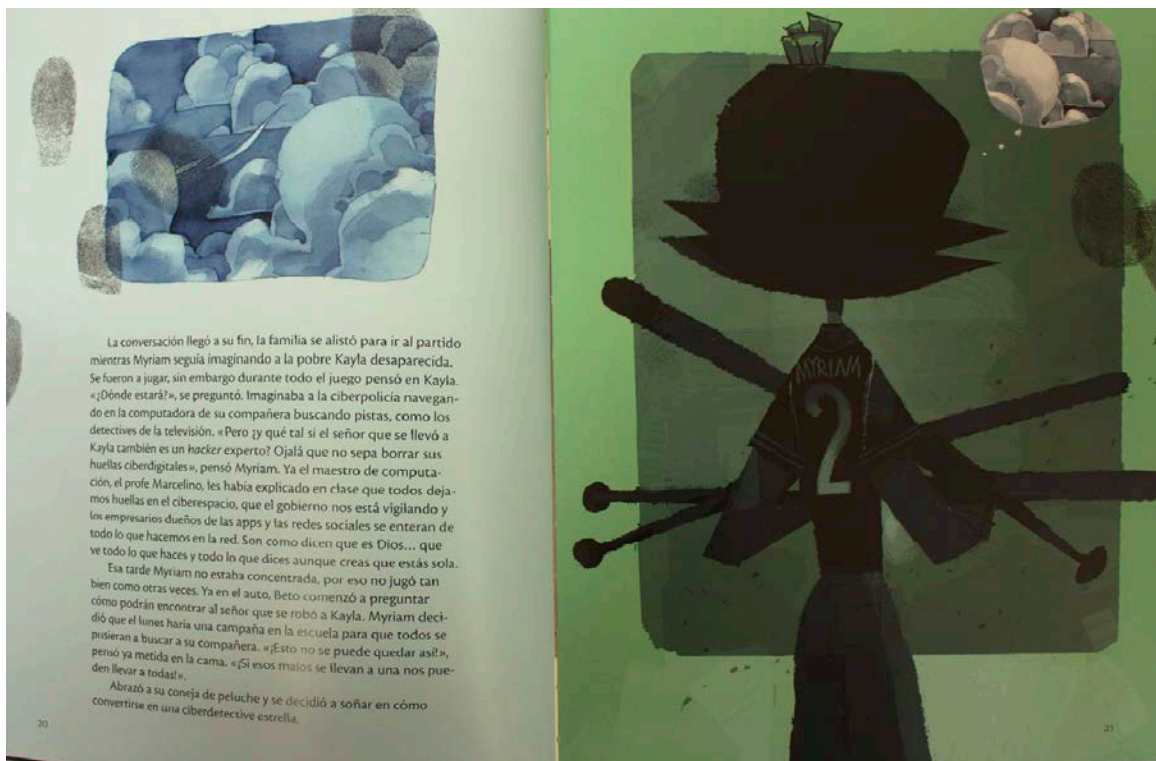


Ilustración 4.5

La ilustración 4.6, es quizás la más icónica de todo el libro, presenta sobre un fondo verde, que evoca a un día nublado, una serie de figuras de niños a contraluz donde únicamente se les ilumina la cara por el resplandor de un recuadro blanco, referenciando a un dispositivo móvil, una *tablet*. En la imagen, aparece mediante trazos sencillos la figura de una niña desnuda.

[...] tres niños abandonaron el juego y fueron corriendo a donde había una bolita de chicos riendo y haciendo ruidos de asombro:

—¡Órale! ¡Ufff! ¡Guacala! ¿Qué onda?

Myriam abrazó la pelota a su costado y fue a ver de que se trataba el asunto. Se abrió paso entre los chicos y miró que en la *tablet* que sostenía José aparecían imágenes horribles de Kayla. Eran videos muy cortos, en uno aparecía en bikini, en otros totalmente desnuda [...] (Cacho y Betteo, 2015: 25)



Durante el recreo, Myriam jugaba voleibol cuando tres niños abandonaron el juego y fueron corriendo a donde había una bolita de chicos riendo y haciendo ruidos de asombro: —¡Orale! ¡Jiff! ¡Guácala! ¡Qué onda!

Myriam abrió la pelota a su costado y fue a ver de qué se trataba el asunto. Se abrió paso entre los chicos y miró que en la tablet que sostenía José aparecían imágenes horribles de Kayla. Eran videos muy cortos, en uno aparecía en bikini, en otros totalmente desnuda, en uno más estaba en un sillón con cara de susto, con los labios pintados y se veía el brazo de un señor que le agarraba la cara pidiéndole que sonriera para la cámara.

El cuerpo de Myriam pareció de pronto una botella de refresco movida como maraca. Sentió que algo iba a explotar, en la garganta había un nudo de palabras, en el estómago un globo de aire, en el pecho algo que se petrificaba, en las manos una capa de hielo, en la cabeza una bola de fuego y en sus ojos mil hormigas húmedas batallaban por salir corriendo. Sus piernas parecían de chicle, por un instante creyó que se iba a desvanecer como las hojas que caen de los árboles cuando ya no tienen una rama para sostenerse.

Ilustración 4.6

El uso de los colores oscuros de las figuras del grupo de chicos, frente al trazo blanco del cuerpo de Kayla, provocan dramatismo en la representación, aunado a la posición en la que se encuentra el dibujo de la niña en contraposición de la postura de los jóvenes, observando a la niña como depredadores. Es una imagen sumamente violenta, donde se referencia la presencia del espectador (cazador) frente a la impotencia de la víctima (presa) a pesar de la distancia geográfica.

Esta imagen en particular, por mucho las más fuerte y dramática del libro, cuenta con una gran carga simbólica y emotiva que obliga a la reflexión, justamente sobre lo que implica el

consumo de pornografía infantil y las implicaciones que esto tiene para con los involucrados en las fotografías o videos.

A pesar que dentro del imaginario colectivo, el verde es un color que significa vida, naturaleza y esperanza; es, dependiendo el contexto y el tono de verde obtenido por la mezcla de colores, signo de descomposición, según con Eva Heller:

el negro invierte el significado de cualquier color que se combine con él. El verde, el color de la vida, combinado con el negro, forma el acorde de la destrucción.

El amarillo y el verde son los colores de la bilis, por ende, de la perpetua amargura. (Heller, 2004: 114)

En el caso de la ilustración 4.7, se puede observar en el campo izquierdo una lágrima de sangre evocando al dolor y amargura a partir del coloquialismo: “Era tanto dolor que lloraba lágrimas de sangre”, conjugando este elemento simbólico con la imagen derecha, construida mediante trazos agresivos, representando una mano con un ratón de computadora haciendo “*click*”, el dibujo de una mujer con la ropa interior abajo y tapándose los genitales y un corazón herido.

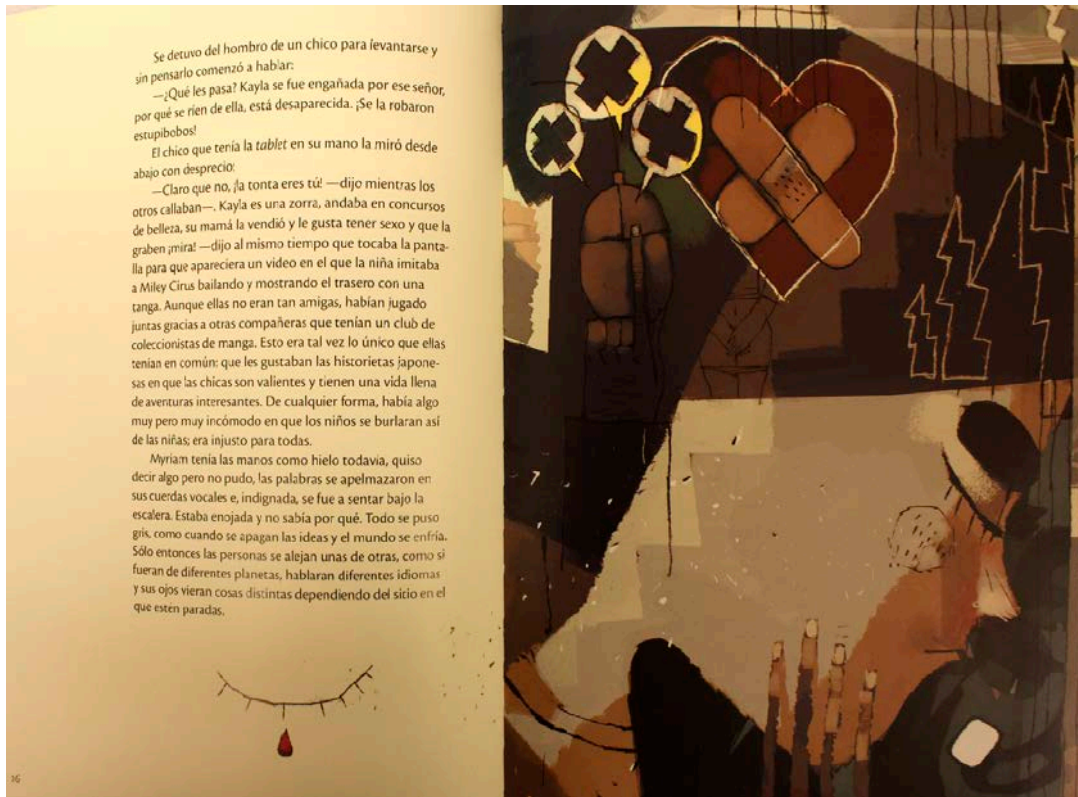


Ilustración 4.7

La carga simbólica de esta imagen representa el dolor que, por un lado siente Myriam por lo que sucedió con los chicos de la escuela, y por otro, llena los espacios de lo que este personaje puede imaginarse que siente Kayla. El objetivo de tanta violencia por dos frentes, una la explotación sexual de la que ya era víctima, y la segunda, la percepción de los muchachos que eran espectadores de las imágenes y videos:

[...]Kayla es una zorra, andaba en concursos de belleza, su mamá la vendió y le gusta tener sexo y que la graben ¡mira! —dijo al mismo tiempo que tocaba la pantalla para que apareciera un video en el que la niña imitaba a Miley Cyrus bailando y mostrando el trasero con una tanga [...] había algo muy pero muy incómodo en que los niños se burlaran así de las niñas; era injusto para todas. (Cacho y Betteo, 2015: 26)

Con relación a la ilustración 4.8, la escena presenta a Myriam y a su amigo Bruno, personaje al que describe Lydia Cacho como el niño genio; está esperando a hablar con los padres de Kayla en la sala; “Ella entrecerraba los ojos para bajar el volumen de las tonalidades del salón. Siempre le pareció que los colores se parecen a las voces de las personas” (Cacho y Betteo, 2015: 31); esta frase hace referencia a ese cuarto de color rosa brillante que parece que grita, al ser tan intenso. Los personajes se presentan completamente oscurecidos, salvo por lo lentes de Bruno que parecieran que están reflejando tanta luz.



Ilustración 4.8

En la imagen aparecen varios marcos de fotografías de diferentes tamaños, que parecieran atrapan la atención de los niños, directamente referenciando al texto:

Por aquí y por allá había fotos de Kayla, desde que era bebé hasta unos días antes de desaparecer. En una parecía odalisca, en otra era vaquerita, una princesa, una sirena, en muchas parecía imitar modelos adultas con la boca y los ojos pintados y la ropa de mujer grande, con tacones de mujer grande y joyas de mujer grande. Myriam tenía en la mano su libreta roja y con un plumón morado de punto fino escribía sus observaciones sobre la casa, pero sobre todo respecto a las fotografías y a los trofeos de concursos de belleza infantil que decoraban un mueble de la sala. (Cacho y Betteo, 2015: 31)

Desde el plano de la psicología del color, Eva Heller menciona que el color rosa cuenta con atributos simbólicos que se consideran propiamente femeninos; asimismo, si bien hace, este color, referencia a la amabilidad y la cortesía, también cuenta con otros significados:

El rosa es suave y tierno; es el color de la delicadeza. El rosa también nos hace pensar en la piel lo cual lo convierte en color erótico. Es el color del desnudo [...] Quien sueña con un dormitorio erótico no encuentra otro color más apropiado que el rosa. (Heller, 2004: 214).

Tomando en cuenta la relación directa que hay entre el color rosa con el erotismo, así como la descripción por parte del discurso verbal en torno a las fotografías de Kayla, la imagen se presenta como un altar, sin la necesidad de ser explícita, de la objetivación de Kayla.

Sin embargo, en la siguiente imagen (ilustración 4.9), donde aparecen los papás de Kayla en el mismo salón, la ambientación se modifica, el color rosa brillante que anteriormente “gritaba”, se obscureció a un tono anaranjado, sobre un fondo negro. La escena se vuelve oscura, los papás están vestidos también de negro, y carecen de expresión en la representación.

La mamá y el papá de Kayla se sentaron en un sillón frente a los chicos. Los dos se veían descoloridos. A pesar de que la mamá tenía los labios pintados de rojo y los cachetes con demasiado maquillaje, estaban un poco fuera de foco. Myriam apuntó en sus observaciones: «Cuando las hijas desaparecen los papás y las mamás se van convirtiendo en pálidos fantasmas. Tal vez creen que si se difuminan pueden llegar al paradero de su niña perdida».(Cacho y Betteo, 2015: 33).



Ilustración 4.9

Es una representación de absoluto dolor, pareciera que toda la escena está iluminada por las tres velas que aparecen en la parte superior derecha, como si se tratara de un velorio.

Una de las pocas constantes en ambos discursos (el verbal y el visual) es el uso de recursos alusivos a los medios digitales, como se ve en las ilustraciones 4.10 y 4.11.



Ilustración 4.10

En la primera se hace alusión al trabajo de rastreo de usuarios, en el caso de esta imagen, así como en la 4.11, no hay un trabajo de construcción de discurso visual, desde un plano simbólico, sino que se hace uso de elementos propios del contexto del usuario del libro, haciendo una referencia directa al discurso verbal.

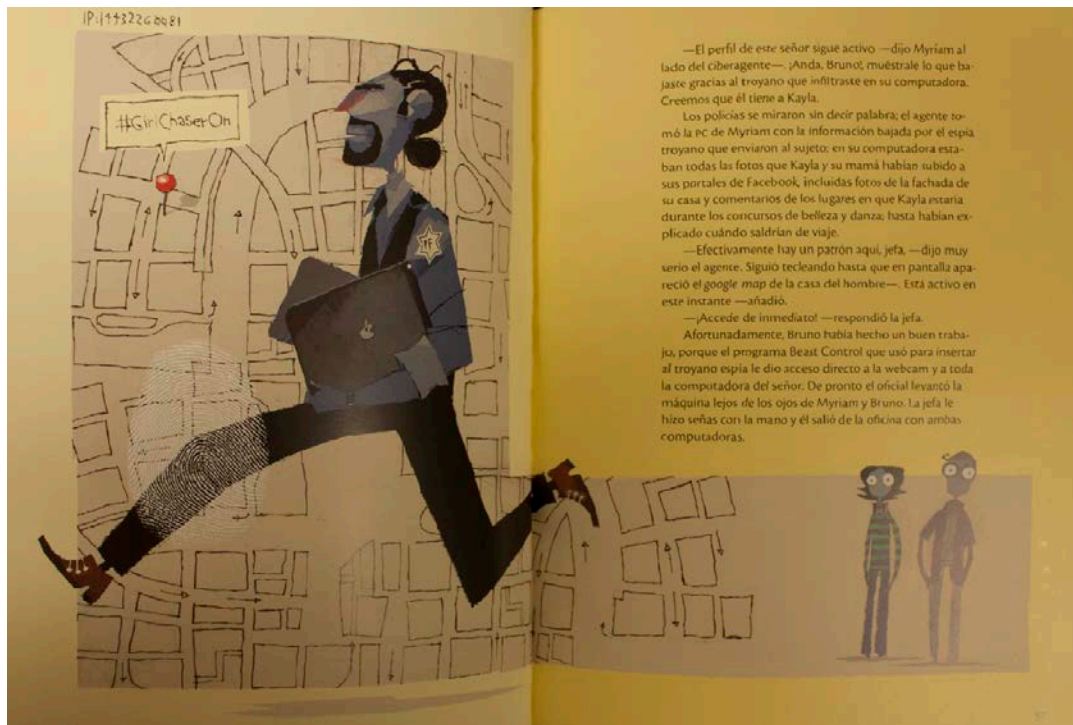


Ilustración 4.11

Para la conclusión de la historia (ilustración 4.12), se presenta el nacimiento de una nueva amistad, entre Myriam y Kayla, el personaje de Kayla, tras todo lo que sufrió se modifica, en contra posición con toda la estructura de personalidad que se explica desde el plano de la presentación, al presentar el conflicto interno de la pequeña cuando relaciona la forma en la que exponía su vida en el mundo digital, con lo que sucedió, creyendo que por lo tanto fue culpa de ella; pero Myriam le hace ver que no es su culpa, sino que simplemente hay personas malas.

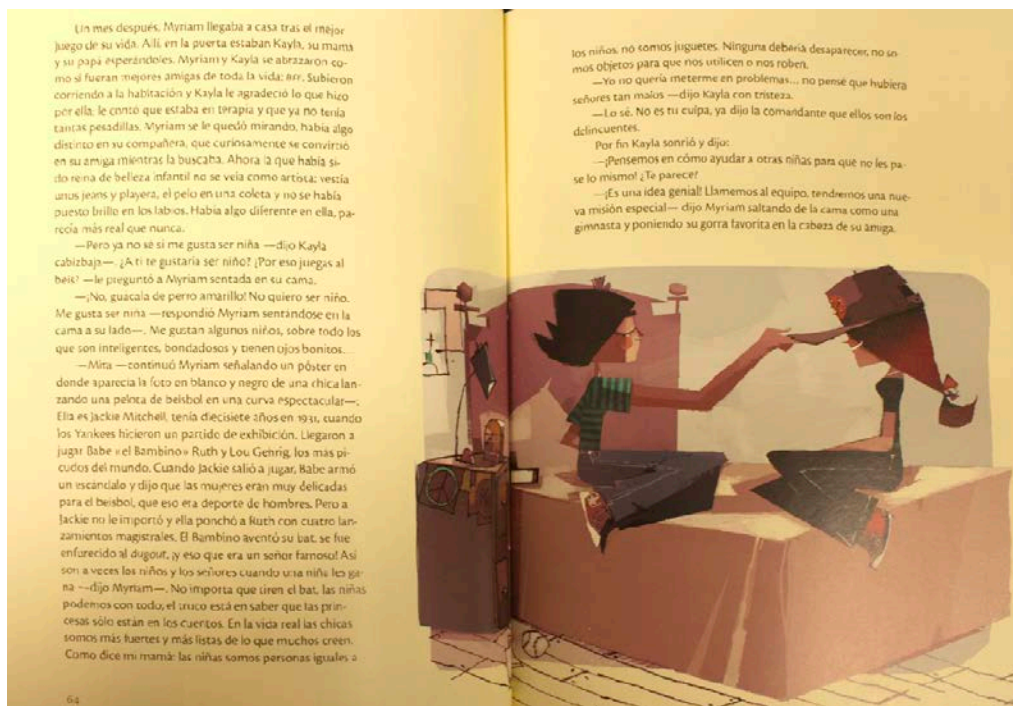


Ilustración 4.12

En cuanto al manejo de estímulos para enganchar al lector, el trabajo de Patricio Betteo sobresale desde la elección de la técnica; tomando en cuenta que es un libro dirigido a niños de 10 a 12 años de edad dentro de un contexto urbano y tecnificado, el uso de la ilustración digital, inmediatamente atrae la atención del usuario. Asimismo, el uso de fuertes contrastes en las representaciones visuales, haciendo uso del negro intenso junto con colores brillantes, ayudan a mantener la atención durante un mayor tiempo, tomando en cuenta que actualmente a los niños, en general, de esa edad poco les atrae la lectura de libros.

A manera de resumen

En busca de Kayla, es un libro que quizás se encuentra justo en el límite entre el álbum ilustrado y el cuento ilustrado, ya que si bien cuenta con todos los criterios necesarios para catalogarlo como álbum, el discurso verbal lleva la batuta en la narrativa, y la posición de

Patricio Betteo, como ilustrador parece que busca únicamente reforzar el discurso de la escritora. Son, en general, pocas las ilustraciones que cuentan con una fuerte carga simbólica que ofrece un discurso propio, que otorgue otras dimensiones de significación; sin embargo, las representaciones visuales, a través los colores y contrastes, así como de la técnica seleccionada funcionan adecuadamente como estímulos para atraer la atención del usuario.

El estilo visual que ofrece Betteo, con relación al tema del libro es, sumamente apropiado, debido al juego que logra entre los trazos amables y violentos, generando enunciados visuales con gran fuerza, perfectamente alineados al discurso verbal.

El punto mayor tensión dentro de la historia –el nudo de la historia– está ilustrado con una gran fuerza mediante la imagen de las páginas 24 y 25 (Ilustración 4.6), donde se presenta la relación entre la presa y el depredador, entendiendo al depredador no únicamente como aquel individuo que secuestra y explota a las niñas, sino al consumidor.

Asimismo, desde el plano de la narratología, es relevante mencionar que el manejo del tiempo es completamente lineal, el trabajo de la estructura mantiene a los tres actos (inicio, desarrollo y final) de forma secuencial, facilitando el entendimiento de la historia.

Para la construcción de la narrativa para este libro, es evidente que el protagonismo cae en el discurso verbal; sin embargo, los enunciados visuales funcionan como estímulos, como ya se ha dicho anteriormente, para captar la atención del lector, de forma particular los

fuertes contrastes generados entre un color brillante, el negro intenso y un acento marcado por un elemento blanco, a manera de luz reflejada.

El producto final de la relación colaborativa entre Lydia Cacho y Patricio Betteo, junto con el equipo editorial de Sexto Piso; forman lo que parecería una amable herramienta de sensibilización en torno a la problemática de inseguridad que se vive en el país de forma general y de manera más específica en torno a lo que implica el tráfico sexual de niños.

Homosexualidad

El siguiente libro es *La princesa Li* (2016), de Luis Amavisca e ilustrado por Elena Rendeiro.



Cuadro de análisis

| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
|-------------------------------|------------------------|---|
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | Diversidad sexual |
| | <i>Subsistema</i> | Discriminación |
| Enunciador | | <p>Textos: Luis Amavisca (1976)</p> <p>Estudia la Licenciatura en Musicología, así como en Historia del Arte por la Universidad de Oviedo, España; además cuenta con un título de profesor de piano por el Conservatorio Ataúlfo Argenta. Como artista plástico se ha involucrado en la fotografía, en el videoarte y en la creación de instalaciones. Su obra ha sido expuesta en Basilea, Berlín, Málaga y París, entre muchas otras ciudades europeas.</p> <p>Entre los libros que ha escrito destacan <i>La princesa Li</i> (2016) y <i>El lapicero mágico</i> (2013), abordando en ambos, temas de diversidad sexual; también ha publicado <i>Los gulinos</i> (2016), <i>El espejo en casa de mamá /El espejo en casa de papá</i> (2017), entre otros.</p> <p>Por el álbum <i>Pum pum hice daño a la luna</i> (2016), obtuvo la mención del álbum más inspirador en el <i>International Book Award</i>.</p> |

Ilustraciones: Elena Rendeiro (1976)

Artista plástica por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, España.

Estudia un Master en Bellas Artes con especialidad en Nuevos Medios en el Instituto Pratt en Nueva York, y obtiene el grado de doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid.

Mención honorífica del premio Generaciones de Caja Madrid, por su instalación *A ras de piel*. Su trabajo se mueve entre la instalación, la escultura y el videoarte.

Su trabajo ha sido expuesto en una gran cantidad de ciudades como México, Venecia, Nueva York, Sevilla, Valencia, Barcelona, Madrid, Oporto, Lisboa y París, entre otras.

Como ilustradora ha colaborado con diferentes editoriales del área musical. *La princesa Li* es su primer proyecto para niños.

| | |
|--------------------------------|---|
| Enunciatorio | Niño de 4 años en adelante ⁷¹ . |
| Contexto de enunciación | <p>De acuerdo con una entrevista para Top Cultural, Carmen F. Entreros le pregunta a Luis Amavisca sobre el origen de la idea del libro:</p> <p style="padding-left: 40px;">Un día leí una crítica sobre la poca diversidad que hay en las grandes tendencias infantiles (tipo Disney). Se comentaba cómo la primera princesa Disney de color, Tiana, salió a la luz en tiempos de Obama. Y me pregunté: ¿Y una princesa lesbiana? ¿Por qué siguen los niños sin tener un referente de ese tipo?</p> <p style="padding-left: 40px;">No voy a entrar en lo positivo o no de “las princesas”. Pero lo cierto es que los niños siguen atraídos por esta imagen y nosotros podemos darles princesas diferentes, que no se contenten con lo establecido, que luchen y no sean sujetos pasivos.</p> <p style="padding-left: 40px;">La princesa Li tiene un padre que no es tolerante, que quiere que se case con un hombre. Pero además de no aceptar que quiera a una chica, no acepta que ésta sea de otro país. Me</p> |

⁷¹ De acuerdo con lo especificado en la página de Nubeocho ediciones. <http://nubeocho.com/index.php/es/catalogo/58-princesa>

interesaba tratar el tema de la tolerancia de razas, países o de tendencia sexual. Por ello centré la historia en China, donde casualmente yo estaba de viaje cuando escribí el cuento. (Etreros, 2015: s.p.)

Con base en lo anterior, el hecho que la historia de este álbum ilustrado esté ubicada en China, no significa que ése sea su contexto de enunciación, sino que se trata en realidad, del concepto que este país evoca; es decir, se trata de presentar la narrativa en un espacio cultural altamente conservador, que busca conservar sus tradiciones. El contexto real de la historia está centrado en la problemática existente a nivel mundial en torno a la intolerancia, principalmente hacia las distintas manifestaciones en torno a la diversidad sexual y a la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual y Transexual (LGBT).

De acuerdo con el documento titulado *Abrazar la diversidad: propuesta para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*, del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades en Madrid, la homofobia es “un prejuicio social

| | |
|--|--|
| | <p>construido culturalmente e interiorizado a través de la socialización” (Pichardo Galán, 2015: 11); es decir, el núcleo social donde es educado un individuo es quien lo condiciona a rechazar la diversidad sexual y a las personas que no son, o no parecen heterosexuales.</p> <p>Con base en el documento antes mencionado, existen cinco formas distintas de homofobia:</p> <p>Cognitiva La homofobia puede expresarse en pensamientos y elaboraciones teóricas. Es lo que se denomina la homofobia cognitiva y que incluye pensar que la homosexualidad, bisexualidad o transexualidad son antinaturales, creer que es un pecado u opinar que las personas LGBT no deben tener los mismos derechos que el resto.</p> <p>Afectiva. Existe, así mismo, una homofobia afectiva, que se expresa a través de sentimientos de rechazo, temor o asco hacia las personas que son o parecen LGBT.</p> <p>Conductual. Si esta homofobia, que puede ser cognitiva o afectiva, se expresa en comportamientos de</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>rechazo y exclusión activos, hablamos entonces de homofobia conductual.</p> <p>Liberal. Un tipo de homofobia que a veces pasa desapercibida es la llamada homofobia liberal, que consiste en pensar que el espacio público debe de ser exclusivamente heterosexual y que la afectividad entre personas del mismo sexo se debe de mantener en el espacio íntimo o privado, considerando estas muestras de afecto ante los demás como una provocación o una falta de respeto.</p> <p>Institucional. Por último, cuando el rechazo y la discriminación de las personas LGBT forma parte de las normas y el funcionamiento cotidiano de las instituciones (estados, políticas públicas, centros educativos, hospitales, empresas, entre otras) nos encontramos ante una homofobia institucional. (Pichardo Galán, 2015: 12)</p> <p>Estas manifestaciones de rechazo, ya sea a través de actos de violencia simbólicos o activos (física o verbal), forman parte, en muchos casos, de los modos de comportamiento convencionalizados y aceptados por las sociedades conservadoras,</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>perpetuando de esta manera la intolerancia y la segregación al interior de las comunidades.</p> <p>Tomando en cuenta que tanto la editorial, como los autores de <i>La princesa Li</i> son españoles, es oportuno mencionar que de acuerdo al documento antes mencionado, el 23% de los jóvenes homosexuales en España sufre acoso escolar, tomando en cuenta todos los niveles educativos; asimismo el 14.4% ha sido violentado a través de Internet, y el 7.7% a través de mensajes por celular. En este mismo sentido, el 20% de los jóvenes entre los 15 y 29 años han declarado abiertamente su rechazo a la diversidad sexual, y el 25% han sido testigos del acoso y de agresiones violentas homofóbicas en instituciones educativas⁷².</p> <p>En México, según la Encuesta Nacional Contra la Discriminación 2017 (ENADIS)⁷³, el 3.2% de las</p> |
|--|---|

72 Fuente: Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.

73 Fuente: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf

| | |
|--|--|
| | <p>personas encuestadas con 18 años o más declaró ser miembro de la comunidad LGBT+⁷⁴, de una muestra total de 102, 245 personas; asimismo, afirmando el 30.1% que han sido discriminados por su orientación sexual en el último año, antes de la aplicación de la encuesta.</p> <p>Según el informe de octubre de 2013 Violencia contra las Lesbianas, los Gays y las personas Trans, Bisexuales e Intersex en México, nuestro país, es el segundo de toda América Latina con mayor porcentaje de crímenes por odio en contra de personas homosexuales: De acuerdo a la Relación de Crímenes por Homofobia realizada de 1995 a 2008 por la organización Letra S, México es el segundo país con mayor índice de crímenes por homofobia en América Latina. En ese periodo se registraron 628 asesinatos. Estimaciones del mismo índice indican que éste puede presentar un subregistro, el cual sugiere que por cada crimen denunciado se cometen otros dos. Se calcula que el total de crímenes de odio por homofobia de 1995 a 2008 es</p> |
|--|--|

⁷⁴ El signo “+” al final del acrónimo LGBT, hace referencia a otras formas de diversidad sexual como es el caso de Transgéneros, Queer, no binario, entre otros.

| | |
|--|---|
| | <p>de 1884. Este estudio se realizó mediante un monitoreo hemerográfico. La relación arrojó 143 asesinatos de homosexuales, lesbianas y personas transtgénero motivados por el odio en el Distrito Federal. Siendo ésta la que reporta la mayor cifra de casos de crímenes de odio por homofobia en el país. De esa cifra, 109 fueron cometidos contra hombres, 29 contra personas travestis, transexuales o transgénero y 5 contra mujeres. (Ledesma Feregrino, 2013: 7)</p> |
|--|---|

ANÁLISIS DENOTATIVO

| | | |
|--------------------|--------------------------|--|
| Publicación | <i>Editorial</i> | Nubeocho, serie Égalité |
| | <i>Año</i> | 2012, segunda edición 2016 |
| | <i>Páginas</i> | 40 páginas |
| | <i>Formato</i> | 24 x 25 cm |
| | <i>Encuadernación</i> | A cartoné |
| | <i>Soporte</i> | Arcodesign White de 240 gr |
| | <i>Impresión</i> | Selección de color (4 x 4) |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | <p>Tipografía Trebuchet, de tipología lineal humanista; una fuente amable, equilibrada, de alta legibilidad y leibilidad. Una de sus principales distinciones es su letra “g” minúscula o de caja baja, ya que el bucle no se cierra. Fue diseñada por Vicente Connare, para</p> |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | <p><i>Microsoft Corporation</i> en 1996. Cuenta con breves reminiscencias del trazo de la plumilla de dibujo, las cuales se pueden notar particularmente en la uniones de fustes y arcos de las letras “r”, “n” y “m”, y en el cuello de la “g”, donde se puede apreciar la modulación del trazo.</p> <p>El cuerpo de texto se presenta a 13 puntos, con una interlínea de 30. La retícula estructura una columna con márgenes amplios.</p> <p>El texto nunca interactúa con la imagen compartiendo el espacio visual, éste siempre aparece en el reverso (página izquierda), otorgando a la ilustración el papel protagónico propio del anverso (página izquierda).</p> |
| | <i>Técnica de representación</i> | Acuarela |
| | <i>Textura</i> | <p>El trabajo de la técnica de representación se hace evidente al dejar las manchas del pigmento marcado por el agua, a manera de batik.</p> <p>En algunas páginas se alcanza a distinguir la textura del papel de algodón, producto del efecto que se</p> |

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| | | <p>produce al digitalizar las ilustraciones mediante un escáner de cama plana, debido al reflejo directo de la luz sobre el sensor, por causa de las transparencias de la técnica.</p> |
| | <p><i>Valores cromáticos</i></p> | <p>La inclinación cromática del libro está sobre el color magenta, el cual es una constante, junto con una gama armónica propia de los tonos violetas y grises.</p> <p>Asimismo, se encuentran algunos acentos de color antagónicos a la gama antes mencionada con la intención de generar contrastes. Un ejemplo de esto es el color verde que aparece en los arbustos del palacio o en los ojos de Beatriz.</p> |
| | <p><i>Iluminación</i></p> | <p>Las imágenes son sumamente brillantes; es a través de las transparencias de la acuarela sobre el papel, que las escenas se dramatizan por los trazos y la expresividad de las pinceladas, pero la luz intensa es una constante.</p> |
| | <p><i>Encuadres</i></p> | <p>El trabajo de composición de las imágenes es de corte cinematográfico, cuenta con planos generales, una panorámica, primer plano y primerísimo primer plano.</p> |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--|
| | | Mediante la combinación de estos encuadres es que, junto con el tipo de pinceladas, se puede incrementar la tensión de las escenas. |
| | <i>Índice de iconicidad</i> | Medio |
| Planos de la narrativa | <i>Contenido</i> | <p>La trama está centrada en la discriminación de las personas por sus preferencias sexuales, así como por su origen.</p> <p>Es a partir que la hija del emperador se enamora de otra mujer, quien además es extranjera, que inicia el conflicto en la historia.</p> |
| | <i>Presentación</i> | <p>El espacio de presentación de la historia está situado en el palacio de un rey de la antigua China, un país de costumbres muy conservadoras.</p> <p>El tiempo en la narrativa es lineal, no se hace uso de recursos que impliquen desfases en el tiempo o algún tipo de regresión.</p> <p>En el caso de los personajes, se cuenta con cuatro, en primer lugar está la Princesa Li, una hermosa mujer que desafía las convenciones establecidas de su cultura y de su tiempo al negarse a casarse con un</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | | <p>hombre, debido a que es lesbiana y está enamorada de una extranjera.</p> <p>La extranjera es Beatriz, una hermosa mujer blanca, pelirroja y de ojos verdes que está perdidamente enamorada de Li, y sería capaz de lo que sea porque fuera feliz.</p> <p>El rey Wan Tan, padre de Li, es un hombre prejuicioso, intolerante y conservador.</p> <p>El hechicero del palacio es Chun Bin, un hombre traicionero; quería matar al rey para usurpar el trono.</p> |
| | <i>Voz</i> | La presencia del narrador es constante todo el relato, aunque sí existen diálogos entre los personajes. |
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | | |
| Función de la imagen | <p>Función fática</p> <p>Función referencial</p> <p>Función poética</p> | |
| Figuras retóricas | <p>Símil</p> <p>Metáfora</p> <p>Anáfora</p> | |
| Sistema de signos | 1. Ave: Dentro del imaginario colectivo, un ave que vuela es signo de | |

| | |
|--|--|
| | <p>libertad; el Pavo real en las culturas latinas, evoca belleza y vanidad, como representación de Juno, pero también es un signo solar por la forma de la cola. Desde la visión oriental es “símbolo de la belleza y del poder de transmutar [...] Se trata aquí, sobre todo y sin lugar a dudas, de un símbolo de inmortalidad” (Chevalier, 1986: 807).</p> <p>Como fénix, en china es andrógino, mientras que el macho representa la felicidad, la hembra es signo de la reina.</p> <p>2. Rey: Evoca al padre, en diferentes culturas es el representante de los dioses sobre la tierra. Desde los arquetipos de Carl Jung, está directamente asociado al padre, signo de ley, protección y disciplina.</p> <p>3. Hechicero: Jung plantea que el embaucador, desde el plano de la presentación puede aparecer como el bufón, el loco o el mago; es signo de sabiduría y de trampas.</p> <p>4. Princesa: “Simboliza la promesa de un poder supremo, la primicia entre sus pares” (Chevalier, 1986: 850); en el imaginario colectivo es signo de fragilidad, quien debe ser rescatada por el príncipe. Desde la concepción de Jung, se le asocia a la princesa con la doncella, símbolo de castidad e inocencia.</p> |
|--|--|

En *La princesa Li*, el texto y las imágenes coexisten en absoluta armonía, si bien, primero nace el discurso verbal del autor Amavisca, y del él se desprenden las imágenes de Rendeiro, el equilibrio que se da permite al texto guiar en la narrativa y a las imágenes sorprender a partir de su expresividad.

La ambientación en tonos rosados o magentas hablan desde el plano simbólico evoca femineidad, cortesía y amabilidad. También habla de ternura y erotismo, “es suave y tierno; es el color de la delicadeza. El rosa también nos hace pensar en la piel lo cual lo convierte en un color erótico. Es el color del desnudo” (Heller, 2004: 214). Asimismo, el rosado se complementa con los tonos violetas, armónicos visualmente.

El violeta tiene proximidad con el purpura, color del poder y la violencia, en contraposición a la delicadeza y cordialidad del rosa; además, en él se mezcla lo femenino con lo masculino, con ello adquiere connotaciones de homosexualidad:

En el tiempo en el que se despreciaba y castigaba la homosexualidad, las camisas de color lila y los pañuelos de color violeta eran signos discretos para los que “entendían”.

The purple hand—una mano violeta— se convirtió en símbolo de la *gay liberation* estadounidense. En 1969, los homosexuales se manifestaron ante el edificio del diario *Examiner* de San Francisco, que publicaba artículos contra homosexuales. El personal del diario arrojó a los manifestantes pintura violeta por las ventanas. Los manifestantes mojaron las palmas de sus manos con la pintura y la imprimieron sobre los muros del edificio. (Heller, 2004: 208)

Este color, también cuenta con una carga simbólica relacionada al feminismo, esto tiene que ver con cuestiones relacionadas a la lucha de las mujeres en Europa por el derecho al

voto lográndolo primero en Inglaterra en 1918, y en Alemania en 1919; sin embargo, como parte de los movimientos sociales por parte de las mujeres, antes de dichos logros, en 1908, Emmeline Pethick-Lawrence convirtió en estandarte al violeta, al blanco y al verde como imagen del movimiento feminista: “El violeta, color de los soberanos, simboliza la sangre real que corre por las venas de cada luchadora por el derecho al voto, simboliza su conciencia de la libertad y la dignidad [...]” (Heller, 2004: 206).

No es entonces de extrañar, que la elección de la paleta de color para el diseño de las imágenes cuente con una carga simbólica tan vinculada al contenido de la historia.

La acuarela, como técnica de representación, es sumamente amable, está conformada por manchas de pigmento que se deslizan en gotas agua, creando diferentes efectos; esto refuerza justo la delicadeza como signo en el color rosa, pero también, mediante pinceladas rápidas permite representar violencia, rebeldía y fortaleza. Asimismo, las técnicas de representación aguadas (tinta y acuarela) son muy usadas en la cultura China, lo que brinda unidad de sentido entre contexto de la historia y el enunciado visual .

Al iniciar la historia, los autores nos presentan el espacio y a los personajes. El cuento se desarrolla en el palacio (Ilustración 4.13) del rey Wan Tan, signo de ley, protección y disciplina, con base en los arquetipos de Jung, como ya se había mencionado.



Ilustración 4.13

Li, la princesa es la protagonista de la historia junto a Beatriz, su amada (Ilustración 4.14), ambas son mujeres fuertes y valientes, quienes a pesar de su contexto deciden amarse:

Li era muy hermosa y todos en el reino admiraban su belleza. ¡Tantos hombres querían casarse con ella!

Sin embargo ella solo tenía ojos para su amada. Se llamaba Beatriz y era de una tierra lejana. Ambas eran muy diferentes, pero se querían más que nada.

Jugaban en las habitaciones del palacio o se besaban en los jardines. (Amavisca y Rendeiro, 2016: 7)

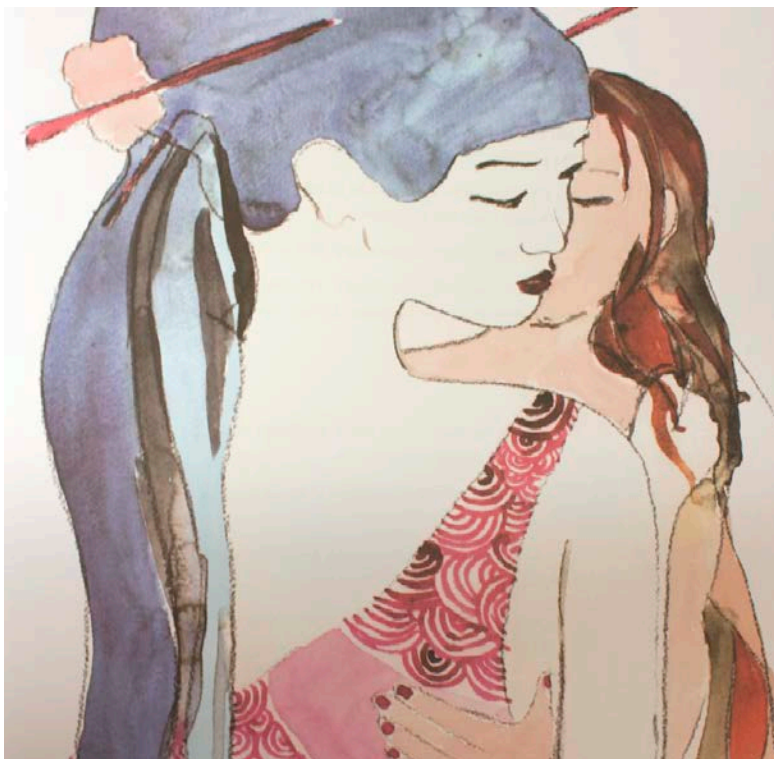


Ilustración 4.14

Esta escena del libro se cierra el primer acto, y con ello el plano de la presentación. El nudo de la historia se da ante la negativa de Li de casarse con un hombre del reino, y es a través del hechicero del reino, Chun Bin, que el rey hace que Beatriz se convierta en un ave. La imagen que ilustra dicho momento (Ilustración 4.15), está dotada de mucha fuerza, a través de trazo fuertes, rápidos y espontáneos. La representación con un bajo nivel de iconicidad evoca una sensación de malestar y de violencia.



Ilustración 4.15

La fortaleza simbólica de las ilustraciones, como ya se ha visto hasta ahora, radica principalmente en el uso de los colores, ya que en términos generales las imágenes son representaciones literales del texto, por lo que funcionan a manera de apoyo; sin embargo, el tipo de pájaro que Elena Rendeiro utilizó cuenta con ciertos atributos propios del pavo real (Ilustración 4.16), el cual, como se mencionó, es signo de belleza, pero al representarlo con colores cálidos es referencia a las representaciones del fénix oriental, el cual cuenta con características andróginas, además, la hembra simboliza a la reina.



Ilustración 4.16

El diseño de las ilustraciones, más allá de su carga simbólica, se integran como estímulos visuales mediante el contraste de colores saturados que componen a las ilustraciones sobre los fondos blancos intensos del papel; esta elección en la manera de integrar el discurso verbal con visual, cuenta con una doble función, la primera, como ya se explicó genera un punto de atención focal en la imagen por la saturación del color, y la segunda ofrece en el caso de la doble página un modo de integración entre la imagen y el texto, a través de un del descanso visual natura que otorga el papel vacío (Ilustración 4.17)

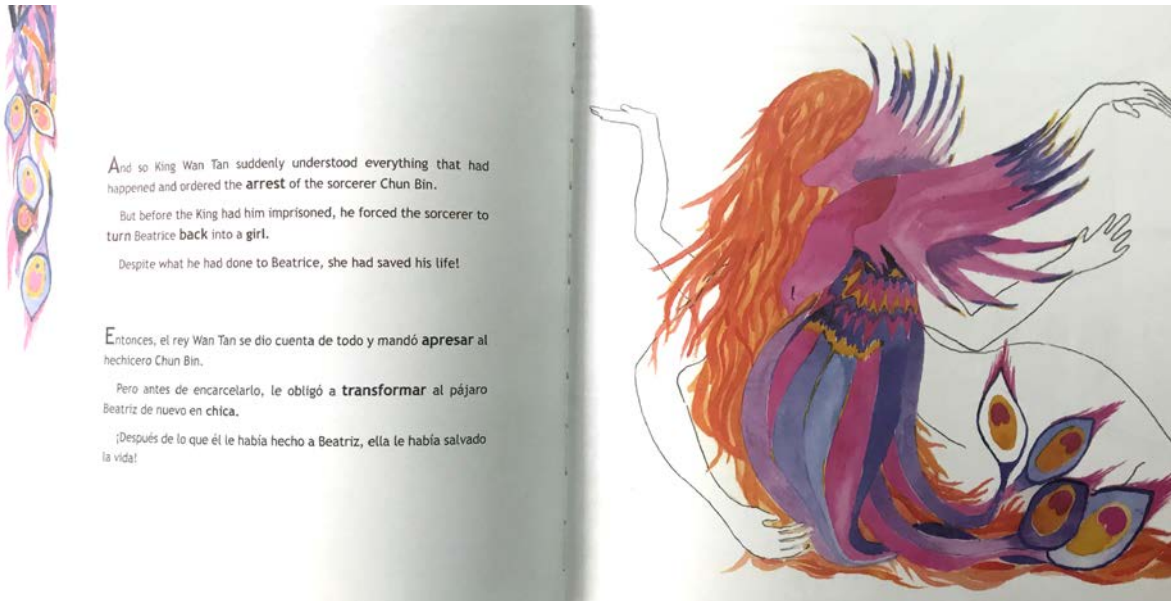


Ilustración 4.17

A manera de resumen

Si bien el diseño del libro, como álbum ilustrado, busca equilibrar la relación existente entre las imágenes y el texto, el discurso verbal es el que lleva la batuta en la narrativa; dicho protagonismo del texto se da principalmente debido a que las ilustraciones, desde la posición de la ilustradora frente al texto para el desarrollo de los enunciados visuales, asume un rol secundario, únicamente referenciando al texto y diseñando representaciones literales del texto.

Asimismo, es importante mencionar que, si bien las imágenes como tal no están formadas por signos que brinden una lectura distinta al cuento, el contenido semántico que otorgan dichas imágenes a través de la selección cromática fortalece ampliamente al discurso. La relación entre la amabilidad y femineidad del rosa, acompañada por el polisémico violeta,

que habla tanto de la realeza, como de homosexualidad y de lucha de género, logran unidad de sentido en el objetivo de la historia, sensibilizando en torno a la diversidad sexual. Finalmente, el índice de iconicidad medio utilizado en las representaciones gráficas, junto con los colores brillantes, sobre el blanco intenso del papel, se convierten en focos de atención que estimulan la atención del lector.

Maltrato infantil

La niña silencio (2013), es el tercer libro que se analizó para esta investigación, escrito por Cécile Roumiguère e ilustrado por Benjamin Lacombe.



Cuadro de análisis

| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
|-------------------------------|------------------------|--|
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | Maltrato infantil |
| | <i>Subsistema</i> | Violencia y seguridad social |
| Enunciador | | <p>Textos: Cécile Roumiguière (1961)</p> <p>Escritora y guionista francesa, estudia una maestría en Literatura Moderna; trabaja en espectáculos de artes escénicas como asistente de producción y de dirección. Tras el nacimiento de su hijo, se involucra en la literatura infantil, su primer libro, <i>The desert school</i> (2004) fue publicado por Ediciones de Magnard, vendiendo 100,000 ejemplares.</p> <p>Su obra literaria se divide entre novela juvenil y álbumes ilustrados entre los que destacan <i>Demain la lune</i> (2009), <i>Dans les yeux d'Angel</i> (2011), <i>La niña silencio</i> (2012), <i>Le fil de soie</i> (2013), entre otros.</p> <p>Asimismo, ha trabajado con diferentes ilustradores como Benjamin Lacombe, Sacha Poliakova, Natali Fortier y Eric Gasté.</p> <p>Ilustraciones: Benjamin Lacombe (1982)</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>Autor e ilustrador francés, su formación artística la hace en la Escuela Nacional de Artes Decorativas, en París; mientras estudia, trabaja haciendo publicidad y animación.</p> <p>Publica como autor e ilustrador su proyecto de grado <i>Cerise Griotte</i>, editado por Seuil Jeunesse en 2006, y al año siguiente por la editorial Walter Brooks.</p> <p>Su producción aborda principalmente, aunque no de forma exclusiva, los temas de la infancia, la nostalgia y el rechazo social.</p> <p>Entre las técnicas de representación con las que trabaja, se centra en la acuarela, el óleo, gouache y el lápiz.</p> |
| Enunciatorio | Público pre-adolescente, 10 a 12 años de edad |
| Contexto de enunciación | <p>De acuerdo con el <i>Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas</i> de Paulo Sérgio Pinheiro, publicado en el portal de Unicef (https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf), la situación de la violencia en contra de las niñas y los niños ha ido en incremento de manera alarmante a nivel mundial;</p> |

La *Encuesta Global de Salud en la Escuela* llevada a cabo en una amplia gama de países en desarrollo, ha mostrado recientemente que entre 20% y 65% de los niños y niñas en edad escolar han informado haber sido intimidados verbal o físicamente en su escuela [...] (Pinheiro, 2010: 11).

Dicho informe, menciona que alrededor de 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años han sido víctimas de violencia sexual en el año 2002.

Es importante destacar que con base en el *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*, se calcula que los niños y niñas entre los 11 y 15 años que han denunciado acoso en Francia, país del contexto de enunciación de los autores y la casa editorial, corresponde al 36% de niñas y 34% niños (Pinheiro, 2010: 124).

Asimismo, en el apartado sobre la violencia física del informe, tratándose de la violencia física no letal, el autor dice:

| | |
|--|---|
| | <p>Violencia física es el uso deliberado de fuerza física contra un niño o una niña que resulta en, o tiene gran probabilidad de resultar en, daño para la salud, supervivencia, desarrollo o dignidad del niño o niña. Hay niños y niñas de todo el mundo que sufren golpes, patadas, zarandeo, azotamiento, mordiscos, quemaduras, estrangulación, envenenamiento y asfixia a manos de miembros de su familia. En casos extremos, esta violencia puede provocar la muerte, discapacidad o lesiones físicas graves. En otros casos, la violencia física puede no dejar ninguna señal externa visible.</p> <p>Sin embargo, en todos los casos la violencia física tiene un impacto negativo en la salud y el desarrollo psicológico.</p> <p>Estudios en todo el mundo sugieren que la violencia física contra los niños y niñas en el hogar está ampliamente difundida en todas las regiones. Por ejemplo, en una encuesta entre estudiantes de 11 a 18 años en la provincia de Kurdistán de la República Islámica de Irán, el 38.5% contaron experiencias de violencia física en el hogar que les habían causado lesiones físicas entre leves y severas. Una</p> |
|--|---|

revisión de investigaciones acerca de la violencia física contra los niños y las niñas en la República de Corea halló que las patadas, los mordiscos, las estrangulación y los azotes por parte de los progenitores son alarmantemente comunes, con un alto riesgo de lesión física y de discapacidad en una pequeña proporción. En el Reino Unido, una encuesta nacional indicó que las madres y los padres eran con mayor frecuencia los responsables de la violencia física, aunque también los hermanos aparecían como responsables. (Pinheiro, 2010: 52)

Con base en lo anterior, es alarmante saber que la violencia física como herramienta educativa es una práctica común; sin embargo, además del maltrato físico existen otras formas de violentar como es el caso de la omisión.

Cualquiera que sea el lugar donde vivan los niños y niñas, incluso cuando están bajo la protección del Estado, a los gobiernos se les exige asegurar que se satisfagan todas sus necesidades básicas. Sin embargo, a menudo las condiciones en muchas instituciones son tan deficientes que ponen en peligro la salud y la vida de los niños y niñas. Las instituciones están atestadas, son insalubres y carecen de personal y

| | |
|--|---|
| | <p>recursos suficientes, lo que aumenta las tasas de mortalidad en comparación con sus pares que viven en entornos familiares. (Pinheiro, 2010: 188)</p> <p>De acuerdo con el <i>Informe Anual México 2017</i> de la Unicef, “6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes entre 1 y 14 años han experimentado algún método violento de disciplina infantil en sus hogares” (Unicef, 2017: 6); mientras que el 50% de las niñas y niños han sufrido de algún tipo de violencia psicológica.</p> |
|--|---|

ANÁLISIS DENOTATIVO

| | | |
|--------------------|-----------------------|--|
| Publicación | <i>Editorial</i> | <p><i>Éditions du Seuil</i></p> <p>Grupo Editorial Luis Vives</p> |
| | <i>Año</i> | <p>2008 (primera edición)</p> <p>2011 (segunda edición)</p> <p>2013 (tercera edición)</p> |
| | <i>Páginas</i> | <p>24 páginas totales</p> <p>Portada interna</p> <p>22 páginas de historia</p> <p>Página legal</p> <p>Dedicatoria en guardas</p> |
| | <i>Formato</i> | 14.5 x 20 cm |
| | <i>Encuadernación</i> | A cartoné |
| | <i>Soporte</i> | Couché mate de 200 gr |

| | | |
|---------------|--------------------------|---|
| | <i>Impresión</i> | Selección de color (4 x 4) |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | <p>Tipografía Cronos Pro, de tipología lineal humanista; una fuente amable, de alta legibilidad y leibilidad; las curvas y la breve inclinación de los caracteres facilitan su lectura. Diseñada por Robert Slimbach, cuenta con reminiscencias del trazo caligráfico de la plumilla, inspirada por el diseño de letras del renacimiento italiano, lo que le otorga un acabado similar al dibujo caligráfico.</p> <p>El cuerpo de texto se presenta a 10 puntos, con una interlínea de 12. La retícula estructura una columna con márgenes amplios.</p> <p>El texto, en la mayoría de las dobles páginas aparece fuera del campo de la imagen, su posición en estos casos parece incluso el de un pie de ilustración, otorgando de esta manera el protagonismo absoluto a las ilustraciones y convirtiéndose así el texto en un apoyo en la narrativa de la historia.</p> <p>En cada doble página aparece únicamente un cuadro de texto, y al inicio de la primera línea se observa una</p> |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | capitular a 24 puntos con un efecto de sombra proyectada. |
| | <i>Técnica de representación</i> | Gouache |
| | <i>Textura</i> | <p>A lo largo de cada una de las imágenes están presentes las pinceladas del ilustrador, evidenciando la técnica tradicional.</p> <p>Las imágenes cuentan con un acabado brumoso, mediante un tratamiento desvanecido en elementos de menor importancia en el encuadre, mientras se enfatizan a través del contraste aquellos que requieren de mayor atención.</p> |
| | <i>Valores cromáticos</i> | <p>La carga cromática de la obra está inclinada a los color cálidos: rojos, ocre, violetas rojizos; referenciando al tema de la violencia que dentro de la historia, como se menciona en el texto como “los días rojos”, o el calor que desprenden los lobos.</p> <p>Se cuenta con pequeños acentos de contraste mediante la aparición del azul en el vestido y los moños de la muñeca, así como en los ojos de la niña.</p> |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|
| | <i>Iluminación</i> | Todas las imágenes cuentan con un acabado de “viñeteado” ⁷⁵ ; es decir, cuentan con una iluminación intensa hacia el centro de la imagen, pero hacia las orillas de la ilustración se oscurecen, generando contraste y un efecto emocional de melancolía, propio de la obra de Lacombe. |
| | <i>Encuadres</i> | El trabajo de composición de las ilustraciones en relación a los encuadres es sumamente cinematográfico, al contar con planos generales, planos americanos, primer plano, primerísimo primer plano e incluso una picada en plano general. Sin embargo, es importante mencionar que la mayoría de los encuadres son cerrados manteniendo la tensión. |
| | <i>Índice de iconicidad</i> | Medio |
| Planos de la narrativa | <i>Contenido</i> | La trama se centra en la importancia de apoyar a los niños que sufren de maltrato por parte de adultos, de forma particular por los padres. Asimismo, la importancia de los docentes para poder detectar este tipo de circunstancias, y el trabajo terapéutico que |

⁷⁵ El viñeteo o viñeteado, es un efecto propio de la fotografía que se refiere a la variaciones de luz mediante la distorsión de la misma mediante su paso por el objetivo, el cual es un lente circular, hacia la película o el sensor digital. Las de fuelle más viejas enfatizaban este efecto oscureciendo fuertemente las esquinas de las fotografías al momento del revelado.

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | | <p>puede ayudar a los pequeños a enfrentar la situación y poder fortalecerse.</p> |
| | <p><i>Presentación</i></p> | <p>Dentro del plano de la presentación, no está determinada por un lugar en específico (ciudad, pueblo o país). El espacio de presentación está determinado específicamente por el interior del consultorio de una terapeuta.</p> <p>El tiempo de la narrativa se desarrolla de forma general en un sentido lineal, con la aparición de una serie de <i>flashbacks</i>, propios del contexto del espacio terapéutico, donde el personaje principal evoca las situaciones por las que está pasando.</p> <p>Tratándose de la presentación de los personajes, está en primer lugar la niña silencio: una pequeña niña que solo habla para sí misma, triste, en conflicto interno.</p> <p>El siguiente personaje en importancia es la señora que huele bien, a plátano y pan tostado. Se trata de una terapeuta que busca ayudar a la pequeña a encontrar su voz y poder hablar sobre lo que le está sucediendo.</p> |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| | | <p>Los lobos, son los padres de la niña silencio quienes en algunos momentos son cariñosos con ella, pero en la generalidad de los casos la maltratan.</p> <p>La maestra, quien nota que la pequeña tiene problemas y es quien la lleva algunas mañanas con la señora que huele bien.</p> |
| | <i>Voz</i> | <p>La historia es guiada a través de una voz en <i>off</i>, la cual pertenece un narrador que explica cada una de las situaciones que se van desarrollando a lo largo de la historia.</p> |
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | | |
| Función de la imagen | <p>Función emotiva</p> <p>Función poética</p> | |
| Figuras retóricas | <p>Metáfora</p> <p>Sinécdoque</p> <p>Prosopopeya</p> | |
| Sistema de signos | <p>1. Lobo: Representación de fiereza, predador natural, se mueve en manadas, familia, carnívoro; de acuerdo con el <i>Diccionario de Símbolos</i> (1986), de Jean Chevalier⁷⁶, significa salvajismo, y desenfreno; aunque se contrapone con la naturaleza maternal</p> | |

⁷⁶ El diccionario es producto del trabajo de catorce investigadores de diferentes universidades, centrándose en las definiciones simbólicas de diferentes culturas con base en su historia y el imaginario colectivo de las mismas. Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1986). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Herder. (PDF)

| | |
|--|---|
| | <p>representada mediante la leyenda de Rómulo y Remo. Dentro del imaginario colectivo es signo de fiereza y de familia.</p> <p>2. Muñeca: Bebé, niño, niña, infante. Con base en la propuestas de Winnicott, las muñecas o muñecos son considerados objetos transicionales⁷⁷, los cuales constituyen en el infante un objeto exterior, una posesión (directamente relacionada a la madre, o en sustitución de la misma), que brinda seguridad al niño en una etapa particular de vida.</p> <p>3. Jaula: Encierro, prisión, pérdida de libertad.</p> <p>4. Alondra: Como ser alado es signo de libertad; En los pueblos de Europa occidental (Galia), es signo de alegría debido a su canto.</p> <p>5. Cisne: El cisne blanco es símbolo de luz en Europa, mientras que el cisne negro representa obscuridad; de acuerdo con la <i>Enciclopedia de símbolos</i> (1998) de Udo Becker, también el cisne blanco, cuenta con una carga de contenido semántico femenino mientras que el negro</p> |
|--|---|

⁷⁷ De acuerdo con Donald Woods Winnicott, los objetos transicionales son objetos con lo cuales los niños forman un lazo afectivo, tal como es el pulgar del bebé que chupa para calmarse así como el chupón; o el caso de una mantita que ayuda al niño a dormir tranquilo. Para poder contar con más información sobre los objetos transicionales, se recomienda revisar el apartado Objetos transicionales y fenómenos transicionales en *Realidad y juego* (1994) de editorial Gedisa.

| | |
|--|--|
| | <p>representa la masculinidad.</p> <p>6. Árbol: Evolución, cambio, vida.</p> <p>7. Rojo: Pasión, fuego, sangre, violencia. De acuerdo con Eva Heller, el significado del color rojo “está determinado por dos experiencias fundamentales: el fuego es rojo, y roja también es la sangre” (Heller, 2004: 53).</p> <p>8. Azul: Agua, paz, tranquilidad, armonía. “El azul es color más nombrado en relación con la simpatía, la armonía, la amistad y la confianza” (Heller, 2004: 23).</p> |
|--|--|

Análisis formal

La relación imagen texto en este libro coloca a las ilustraciones en el lugar protagónico, y al texto como elemento de apoyo, muy propio del género álbum ilustrado; otorgando de esta manera la batuta de la narrativa al trabajo de Lacombe.

Desde la portada se pueden distinguir ciertos elementos semánticos, que son una constante a lo largo de las páginas. En primer lugar está la Niña Silencio (personaje principal), quien se presenta cabizbaja, triste, sentada en un columpio, el cual no está sujeto de ningún objeto, sin balancearse; esto como símbolo de depresión, el hecho de que el balancín no presente un elemento dentro del cuadro al cual sujetarse puede interpretarse como signo de

falta de soporte, propio de la depresión. Por otra parte, el objeto transicional (la muñeca), siempre presente con la Niña Silencio, pero con una característica expresión de tristeza.

Como objeto transicional, la muñeca puede significar el deseo de la niña por la madre ideal, en contraposición de la relación que mantienen ambos padres con ella mediante el maltrato.

Asimismo, la presencia de las alondras como una constante, habla, desde el imaginario colectivo, del signo ave como símbolo de libertad; sin embargo, a lo largo de las páginas del cuento aparece dicho signo inmóvil, únicamente observando a la pequeña. Desde dicha óptica de la significación puede tratarse del anhelo de la libertad (ilustración 4.17); es importante hacer mención que en el contexto en el que nos encontramos, el signo “alondra” no cuenta con una carga simbólica en particular, pero, como se explicó anteriormente en el cuadro de análisis, en las zonas de Europa Occidental, donde se ubicaba la Galia (Bélgica, Francia, el oeste de Suiza, norte de Italia, etcétera), la alondra, a través de su canto, es signo de alegría y gozo (Chevaliere, 1986: 84); lo cual en conjunto con su posición con respecto a la Niña Silencio, puede representar el anhelo; es importante tomar en cuenta este aspecto en el campo de la significación, toda vez que tanto la escritora como el ilustrador son franceses y el contexto del enunciatario es determinante.

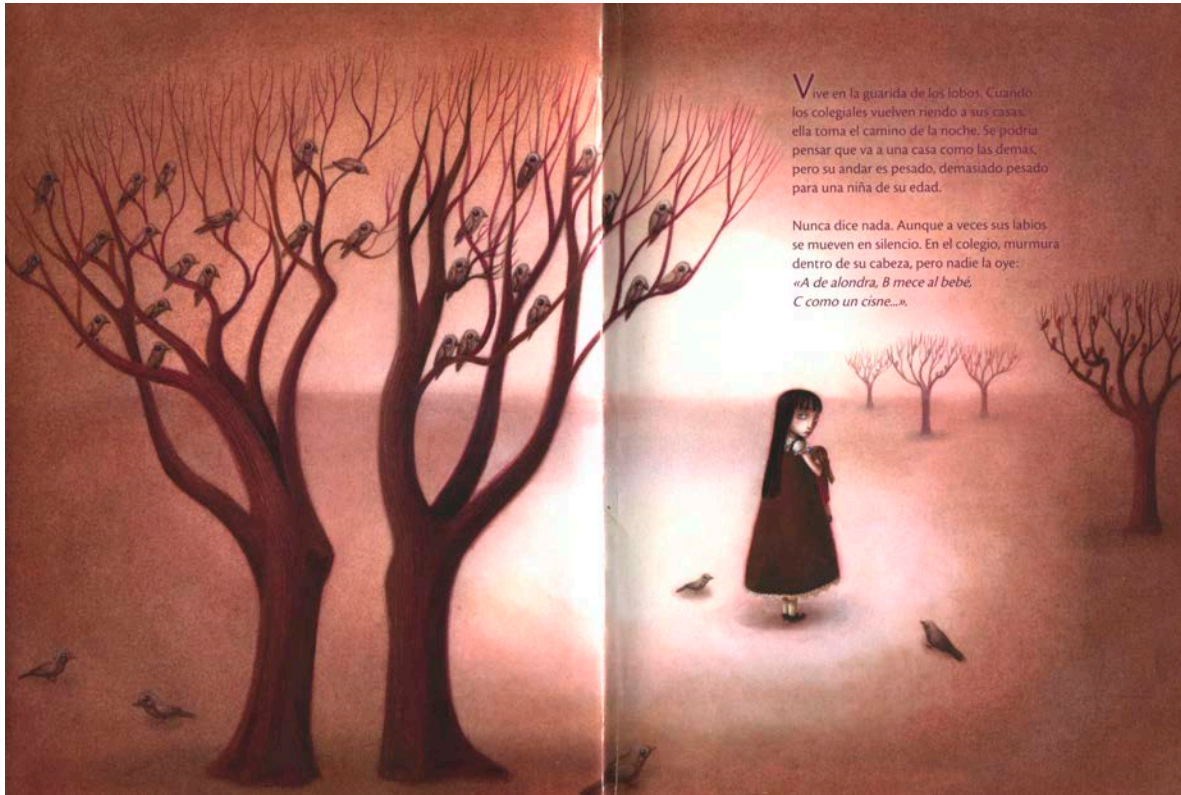


Ilustración 4.18

Las alondras no solo aparecen inmóviles y en actitud de contemplación, son despojadas de la libertad como se muestra en la ilustración 4.19, mediante el encierro en jaulas. En esta imagen, la Niña Silencio aparece sobre un sillón rojo, en el consultorio, acompañada por dos cisnes, uno blanco y uno negro, representación, quizás, de los padres o el deseo que tiene de ellos. Dicha imagen es acompañada del texto:

¿Hablarle de la guarida que ama por encima de todo?

¿Describirle sus lobos y el fuerte calor que desprenden?

La niña sabe que no es eso lo que espera la mujer.

Así que no dice nada. (Roumiguière y Lacombe, 2011: 6)



Ilustración 4.19

La relación entre el texto antes citado y la imagen, hablan de la cárcel en el que vive la pequeña, un espacio que ama, mientras contrapone a los cisnes en la representación gráfica frente al los lobos que son los padres.

Una de las constantes, tal como se mencionó en el cuadro de análisis, en la sección referente a los sistemas de signos es el color rojo, el cual, desde Eva Heller, se plantea como signo de pasión, fuego, sangre; y el libro se refiere al rojo a través de dicha significación (Ilustración 4.20), como se observa en el siguiente texto:

No habla de los días rojos, cuando se porta mal o moja la ropa. Sabe que es su culpa, que no debería hacerlo porque ya es mayor.

Pero su cuerpo no lo sabe. Y los lobos aúllan demasiado alto frente a la ropa mojada. (Roumiguière y Lacombe, 2011: 8)



Ilustración 4.20

La relación simbiótica entre las imágenes y el texto dramatizan la historia mediante el uso de diferentes encuadres, como se observa en la imagen anterior, la ambientación es de un rojo muy intenso cuando habla de esos “días rojos”, y se presenta a través de un plano medio; mientras que en la siguiente imagen, donde se sigue hablando de los “días rojos”, se

presenta un primerísimo primer plano (Ilustración 4.21) que permite interpretar a la escena como un acercamiento a los pensamientos de la niña:

Al principio aúlla uno al otro; luego, uno contra el otro; y por último los dos juntos contra ella. Los días son muy rojos, el cinturón de cuero azota el aire, lo engulle todo, y la niña no puede respirar. Pero eso no puede contarlo porque los separarían, lo sabe. (Roumiguière y Lacombe, 2011: 10)



Ilustración 4.21

En contraparte con el rojo, están los días azules, donde se representa a la Niña siendo abrazada por sus lobos. (Roumiguière y Lacombe, 2011: 12); esta parte del texto referenciada a la imagen que acompaña evoca a la condición natural de la relación víctima

agresor, donde los niños pequeños reconocen dentro de un contexto de violencia ciertos rasgos de “amor” por parte de sus agresores, en este caso los padres, engrandeciendo esos breves momentos donde no es agredida , como actos de verdadero amor, para así no sentirse sola, de ahí que a lo largo de la historia es la primera oportunidad de la alondra de poder volar, en este caso símbolo de alegría y no de encierro, al menos de forma aparente.

[...] Si al menos pudiera... Le gustaría borrar las grandes mandíbulas abiertas, sus dientes y sus barbas, sus gritos sordos y el calor húmedo de sus cuerpos demasiado pesados de soportar.

Los días rojos, la cueva es un corazón roto. (Roumigié y Lacombe, 2011: 17)



A continuación se presenta una imagen sumamente icónica en el proceso de transformación del personaje principal, en la cual aparece descociendo la boca de su muñeca, acompañada de los cisnes, el blanco y el negro, y tres alondras (Ilustración 4.24). El texto que acompaña a esta ilustración permite entender el plano de presentación de la historia, ya que hasta este momento, todo ha sucedido en el interior del consultorio de la terapeuta.

La alondra ha caído al suelo. Impotente, el cielo violeta arroja fríos relámpagos.

Cuando ha terminado, la niña recoge las letras esparcidas.

Una a una, las coloca al borde de su cabeza, y poco a poco, van formando collares de palabras. En la mano de la niña silencio, las tizas pintan los colores de un sol pálido. (Roumigiére y Lacombe, 2011: 18)



Ilustración 4.24

La relación simbólica entre el discurso verbal y el visual representa, en la Niña Silencio, el haber derribado los muros existentes que le impedían comunicar su sentir con la terapeuta; mientras que el texto explica que la niña ha roto con el silencio y a encontrado sus palabras, en la imagen ella descose los labios de su muñeca, la cual es su objeto de apoyo. Esta imagen es respaldada a modo de conclusión por dos ilustraciones más, la primera corresponde a la última doble página del libro (Ilustración 4.25), donde vuelve a verse a la Niña Silencio en el ambiente brumoso, con colores rojizos; pero ya no es estático, en la representación las alondras ya no observan a la niña, están volando, han obtenido su libertad, así como la muñeca y el cabello de la niña, los cuales se mueven por el viento, signo al igual que las aves, de libertad.



Ilustración 4.25

La segunda ilustración que brinda de apoyo al rompimiento del silencio, es la viñeta que aparece en la página legal y colofón del libro (Ilustración 4.26), donde la muñeca presenta una expresión completamente distinta a todas sus apariciones en el álbum. Su sonrisa marca la conclusión de la historia.

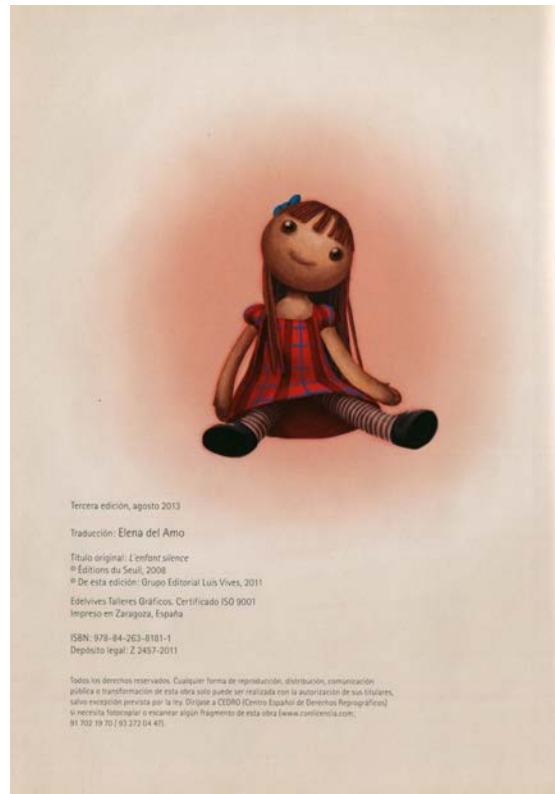


Ilustración 4.26

A manera de resumen

En síntesis, *La Niña silencio*, es un álbum ilustrado rico en elementos con gran carga simbólica. Al momento de iniciar el análisis del libro y sus elementos, por las diferencias

contextuales, recordemos que el libro fue escrito, ilustrado y editado originalmente en Francia, se encontraron algunas complicaciones en términos de la existencia de signos polisémicos como el caso de la alondra; la cual, vista desde el imaginario colectivo del contexto mexicano adquiere un valor significativo referente a la libertad por tratarse de un ave; sin embargo, como se explicó anteriormente en el cuadro de análisis, desde el contexto de enunciación (Francia), implica, además de la libertad, felicidad y gozo, conceptos relevantes para el reforzamiento del discurso en su totalidad (verbal y visual).

El tema de la violencia es constante a lo largo de la obra, debido a la persistencia de los tonos rojos, lo cual se refuerza mediante el contenido textual cuando el personaje principal se refiere a los días rojos; sin embargo, un signo relevante en este sentido es el de los días azules, los cuales únicamente se representan mediante el texto, ya que a través de la narrativa visual, esos días azules únicamente se perciben como leves momentos de calma que expresa el rostro de la niña y la ausencia del objeto transicional, pero siempre en un ambiente lleno de rojo.

Asimismo el color rojo, además contar con una amplia carga simbólica, se manifiesta como un fuerte estímulo con respecto a la percepción; en sus tonalidades más brillantes consigue convertirse en un gancho para el lector gracias a que es muy vibrante y, como se ha mencionado antes, evoca violencia.

[...] El simbolismo del rojo está determinado por dos experiencias elementales: el fuego es rojo, y roja es la sangre. En muchas lenguas, como en los antiguos babilonios y la de los esquimales, “rojo” significa, en sentido literal, “como sangre”.

El signo muñeca por una parte representa aquel objeto transicional del que se apropia la niña, como elemento de protección en sustitución de la madre ausente en el plano simbólico, es decir, no es la figura protectora que se establece dentro de los arquetipos de Carl Jung, sino aquella figura sombría:

La autoridad mágica de lo femenino, la sabiduría y la altura espiritual que está más allá del entendimiento; lo bondadoso, protector, sustentador, dispensador de crecimiento, fertilidad y alimento; los sitios de la transformación mágica, del renacimiento; el impulso o instinto benéficos; lo secreto, lo oculto, lo sombrío, el abismo, el mundo de los muertos, lo que devora, seduce y envenena, lo que así provoca miedo y no permite evasión. (Jung, 1970: 75)

Asimismo, el padre visto desde el pensamiento de Jung, es símbolo de autoridad, de protección y de ley; sin embargo, así como la madre, en la narrativa adquieren una dimensión de significado muy distinto, al colocarse como predadores, los lobos.

El juego tiempo-espacio que se desarrolla en la historia, con base en el cronotopo de Bajtín, tiene una característica muy particular, ya que si bien se da la historia aparentemente en un tiempo lineal, toda la narrativa está construida a través un *flashback* de los recuerdos de la niña, sin embargo, el espacio es cambiante, ya que por momentos se está en el consultorio de la terapeuta y en otros en el subconsciente de la niña.

Con base en lo anterior, se puede ver que la construcción del discurso visual del álbum ilustrado está centrado en la concatenación de signos que hablan por sí mismos; no se trata de representaciones literales a partir del discurso verbal, sino, que las imágenes narran la

historia y, contrario a lo que sucede normalmente en los cuentos ilustrados, el texto se ubica en un segundo plano, sirviendo como apoyo a la historia narrada por las ilustraciones.

Asimismo, es de destacar que el trabajo de encadenamiento de semas, para la construcción de enunciados visuales, constituye un gancho que atrapa al lector, no únicamente por la calidad estética de las imágenes, sino por la carga simbólica de las diferentes composiciones.

El manejo de la técnica por parte de Benjamin Lacombe, hace que el álbum se llene de texturas, constituyendo, junto con el color, un fuerte estímulo atrayendo la atención del lector, en palabras de Andrea Dondis, como “una experiencia sensitiva y enriquecedora” (Dondis, 1998: 70), logrando así mismo la correcta interpretación del mensaje mediante el proceso de percepción, y luego la internalización de los contenidos simbólicos.

Prostitución

Finalmente, *Marita y las mujeres de la calle* (2004), de Dolores Juliano e ilustrado por Mabel Piérola.



Cuadro de análisis

| DEFINICIÓN DEL CONTEXTO | | |
|--------------------------------|------------------------|---|
| Teorías de rango medio | <i>Fenómeno social</i> | Prostitución |
| | <i>Subsistema</i> | Discriminación, salud pública, seguridad pública |
| Enunciador | | <p>Textos: Dolores Juliano (1932)</p> <p>Nacida en Buenos Aires, Argentina, estudia pedagogía, especializándose en estudios de género y minorías étnicas, teniendo como uno de sus temas de investigación la marginación de la mujer en la sociedad.</p> |

Desde 1977 vive en Barcelona, donde fue profesora investigadora de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona, hasta su jubilación en el 2001. Dentro de sus áreas de investigación se encuentran los movimientos migratorios, los estudios de género y la exclusión social.

Ha publicado diferentes libros como *Cultura popular* (1986), *Chiapas, una revolución sin dogmas* (1995), *La causa saharauí y las mujeres* (1999), *La prostitución: el espejo oscuro* (2002), *Excluidas y marginales: una aproximación antropológica* (2004), *Marita y las mujeres de la calle* (2004) y *Las otras mujeres: la construcción de la exclusión social* (2005).

Ilustraciones: Mabel Piérola (1953)

Artista, escritora e ilustradora de cuentos infantiles. Estudia Bellas Artes en la Academia de San Fernando en Madrid, así como en Sant Jordi de Barcelona. Fue profesora de artes en la *Escola de l'Esplai*. Su obra ha sido expuesta en todo

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>España, así como en México, Estados Unidos, Corea, Japón e Irán. Fue responsable del área de ilustración de la revista <i>Diagrupo</i>.</p> <p>Ha sido merecedora de diversos premios y menciones por su trabajo como escritora e ilustradora. Entre los libros que ha publicado se encuentran: <i>El deseo del mar</i> (2018), <i>¿Un hermanito?</i> (2012), <i>No tan diferentes</i> (2017), <i>Me llamo agua</i> (2017), <i>Un extraño en casa</i> (2010) y <i>Acuérdate de los dinosaurio, Ana María</i> (1993), entre muchos otros.</p> |
| Enunciario | Niños de 8 a 10 años |
| Contexto de enunciación | <p>La prostitución es un tema por demás controversial por la gran cantidad de aspectos que se ven involucrados en términos morales, éticos, políticos, de salud pública, así como de seguridad. En muchos países desarrollados hay debates sobre si la prostitución debería o no ser ilegal, y en caso de serlo a quién se debería de perseguir, ¿a las prostitutas?, ¿a los consumidores?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>En el portal de Internet TeleMadrid⁷⁸, en el artículo <i>Madrid es cifra: Prostitución y trata</i>, se expone que el 50% de las mujeres que ejercen la prostitución en la capital española son víctimas de trata, y que el foco de mayor presencia de prostitución en la ciudad corresponde al área de Marconi, donde se han aplicado el 90% de las multas de toda la capital a consumidores de prostitución desde la promulgación de la Ley de Seguridad Ciudadana.</p> <p>Con base en el libro <i>4th. Global Report. Prostitution. Explotation, persecution, repression</i> de Yves Charpenel, quien es el fiscal general de la Suprema Corte de Francia, en España ejercen la prostitución entre 300,000 y 400,000 personas; y más del 90% de ellas son víctimas de trata”</p> <p>[Traducción personal⁷⁹] (Charpenel, 2016: 379).</p> |
|--|--|

⁷⁸ Información rescatada de <http://www.telemadrid.es/programas/madrid-es-cifra/Madrid-cifra-Prostitucion-trata-2-2012218808--20180514105737.html>

⁷⁹ Inglés (americano) “Unofficial estimation: between 300,000 and 400,000 prostituted persons. More than 90% are victims of human trafficking according to the State Safety Force.” (Charpenel, 2016: 379)

Asimismo, después de Tailandia y Puerto Rico, España es el mayor consumidor de prostitución del mundo, con 45,000 puntos de zona roja en el país y una generación de 5.41 millones de dólares al día. De acuerdo con Charpenel, España es un país de tránsito, así como destino para prostitutas, siendo principalmente mujeres de entre 23 y 27 años, originarias de Nigeria, Rumania, Paraguay, Brasil y China quienes ejercen en el país, siendo víctimas de explotación y trata.

En contraposición con España, en México se ha debatido y legislado con relación al tema de la prostitución y de la trata; sin embargo, el país cuenta con sus propias particularidades que tienen que ver con el narcotráfico, los carteles y la corrupción desde las más altas esferas del gobierno.

Una de las problemáticas existentes con relación a la trata es el turismo sexual, el cual ubica a México como uno de los destinos más importantes a nivel mundial:

[...] Una vez secuestradas, las chicas

| | |
|--|---|
| | <p>son enviadas a diferentes destinos turísticos en todo el país, como Acapulco, Puerto Vallarta y Cancún, así como ciudades fronterizas del norte como Tijuana [...] Tijuana en particular es ya reconocida como el “Bangkok” de las Américas [Traducción personal⁸⁰]. (Charpenel, 2016: 278)</p> <p>La situación de la explotación sexual de la mujer en México está directamente relacionada con los factores socio-culturales arraigados del machismo y la misoginia que sufren las mujeres y niñas mexicanas, así como los factores económicos que impactan directamente su vida. De acuerdo con Yves Charpenel, el 40% de toda la población en México vive en estado de pobreza, lo que impacta directamente en la imposibilidad de que las mujeres puedan cambiar sus circunstancias de vida; por lo que en muchos casos, si no son víctimas de trata, toman la decisión de ejercer la prostitución por necesidades económicas.</p> |
|--|---|

⁸⁰ Inglés (americano) “[...] Sex tourism has also become an exceptionally popular trend in Mexico. Once procured, the girls are sent to popular tourist destinations throughout Mexico such as Acapulco, Puerto Vallarta, and Cancun and other northern border cities such as Tijuana [...] Tijuana in particular has become known as the 'Bangkok' of the Americas.” (Charpenel, 2016: 278).

| ANÁLISIS DENOTATIVO | | |
|---------------------|--------------------------|---|
| Publicación | <i>Editorial</i> | Ediciones Bellaterra |
| | <i>Año</i> | 2004 |
| | <i>Páginas</i> | 32 |
| | <i>Formato</i> | 24.5 x 32.5 cm |
| | <i>Encuadernación</i> | A cartoné |
| | <i>Soporte</i> | Couché mate de 200 gr |
| | <i>Impresión</i> | Forros a selección de color (4 x 0), interiores dos tintas directas (2 x 2) |
| Diseño | <i>Texto como imagen</i> | <p>La fuente tipográfica ocupada en este libro es Diotima diseñada por Gudrun Zapf von Hesse, quien primero desarrolló la versión itálica (1939), y no sino hasta 1948 que creo la versión romana.</p> <p>La tipografía de transición; es decir, combina aspectos morfológicos de las Romanas antiguas, con los de las Romanas modernas.</p> <p>Es una fuente diseñada originalmente para la composición de poemas, por ello es que tiene un cuerpo ancho en contraposición con otras fuentes diseñadas para textos extensos.</p> |

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| | | El cuerpo de texto se presenta a 18 puntos, mientras la interlínea es de 24. El <i>Layout</i> está configurado para que en una página esté el texto en una sola columna, y en la otra la ilustración. |
| | <i>Técnica de representación</i> | Tinta china aplicada con plumilla de dibujo, y lápiz de cera para la generación de alguna texturas. |
| | <i>Textura</i> | Imágenes lisas, con pocas texturas hechas con lápiz de cera, para brindar un acabado terroso a los ambientes de las ilustraciones. |
| | <i>Valores cromáticos</i> | Las ilustraciones están desarrolladas con dibujo a tinta con plumilla, lo que genera un ambiente muy iluminado por la poca saturación de la tinta. Se incluye una tinta rojiza, Pantone [®] 3523C, esta tinta cuenta con una doble función, por un lado otorga un acabado terroso a los ambientes donde se desarrollan las ilustraciones, también, desde el plano simbólico, evoca al tema de la prostitución haciendo alusión a las zonas rojas. |
| | <i>Iluminación</i> | La iluminación a lo largo de las ilustraciones del libro es intensa, propio de la técnica utilizada para el diseño de las imágenes; sin embargo, aparecen algunos puntos de gran contraste mediante la |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--|
| | | <p>saturación de la tinta.</p> <p>Estos acentos de contraste son aquellos en los que aparece una puerta abierta o una ventana, ocultando u oscureciendo los interiores, para centrar la atención del lector en los exteriores de las casas; es decir, en la calle.</p> |
| | <i>Encuadres</i> | <p>La composición de las imágenes a lo largo de todas las imágenes, es a partir de encuadres cerrados, ya sea mediante planos cerrados, o a través de un plano general donde aparezcan varios personajes que saturan la escena, esto con la intención de evocar calles urbanas muy transitadas por peatones.</p> |
| | <i>Índice de iconicidad</i> | <p>Medio alto</p> |
| Planos de la narrativa | <i>Contenido</i> | <p>La historia está centrada en la una conversación entre una niña, Marita, y su madre, a partir de que la pequeña le cuestionó a su mamá el por qué de las mujeres que están en las calles ofreciendo tener sexo por dinero.</p> <p>La función del discurso es la de sensibilizar a los usuarios en torno a las implicaciones que tiene para una mujer el dedicarse a la prostitución, así como</p> |

| | | |
|--|---------------------|---|
| | | <p>los riesgos en términos de salud y seguridad. Lo anterior con la intención de dejar de criminalizar a las prostitutas.</p> |
| | <i>Presentación</i> | <p>El espacio de presentación de la historia se da en las calles de la parte antigua de una ciudad; son callejones angostos y muy transitados, donde hay hoteles.</p> <p>El manejo del tiempo en la historia es completamente lineal, la historia está centrada en una conversación madre e hija.</p> <p>Tratándose de la presentación de los personajes, está en primer lugar Marita, una niña de 10 años, “vivaz y preguntona, y quiere saberlo todo” (Juliano y Piérola, 2004: 6).</p> <p>El segundo personaje es la mamá de Marita, una señora paciente, amable y muy respetuosa.</p> |
| | <i>Voz</i> | <p>Al inicio del cuento aparece la voz del narrador, quien presenta a Marita y después introduce a la historia; a partir de esa presentación, el narrador guarda silencio e inicia la conversación entre Marita y su mamá; no es sino hasta el final del libro que el</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | | narrador recupera su voz para concluir la historia. |
| ANÁLISIS CONNOTATIVO | | |
| Función de la imagen | Función referencia Función conativa Función emotiva | |
| Figuras retóricas | Símil Metáfora | |
| Sistema de signos | <p>Zapatos de tacón: Desde el imaginario colectivo, los zapatos de mujer son símbolos de sexualidad y poder, y como signo está directamente vinculado con estatus social. Asimismo, desde la postura de Sigmund Freud los zapatos de tacón tienen un doble simbolismo, a partir de la teoría de los fetiches, el zapato es “correlativamente símbolo de los genitales femeninos” (Freud, 1905: 24), esto debido a que se puede interpretar como un orificio en el se introduce el pie. Es con base en lo anterior, que se entiende a los zapatos como signos de sexualidad.</p> <p>Minifalda: Vestimenta reveladora, dentro del imaginario colectivo es considerado una prenda que utilizan jóvenes para llamar la atención; con base en lo anterior, dependiendo algunos contextos es inapropiado que una mujer mayor utilice minifaldas debido a que es una prenda reveladora.</p> | |

Análisis formal

La estructura espacio temporal de la narrativa de *Marita y las mujeres de la calle*, está centrada en una conversación entre madre e hija a partir de la interrogante que asalta a la

pequeña en torno a las mujeres que se dedican a la prostitución, lo cual hace que la historia sea completamente lineal, y se lleva a cabo en la zona vieja de una ciudad.

Con base en lo anterior, es relevante reconocer que, si bien el contexto de enunciación está establecido en Madrid, no hay elementos contextuales que definan un código particular que corresponda únicamente a España.

En contraposición con los otros tres libros analizados anteriormente, éste es el único en el cual la estructura de los personajes no se basa en la estructura psicológica planteada por los arquetipos de Jung, ya que precisamente, el tema obliga a distanciarse lo más posible de los estereotipos convencionalizados, con miras a descriminalizar a las mujeres que ejercen la prostitución.

En plano de la presentación las autoras solo nos introducen a Marita, una niña de 10 años. “Es vivaz y preguntona, y quiere saberlo todo: ¿por qué vuelan los pájaros? ¿Cómo sabemos que el sol volverá a salir mañana? [...]” (Juliano y Piérola, 2004: 6).



Ilustración 4.27

El tratamiento de las imágenes, si bien cuenta con un alto grado de iconicidad, es sumamente sencillo, dotado de mucha luz al mantener la expresividad del dibujo a línea sin sombrear demasiado, buscando mantener un discurso ecuánime, justamente alineado a una conversación que se tendría con un niño; sin demasiados contrastes.

Encontramos breves matices rojizos que dotan de textura a cada una de las imágenes, las cuales, a pesar del estilo, cuentan con una fuerte profundidad, mediante el trabajo de la perspectiva.

Si bien, ya hemos dicho que la historia busca alejarse lo más posible de los prejuicios y convenciones establecidas, se requirió del uso de algunos estereotipos para poder ilustrar la

historia, como es el caso de los zapatos de tacón y las minifaldas. En términos simbólicos, como se mencionó anteriormente en el cuadro de análisis, hay de forma particular dos elementos identificadores directamente relacionados con la temática, como fetiches, visto desde el pensamiento freudiano.

Toda la historia se lleva a cabo en el espacio público, presentando a las prostitutas como personas que son miembros de una sociedad, por lo que no deberían ser concebidas desde la clandestinidad (Ilustración 4.28).



Ilustración 4.28

Es mediante la combinación de los textos y las ilustraciones, que las autoras buscan sensibilizar a los niños que la prostitución no es más que un trabajo y que ello no define a las personas como buenas o malas (Ilustración 4.29):

–¿Trabajadoras sexuales? ¿Qué trabajo es ese?

–Casi toda la gente trabaja para ganar dinero que necesita para vivir, papá trabaja en la carpintería y yo voy todos los días al despacho. Hay muchos tipos de trabajo diferentes. Algunas personas pintan casas y otras arreglan coches. Hay quien se dedica a fabricar cosas para venderlas, y también quien alquila su tiempo para cuidar niños o contestar el teléfono; otros se dedican a preparar comidas o a limpiar. Pues bien, estas mujeres venden compañía y servicios sexuales. (Juliano y Piérola, 2004: 11)



Ilustración 4.29

Es mediante la presencia de diferentes objetos, propios de distintos oficios, como se presenta en la ilustración anterior (4.29), que se construye un discurso visual sobre el tema de la prostitución, sin tener que hacer uso de imágenes inapropiadas para el usuario infantil.

Las referencias con las que se trabajó para la construcción de este álbum están centradas en el costumbrismo, logrando generar empatía en torno a este oficio; otro ejemplo de esto es el caso de la ilustración 4.30, que acompaña el siguiente texto:

–Tú siempre me has dicho que el sexo está ligado con el amor, ¿cómo se puede comprar o vender?

–Hay muchas cosas que habitualmente se hacen por cariño, pero que también se pueden realizar como un trabajo, y cobrar por ello. Eso sucede con el cuidado de los niños y las niñas, las madres lo hacen porque los quieren, pero también se puede hacer como trabajo.

Lo mismo pasa con la atención a los enfermos, o con el cuidado de las personas ancianas. (Juliano y Piérola, 2004: 12)



Ilustración 4.30

Asimismo, es mediante este mismo discurso que las autoras denuncian la normalización de la violencia, cuando la sociedad criminaliza a las mujeres que ejercen la prostitución por necesidad, en la ilustración 4.31, se presenta por un lado a un niño dejando volar un globo en forma de corazón, símbolo de liberar el amor, en contra posición de otro muchacho que lleva a un perro de apariencia agresiva, que pareciera que va a atacar a otro más pequeño. Nuevamente, la imagen hace alusión a una problemática social relevante, mediante el uso de recursos simbólicos del costumbrismo social, para ilustrar el siguiente texto:

–Mi amigo Juanito me dijo un día que las prostitutas, las mujeres que trabajan en la calle, son putas, y que eso es una mala palabra, que quiere decir cosas feas.

-La gente, a veces habla por hablar. Lo malo no es vender afecto y compañía, lo malo es agredir, insultar o hacer daño a los demás. ¿Qué te parece peor, pegar a otra persona o acariciarla?

-Pergarle.

-Sin embargo, decir boxeador no es un insulto, y decir puta o prostituta sí lo es.

-No es justo. (Juliano y Piérola, 2004: 16)



Ilustración 4.31

Observando la estructura del discurso desde las funciones de la imagen, si bien se busca sensibilizar a los niños en torno a la situación de la prostitución, otro objetivo es el de generar empatía; para ello, se presenta una imagen (Ilustración 4.32) que si bien no muestra

ningún tipo de referente a la violencia, escenifica un momento de tensión a través del sentimiento de sentirse vulnerado.

–Pero ¿les gusta ganarse la vida así?

–No forzosamente. Se trata de un trabajo duro y a veces peligroso. Pasan muchas horas al aire libre, soportando el frío y el calor, además están expuestas a que personas ignorantes las insulten o las traten mal, y tienen relaciones con muchos hombres, algunos de ellos desagradables. (Juliano y Piérola, 2004: 21)

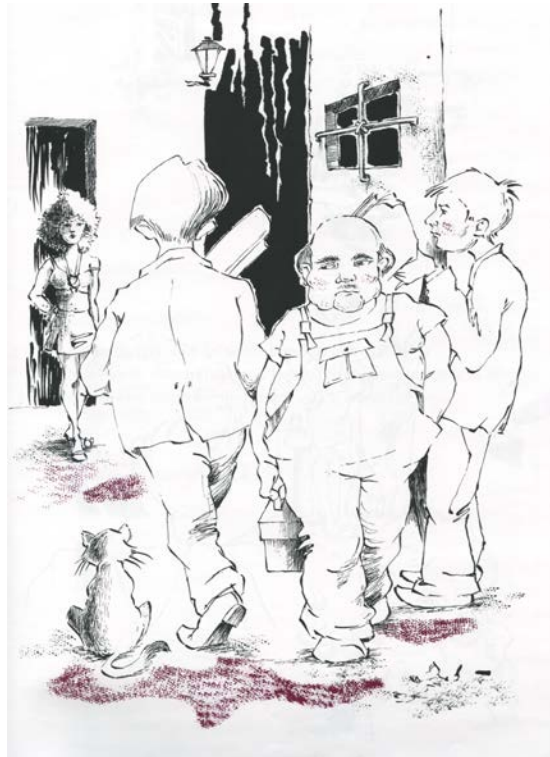


Ilustración 4.32

A manera de resumen

Al final del libro, se presenta un breve anexo o carta de parte de Dolores Juliano, donde cuenta que la idea de hacer un libro para niños que explique lo que es la prostitución fue una propuesta de parte de su editor.

[...] le contesté que eso era imposible. Argumenté que se trataba de un asunto tan estigmatizado que resulta difícil hablar de él aún con las personas mayores, y que no había manera de abordarlo desde el punto de vista infantil sin provocar indignación y revuelo. (Juliano y Piérola, 2004: 31)

El resultado de este proyecto contradice completamente ese primer sentimiento que tuvo Juliano cuando se lo propusieron; el trabajo de la construcción de un discurso multimodal sobre un tema tan controvertido como es la prostitución, en definitiva no es cosa fácil.

La estructura de los textos está centrada en el objetivo de sensibilizar a los niños en torno a la prostitución, así como de la generación de empatía; sin embargo, sin las representaciones visuales que ilustran los diálogos a través de escenas costumbristas, el resultado no hubiese sido igual.

Los enunciados son sumamente sencillos, aunque las representaciones, como se ha mencionado anteriormente, hace uso de elementos simbólicos para tratar un tema complejo sin introducir representaciones que incluyan sexo o violencia; si bien, de lo cuatro libros este es el que cuenta con la menor cantidad de estímulos visuales debido a que las ilustraciones tienen un tratamiento monocromático y con bajo nivel de texturas, debemos recordar que la percepción visual es “[...] una actividad integral altamente compleja que involucra el entendimiento de lo que se ve [...], y permite organizar y procesar los

estímulos visuales para así entender el mundo” (Merchan Price y Henao Calderón, 2011: 94).

Es con base en lo anterior, que los estímulos utilizados para construcción de los enunciados visuales cumplen con los requisitos necesarios para la transmisión del mensaje comunicativo en aras del funcionamiento del álbum ilustrado como herramienta de apoyo; es importante recordar que este tipo de libros, tal como se planteó anteriormente en el modelo de comunicación, requiere del acompañamiento de un interlocutor que apoyará en el proceso de internalización de la información.

CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación nace a partir de intereses personales en torno a dos factores; el primero debido a mi que hacer profesional como ilustrador y mi preocupación por la generación de imágenes con un carga simbólica que permita construir discursos visuales. El segundo que me llevó a iniciar con esta investigación, aún más personal que el anterior, es el ser padre y la necesidad de contar con materiales para el acompañamiento de mi hijo y poder apoyarlo ante las dudas o situaciones a los que se pueda enfrentar.

Una de las principales problemáticas en torno a la ilustración en México es la postura del hacedor de imágenes frente al texto. La enseñanza histórica del diseño de ilustraciones en el país ha tendido al adiestramiento en una o varias técnicas de representación; esta situación ha permitido la formación de ilustradores, evidentemente no todos, que subordinan su trabajo a los textos de los autores, desaprovechando de esta manera la oportunidad de enriquecer los discursos a través de imágenes que ayuden a llenar los espacios en blanco entre las líneas; es por ello, que no puede entenderse el quehacer del ilustrador como una actividad inocente, este actor siempre debe tener algo que decir, y lo mismo sucede con el editor y los demás participantes en el proceso de producción de un libro ilustrado.

En algún momento del desarrollo de esta tesis se me cuestionó que involucrara a Althusser y sus aparatos ideológicos del Estado dentro de mi marco teórico, toda vez que sus aportes están centrados en cuestiones políticas, y justamente es por ello la importancia de conservarlo, ya que la cultura, como bien lo explica él mismo, es uno de los factores determinantes para la implantación de ideologías en las personas.

Tomando como referencia lo anterior, es que justamente se vuelve a poner en evidencia la falta de inocencia del trabajo del editor de álbumes infantiles, y de paso de toda la producción de libros infantiles, ya que el oficio responde en primer lugar al factor ventas; es decir, el producto editorial que se tiene en las manos ¿se puede vender o no?. Otro factor, directamente vinculado con el primero, es que la posibilidad de ventas está determinada por lo que la sociedad considera que es moralmente aceptable para que un niño lo pueda leer. No en balde los libros más vendidos hoy en día por las grandes cadenas de librerías del país son licencias de “Disney” y otras franquicias comerciales directamente relacionadas a superhéroes.

Es con base en lo anterior, que el primer capítulo está centrado en analizar al concepto álbum ilustrado, y sus características, tanto históricas, como discursivas; evidenciado su importancia como herramienta social.

En ese mismo sentido, de acuerdo con las propuestas de Mijaíl Bajtín, los álbumes ilustrados de temas tabú, debido a sus características que lo hacen completamente distinto a otros tipos de álbumes, deben considerarse como un género discursivo específico, obligando de esta manera, a investigar sobre las teorías necesarias que permitiesen construir un marco teórico que facilite entender al infante como usuario de este tipo de álbumes.

De lo anterior, es que surge el segundo capítulo de este documento, el cual se centra en las características del usuario ideal, el niño, tomando en cuenta los principios de la percepción, las teorías del desarrollo infantil, desde los primeros acercamientos al mundo, hasta la apropiación de los sistemas de signos que permiten la construcción del lenguaje, en

principio concreto, y más tarde simbólico. Uno de los temas más interesantes en el desarrollo de esta etapa de la investigación, fue el toparse con el concepto de la “zona de desarrollo proximal”, lo que me invitó a una reflexión importante en torno a la función del álbum infantil de temas tabú, ya que es necesaria la presencia de un guía para la correcta asimilación de la información.

Este último concepto me llevó a hacer un análisis profundo de diferentes modelos de comunicación, para determinar si alguno corresponde a las necesidades de transmisión del conocimiento, que requiere un álbum ilustrado de temas tabú, dirigido a un niño que está directamente involucrado en el contexto de la temática del libro.

Con base en los resultados de dicho análisis es que propongo en el tercer capítulo, un nuevo modelo de comunicación que involucra la figura de un mediador de la información (planteado en el modelo como interlocutor o guía), ya que, desde el planteamiento del álbum ilustrado de temas tabú como un género discursivo, es considerado como una herramienta de apoyo en el trabajo con niños inmersos en una problemática determinada, es por ello que el mediador constituye una pieza necesaria como acompañante del niño, con miras a la asimilación del mensaje, apoyando en la correcta interpretación de los enunciados multimodales, tomando en cuenta que los niños, además de los filtros convencionales en la comunicación (operativos y culturales), pueden presentar alteraciones emocionales que dificultan la asimilación de los mensajes.

Observando a los álbumes ilustrados de temas tabú desde una perspectiva transdisciplinar y compleja, continué con la investigación en torno a las teorías de la significación, desde

Barthes, Saussure, Pierce y Fabbri, pero desde una postura estructuralista, como la de Metz y Genette. Un álbum no se puede concebir como imágenes fijas, sus características narrativas, necesariamente deben ser teorizadas desde la narratología, tomando en cuenta la estructura espacio-temporal como parte del proceso de definición de los sintagmas que formarán parte de cada uno de los enunciados visuales y verbales que constituirán el discurso.

La teorización sobre la creación de álbumes ilustrados de temas tabú tuvo como propósito encontrar las consideraciones necesarias para el efectivo diseño de enunciados visuales con una profunda carga simbólica, y así poder contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo el análisis de los cuatro casos de estudio planteados para esta investigación.

Para llevar a cabo este análisis, se tomó como base la metodología del análisis crítico del discurso, retomando, como se mencionó al principio de esta investigación, dos planos teóricos: el primero referente a las teorías de rango medio centradas en los fenómenos sociales concernientes al conflicto, determinado por un subsistema social; el segundo, a las teorías microsociológicas que explican las interacciones sociales mediante la significación.

Con base en estos dos planos, se definieron una serie de 24 marcadores que permitieron el análisis de los cuatro casos.

En el cuarto capítulo de la presente investigación se llevó a cabo el análisis de los libros; el primero fue *En busca de Kayla* de Lydia Cacho y Patricio Betteo. Este libro tiene como objetivo sensibilizar al lector sobre los riesgos existentes en torno a la trata de blancas y la

pornografía infantil, y de cómo la delincuencia organizada obtiene la información necesaria gracias a la sobreexposición de los niños y adolescentes en las redes sociales.

Si bien, el discurso verbal es amable y logra el objetivo, es relevante decir, como ya se mencionó, que la postura del ilustrador (Patricio Betteo), frente al texto es referencial, con ello no se quiere decir que las imágenes sean de mala calidad; al contrario, son ilustraciones sumamente expresivas que colaboran fuertemente en el proceso comunicativo al ser estímulos que atrapan al lector y al ser percibidos fortalecen la internalización del mensaje y sus códigos simbólicos. Sin embargo, es de considerarse que la participación del ilustrador, como ya se ha dicho, sea mucho más activa en la estructuración de un discurso.

En el caso de *La princesa Li*, de Luis Aamavisca y Elena Rendeiro, la relación entre lo visual y lo verbal es mucho más equilibrada; un punto a resaltar de este libro en torno a la creación de las ilustraciones, es la profunda carga simbólica, no detrás de los dibujos, sino a través de la selección cromática, es evidente el trabajo de investigación en torno a este tema.

Por otro lado, *La niña silencio* es un ejemplo de la relación simbiótica entre el texto y la imagen, donde el uso de metáforas visuales en conjunción con los enunciados verbales constituyen un discurso equilibrado; el abordaje transdisciplinar para la elaboración y diseño de esta pieza es evidente, y como resultado se cuenta con un libro de altísima calidad tanto editorial, comunicativa y funcional como herramienta de apoyo.

Similar es el caso de *Marita y las mujeres de la calle*, que si bien no hace uso de elementos simbólicos tan fuertes como *La niña silencio*, la estructura imagen-texto se configura en perfecta armonía para tratar el tema de la prostitución, el más controversial de los cuatro que se estudian en esta investigación, a través de la elaboración de un discurso multimodal centrado en la comunicación amable y paciente que puede tener una madre amorosa. El trabajo de Piérola para ejemplificar mediante el uso de representaciones costumbristas, sin tener la necesidad de usar signos sexualizados o violentos, junto con los textos de Dolores Juliano, logran una herramienta de apoyo de gran calidad.

Así bien, es importante, como se mencionó anteriormente en estas conclusiones, entender al álbum ilustrado de temas tabú como un objeto de estudio distinto a cualquier otro tipo de libro infantil, ya que el concepto del tabú implica la prohibición social, lo que desde un principio implica la necesidad del trabajo colaborativo para el diseño de este tipo de piezas; no basta con tener buenas intenciones, ya que trabajar alguno de estos temas sin el apoyo de un especialista podría generar un conflicto mayor.

Es entonces, la relevancia de entender el papel que desempeñará cada uno de los actores involucrados, ya sean sociólogos, antropólogos sociales, psicólogos, médicos, etcétera, que puedan apoyar en la definición del discurso verbal desde la complejidad. Asimismo, como se puede observar en el marco teórico de esta investigación el claro conocimiento del funcionamiento de la percepción en los niños en conjunto con la adquisición de un sistema semántico a partir del desarrollo socio cultural, y la participación de un guía (zona de desarrollo proximal), facilitará la creación de este tipo de libros en pro del beneficio del menor.

Así bien, es claro que como parte de los elementos que coadyuvan en la generación de los discursos multimodales (imagen-texto) de este tipo de publicaciones está en primer lugar la conjugación de estímulos que faciliten la atención del niño en el libro; dichos estímulos deberán constar de los elementos contextuales necesarios para así poder hacer uso de un código común entre los ejecutantes del álbum ilustrado de temas tabú y el usuario.

Con base en lo anterior, y tomando en cuenta tanto las teorías de la percepción, así como las del desarrollo cognitivo infantil, se requiere tomar en cuenta que existen factores que pueden distraer la atención del menor (filtros operacionales, culturales y las alteraciones emocionales), es entonces que se requiere la participación de un mediador del conocimiento en el proceso de comunicación, contrario a los modelos de comunicación tradicionales; el cual fungirá como apoyo cuando los filtros operacionales y los culturales impliquen un problema en términos de la compatibilidad del código; en cuanto a las alteraciones emocionales, este mediador, podrá apoyar mediante el acompañamiento en aras de la internalización de la información, como parte del proceso del niño. Es importante hacer hincapié que esta clase de libros son herramientas de apoyo en el proceso individual de los niños inmersos en alguna problemática.

Como ya se mencionó, el código utilizado para la construcción del mensaje, debe cumplir con ciertos elementos culturales y contar con los estímulos necesarios para la correcta asimilación de la información; ya se mencionó la pertinencia de un sistema de signos reconocibles, pero también debe contar con una estructura narrativa (planos de presentación, tiempo, espacio, etcétera) que coadyuve a la atención y no genere

confusiones. Es entonces que los especialistas en un tema tabú en específico, deberán marcar la pauta del lenguaje del discurso verbal, mientras que los diseñadores e ilustradores construirán los enunciados visuales para la generación de una estructura discursiva funcional.

Con relación a la metodología de análisis, se considera que tiene dos aplicaciones, la primera, desde el plano académico, para la enseñanza de la ilustración, tomándola en cuenta como una base teórica a partir de los puntos que la constituyen (percepción, significación, comunicación, narrativa, etcétera). La segunda, como una herramienta teórico-práctica para los editores de esta clase de libros infantiles, para que pudiesen revisar la pertinencia y funcionalidad de los productos editoriales.

Finalmente, es importante considerar que deben llevarse a cabo trabajos desde las instituciones educativas, para la búsqueda de implementación en el campo de las políticas públicas para que las editoriales nacionales adquieran un compromiso para con la edición de álbumes ilustrados que aborden temas complejos, considerados tabú; y que se distribuyan a través de programas como “Los libros del rincón” y se implementen otros similares para que lleguen los documentos a su destinatario, esto debido, por un lado, a los altos costos que tienen esta clase de libros y que normalmente no tiene acceso la población en general; y por otro lado, para que el abordaje de dichas problemáticas se pueda dar desde espacios profesionales, en miras al apoyo de los niños, y su posible resignificación de la problemática no se vea sesgada por los prejuicios familiares.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliografía

- Aguado Terrón, M. A. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Universidad de Murcia. (PDF).
- Algarra, M. M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación. *Anàlisi*, (38), 151-172. (PDF).
- Althusser, L. (1995). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México: Nueva visión. (Impreso).
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan los textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica. (Impreso).
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós. (Impreso).
- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI. (PDF).
- Bajtín, M.M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus. (PDF).
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: Introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista latinoamericana de psicología*, 19 (1), 7-18. (PDF).
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI. (Impreso).
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11 (3), 125-146. (PDF).
- Becker, U. (1998). *Enciclopedia de símbolos*. México: Océano. (Impreso).
- Brown Gfrorer, B. (1975). Tabú y eufemismos. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística. (Impreso).

- Calvo Shadid, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Revista Kañina*. San José: Universidad de Costa Rica. (PDF).
- Caviano, J. L. (2005). Semiótica, cognición y comunicación visual: los signos básicos que construyen lo visible. En L. Ruiz Moreno (Ed.), *Semiótica de lo visual* (pág. 23). Puebla: BUAP. (Impreso).
- Charpenel, Y. (2016). *4th Global Report: Prostitution. Exploitation, persecution, repression* [4^{to} Reporte global: Prostitución. Explotación, persecución, represión]. París: Económica. (PDF).
- Chevalier, J. (1986). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Herder. (PDF).
- Costa, J. (1998). *La esquemática*. Barcelona: Paidós. (Impreso).
- Craig, R.T. (1999). Communication theory as a field [Teoría de la comunicación como un campo]. *Communication theory* [Teoría de la comunicación], 9 (2), 119-161. (PDF).
- Crider, A. B., Goethals, G. R., Kavanaugh, R. D., Solomon, P. R., & Santiago, Z. (1989). *Psicología*. Glenview: Scott, Foresman and Company. (Impreso).
- Dondis, D.A. (1992). *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. México: Gustavo Gili. (Impreso).
- Eco, U. (2006). *La estructura ausente*. México: Random House Mondadori. (Impreso).
- Edgar-Hunt, R., Marland, J. & Richards, J. (2010). *Guión*. Barcelona: Parramón. (Impreso).
- Fransecky, R., & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A way to learn –A way to teach*. [Alfabetidad visual: Una forma de aprender –Una forma de enseñar] Washington: Association for educational communications and technology. (PDF).
- Fraser, J. (1999). El libro infantil soviético de la década de los veinte. En R. Echeto, & L. Morales (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pág. 8). Banco del libro. (Impreso). *sintagma-y-paradigma-de-cristian-metz*

- Freud, S. (1913-2014). *Totem y tabú y otras obras Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorroutu. (PDF)
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. México: Tomo. (PDF).
- Giménez, P. V. (2014). *Terminología conceptual para docentes a nivel inicial*. Buenos Aires: Dunken. (PDF).
- Greene, E. (1999). Los libros-álbum de Randolph Caldecott. En R. Echeto y L. Morales (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pág. 8). Banco del libro. (Impreso).
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Barcelona: Gustavo Gili. (Impreso).
- Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca editora. (PDF).
- Jung, C.G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Ledesma Feregrino, D. (2013). *Informe sobre Violencia contra las Lesbianas, los Gays, y las Personas Trans, Bisexuales e Intersex en México*. Mexico: Asistencia Legal por los Derechos Humanos A.C. (PDF).
- Luria, A. R. (2011). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
- Mardomingo Sierra, J. (2002). *La autonomía moral en Kant*. Madrid: Universidad Complutense. (PDF).
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1977). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidos. (PDF).
- Meggs, P. B. (1991). *Historia del diseño gráfico*. México: Trillas. (Impreso).
- Merchán Price, M. S. y Henao Calderón, J. L. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, págs. 93-101 (PDF).

- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pág. 24). Barcelona: Gedisa. (PDF).
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. (Impreso).
- Munari, B. (2000). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili. (Impreso).
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación. (PDF).
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social*. México: UAM Xochimilco y Fondo de Cultura Económica. (Impreso).
- Oviedo, G. L. (agosto de 2004). La definición de concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales* , 89-96. (PDF).
- Pelayo, N., & Cabrera, A. (2001). *Lenguaje y comunicación*. Caracas: Los libros del Nacional. (PDF).
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor. (PDF).
- Pichardo Galán, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto para la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (PDF).
- Poloniato Musumeci, A. A. (2002). *La lectura de las imágenes. Introducción al análisis semiótico de los mensajes*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (Impreso).
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume. (Impreso).

- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan: nueva ilustración de libros infantiles*.
Barcelona: Gustavo Gili. (Impreso).
- Serrano, S. (1981). La semiótica: una introducción a la teoría de signos. Barcelona:
Montesinos. (PDF).
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espectáculo:
revista de estudios literarios*, (39), s.p. (PDF).
- Villar, F. (2001). *Proyecto docente: Psicología evolutiva y psicología de la educación*.
Barcelona: Universitat de Barcelona. (PDF).
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:
Grijalbo Mondadori. (Impreso).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Impreso).
- Vygotsky, L. S. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. *Infancia
y aprendizaje*, 105-116. (PDF).
- Winkin, Y. (2008). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós. (PDF).

Sitios Web

- Aroche Aguilar, E. (17 de enero de 2018) Sonora concentra 75% de las víctimas de tráfico
de menores en el país: SNSP. *Animal Político*. Recuperado de:
<https://www.animalpolitico.com/2018/01/menores-sonora-victimas-trafico/>
- Botto, J. (2016, agosto). De eso sí se habla: los temas tabúes en la literatura infantil y
juvenil. Infobae. Recuperado de <http://www.infobae.com/cultura/2016/08/13/de-eso-si-se-habla-los-temas-tabu-en-la-literatura-infantil-y-juvenil/>

- Brown, S. [sunni_brown]. (2011, marzo). Doodlers, unite! [¡Garabatos unidos! (Archivo de video)]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/sunni_brown
- Comino, S. (2002, octubre). Esto no es para vos. *Imaginaria*. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/comino.htm>
- Comino, S. (2005, junio). Temas tabúes en la literatura infantil. *Revista planetario*. Recuperado de <http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/temas-tabues-en-la-literatura-infantil>
- Etreros, C. F. (24 de noviembre de 2015). Entrevista a Luis Amavisca, autor del cuento *La princesa*. *Li. Top Cultural*. Recuperado de <http://topcultural.es/2015/11/24/entrevista-a-luis-amavisca-autor-del-cuento-la-princesa-li/>
- Fernández, L., & Flores, O. (s.f.). *Códices mexicanos*. Recuperado de <http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/catorce/cepe-oscaryligia1.htm>
- Infqroo. (15 de agosto de 2018). México, primer lugar en consumo de pornografía infantil: Policía Federal. *El Diario de Yucatán*. Recuperado de: <https://www.yucatan.com.mx/mexico/quintana-roo/mexico-primer-lugar-en-consumo-de-pornografia-infantil-policia-federal>
- Instituto para las Mujeres en la Migración A.C. (s.f.). Trata de blancas. Recuperado de <http://www.imumi.org/index.php/trata-de-personas/trata-de-personas-en-mexico>
- Lenguaje, sintagma y paradigma de Christian Metz*. (10 de junio de 2014). Recuperado de <http://remus-godmunda-blog.tumblr.com/post/88430377433/lenguaje->
- Ley para prevenir y Sancionar la Trata de Personas. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 27 de noviembre de 2007.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). *Comenius, pionero de la pedagogía*. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm

Morin, E. (s.f.). *La lógica del tercero incluido*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/blog/42-epistemologia/438-tercero-incluido.html>

Pinheiro, P. S. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Recuperado de

https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf

Torres, R. Y Monroy, J. (30 de julio de 2017). México, sin cifras precisas sobre trata.

Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/politica/Mexico-sin-cifras-precisas-sobre-trata-20170730-0073.html>

Real Academia Española. (S.F.). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Consultado

en <http://www.rae.es/rae.html>

Sáiz Ripoll, A. (2011, junio). Temas tabú en la literatura infantil. *La máquina de cuentos*.

Recuperado de <http://lafabricadecuentos.blogspot.mx>

Somarriba, L.A. (2009, marzo). La revolución rusa. 90 años de la instauración del primer régimen comunista. Recuperado de <http://arvo.net/luis-alonso-somarriba/>

UNICEF. (2017). *Informe Anual México 2017*. Recuperado de

<https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>

Cuernavaca, Morelos a 12 de septiembre de 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Mtro. Fernando Garcés Poó

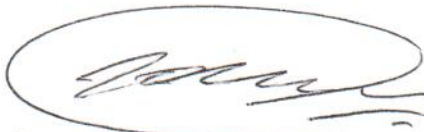
Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

Lo anterior con base en:

La tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE



Dr. Joel Ruiz Sánchez

Cuernavaca, Morelos a 3 de octubre de 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Mtro. Fernando Garcés Poó

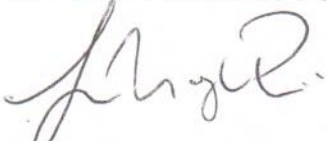
Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

Lo anterior con base en:

La tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE



Dra. Lorena Noyola Piña

Cuernavaca, Morelos a 6 de octubre del 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Mtro. Fernando Garcés Poó

Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

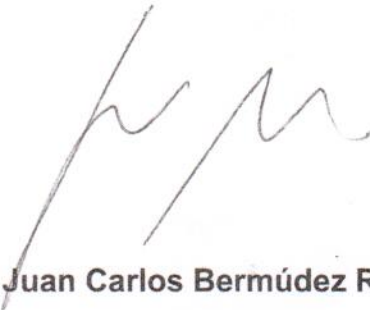
Lo anterior con base en que el trabajo aborda de manera original y a profundidad una temática poco estudiada pero fundamental en los cambios que vivimos dentro de una sociedad dominada por la información, siendo necesario pensar las formas de representarse el mundo y compartirlo, para volverlo a orientar hacia el sentido de lo humano. El enfoque transdisciplinar del trabajo realizado es un acierto, permitiendo la diversidad de matices para un modelado en el que confluye la psicología, la comunicación, el análisis del discurso, el conocimiento vinculado con la producción gráfica y la sociología.

Problematizar el álbum ilustrado permite pensar la relación imagen-palabra, a la vez que amplía las posibilidades de la comunicación visual. Las ideas desarrolladas en la tesis, al estudiar un producto que aborda temas tabú y va dirigido al consumo infantil, dan respuesta a cómo abordar e inducir de una manera responsable dicha comunicación, ayudando a dar pautas para que se enriquezca el capital cultural, no solo como suma de datos e industria del entretenimiento, sino como proyecto de humanidad.

La tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, connected strokes that form a stylized representation of the name.

Dr. Juan Carlos Bermúdez Rodríguez

PITC - Facultad de Diseño. UAEM

Cuernavaca, Morelos a 20 de septiembre de 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Mtro. Fernando Garcés Poó

Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

Lo anterior con base en:

La tesis refleja un buen manejo de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

A T E N T A M E N T E


Dra. Lucille Herrasti y Cordero

Cuernavaca, Morelos a 12 de agosto de 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Mtro. Fernando Garcés Poó

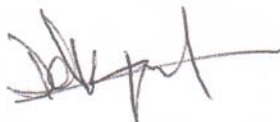
Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

Lo anterior con base en:

La tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE



Dr. Dominique de Voghel Lemercier

Cuernavaca, Morelos a 10 de septiembre de 2019

Dra. Lorena Noyola Piña

Directora de la Facultad de Diseño,

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Presente

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos que presenta el alumno: Fernando Garcés Poó, para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi VOTO APROBATORIO para que se proceda a la defensa de la misma. Lo anterior con base en que la tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE



Dra. María Araceli Barbosa Sánchez

Cuernavaca, Morelos a 2 de septiembre de 2019

Dra. María Araceli Barbosa Sánchez
Coordinadora del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
P r e s e n t e

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis titulada: **Álbumes ilustrados de temas tabú: Análisis de las estructuras narrativas de cuatro casos** que presenta el doctorante:

Fernando Garcés Poó

Para obtener el grado de Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Considero que dicha tesis reúne los requisitos necesarios para ser sustentada en el examen de grado por lo que doy mi **VOTO APROBATORIO** para que se proceda a la defensa de la misma.

Lo anterior con base en:

La tesis refleja un manejo adecuado de los conceptos adquiridos a la largo del posgrado y cumple con todos los puntos establecidos en los lineamientos de titulación del Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad.

Sin más por el momento me despido, quedando de usted para cualquier aclaración.

ATENTAMENTE



LAURA SILVIA IÑIGO DEHUD