

**IMAGEN Y PALABRA EN LA LITERATURA INFANTIL DE IVAR DA COLL:
UN ANÁLISIS DEL LIBRO *MEDIAS DULCES***

DORIS CENID ORDOÑEZ TRUJILLO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN LITERATURA: ÉNFASIS EN HIPERTEXTO Y FORMACIÓN

MEDELLÍN

2016

**IMAGEN Y PALABRA EN LA LITERATURA INFANTIL DE IVAR DA COLL:
UN ANÁLISIS DEL LIBRO *MEDIAS DULCES***

DORIS CENID ORDOÑEZ TRUJILLO

**Trabajo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Literatura**

Asesora

Mg. María Lopera Rendón

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN LITERATURA: ÉNFASIS EN HIPERTEXTOS Y FORMACIÓN

MEDELLÍN

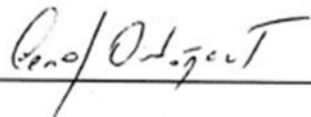
2016

DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

Fecha: Doradal, 16 de marzo de 2016

"Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad". Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.

FIRMA AUTOR (ES)

_____

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	11
ESTADO DE LA CUESTIÓN: UN REPASO POR LA HISTORIA Y POR LOS CONCEPTOS DE LOS LIBROS ILUSTRADOS....	15
Uso del libro ilustrado	16
Estudios sobre el concepto del libro ilustrado	22
Relación entre imagen y texto	26
EL LIBRO ILUSTRADO, LA SEMIÓTICA Y LA IMAGEN: UNA CONCEPTUALIZACIÓN	32
El libro ilustrado: ¿Qué es? Génesis y evolución de un estilo en construcción	32
El lector creativo y el proceso de significación	40
Las facultades semióticas de la imagen	46
Indicio, ícono y símbolo	50
DERROTERO METODOLÓGICO	54
ENTRE INDICIOS Y FUNCIONES: LA CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA Y SEMIÓTICA DE <i>MEDIAS DULCES</i>	61
Sanciones sintagmáticas y sanciones paradigmáticas	61
El modelo de lectura dialéctica de los libros ilustrados	90
Entre el indicio, el ícono y el símbolo	109
¿Y dónde está el símbolo?	120
CONCLUSIONES	127
REFERENCIAS	132

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Frontispicio de la edición ilustrada de <i>El Hobbit</i> , de John Ronald Revel Tolkien..	15
Ilustración 2. “Dios y el Mundo”	33
Ilustración 3. Frontispicio del libro <i>Medias dulces</i>	66
Ilustración 4. Befana con la carta. Estas ilustraciones aparecen en las páginas 12 y 13 del cuento.	72
Ilustración 5. Intentos de la bruja por conseguir las medias..	75
Ilustración 6. Tres brujas intentan fabricar calcetines mediante la magia	79
Ilustración 7. Página 23: proporción entre imagen y texto	80
Ilustración 8. Escenario doméstico de la bruja Befana.	94
Ilustración 9. Escenario de trabajo de Befana	95
Ilustración 10. Ingreso de Ana a la sala de música	96
Ilustración 11. Befana y su madre comparten dudas acerca de cómo elaborar medias con magia	97
Ilustración 12. Ana en su escuela.	98
Ilustración 13. Relación entre el nivel gráfico y el nivel escrito	99
Ilustración 14. Fiestas de Medias	101
Ilustración 15. La bruja Befana recoge los calcetines de las ventanas	102
Ilustración 16. La sonrisa Misterios	106
Ilustración 17. Asombro de Julia ante el desarrollo de la historia de su abuela	111
Ilustración 18. Plática de Julia con su abuela en la sala de la residencia	112
Ilustración 19. Primer intento de la bruja por fabricar calcetines mediante la magia	114
Ilustración 20. Intento fallido de la bruja Befana por fabricar calcetines	116
Ilustración 21. Julia y su abuela en la recámara. Esta es la última ilustración del texto	124

Lista de gráficas

Gráfica 1. Representación de las sanciones bimodales en la obra Medias Dulces	57
Gráfica 2. Ejemplo de matriz actancial propuesto para el análisis de los componentes semióticos de la obra de Ivar Da Coll	57
Gráfica 3. Representación gráfica del cuento Medias dulces.....	60
Gráfica 4. Correspondencia de niveles según la sanción sintagmática o paradigmática	89

INTRODUCCIÓN

El mercado editorial infantil ha cultivado en las últimas décadas un interés creciente en producir y publicar libros infantiles con ilustraciones llamativas, ricas en colores y pletóricas de formas, tamaños y motivos (Pardo Chacón, 2009). La presencia de la imagen junto al texto escrito ha respondido a múltiples propósitos. Ha servido para estimular el apetito por la lectura en un público de escasa voluntad e iniciativa individual para leer. Los autores y las editoriales han depositado una confianza extrema en la imagen como promotora inexcusable de la lectura en la temprana edad (Goikoetxea Iraola y Martínez Perea, 2015). El uso motivado de las ilustraciones también ha servido para inducir determinados hábitos y prácticas en los jóvenes. Investigaciones realizadas en el último cuarto del siglo XX han demostrado el empleo deliberado de los lenguajes visuales para inducir en los niños comportamientos dietarios y éticos (Goldmann y Descartes, 2016). Finalmente, la relación entre el nivel escrito y el nivel icónico ha servido para superar lecturas planas u homogéneas: obliga la construcción de un lector modelo, capaz de crear sentido y significado, a partir de las múltiples asociaciones entre imagen y palabra (Sipey Brightman, 2009).

Una de las virtudes, complejidades y particularidades de este tipo de textos es, precisamente, la conexión irreductible de dos lenguajes diferentes: el icónico y el escrito. Ambos asumen una relación biunívoca y mutuamente recíproca. Danzan en una coreografía de yuxtaposiciones, desequilibrios, pesos y contrapesos: donde hay ausencia de contenido explícito, la imagen entra a revelar aquellas escenas escondidas por la palabra. Del mismo modo, cuando la imagen no logra

evidenciar la secuencia de los acontecimientos, entra la prosa a precisar, anclar o demarcar el derrotero de la trama. No siempre hay simetrías, equivalencias o equilibrios estables en la proporción cuantitativa de ambos niveles. Esta inequidad crea baches, vacíos o lagunas: ora predomina el texto escrito, ora el visual. Al enfrentarlas, el lector debe crear sentido. Es decir, debe generar conjeturas interpretativas sobre los silencios que gritan o los contenidos solapados. Para ello, precisa de una apertura pluridimensional del ojo. La lectura deja de ser un recorrido lineal por los caracteres articulados del código escrito y se proyecta a los dispositivos visuales del texto, a los paratextos del libro y a la reserva extrarreferencial de su conciencia para poder “completar” el sentido de la obra (Eco, 1987).

A este marco de textos pertenece la literatura producida por Ivar Da Coll. Este autor colombiano nació en Bogotá el 13 de marzo de 1962. Como lo narra en las contraportadas de sus libros, desde pequeño manifestó interés por las experiencias artísticas y literarias. Trabajó con títeres desde los 12 años. A partir de la década de 1980, cuando el *boom* de la literatura ilustrada hizo eco en los mercados editoriales del país, comenzó a trabajar como ilustrador de libros de texto. En 1985, ilustró los libros infantiles de la serie editorial *Chigüiro*, que le permitió alcanzar un relativo éxito en el público infantil y adulto. El efecto positivo de su trabajo lo llevó a ilustrar diversos trabajos de autores de la talla de Fanny Buitrago, Yolanda Reyes, Irene Vasco, Ana María Machado, Verónica Uribe y Silvia Castrillón, escritores de libros dedicados a la prosa infantil y adolescente. Desde los años de 1990, Da Coll ha sido el diagramador e ilustrador oficial de la revista infantil *Dini*, publicación de tiraje mensual auspiciado por la famosa franquicia crediticia Dinners Club. Una vida dedicada a la creación de libros ilustrados para niños ha sido reconocida en el mundo editorial y académico: en 1990 recibió el galardón de la Asociación Colombiana para el Libro

Infantil y Juvenil (ACLIJ), otorgado al mejor libro infantil colombiano por la obra *Torta de cumpleaños*. Su disposición pictórica y paratextual jugó a su favor en el Concurso de Carátulas de la Cámara Colombiana del Libro, por los libros *Torta de cumpleaños* (1991) y *Garabato* (1992). Finalmente, en el año 2000 fue nominado al premio Hans Christian Andersen por la sección colombiana de IBBY.¹

La temprana participación de Ivar Da Coll en el mundo de las letras ilustradas en Colombia le ha concedido un rol determinante en la literatura de este género. Sus cuentos exudan innovación estética, literaria y semántica. Hay una apuesta deliberada por crear conciencia ecológica, ausente en escritores de igual nacionalidad colombiana (Pulido, 2009,). Al buscar armonías diferentes entre el lenguaje verbal y el lenguaje icónico, Da Coll introdujo elementos importantes en la literatura infantil colombiana del último cuarto del siglo XX. Precisamente, uno de los méritos de la prolija obra del autor fue el haber acentuado la combinación multidimensional de lenguajes icónicos y textuales. Esta apuesta, creativa, innovadora y contextualizada a las demandas editoriales de las dos últimas décadas del siglo XX, facilitó una nueva postura en torno al público objeto: hubo una nueva concepción del niño y su papel como sujeto activo en la deconstrucción de significados de todo proceso lector. Como señala Pulido (2009), esta nueva visión “[...] le otorgó al niño un lugar privilegiado en la literatura, en donde [fue] reconocido y escuchado [...]” Además, consideró al lector-niño un “[...] sujeto partícipe y activo en la creación de significados y vivencias por medio de la literatura” (p. 40).

¹ IBBY International Board on Books for Young People (Organización Internacional para el Libro Juvenil)

Pese a la importancia cultural de la producción literaria de Ivar Da Coll y de su contribución a la comprensión y al estímulo de la literatura infantil, la academia ha demostrado poco interés por comprender el significado de su obra. Salvo un par de referencias inéditas, la investigación sobre las obras del autor son parcas, por no decir que inexistentes. Salvo un par de excepciones (Pulido Rodríguez, 2009), los estudios intertextuales en el país han desatendido la producción bibliográfica de Ivar Da Coll, pese a contar con una cifra de 38 libros infantiles y 27 ilustraciones, ambos publicados desde la década de 1980. Este trabajo se acerca a la propuesta literaria de Ivar Da Coll; desde la semiótica y la lingüística, adopta uno de sus libros, *Medias dulces*, para analizar la compleja relación intertextual entre la imagen y el texto escrito.

JUSTIFICACIÓN

¿Qué atributos tiene la obra de Ivar Da Coll para merecer una reflexión semiótica? Aunque la literatura infantil en Colombia dispone de un arsenal notable de escritores y escritoras, Da Coll traza nuevos cánones de creación en la literatura infantil colombiana del periodo finisecular. La arquitectura de sus obras revela una articulación móvil e impredecible de dispositivos textuales y pictóricos, que vistos en conjunto toman como referencia aspectos propios de la vida cotidiana y los valores humanos. El modelo axiológico de la obra acentúa el sentido ecológico del sujeto y propende por un goce estético, anclado en la tradición narrativa y pictórica de los libros ilustrados. La frecuencia de aparición de los personajes, los esquemas narrativos y la originalidad de las temáticas abordadas configuran la particularidad de la obra narrativa y estética del autor.

Para entrar en detalle, esta investigación estudia la arquitectura solidaria de los niveles icónicos y textuales presentes en el libro *Medias Dulces*, del citado escritor Ivar Da Coll. Si bien el autor ha recibido atención de otras monografías escritas hace ya casi una década (Nadhezda Truque, 1996; Reyes, 1994; Robledo 2000 y Pulido, 2009), este el trabajo hace énfasis en la deconstrucción del entramado escrito e icónico de la obra, que tampoco ha sido trabajada en las anteriores monografías de estudio.

En este orden de ideas, el objetivo general del trabajo es analizar la configuración intertextual del universo icónico y el orbe escrito en el libro *Medias dulces*, de Ivar Da Coll, a partir de las propuestas conceptuales de Roland Barthes, Umberto Eco y Regis Debray.

En términos específicos, el trabajo se plantea cuatro objetivos. El primero consiste en *repasar algunas de las investigaciones contemporáneas sobre el libro ilustrado en el contexto americano*. Parte de suponer que este tipo de materiales ha revolucionado el mercado de la literatura infantil en el último cuarto del siglo XX. Tal revolución ha permitido capitalizar los usos y variar los empleos de la combinación de la imagen y la palabra. Además, los libros-álbum han permitido la creación de lectores activos, capaces de traer a colación en la refiguración lectora contenidos extrarreferenciales para poder totalizar la plenitud del sentido de la obra.

El segundo objetivo *analiza la articulación de las sanciones sintagmáticas y paradigmáticas en la obra de Ivar Da Coll*. Como se ha sostenido y se sostendrá en estas páginas, el plano escrito informa y el nivel gráfico interpreta. El tercer objetivo *estudia las relaciones dialécticas creadas por el lector para decodificar y deconstruir los significados flotantes del manuscrito*. Y, finalmente, el último objetivo específico *combina en un modelo de matriz actancial el desarrollo icónico e indiciario de las imágenes en el cuento Medias Dulces*.

Para llevar a cabo el objetivo general, el manuscrito está compuesto de cuatro capítulos; pasa revista por algunas investigaciones producidas en los últimos años sobre la producción de los libros ilustrados. Lejos de ser una reproducción cliché del mercado editorial para satisfacer la demanda de un público objetivo (el infantil), los trabajos estudiados revelan diversos y complejos propósitos, que van desde la satisfacción visual del infante lector, hasta la apuesta por desarrollar competencias lectoras a partir de encuentros hipertextuales con las obras. La redacción de los antecedentes presentó, a vuelo de pájaro, las tendencias sobresalientes de los libros ilustrados en

el contexto estadounidense, que ha marcado la pauta productora en América Latina desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad (Pardo Chacón, 2009).

El segundo capítulo expone las unidades conceptuales que inspiraron el análisis del cuento. En primer lugar, repasa la historia del libro-álbum desde su aparición en la Edad Moderna, hasta su popularización en el siglo XX. En segundo lugar, presenta las principales definiciones asociadas al proceso de significación, que abrazan las variaciones asociadas al signo y a su compleja aparición en el contexto de la *semiosis* (i. e. significante, significado, referente). De esta rica diversificación semántica del proceso de significación, fue posible adoptar las nociones de ícono, índice y símbolo. Ampliamente conceptualizadas por Charles Sanders Peirce, estas nociones han sido retomadas por Régis Debray para presentar una mirada alterna de la historia de la imagen, distante de las clasificaciones tradicionales hechas a partir de periodos seculares (Debray, 1992) y más apropiadas para las exigencias del análisis. La distinción entre ídolo, ícono y símbolo ocupa, en tercer lugar, la preocupación teórica de este trabajo y, por extensión, el cumplimiento de este primer objetivo.

El tercer capítulo traza el derrotero metodológico del trabajo: describe las estrategias llevadas a cabo para poder cumplir los objetivos del trabajo. Expone, además, los ejemplos de las matrices actanciales que inspiraron la redacción de la última parte del manuscrito y un ejemplo visual de la correspondencia biunívoca entre las sanciones paradigmáticas y sintagmáticas.

Por último, el cuarto capítulo analiza la totalidad del libro. Parte de la propuesta de Roland Barthes de identificar funciones e indicios en el discurso para analizar la estructura completa de

todo relato y comprender así las diversas articulaciones de los componentes textuales e icónicos (Barthes, 1972). A diferencia de otras investigaciones (Restrepo Uribe, 2015), este trabajo no valora en exceso la imagen por encima del texto escrito. Reconoce el importante papel de la dimensión visual, pero no por ello degrada a extremos marginales la prosa del texto. Plantea en primer lugar que toda la obra de Da Coll está escrita en dos ejes o sanciones: uno sintagmático y otro paradigmático. El primero informa y el segundo interpreta. El primero está anclado en el plano escrito; el segundo, en el plano icónico. Esta división tiende a subdividirse y a complejizarse, tal cual lo demuestran las páginas dedicadas al análisis. El examen de la obra desarrolla estas subdivisiones e inscribe algunas imágenes en el modelo actancial de Greimas (1971), para entender —a manera de remate— la fuerza interpretativa de los dispositivos visuales en el relato.

Esta investigación busca mostrar otras maneras de acercarse al libro ilustrado desde la semiótica y lingüística post-estructural. El peso puesto en la imagen y la discriminación hecha al texto no logran precisar los alcances semióticos y semánticos del libro ilustrado. Las relaciones intertextuales entre la imagen y la palabra son, quizá, una de las riquezas más apreciadas de los libros ilustrados. Este análisis lleva la intertextualidad entre texto e imagen a su máxima expresión. Sin desconocer el carácter irreductible de ambos lenguajes, busca mostrar las potencialidades sémicas de cada uno y la plétora de sentidos posibles de encontrar desde las múltiples asociaciones de ambos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: UN REPASO POR LA HISTORIA Y POR LOS CONCEPTOS DE LOS LIBROS ILUSTRADOS

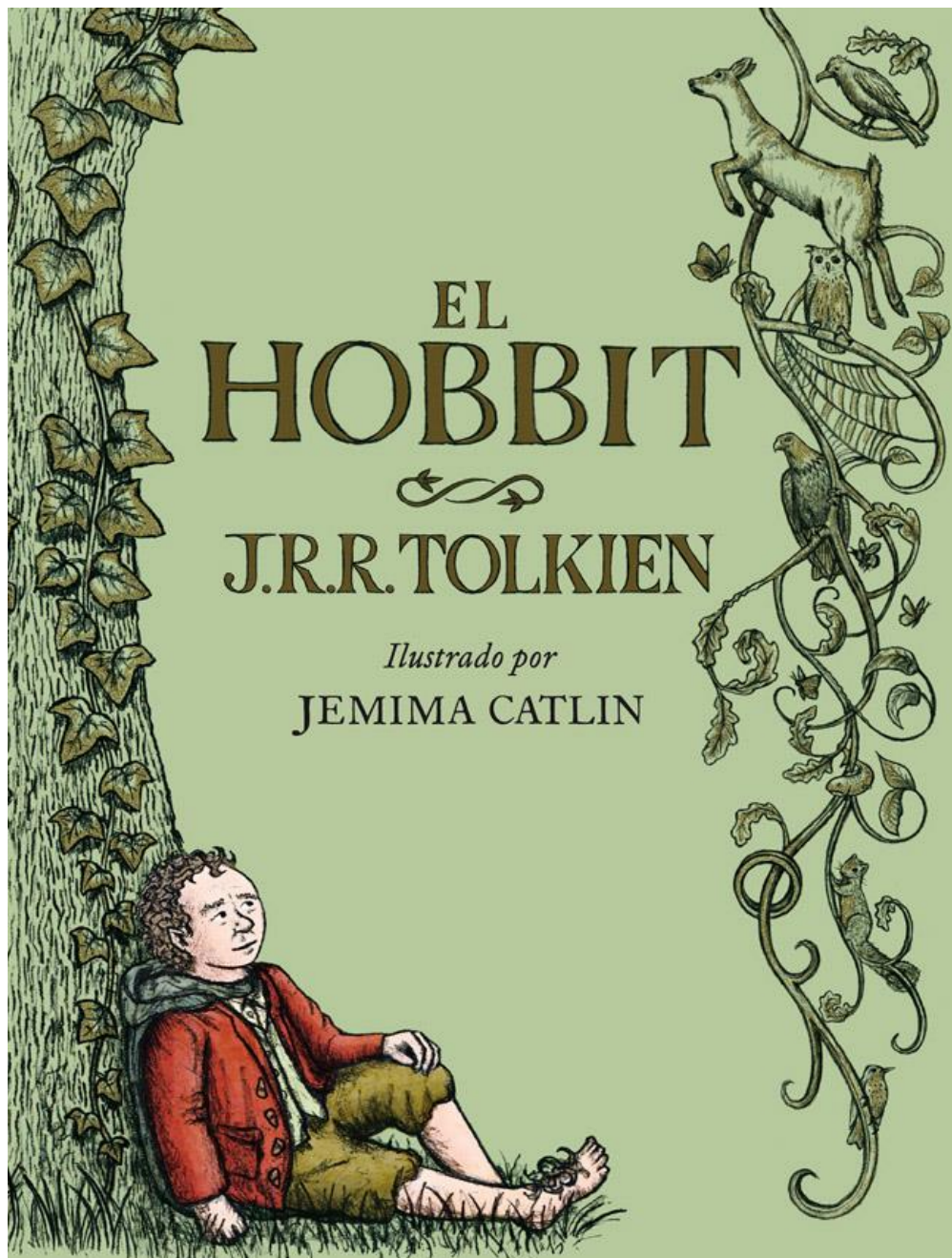


Ilustración 1. Frontispicio de la edición ilustrada de *El Hobbit*, de John Ronald Revel Tolkien. Ilustraciones de Jemima Catlin (publicado por la editorial Minotauro en el 2013). Además de presentar a Bilbo Bolsón, los dibujos coloridos de la portada despliegan toda la magia y fantasía propia del género en los paratextos de la portada. Estos rasgos se encontrarán a lo largo de toda la edición ilustrada que en esta parte se cita.

Este momento bibliográfico analiza cuatro aspectos generales de las investigaciones dedicadas al estudio del contenido y la publicación de los libros ilustrados. El primero corresponde a los usos del libro-álbum por autores y editores. Lejos de ser simples reproducciones de cuentos infantiles, estos materiales poseen importantes contenidos aleccionadores hacia un determinado público objeto. El segundo aspecto pasa revista por las conceptualizaciones elaboradas en torno al libro-álbum. Desde su *boom* editorial, hay una pléthora considerable de textos dedicados a reflexionar en términos teóricos sobre la naturaleza de estos trabajos. El tercer aspecto discierne sobre la bibliografía alusiva a los movimientos cooperativos del texto y la imagen. Y, finalmente, el último acápite arroja luz sobre las pocas pero significativas obras dedicadas a Ivar Da Coll. Este balance pretende situar la investigación en un contexto de producción más amplio, alusivo a la literatura infantil y las dinámicas de correspondencia biunívoca entre la imagen y la palabra.

Uso del libro ilustrado

Hace seis años, la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, publicó una serie de ensayos dedicados a reflexionar sobre la trayectoria posmoderna del arte colombiano en las dos últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siguiente siglo. En la antología de ensayos figuraba uno escrito por Zully Pardo, coordinadora de la sección de literatura infantil de la editorial Santillana en Colombia. El artículo, titulado “Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana”, trazaba el derrotero de la aparición, consolidación y variación de un género de producción bibliográfico que atrajo a centenares de lectores infantiles, jóvenes y adultos en torno a la literatura clásica y contemporánea. Con un marcado corte historicista, el texto identificaba los momentos de aparición dialógica de la imagen con el texto escrito. Esta particular comunión coadyuvó, según la autora, a popularizar un mercado editorial

embrionario en los estantes de las librerías colombianas (Pardo Chacón, 2009, p. 82). La autora recorre las imágenes más llamativas, los libros más coloridos y los contenidos más apetecidos por el público lector de las últimas tres décadas. También menciona las influencias extranjeras, los motivos reproducidos y los vínculos establecidos con la producción editorial extranjera — especialmente la europea y norteamericana—, en la exitosa industria nacional de textos ilustrados. Pese al éxito, la amplia difusión, la calurosa acogida de parte del público infantil y la importancia concedida a la imagen para ilustrar desde diferentes formas y arquetipos lo dicho y lo no dicho en el plano escrito, la autora advertía sobre la necesidad de adelantar estudios precisos, exhaustivos, históricos y lingüísticos en torno al libro-álbum o al libro ilustrado, como indistintamente se le conoce en los estantes, las librerías y las bibliotecas de nuestro medio. En su opinión, la masificación de estas “lecturas acompañadas” (Pardo Chacón, 2009, p. 91) apenas era el comienzo de una reflexión rigurosa y exhaustiva sobre la combinación de dos manifestaciones simbólicas, retóricas y lingüísticas en una unidad impresa y abierta a la interpretación del lector activo.

En lo que recabó Pardo Chacón (2009), estas investigaciones se han pensado desde diferentes enfoques y han respondido a diferentes intereses. En un primer lugar, los trabajos adelantados sobre el libro álbum apuntan a descubrir las ventajas inherentes a su difusión en el público lector para estimular la lectura temprana, el tratamiento de problemas familiares, el aprendizaje de saberes complejos, la generación de ideas alternas, la inducción de prácticas dietéticas específicas, la iniciación a la literatura infantil y el fortalecimiento de vínculos afectivos entre padres e hijos. En un segundo lugar, han intentado conceptualizar el híbrido libro-álbum, como una estrategia de escritura que estimula la creación de significados de parte del lector. Esta

particular forma de lectura, que combina, simultáneamente, la interacción entre dos planos del lenguaje —el icónico y el escrito—, exige un análisis diferenciado a los textos con un código exclusivamente escrito, puesto que precisa de reconocer la íntima relación dialógica entre la imagen y el texto. Este análisis diferenciado ha dado pie a múltiples debates sobre las relaciones plurales construidas entre textos e ilustraciones. Las discusiones, numerosas en publicaciones, conferencias y encuentros sobre literatura infantil, constituyen por sí mismas una sola categoría bibliográfica de estudio. Sería, entonces, el último lugar de estudio de esta enumeración.

Por otro lado, desde comienzos de la década del 2010, las investigaciones realizadas en torno a las ventajas comparativas de los libros ilustrados para estimular la educación temprana de los niños en diferentes aspectos, han cobrado una importancia irreversible. De esto da fe el popurrí de trabajos dedicados a estudiar los mecanismos pedagógicos a partir de los cuales es posible adelantar estrategias de inducción en los niños, por medio del uso direccionado y deliberado de los libros ilustrados. Edurne Goikoetxea Iraola y Naroa Martínez (2015) han indagado, por ejemplo, en el potencial pedagógico de los libros ilustrados para estimular el empoderamiento de los niños frente a la lectura. Mediante un estudio de muestreo, los autores examinaron la lectura bimodal y dialógica entre texto e imagen, el rico vademécum de signos y símbolos; la experiencia emocional de enfrentarse a ilustraciones que dicen, desdicen y conectan, la frecuencia de lectura de los niños, los motivos gráficos más recurrentes y los libros menos acogidos por los niños. En la exposición de los resultados, los autores reafirman la asociación intrínseca entre lectura temprana, voluntad de leer, y rendimiento académico y hábito de lectura. Pese a no desarrollar argumentos plausibles que validen y persuadan la hipótesis según la cual la ilustración del texto ameniza el acercamiento a la lectura, los autores logran establecer, según embrionarios estudios

comparados entre niños de diferentes edades, nexos estrechos entre lectura, imagen y palabra. Aunque estas proposiciones llaman la atención y abren el abanico de posibilidades para la formulación pedagógica de nuevos saberes y nuevas prácticas a la enseñanza de la lectura en la infancia, el artículo no alcanza a precisar los niveles de comprensión de lectura logrados por la población estudiada de estudio. Solo redundante en sobresaltar las potencialidades de la imagen para captar la atención de un público aparentemente reacio a la lectura como objeto cultural.

En esta misma línea se inscribe el artículo de Iliada Elia, Marja van den Heuvel-Panhuizen y Alexia Georgiou (2010), en el que las autoras entienden como “capital de juego” (p. 126) los textos ilustrados para inducir con facilidad a la población temprana en el conocimiento de las ciencias duras. Sus investigaciones examinan la actividad cognitiva suscitada en los jóvenes al momento de leer libros ilustrados. Al ampliar el espectro de análisis, los investigadores se concentraron en explorar los efectos de las imágenes sobre el compromiso de aprendizaje espontáneo de los niños. Sus estudios están basados bajo el supuesto de que las imágenes en un texto escrito no desempeñan una función cosmética o decorativa. Por el contrario, contribuyen a captar el contenido global del texto, así como los detalles en su unicidad y en la restitución de las relaciones que forman la totalidad del conjunto. Para el caso de la enseñanza de las matemáticas, las autoras revelan el nivel de “enganche” de los escolares hacia el contenido profundo, previsualizado, desarrollado y acompañado por las imágenes. En sintonía, se logra abonar el terreno para la aprehensión del contenido de los problemas —aprehensión conocida como fase prolegómeno—; coadyuvan, también con el desarrollo de los ejercicios numéricos y acompañan el contenido de todo el texto. En conclusión, las imágenes de los libros ilustrados no funcionan como elusiones armonizadas al contenido textual o numérico de un texto cualquiera, como podría

suponer la básica intuición. Por el contrario, fortalecen la captación de los niños y mejora el proceso de aprendizaje (Elia y otros, 2010, p. 146).

En una perspectiva parecida a la anterior, Weimin Mo (2007) arroja luz sobre la construcción de vocabularios afectivos en los niños, a través del diálogo constante con los libros ilustrados. En una población conformada por escolares provenientes de difíciles situaciones familiares, la iniciativa individual por acercarse a la lectura disminuye proporcionalmente al grado de tensión y conflicto familiar. Para sorpresa del autor, la estructura de la dimensión cognitiva del libro-álbum comulga con la dimensión afectiva del niño. La forma, los trazos, las líneas, la disposición en el espacio, el juego de los roles, la combinación de colores, los superlativos visuales, las analogías, las metáforas, las ficciones, las hipérboles, los excesos, los diminutivos y todo el abanico variopinto de juegos visuales propician el enganche afectivo del niño. Los libros ilustrados le ofrecen a sus lectores jóvenes un canal alternativo para interpretar emociones, dificultades e impases de la vida. Así mismo, los dota del vocabulario adecuado para manifestar sus sentimientos en los diferentes escenarios de interlocución que construyen al lado de sus padres y hermanos. En conclusión con el autor, dichos textos facilitan el blindaje emocional de los niños en situaciones de la vida particularmente difíciles (Mo, 2007, p. 154).

Una perspectiva parecida sostiene Jane Goldman y Lara Descartes (2015). En un reciente artículo publicado en la popular revista de estudios gastronómico *Appetite*, los autores examinaron una cifra aproximada de cien libros infantiles ilustrados, con 69 ilustraciones alusivas a la comida. Pensaron los tipos y frecuencia de la comida representada, el trasfondo temático de las representaciones y los sentimientos positivos, neutrales o negativos planteados en los dibujos.

Cada tipo de representación fue clasificada según su tipo y, cuando era posible, codificada de acuerdo con el rol y el sentimiento asociado en la ilustración. Los resultados de la investigación develaron un nivel elevado de frecuencia al representar las frutas, en contraste con los vegetales, que asumieron una posición marginal, despectiva y, la mayoría de las veces, abyecta. En opinión de los investigadores, estas representaciones esconden una voluntad “conductista” detrás de este tipo de publicaciones, ya que inducen, favorecen, crean expectativas, señalan tendencias, definen apetitos y construyen comunidades de gustos (Goldamn y Descartes, 2015, p. 205). Los libros-álbum propician la creación de conceptos tempranos en torno a la salud, la felicidad y la dicha. En este sentido, son instrumentos pedagógicos supremos para generar conductas, sentimientos y actitudes en torno a la dinámica propia de la vida cotidiana.

La tendencia a percibir los libros ilustrados como un mecanismo de manipulación de rasgos afectivos en los niños y los jóvenes de temprana edad no es nueva. En estudios previos, Medha Tare, Cynthia Chiong, Patricia Ganea y Judy Deloache (2010) percibieron mensajes conductistas en las imágenes y los discursos de los libros ilustrados. Si bien sirven como material pedagógico para la comprensión del mundo y la decodificación de los pares de categorías contrapuestas que ordenan el universo cotidiano de la sociedad (bueno/malo, bonito/feo, lícito/ilícito), también esconden voluntades de representación con intereses explícitos. Aunque el análisis de este problema desborda los objetivos de este balance y del propio trabajo de investigación, vale la pena decir que, en consonancia con los autores, las editoriales de estos libros difieren en cuanto a calidad de la información gráfica y escrita. Esa misma calidad se refleja en los mensajes simbólicos que inducen a crear conceptos subjetivos sobre la realidad del mundo (Tare *et al*, 2010, p. 398).

Estudios sobre el concepto del libro ilustrado

La marcada influencia de los libros ilustrados sobre los lectores infantiles y, dicho sea de paso, adultos, ha llevado a pensar en términos epistemológicos el concepto del libro-álbum o del libro ilustrado. ¿Qué es? Se pregunta, por ejemplo, Hanán Díaz cuando intenta pasar revista por los principales debates y las principales miradas construidas en torno a este concepto. Díaz fracciona el prontuario de autores citados en tres bloques. El primero rechaza las posibilidades cognitivas y pedagógicas de estos textos para informar o hacer “inmersión conceptual” (Hanán Díaz, 2006, p. 47). La inequidad distributiva entre la imagen y la palabra quiebra toda paridad deseable en el equilibrio de la información. Desde esta perspectiva, los libros ilustrados no ofrecen información paritaria, puesto que hay desplazamientos recurrentes entre la ilustración y el discurso escrito. La supuesta continuidad fracturada que encierra este material no facilita la comprensión de lectura. El segundo bloque parece estar abstraído de los debates tejidos en torno al problema. No reflexiona sobre las virtudes, cualidades o defectos de estos libros. Simplemente, ilustra el texto con el fin de cautivar a un público que no tiene la voluntad inherente de asimilar lecturas profundas sin gráficas anexas. Finalmente, el tercer bloque —a diferencia del primero— valoriza las potencialidades intrínsecas de los hipertextos que esconde todo libro-álbum. Las lecturas verticales, horizontales, diametrales, aceleradas o retrasadas contribuyen, por el contrario, a desentrañar, proponer y argumentar significados. Propicia entonces lectores dialógicos, capaces de ensamblar la totalidad del significado del texto en virtud de su capacidad de análisis e interpretación.

Por su parte, Colomer (2000) llama la atención acerca de los complejos sistemas de significación inherentes a los libros ilustrados. Lejos de ser decoros agradables a la vista, diseñados para captar la atención de una población presuntamente reacia a la lectura, en algunos casos sirven para mostrar en un plano subsidiario los rasgos fenotípicos de los personajes, las cualidades de los escenarios o las características de las acciones. También amplían las posibilidades narrativas de la historia, ya que imponen temas nuevos o ajenos al decurso horizontal de la trama novelada. Esto exige un particular desafío al lector, puesto que demanda de él inteligencia suficiente para discernir dos planos discursivos, elaborados en códigos distintos, paralelos entre sí, pero obligados a coexistir en virtud del significado completo de la obra.

Marantz (2005) enfrenta esta característica intrínseca al libro-álbum y la estudia a partir de las diferentes etapas de constitución del libro-álbum, fases que han involucrado la apuesta por la educación en valores humanos y la conceptualización temprana del género hecha por Randolph Caldecott. El trabajo de Marantz caracteriza la imagen como el símbolo de la narración oral que “verbaliza” en el plano simbólico las cualidades de los objetos, de las personas y de las acciones, imposibles de transmitir por la vía lingüística; muestra la carta de efectos presentes en las imágenes. También resalta la pluralidad interpretativa que ofrecen los libros ilustrados, desde la comunicación que se establece entre el texto y la imagen hasta el papel que desempeña el ilustrador como parte fundamental del relato, pues permite reconocer la simultaneidad de discursos utilizados y la multiplicidad de recursos icónicos que llevan a comprender los estados anímicos de sus personajes, articulados a los dispositivos visuales de sus ilustraciones, así como el simbolismo de los objetos que llevan al lector a reconocer ciertos mensajes específicos, no dichos en el plano lingüístico y atravesados implícitamente en el icónico.

El peso concedido a la imagen en los libros ilustrados aparece con singular análisis en los trabajos de González y Zaparín (2005). Ellos abordan el expresionismo artístico de las imágenes como una tendencia contemporánea de los ilustradores de álbumes para darle expresión plástica a sentimientos, afectos, pulsiones del subconsciente o experiencias escondidas o ajenas a una historia particular o a una acción concreta. Como se planteó párrafos atrás, los libros ilustrados constituyen un canal alternativo a partir del cual es factible representar mediante los múltiples recursos icónicos los anhelos, los deseos, las frustraciones, las tristezas, las alegrías, la rabia, el enojo, la insatisfacción, el amor o la soledad. La pertinencia de la imagen se justifica precisamente en la transposición al plano visual de una de las cualidades propias del arte y de la expresión artística: plasmar mediante trazos, colores y formas los variopintos sentimientos del autor. La dimensión gráfica de los libros ilustrados constituye el objeto transitivo del texto escrito; este proyecta su significado emocional mediante los dispositivos simbólicos propios del plano visual.

Por su parte, la inmersión reflexiva en el terreno gráfico del libro-álbum ha sido objeto de preocupación de Grégoire Solotareff (2010), que reconoce el peso, la importancia y la selección deliberada de los dibujos, los colores, las líneas, los fuertes contrastes entre la luz y la sombra que con frecuencia revive lo surrealista y lo transgresor, donde es posible la coexistencia pacífica e imaginaria de conceptos y prácticas contrarias. Para Solotareff, estos impresos reúnen características del mundo expresionista, escasamente articuladas a la lógica del objeto real o a una secuencia “cartesiana”. El libro-álbum mezcla imágenes de todo tipo para producir sentimientos fuertes, como lo planteó González y Zaparín (2005, p. 48). El efecto visual de los

fuertes contrastes de la plástica empleada para ilustrar el texto engrandece o empequeñece la dimensión física o moral de los personajes. Las demás expresiones icónicas del texto ilustrado coadyuvan a representar el orbe físico de los escenarios, como la tierra, el cielo o los estados de ánimo que arropan a los personajes. Según Solotareff, las ilustraciones buscan conmover al lector por medio de determinadas configuraciones de líneas, casi siempre de manera caricaturesca. Aunque, aparentemente, no posee un argumento, su grandeza radica en la conmoción y la sensibilidad que ocasionan en el lector los diversos juegos icónicos y su asociación con la interpretación del plano escrito. Por último, el autor concluye con la afirmación de que se debe pensar en los libros álbum con “[...] la claridad de un estilo que defina la existencia de un ilustrador; al mismo tiempo, la claridad evidenciada en su argumento es la que hace posible la recepción de la obra entre lectores de diversas edades.” (Solotareff, 2010, p. 138).

Finalmente, una última conceptualización aparece en Díaz (2002), que en un interesante artículo titulado “Con ojos de niños”, estudia el trabajo conjunto y las estrategias visuales de los ilustradores para combinar el plano icónico con el nivel lingüístico y hacer coincidir su punto de vista con el del lector, que caracteriza a los personajes y las escenas retratadas desde sus múltiples deseos, sus estados anímicos y su relación con los adultos. Díaz también se refiere a la mirada animista de los niños, capaces de vivificar los objetos presuntamente inertes y capitalizados por los autores como espejos de la vida humana y de las relaciones interpersonales tejidas en el seno de la vida ordinaria. También le conceden vida a objetos como la cuchara o el osito de peluche y de esta forma es factible convencer al pequeño para que se tome la sopa que tanto le disgusta. Esta técnica ha sido utilizada en autores de la talla de Óscar Wilde, Maurice Sendak, Ángela Ionescu Andersen, Xavier de Maistre, Gisele Mehren. *Mirar con ojos de niño* es un planteamiento narrativo sobre la ubicación de los objetos en las ilustraciones, para lograr en el

lector un efecto de grandeza o pequeñez, una mirada sobre la percepción y la naturaleza del niño y del adulto. A partir de los planteamientos de Morán, Carrer, Colomer y Díaz, se puede decir que el advenimiento de los libros álbumes permitió construir textos narrativos que generan el desarrollo de habilidades de lectura, apoyadas en los códigos icónico y textual.

La presencia de estos libros ilustrados en el mercado editorial y en la academia convoca a la reflexión sobre la lectura hipertextual y creativa, capaz de construir sentidos entre los intersticios de la palabra y la imagen. La lectura de estos manuscritos demandará actividades y esfuerzos ajenos a la lectura tradicional, puesto que será necesario involucrar saberes previos, conocimientos adquiridos y perseguidos y creaciones originales de parte del lector.

Relación entre imagen y texto

Una última tendencia en los estudios alusivos a los libros ilustrados descansa sobre las consideraciones epistemológicas y lingüísticas relacionadas con la interacción en un plano físicamente cerrado de la imagen y la palabra. Para Arizpe (2007), el libro-álbum introduce una de las relaciones más complejas en la literatura y en la lingüística en general, ya que este “género literario” (Arizpe, 2007, p. 13), asocia dos estructuras simbólicas de por sí complejas. Esta interacción no es estática, pues hay una transformación mutua que genera reacciones distintas de parte de los lectores. Las diversas relaciones semióticas que esconden este tipo de textos son impredecibles y constituyen casos específicos de estudio. Así, en el artículo “El juego de los espacios: los lectores y la interacción entre imagen y palabra en el libro ilustrado infantil”, la

autora auscultar el rol que desempeñan los espacios físicos e imaginarios en la interpretación de estos textos. Se inspira en las teorías de la recepción de Wolfgang Iser y Louis Rosenblatt para argüir que la brecha creada entre imagen y palabra propicia construcción de sentidos y refiguraciones del escrito. La autora toma como ejemplo del libro del famoso escritor e ilustrador Anthony Browne titulado *The Shape Game*, en el que el autor —de manera deliberada—, juega con las posibilidades de interacción, no solamente entre texto e ilustración, sino también entre distintos tipos de textos y de imagen que “[...] invitan al lector implícito a participar de manera activa en la creación de una compleja red de significados”. (Arizpe, 2007, p. 30). La autora parte también de los estudios de Umberto Eco (1981) y de Paul Ricoeur (2010) para proponer el proceso de “refiguración lectora”, en donde los lectores hacen “mímesis” con la totalidad del diseño y del contenido del texto. Esta mimesis cumple el triple propósito de incentivar la lectura, crear lazos afectivos en los lectores y robustecer las facultades inventivas y creativas de los mismos durante el proceso de decodificación de significados.

El estudio de estos espacios como posibilidades abiertas de interpretación vuelve a ser objeto de preocupación en los trabajos de Lawrence R. Sipe y Anne E. Brightman (2009). En un interesante artículo titulado “Young Children’s Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks”, los autores proponen una división estructural del libro-álbum entre “dimensión cargada” y “dimensión opuesta”. La primera corresponde al relato, a la narración y al desarrollo propiamente lingüístico de la obra. La otra corresponde no solo a la disposición en el plano físico de las ilustraciones, sino a los “breaks”, cortes o rupturas que, lejos de parecer insignificantes espacios huecos, están cargados de significados potenciales, avivados por el pulso interpretativo

del lector activo cuando intentan suturar las brechas que separan el texto icónico con la palabra impresa. En opinión de los autores, estos “breaks” están cargados de una compleja significancia semiótica. Autores, editores, ilustradores y diseñadores valoran estos espacios como “[...] instrumentos lingüísticos de posibilidad hipertextual” (Sipe y Brightman, 2009, p. 69). En ellos, los lectores pueden especular sobre el devenir del *performance* de los actores del libro; crear diálogos imaginarios que pueden haber ocurrido entre los personajes de la trama; atribuir, generar e identificar pensamientos y sentimientos en los personajes de la obra; hablar sobre los cambios ocurridos durante la trama; especular sobre la cantidad de tiempo que pudo haber ocurrido entre una página y otra o entre cada una de las dimensiones descritas arriba; proponer hipótesis acerca de los cambios en la perspectiva del lector desde el comienzo hasta el final del texto; y, finalmente, observar las transformaciones que cohabitan de un género literario a otro y que, curiosamente, están encapsuladas en una unidad física.

En una perspectiva parecida, Ann Burke y Shelley Stagg Peterson (2007) estudiaron las aproximaciones multidisciplinarias de la lectura a través de los libros ilustrados. Ambas autoras sostienen que los libros ilustrados ofrecen un medio para enseñar la crítica literaria y visual a través de todo el currículo educativo. Para soportar esta idea, ellas plantean tres posibilidades de enseñanza derivadas de la lectura de este tipo de materiales. La primera alude a la función sígnica y al proceso mismo de significación. Los textos ilustrados permiten “jugar” en todo su esplendor con los signos desdoblados por la imagen y la palabra. Posibilitan, por ejemplo, descubrirlos mediante operaciones indiciarias e implícitas, escondidas en el plano gráfico, en el plano textual y en los espacios que los separan. Además de descubrirlos, los estudiantes juegan a interpretarlos,

a dotarlos de significado, a variar la decodificación, a entablar relaciones diversas, a proponer taxonomías interpretativas y modificarlas según el curso propio de la obra. En esta dinámica sígnica, los niños y jóvenes aprehenden conceptos propios de la lingüística estructural y la lingüística posmoderna, como los significantes —que encarnan en trazos, sombras, líneas, dibujos, expresiones, asociaciones y, por supuesto, letras—, los significados —que dependen de las construcciones semantizadas de los lectores— y los referentes o los contextos narrativos —que vivifican, actualizan y recrean la interpretación de los significados—.

La segunda posibilidad estriba en la introducción a los estudios culturales que abren los libros ilustrados, ya que permiten el acercamiento a la “interpretación subjetivizada” de los actores. Este tipo de material no está escrito en una sola dimensión o en una sola escala. Combina diferentes visiones, diferentes planos y múltiples escenarios. Logra recrear las unidades de sentido y las formas cómo los autores construyen el mundo. Permite dialogar con la otredad, la alteridad y la distancia, puesto que enfrenta al lector a situaciones inverosímiles, impensables, pero, posibles. No todo queda reducido al terreno de la ficción, esgrimen las autoras. En la deconstrucción sígnica, los lectores tienen la oportunidad de ensanchar el horizonte de comprensión sobre los temas tramados en el texto.

Finalmente, la tercera posibilidad alude al fortalecimiento de la crítica literaria en el público lector. Esta no queda limitada a las características propias del nivel textual. No se reduce a reflexionar sobre las calidades, los excesos, las deficiencias, las precisiones y los efectos de la palabra escrita. También empodera a los lectores en torno a la crítica literaria de la imagen. Es

decir, traduce en términos icónicos términos, expresiones y debates propios de los análisis lingüísticos, como los juegos visuales de la metáfora, de la metonimia, de la sinécdoque, de la antonomasia y de la ironía, por citar unos ejemplos. Esta particular crítica literaria permite decodificar mediante un filtro semiótico la expresión visual. Toma distancia de los binomios primarios contrapuestos de bonito/feo, claro/oscuro, bueno/malo y se sumerge en análisis particulares y globales en torno a la semiosis inherente de la imagen.

Para terminar este balance, vale la pena dedicarle espacio al trabajo de Martha Gladys Restrepo Uribe (2015). En él, la autora analiza el juego de significados establecido entre la prosa y la imagen en la obra *Las pinturas de Willy*, del escritor, ilustrador y editor Anthony Browne. Willy, un particular chimpancé antropomorfo, adopta poses, corp-oralidades, gestos y actitudes de retratos de arte de renombre internacional. Esto permite introducir al decurso del análisis categorías alusivas a la intertextualidad, la paraextualidad, la metatextualidad, la architextualidad, la hipertextualidad y la hipotextualidad, puesto que Willy no solo dialoga con el texto narrativo, sino también con obras de arte de talla internacional. El trabajo intitulado “Un laberinto de formas” parte de tres referentes conceptuales para examinar los vínculos entre aquellas dos dimensiones que tanto han causado interés a los lingüistas, pedagogos, bibliófilos, autores y lectores: la escrita y la pictórica.

Para empezar, el primer referente conceptual retoma las propuestas de Umberto Eco, Charles Sanders Peirce y Jean-Marie Klinkenberg para precisar las características de la interpretación semántica, la interpretación crítica-semiótica, la interpretación estética; las propiedades del índice, el ícono y el símbolo; y para percibir, clasificar y decodificar la semiosis del lenguaje

pictórico y narrativo en las obras de Anthony Browne, a partir del signo icónico (referente, stimulus, significante y tipo) y la concepción tripartita del signo (significado, significante, referente). El segundo referente repasa y operativiza los análisis de Roland Barthes y Fanuel Hanán Díaz; trae a colación el principio del examen de la imagen polisémica (mensaje lingüístico denotado y mensaje lingüístico connotado), los procedimientos de connotación, los elementos de la ilustración y su relación con el arte y la artigrafía de Vicenç Furió (1991) para entender el peso de los peritextos y los paratextos en la comprensión y creación de significados de parte del lector. Para terminar, el último referente conceptual está anclado en Gérard Genette (1989) y Nikolajeva y Scott (2001). Además de los recursos aludidos de los hipertextos —y sus múltiples variaciones—, figuran categorías sobre la interacción entre texto e imagen. La autora cierra la investigación con descripciones asociadas a la simetría, el realce, la complementariedad, el contrapunteo y la yuxtaposición de recursos pictóricos en la obra de Anthony Browne.

Estas han sido las tendencias dominantes en el tema; han servido para entender los acentos, los ruidos y los silencios de la bibliografía alusiva al libro-álbum y a las nociones aparejadas de hipertextualidad e intertextualidad. Este trabajo no se desprenderá de estos conceptos, caros a los estudios sobre el libro ilustrado, pero se acercarán al problema desde una operación metalingüística que explique la configuración y el diálogo complejo entre el texto y la palabra. Esta operación arrojará nueva luz sobre las múltiples relaciones de las ilustraciones y el nivel lingüístico en el libro-álbum.

EL LIBRO ILUSTRADO, LA SEMIÓTICA Y LA IMAGEN: UNA CONCEPTUALIZACIÓN

El libro ilustrado: ¿Qué es? Génesis y evolución de un estilo en construcción

En los últimos cuarenta años, la literatura infantil ha desplegado innumerables estrategias para acercar a su público potencial a la rutina de leer. ¿Cómo hacerlo? Era la gran pregunta formulada por las teorías cognitivas para estimular y crear iniciativa hacia el hábito de la lectura. El libro ilustrado aparece como una respuesta a esta inquietud. Las razones son varias y obedecen a múltiples propósitos: estéticos, cognitivos, visuales e hipertextuales. Lejos de ser construcciones lineales, cargados de líneas duras y apiladas, los libros ilustrados juegan e interconectan dos lenguajes distintos para atrapar la atención del lector. La combinación de la imagen y la palabra es operativa. Al reconocer el atractivo gráfico y artístico de las ilustraciones, los editores apostaron por una estructura que articulara la narración prosódica con el plano visual, caro a la curiosidad infantil.

¿Dónde surge este género? De acuerdo con Falli (2010), hay noticias de libros ilustrados desde la segunda mitad del siglo XVII, cuando el pedagogo Comenius sacó un particular manuscrito publicado bajo el título *Orbis Pictus*. El texto hacía uso deliberado de la imagen para instruir a las personas sobre temas asociados a la Modernidad Cultural emergente de la Europa occidental. Es importante aclarar que el texto no estaba destinado solamente a niños, como algunos sostienen de manera acrítica. Puesto que las categorías de infancia, adolescencia y juventud son históricas, el *Orbis Pictus* no direccionaba su intención hacia un término que no atendía a las mismas

connotaciones de la actualidad. Estaba diseñado para un público lego, ajeno a las profesiones liberales, y descontextualizado de las producciones bibliográficas célebres del siglo XVII.

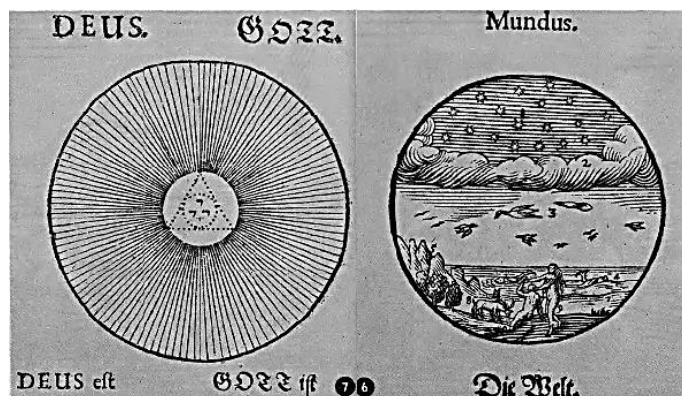


Ilustración 2. “Dios y el Mundo”. El vínculo entre la imagen y la palabra constituye uno de los atributos de la obra de Juan Amos Comenius y es la base del *Orbis Pictus*, un tratado enciclopédico de los conocimientos humanos de principios del siglo XVII. “Dios y el Mundo”, grabado en madera de la época moderna, ilustra dos respectivos capítulos de la revolucionaria obra de Comenius.

El éxito de este tipo de producciones fue relativo. Los costos de producción y las xilografías empleadas para ilustrar encarecían los tirajes masivos. Si bien Comenius entendía el valor pedagógico de estos materiales, también reconocía el alto costo de las ilustraciones, hechas a partir de grabados en madera, los cuales, debido a su rusticidad, no siempre alcanzaban las precisiones estéticas deseadas. Los trazos gruesos, las siluetas contorneadas por líneas robustas y la dificultad para iluminar la totalidad un determinado número de ejemplares impedían el desarrollo masivo de un género apetecido, recreado e innovado por el mercado editorial actual (Chartier, 1993). Pese a estas limitaciones de infraestructura, ¿cuáles eran las intenciones del *Orbis Pictus*? ¿Qué perseguía Comenius con su obra? Las fuentes bibliográficas disponibles no permiten inferir mucho sobre las reales intenciones del autor. Solo es posible rastrear en sus motivaciones un empleo pedagógico intencionado de la imagen para educar.

Otros famosos escritos del siglo XVII siguieron los embrionarios pasos de Comenius. El escritor francés, Charles Perrault, publicó en 1695 una serie de cuentos extraídos de la tradición oral europea, procedente de Francia, Alemania e Inglaterra, muchos de ellos adaptados a las exigencias o las voluntades de la audiencia. El contenido de los cuentos, que en la versión oral remitían a escenas grotescas, brutales y crueles, fue adaptado y modificado según el folclor y la tradición francesa. Las historias de hadas, príncipes, brujas y encantamientos que había acopiado Perrault contaron con el auxilio de rimbombantes ilustraciones, que recreaban ambientes de una cultura material francesa y que sirvieron de canon pictórico para la reproducción de otros materiales de análoga naturaleza (Darnton, 2003).

El *boom* de los libros ilustrados apareció después de la revolución de las litografías al cerrar el siglo XVIII y durante prácticamente todo el siglo XIX. Paul Gustave Doré hizo uso de esta técnica para crear aproximadamente 9000 grabados en litografía. Sus ilustraciones más insignes correspondieron a la obra de *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, *la Divina Comedia* y *La Biblia*. Desde joven, su fama de ilustrador e iluminista lo llevó a ser reconocido en el medio editorial de la época. Su controvertida obra inglesa *London: A Pilgrimage*, publicada en 1872 y decorada con más de 180 grabados, recibió aplausos y críticas. En los dibujos, Doré recreó la pobreza existente en la capital inglesa de entonces. Esta recreación no careció de hipérboles y denuncias políticas, por lo cual recibió el título de fantasioso e ilusionista. La crítica endilgaba las brechas abiertas entre la narrativa del texto y las exacerbaciones de la imagen, que en nada contribuían ni con el contenido textual ni con la realidad social decimonónica de Londres.

Contemporáneo a Doré fue el médico y psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann, quien publicó en 1845 *Struwwel-peter*, un libro ilustrado de corte moral e instructivo. El libro es toda una tecnología de la representación sobre los riesgos, peligros y consecuencias de la desobediencia. Los personajes ilustrados en la obra constituían toda una pedagogía ejemplarizante sobre los efectos nocivos de las malas conductas. Capitalizaba la potencia visual de los niños para hacer la inmersión de contenidos necesaria. En opinión de Hoffmann, “[...] la pintura de la desgracia, de la despreocupación, le instruyen más que lo que se pueda decir” (p. 44). En consonancia con esto, la imagen instrumentalizada es más poderosa, efectiva e impactante que la palabra expresada.

Pese al empleo de primarias técnicas de iluminación, los libros ilustrados carecían de color y de efectos vivaces. A lo sumo, eran litografías impresas a blanco y negro. Algunas de ellas eran iluminadas, previa voluntad del impresor o del editor. No sobra recordar que estas empresas bibliográficas eran trabajos colectivos, en los que participaban escritores, ilustradores, grabadores, decoradores, impresores y editores. La apuesta por el color llegó al mercado editorial en la década de 1860, tras la cualificación de los procedimientos tipográficos, la evolución de las técnicas de grabado e impresión y el abandono progresivo por los métodos tradicionales de la litografía a blanco y negro. La aparición de los matices multicolores llevó al género a una revolución del mercado editorial y del acceso masivo por parte de un número mayor de consumidores.

Gracias al desarrollo industrial de las herramientas de impresión, el ilustrador Randolph Caldecott (1846-1866), invirtió las proporciones del libro ilustrado. De cuerpos dominados por la palabra y decorados por vistosas y elegantes escenas grabadas, pasó a formar cuerpos impresos y

dominados por vivaces figuras infantiles, extraídas de todo el repertorio visual hasta entonces conocido. Asentó las bases para una comunicación más efectiva y menos cosmética entre la imagen y la palabra. Dotó a las ilustraciones de significados importantes, cuya comprensión dependía no solo de su vinculación con el texto escrito, sino también con la disposición artística en el plano. Debido a estas particularidades, Caldecott ha sido considerado el padre contemporáneo de los libros ilustrados (Jochen, 2003).

La masificación de este género no se hizo esperar. Entre 1878 y 1881, Kate Greenaway publicó una serie de poemas ilustrados, conocidos con el nombre de *Under The Windows* (1878) y *Mother Goose* (1881). Ambas eran antologías acopiadas sobre la vida cotidiana de niños de clase media en la época victoriana. La decoración de las imágenes recreaba esas escenas con elementos visuales a la sazón poco aprovechados por el mercado editorial. De ahí en adelante, el impulso acelerado del género no se hizo esperar. La famosa historia de *El mago de Oz* (de Frank Baum), fue publicada en 1900 con ilustraciones de William Denslow. Los colores de los personajes y las escenas correspondían a cada uno de los reinos por los cuales transitaban los personajes de la obra. Por su parte, el ilustrador inglés Arthur Rackham ilustró importantes obras de los Hermanos Grimm (1900), *Peter Pan* (1906), *Alicia en el País de las Maravillas* (1907) y algunos cuentos de Edgar Allan Poe. Este tipo de trabajos siguió pelechando a la sombra y el amparo de otros ilustradores y editores.

El siglo XX trajo nuevas promesas al libro ilustrado. Después de la Segunda Guerra Mundial, la transformación acelerada de la industria del papel y de las técnicas de impresión revolucionaron las formas de concebir la asociación entre la imagen y la palabra. Durante los años 60 del siglo

pasado, el diseño y la publicación de los libros ilustrados liberó a los dispositivos icónicos de su dependencia absoluta con la narrativa escrita. La importancia concedida a la imagen ha impulsado como nunca antes la edición y masificación del libro ilustrado, especialmente para la población infantil. El desarrollo de las técnicas de impresión ha permitido jugar con las escalas, los tamaños, los colores y los aspectos netamente visuales de este tipo de géneros. En la actualidad, el consumidor encontrará en la abrumadora oferta bibliográfica variaciones incalculables, con contenidos múltiples, fruto del acelerado desarrollo que tuvo el género durante la segunda mitad del siglo XX (Pardo Chacón, 2009).

Ahora bien, los libros ilustrados son aquellos que disponen de dos tipos de lenguaje: uno icónico y el otro escrito. El primero se manifiesta mediante el dibujo, la gráfica o la ilustración; el segundo, a través de la palabra. Ambos tienen estructuras diferentes, irreductibles y, por su puesto, complementarias. El primero, lejos de ser un mero componente decorativo, adopta funciones narrativas e interpretativas, como también lo puede hacer el segundo. No hay reglas establecidas para preestablecer los niveles de jerarquía entre cada uno de estos lenguajes. Solo es posible afirmar que la imagen cuenta, describe e interpreta; en otras palabras, crea sentidos, tal cual lo hace el texto escrito. Esta definición del libro ilustrado excluye aquellas versiones editoriales que solo presentan dibujos grandes y coloreados, con secuencias básicas y alusivas a rutinas primarias del aprendizaje infantil. La característica básica del libro ilustrado es, por lo tanto, la connivencia múltiple de significados entremezclados entre dos niveles de operación que juegan a ser simultáneamente autónomos y mutuamente dependientes. En palabras de Hanán Díaz (2007):

El libro álbum [...] se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no poder ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de complementar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación (p. 147).

¿Por qué un proceso inteligente de descodificación? Este tipo de textos corresponden a una literatura heterodoxa. Hay una polifonía de significados que flotan a lo largo y ancho de toda la obra, dispersos en la linealidad del escrito y en la variada forma de las ilustraciones. La deconstrucción del significado está enormemente incardinada a un lector activo o implícito, capaz de suturar las brechas entre los dos lenguajes en contexto, mediante los recursos ofrecidos por los dispositivos paratextuales, hipertextuales, autocontenidos y extrarreferenciales.

Los libros ilustrados introducen, además, metaficciones transversales y creativas. Rompen las secuencias narrativas, lineales, apiladas y en ocasiones predecibles. Abren un abanico variopinto de inicios, desarrollos y finales. Poseen características alusivas al dialogismo, la discontinuidad, la simultaneidad, la indeterminación, la reverberación, el cortocircuito y el juego. En otras palabras, hay diálogo entre el nivel lingüístico y el nivel gráfico (dialogismo); alteraciones en la exposición autónoma de cada uno de los dos lenguajes (discontinuidad); desarrollo paralelo de historias (simultaneidad); ausencia de seguridades en cuanto al desarrollo de la trama (indeterminación); intertextualidad con elementos extrarreferenciales (reverberación); cambios en las jerarquías de los contenidos icónicos y escrito (cortocircuito) y apuesta por una valoración superlativa e hiperbólica al significante del discurso (juego) (Lewis, 1999).

En síntesis, los libros ilustrados no son obras icónicas posmodernas que desatienden el desarrollo escrito de la trama en pos de una exposición estética favorable al público infantil. No son solo

catálogos expuestos con exceso visual de paratextos o imágenes consumidoras de cuartillas a doble carta. Responden a heterodoxas literarias que a través del tiempo han entablado dialogismos entre lenguajes diferentes e irreductibles, como son la imagen y la palabra.

El lector creativo y el proceso de significación

Los libros ilustrados son estructuras en movimiento. No están reducidos a un orden monolítico, estable o previsible. La deconstrucción del sentido precisa de conjeturas interpretativas posibles y abiertas, según el horizonte de expectativa del lector modelo —también conocido como lector implícito— y la coherencia del texto. Precisan actualizar el contenido a partir de la experiencia cultural del lector, a partir de la cooperación crítica entre la palabra y la imagen. Los términos, los conceptos y las imágenes participan también en ese movimiento de actualización y resemantización. El lector asume de manera creativa la potestad de extractar en la totalidad del texto los significados ocultos, solapados o no dichos. Esta es una de las grandes virtudes del libro ilustrado. Permite, crea, moldea y ajusta a la realidad específica de cada experiencia un lector implícito, capaz de dotar de sentido los intersticios o los baches que hay entre el texto y la imagen. Entre el libro ilustrado y el lector modelo aparecen redes de sentido, activadas por la unión dialógica entre ambas figuras.

Según Umberto Eco (año), la aparición de un lector modelo (o lector implícito, en la perspectiva nomológica de Arizpe) y su subsecuente creación de conjeturas interpretativas se desarrolla en dos vertientes. La primera recibe el nombre de interpretación semántica y la segunda de interpretación crítica. La tradición escolar ha difundido el énfasis sobre la primera y ha desatendido la función cognitiva de la segunda. Buscar identificar, desde una postura expositiva y argumentativa, los contenidos sémicos de la obra; tiende hacia la autarquía interpretativa, ya que rara vez abandona las fronteras físicas del manuscrito para explorar redes de significados en textos ajenos. Esta vertiente tiende a taxonomizar los argumentos, los acontecimientos y los actores de la obra. La otra vertiente trasgrede las fronteras físicas de la unidad física del libro.

Precisa de la primera y la expande a horizontes de experiencia no siempre previstos por el creador del texto. Se trata entonces de una interpretación crítica. Además de buscar los contenidos posibles asentados en la palabra y en la imagen, abre cancha en otras modalidades intertextuales para anudar redes de significados que se encontraban rotos, silenciados, ocultos, encubiertos o maquillados. La interpretación crítica recorre otros universos de significados para llenar las ausencias o suturar las brechas. Es una interpretación propositiva y extrarreferencial. Éste es, en palabras U. Eco, el “lector modelo”: un tipo de figura creativa y construida, facultada para hacer mimesis en escenarios interpretativos donde la explicitación del significado obliga un esfuerzo mental de cooperación, inclusión, apertura, experiencia, investigación y síntesis.

La intrusión del lector modelo en la deconstrucción sémica del libro ilustrado viene aparejada por la presencia del signo y del proceso de significación en la relación biunívoca del nivel escrito y el nivel icónico. Conviene, para efectos de claridad conceptual, exponer las coordenadas conceptuales alusivas al signo, ya que no existe una teoría homogénea que coligue la diversidad de voces asociadas a este tema. Un prolegómeno conceptual del término signo lo ofrece U. Eco (1994), en su libro *Signo*, una antología compleja sobre las posibles interpretaciones de la palabra². Define que el “Signo es todo lo que mantiene relaciones de significación, incluso en el caso de que su estructura interna no sea la misma que la de los signos lingüísticos, y que se puede describir la estructura interna de cualquier signo (aunque sea distinta de la lingüística)” (p. 20).

² En este libro, Eco pasa revista por una amplísima bibliografía de semiótica lingüística, escrita durante la segunda mitad del siglo XX y alusiva a los procesos metalingüísticos para entender el proceso de significación del signo y para describir todo el fenómeno de la *semiosis*. Eco analiza a lo largo de la obra funcionamientos concretos y un cúmulo considerable de definiciones parciales.

Esta definición básica del signo, incluida en el proemio de la citada obra, está articulada inherentemente al proceso de comunicación. De las definiciones que Eco presenta, es posible inferir, desde el comienzo, la potencial capacidad explicativa del signo, acción constante en cada una de las variaciones bibliográficas descritas a lo largo de la obra.

Ante el proceso de significación, el signo asume una compleja e interminable combinación de tres dimensiones: el significado, el significante y el referente o contexto. Esta triada conceptual, inspirada en Charles Sanders Peirce, cuya genealogía es posible rastrearla en los estoicos, permite entender el signo como un proceso de abstracción o de representación, donde entran en juego tres elementos intrínsecos y con leyes de asociación no siempre predecibles o establecidas. Las relaciones entre el significante (propio del proceso de comunicación) y el referente, como figura en la cita textual, no son siempre claras. Si bien el significante permite significar o elaborar un significado, el referente contextual es, en términos de Eco, un problema con soluciones parciales:

[...] en todo proceso sígnico se debía distinguir: el *semainon*, o sea, el signo propiamente dicho, como entidad física. El *semainomenon*, o sea, lo que es dicho por el signo y que no representa una entidad física; el *pragma*, es decir, el objeto al cual se refiere el signo y que vuelve a ser una entidad física, o bien un acontecimiento o una acción.” Esta definición puede materializarse en un triángulo de la con tres vértices: [...] Al emitir signos, en *general*, queremos indicar cosas. El triángulo tiene una línea de puntos entre el significante y el referente: ello se debe a que la relación entre estas dos entidades es muy oscura [y en ocasiones, arbitraria]. “Una cosa es cierta: en cualquier clasificación del signo como elemento del proceso de significación siempre aparece como *algo que se pone en lugar de otra cosa, o por alguna otra cosa*. Peirce lo define como “something which stands to somebody for something in some respect or capacity” (Peirce, 1931, 2228), definición que se puede traducir así: *algo que a los ojos de alguien se pone en lugar de alguna otra cosa, bajo algún aspecto o por alguna capacidad suya*. ‘Bajo algún aspecto’ quiere decir que el signo no representa la totalidad del objeto sino que —mediante diferentes abstracciones— lo representa *desde un determinado punto de vista o con el fin de alguna utilización práctica.*” (págs. 27-28).

A la dimensión tripartita del signo esbozada por Peirce, se suma una agregación adicional del significado. Cada parte del signo está formada entonces por una pluralidad de componentes que van desde su aspecto puramente sencillo o *simple*, hasta su realidad compleja o enrevesada, integrada por capas de signos sencillos y difíciles de entender por el solo hecho de yuxtaponer las capas de enunciados simples.

Charles Sanders Peirce ha complejizado esta interpretación del proceso de significación. En su opinión, la complejidad agregativa de los enunciados sígnicos se acerca más a un dispositivo simbólico del lenguaje, ya sea lingüístico o icónico. Así las cosas, el proceso de significación obedece a una estructura jerarquizada, pero equivalencias múltiples y complejidades diversas. La lectura e interpretación de un signo depende entonces de su escala de agregación y de significación apilada. Los libros ilustrados pertenecen a esta categoría. Fungen como argumentos móviles, que integran signos móviles, flotantes y con facultades mutuamente recíprocas de comprensión. Esta línea de interpretación aparece expuesta en la citada obra de Eco:

“Peirce ha definido unitariamente como signos: el *rema*, que se define de varias maneras, unas veces como una descripción y otras como una función preposicional, en el sentido de la lógica contemporánea; el *decisigno*, que es una proposición; el *argumento*, que es un razonamiento complejo, como un silogismo [...]. Puede llamarse un símbolo (como sugiere Peirce) sólo por extensión; en realidad, es ya una larga cadena de signos combinados de diferentes maneras”. (pp. 31-32).

La aparición del argumento hace posible traer a colación la idea de función-signo, uno de los capítulos más importantes de la semiótica contemporánea. Permite operativizar el concepto de *prosémica* (Hall, 1966) en función de las variadas contingencias interpretativas implicadas en el proceso de significación. La *proxémica* explica cómo una determinada distancia, que puede medirse en metros y centímetros, entre dos seres humanos, significa una mesa de despacho que

incorpore esa distancia (o sea, que obligue al interlocutor a mantenerse a un metro o a tres de mí) ya constituye un acto significativo; “la mesa de despacho me dice si estoy hablando con el director general o con un modesto empleado”. (p. 39).

La proxémica es particularmente importante, pues permite leer el signo más allá de su expresión lingüística. Posibilita, por ejemplo, interpretar la disposición y la coreografía de los objetos sin necesidad de un texto parasitario o subsidiario, una operación imprescindible para acercarse a la lectura e interpretación de las imágenes en los libros ilustrados. En este sentido, se constituye en un dispositivo de consulta inexcusable para leer textos icónicos o materiales, y develar así la lógica que aúna y gobierna sus interrelaciones.

Esta complejidad del signo ha permitido conocer una clasificación del mismo, según sus cualidades intrínsecas y la función que desempeña en un contexto comunicativo. En el horizonte de comprensión de Charles Sanders Peirce, que ha servido de inspiración para la reflexión teórica de este trabajo, el signo puede ser concebido de las siguientes maneras. Puede ser tripartito, de acuerdo a tres perspectivas: el signo en sí, el signo en relación con el propio objeto y el signo en relación con el interpretante. El signo en sí da origen a las siguientes categorías *cualisigno* (*Tone*), *sinsigno* (*Token*) y *legisigno* (*Type*). Por su parte, la comprensión del signo según su relación con el propio objeto permite la siguiente clasificación: *índice*, *ícono*, *símbolo*.³ La relación con el interpretante cierra el círculo de esta primera concepción. La división consecutiva

³ Esta distinción se abordará más adelante.

es *rema*, *decisigno*, *argumento*. Hay, por lo tanto, nueve subcategorías asociadas e interconectadas en esta definición.

En opinión de Peirce, el signo mantiene relaciones precisas con el objeto y se puede dividir en *índices*, *íconos* y *símbolos*, una división muy útil para comprender la connivencia de los procesos icónicos procedentes de diferentes centros de enunciación. El *ícono* es un signo con vínculo físico directo hacia el objeto que indica. Este es el caso de un dedo que apunta a un objeto; “una banderola para señalar la dirección del viento; el humo como síntoma que indica la presencia de fuego e incluso los pronombres demostrativos como /éste/ y los nombres propios y comunes, en cuanto se utilizan para indicar un objeto.” (Eco, 1994, p. 56). Por su parte, el *ícono* es un signo que alude a su objeto según criterios convencionales de semejanza, de sus propiedades intrínsecas, con facultades potenciales de correspondencia entre las propiedades de los objetos. “Como más dirá Morris, un signo es icónico en cuanto posee las propiedades de su denotado. Así, son íconos una fotografía, un dibujo, un diagrama, y también una fórmula lógica y sobre todo una imagen mental.” (Eco, 1994, p. 57). El *símbolo* es un signo arbitrario, cuya relación con el objeto se determina por una ley o las condiciones culturales del contexto.

La dimensión tripartita del signo conceptualizada por Peirce permite destilar sentidos a la obra ilustrada de Ivar Da Coll. El acercamiento “ingenuo” a la obra *Medias dulces* solo daría como resultado una estética apreciación primaria de las ilustraciones y del contenido textual. La propuesta de Peirce ayudaría a desplazar la mirada hacia la naturaleza y cualidad de los significados intrínsecos en la obra. En la muestra seleccionada, los significantes están fragmentados en dos lenguajes irreductibles y paradójicamente hermanados. La comprensión de

cada significante demanda análisis particulares y complementarios para poder obtener los múltiples significados que encierran. La lectura de la imagen, por ejemplo, puede derivar en una descripción huérfana si permanece aislada del significante escrito asociado a ella. Por su parte, la interpretación expandida del significante lingüístico viene aparejada al estudio de la imagen. La significación parte entonces de vincular dos significantes con significados previamente definidos y potencialmente discernibles. La destilación de estos sentidos precisa, por último, de la reserva contextual del lector para asociar los significantes y obtener los significados. El último componente del signo —el referente— se encuentra atomizado en los componentes lingüísticos, icónicos y extrarreferenciales de la obra.

La misma propuesta de Peirce sobre el *ícono*, el *índice* y el *símbolo* ha servido para traer a colación el modelo actancial de Greimas en la interpretación gráfica de *Medias dulces*. Si bien las ilustraciones no parecen descansar en codificaciones simbólicas, es posible pensar simultáneamente la imagen desde su disposición icónica e indiciaria. Tal cual reza Régis Debray (1992), el análisis de los dispositivos visuales permite la coexistencia del símbolo, del ícono y del índice. La puesta en marcha de la matriz actancial inspirada en Greimas reveló que las ilustraciones examinadas soportan un análisis expandido entre el ícono y el índice; la connivencia de ambos tiene la potencialidad de enriquecer la lectura y los significados del cuento de Da Coll.

Las facultades semióticas de la imagen

Hanán Díaz (2007) ha conceptualizado la expresión “literariedad visual” (p. 159), para explicar la interpretación solidaria de los libros ilustrados. Al volverse líquidas las fronteras entre el nivel escrito y el nivel icónico, el lector debe “hipertextualizar” la mirada para poder hacer converger

dos lenguajes con códigos distintos e irreductibles. La presencia de la imagen robustece el grado de complejidad, ya que ésta es dueña de una arquitectura de significados flotantes y dispuestos a ser encadenados para generar un sentido comprensible y apropiado.

En “Retórica de la imagen”, Roland Barthes (1986) conceptualiza una semiótica del texto visual, a partir del análisis segmentado de tres mensajes asociados en la exposición del repertorio icónico. El primer mensaje reside en el nivel lingüístico. En opinión de Barthes, las leyendas o narraciones adjuntas a la imagen, comúnmente asociadas a un nivel plenamente literal o denotado, asumen dos funciones en la coreografía de componentes gráficos: una función de anclaje y otra de relevo. La primera propende por fijar la significancia de la polisemia flotante de la imagen a posibles interpretaciones arbitrarias; limita los vuelos interpretativos del mensaje connotado al reducir la cadena de incertidumbre de los objetos discontinuos del plano visual, y evita dispersiones en la lectura de las representaciones analógicas (como la fotografía) o pseudo-analógicas de la imagen (como el dibujo, el esbozo o cualquier otra representación pictórica). En el relevo, el mensaje lingüístico forma parte de una sanción sintagmática con la totalidad de la unidad gráfica. No es frecuente en imágenes fijas y aparece con mayor periodicidad en diégesis icónicas o diálogos sufragáneos de conversaciones entre personajes. Mientras la primera función asume una obligación elucidatoria —derivada del margen de control que el autor despliega sobre la imagen—; la segunda desempeña un papel dialógico con el texto visual. La primera corresponde a un metalenguaje subsidiario del mensaje icónico, la segunda funge como fragmento de un sintagma más general.

En el análisis de la obra de Ivar Da Coll es posible observar cómo la parte escrita adopta una función de anclaje al concebirse como un gran eje sintagmático, cuya función consiste en informar, relatar o mostrar la secuencia de los acontecimientos de la narrativa. Si bien es posible discernir el significado de las ilustraciones, el sentido “completo” de las gráficas solo se obtendría a partir de la conexión con el plano narrativo. En este orden de ideas, y cómo se verá más adelante, la función del plano textual en el cuento de Da Coll encuentra su complemento en los atributos interpretativos provistos por las ilustraciones; mientras la palabra informa o **ancla**, la imagen ayuda a comprender, a través de su estética icónica, metafórica y analógica.

El segundo mensaje descansa en el plano literal de la imagen. Este dota de realismo ingenuo la representación pictórica, ya se trate de la plenitud y perfección analógica de la fotografía —en la que operan mecanismos de reducción—, o de la transformación del dibujo o la ilustración —en los que aparece una codificación del plano real y, por lo tanto, una separación entre el significante y el significado del signo. Esta imagen denotada *naturaliza* sus posibles estados connotados. Reduce el texto visual a un conocimiento perceptivo e inmediato de sus formas, sus contornos, sus colores, sus discontinuidades y sus articulaciones iniciales. Es, en palabras de Barthes, el primer escaño de la inteligibilidad o de una reacción mimética entre el dispositivo icónico y el lector. Barthes analiza dos formas de inteligibilidad espontánea, inmediata y perceptiva. Una corresponde a la fotografía y la otra al dibujo. En la primera, opera una reducción analógica de la dimensión real; constituye una aporía de lo real, pues, adyacente a la discusión sobre la presunta y *mítica* objetividad de la instantánea, figura el debate ontológico alusivo a la realidad de los objetos retratados: ¿Los elementos capturados por el lente pertenecen a una conciencia del *estar ahí* o a una realidad del *haber estado ahí*? Barthes no logra conjurar esta

aporía y regresa al examen de la codificación en el dibujo. Esta segunda forma de inteligibilidad comporta, así mismo, tres niveles: i) el de transposición, ii) el de la codificación y iii) el del aprendizaje. El dibujo no es una reproducción o copia natural del objeto; por lo tanto, exige de ciertos "códigos de transposición" (Barthes, 1986, pág. 39) que son de naturaleza histórica. En seguida, el acto de dibujar no logra reproducir la totalidad del objeto real; en consecuencia, *codifica* el mundo y separa el significante del significado. Por último, el dibujo requiere de un aprendizaje, una preparación o un saber acumulado, que logre diseñar una codificación acertada de la imagen.

El tercer y último mensaje corresponde a una lectura simbólica, cultural y connotada de la imagen. Se desarrolla en un plano discontinuo y presenta, a primera vista, dos dificultades inherentes a los significados culturales e históricos de la imagen. Como una misma *lexía* (imagen) moviliza *léxicos* diferentes (porción del plano simbólico que se corresponde con un *corpus* de prácticas y técnicas, Barthes, 1986, p. 42), la interpretación cultural de la imagen depende de la profundidad léxica de la persona (o de la amplitud de sus idiolectos). A este impase se suma otro de igual envergadura. No existe un lenguaje analítico, inventariado o pre-taxonomizado para denominar en términos específicos los signos de la connotación. En otras palabras, no hay voces específicas para reconstruir los sentidos de la imagen. Por lo tanto, precisa de una operación metalingüística que permita descifrar los semas de la connotación y reconstituir sus potenciales significados. Este proceso establece tres niveles: el de los significantes, el de los connotadores —que aísla y reagrupa los primeros— y el de la retórica —que establece relaciones formales entre connotadores. Así pues, a través de la retórica misma es posible analizar las funciones sintagmáticas de los objetos de la imagen, identificar su conexión con aquellas

sanciones paradigmáticas, examinar los mecanismos de cohesión entre unas y otras, y entender los recursos retóricos que emplea el texto visual (metáfora, metonimia, asíndeton, sinécdoque o ironía) para producir uno o varios significados.

Indicio, ícono y símbolo

A la cronología clásica y escolar que divide la historia del arte en periodos antiguos, medievales, modernos y contemporáneos, es preciso redefinir los cambios en la historia de la imagen, a partir de su función social, de su factura, de su valor ontológico y del contexto propio de producción. A los anteriores cortes, Régis Debray establece la época del ídolo —o *logosfera*—, la época del arte —o *grafosfera*— y el reino de lo visual —o *videosfera*— (Debray, 1994). Esta nueva visión del campo histórico de la imagen según su disposición ontológica permite repensar la existencia del texto gráfico en relación con su lugar de enunciación, con la economía de su cultura y con las voluntades de representación subyacentes a la misma imagen. A una cronología artística caracterizada por la historia de los cambios en las instituciones y en las prácticas del derecho y de la estructura económica, se yuxtapone una historia de la imagen según las esferas del tiempo y de la duración. A la imagen-ídolo, propia de la esfera mítico—religiosa, corresponde una temporalidad pesada, apilada y acumulada. Esta es una imagen de *larga duración*, insensible al cambio y articulada obligatoriamente a las dinámicas sagradas de producción de las representaciones gráficas. La imagen-arte, propia de la iniciativa del *artista*, distanciada del recinto sagrado-religioso y ajena a preocupaciones vernáculas y locales, propende por una expansión de las fronteras, tanto en el horizonte del diseño como en la perspectiva de su exhibición. Finalmente, la imagen-visual, impulsada por el contexto posmoderno es diacrónica. Está apegada a cambios, transformaciones e impulsos de renovación.

Los cambios en la mirada se dan no tanto en los contenidos directos, sino en las intenciones, las voluntades de representación y los agentes involucrados en su producción. En otras palabras, la transición de la imagen-ídolo, exclusiva de contenidos religiosos y subordinada a poderes sagrados, a la imagen-arte, asociada normalmente a la aparición de la iniciativa individual del artista, no se genera a partir de los cambios en los contenidos. Es decir, el tránsito de la *logosfera* a la *grafosfera* no responde a la modificación exclusiva de los temas de composición: de motivos religiosos a motivos laicos. La transformación opera, desde la perspectiva de una ontología visual, a partir de los cambios en los contextos de enunciación, producción y subordinación.

La variación en las miradas responde a una necesidad particular frente al espectador. Mientras en la imagen-ídolo impera la adoración, el culto o la contemplación devota, en la imagen-arte los vínculos con el espectador son de admiración por la topografía y el relieve particular de los motivos que exhibe el arte. Caso contrario opera en la imagen como dispositivo visual, en donde el texto gráfico no tiene asidero en ningún soporte, no propende por la admiración o el diálogo religioso, sino por la distracción y el consumo. En este sentido, las diferentes miradas se diferencian por el tipo de efecto o “el tipo de poder” que aspiran ejercer sobre los espectadores.

La diferencia de las tres miradas descansa también sobre el tipo de productor. Los cambios en la producción visual obedecen también al tipo y la razón de ser del personaje que *emite* una obra. En la imagen-ídolo hay una apuesta por el artesano dependiente del círculo corporativista del cual sobrevive. No aspira a inventar de la nada un motivo, una composición o una obra. El artesano en la imagen—ídolo obedece al canon de la reproducción. Por su parte, el artista, hombre de

iniciativa y destacado por la originalidad de su producción, emerge como actor independiente de la corporación. Dispone de un sentido de libertad obligado y cuasi innato a su razón de ser. Crea una conciencia de su trabajo más allá de las vocaciones religiosas o de las prisiones sagradas. Sus obras aspiran por la creatividad, la iniciativa original y la voz individual en el seno de una academia que crea códigos de conducta y de lectura para acceder al lenguaje de los productos creados por estos nuevos autores de la mirada. Finalmente, la academia —espacio propio del artista— cede, progresiva y después aceleradamente terreno a la red y a las exigencias de la economía de la cultura en los tiempos posmodernos.

La diferenciación semiótica de las tres miradas encuentra asiento conceptual en el trabajo de Charles Peirce. Además de establecer criterios en las características de la producción, de los agentes productores, de los vínculos entre imagen y espectador, el ídolo, el arte y el dispositivo visual parecen encontrar diferencias en los tipos de asociaciones entre indicio, ícono y símbolo. En este sentido, no todas las imágenes representan; algunas, *indican* o *señalan*. La construcción del sentido visual y los efectos desprendidos *a posteriori* dependen, pues, del tipo de conexión semiótica que haga la imagen con el objeto representado. Esta conexión funge como dispositivo diferenciador de la mirada.

Al analizar el cuento *Medias dulces* es posible observar cómo las imágenes permiten una lectura simultánea desde el indicio y el ícono. Como se verá posteriormente en el examen de la obra, la estética de las ilustraciones combina elementos del indicio y del ícono; los dibujos del texto aluden a complejas analogías sobre temas asociados al reservorio cultural de las prácticas mágicas en los arquetipos infantiles y en la literatura del género. La interpretación de las

imágenes desde la óptica del índice y del ícono crea un metalenguaje capaz de explicar el sentido y la correlación macrotextual en todo el cuento.

DERROTERO METODOLÓGICO

Esta investigación aborda la relación dialéctica y dialógica entre el nivel lingüístico y el plano icónico que figura en el libro *Medias Dulces*, de Ivar Da Coll. El texto cuenta la historia de una bruja con deseos de fabricar mediante la magia un par de calcetines, requisito imprescindible para asistir y sobresalir en una fiesta nocturna de brujas. Después de varios intentos y de acudir a la ayuda superior de su madre y de su abuela, Befana, la bruja del cuento, vuela meditabunda por los grises cielos de una tarde lluviosa. Inopinadamente, la bruja observa, desde lo alto del firmamento, una niña angustiada y al límite de la desesperación. Befana desciende de su escoba e inquiera por los motivos que afectan el estado de ánimo de la pequeña. Ante la insistencia de la bruja, Ana, la pequeña del cuento, le describe un arrebatado episodio dionisiaco de libertad.

Después de salir de la escuela, ella, que era ejemplo de disciplina y juicio, abandonó todo su dechado de virtudes, rasgó hojas de sus cuadernos para diseñar aviones y barcos, y saltó ensopada en el lodo de la calle. La esporádica felicidad desapareció de manera rápida y contundente.

Después de un rato, Ana no sabía cómo responder ante la inocultable suciedad de sus vestidos y la irreparable pérdida de sus útiles escolares. Befana decide ayudarla con un hechizo para encubrir los desastres de su episódico raptó de locura. A cambio, Ana le prestaría sus calcetines en la noche de aquel día. La Bruja pasó por la ventana de su habitación, los recogió, fue a la fiesta, salió premiada del Concurso de Medias y devolvió los calcetines con dulces. Para conservar la tradición, cada 6 de enero tomaba prestados los calcetines de aquellos niños que

voluntariamente los disponían para el uso de la bruja. Ésta prometía devolverlos con dulces, a no ser que su memoria la traicionara y los dejara olvidados en su casa.

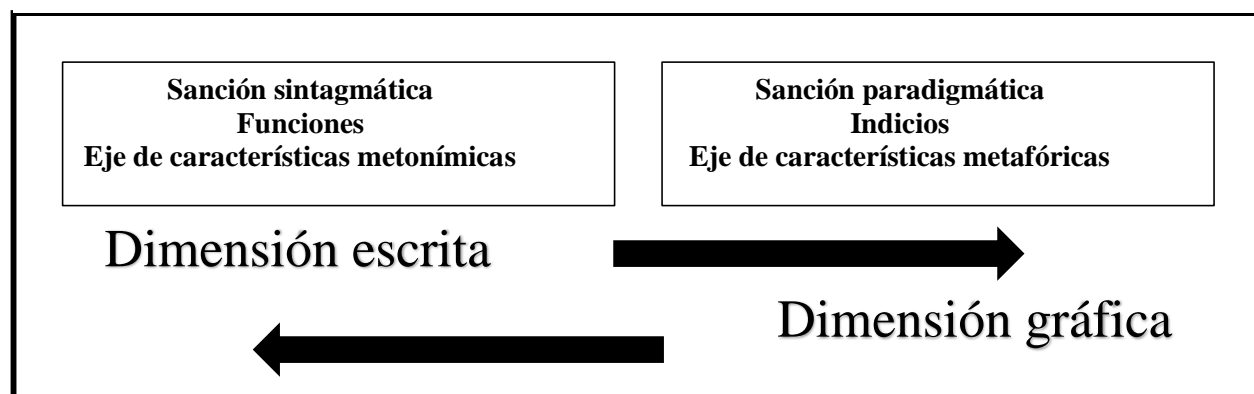
El manuscrito busca desarrollar tres hipótesis de trabajo fuertemente incardinadas: la primera sostiene que el libro de Da Coll está estructurado en dos grandes ejes o sanciones, según la propuesta de Roland Barthes (1972). El primero corresponde a la sanción sintagmática y está compuesta de diversas ristas de longitud variable, apiladas en distintas unidades. Asume la función de informar. Coordina en una estructura coherente y sostenible el desarrollo de los acontecimientos de la trama. Presenta la secuencia macrotextual y permite tener una visión holística del relato. Los ejes sintagmáticos pueden ser vistos como enunciados agregativos compuestos de una serie de microsecuencias, a cada una de las cuales podría ser posible asignársele nombres a través de una operación metalingüística (empleo de términos que pueden o no pertenecer al texto bajo consideración). El análisis secuencial de estos enunciados demuestra que una narrativa es una concatenación de unidades funcionales no siempre alineadas de manera equilibrada.

Estos desequilibrios permiten la inserción vertical de los índices o las sanciones paradigmáticas. Éstas son unidades semánticas verdaderas y corresponden al segundo eje o sanción. Refieren a un significado y no a una operación (i. e. la de informar); corresponden mayoritariamente al plano icónico del texto. Cumplen la tarea de interpretar o conceder sentido. La ratificación de los índices es, ante todo, paradigmática. Mientras los ejes sintagmáticos responden a una funcionalidad del hacer; los paradigmáticos, a una funcionalidad del ser. La disociación de los primeros muestra la constitución formal del relato, en tanto que la integración muestra sus


unidades sémicas. Así mismo, la distribución de ambas unidades no se da en proporciones iguales en todos los textos, pues algunos tienen una incidencia mayor de un tipo más que otro. Al trabajar íntimamente, convierten al comunicado en más que un mero registro de acontecimientos y ayudan a imprimirle un significado, una interpretación.

Una segunda hipótesis complejiza el anterior análisis, al plantear una nueva clasificación de los ejes sintagmáticos y paradigmáticos. La anterior proposición asociaba los primeros a la parte escrita del cuento y los segundos a la parte visual. Un análisis prolijo del cuento revela que es posible encontrar funciones en los indicios y, de manera inversa, indicios en las funciones. Es decir, si en un principio la palabra contaba y la imagen interpretaba, con esta nueva hipótesis es factible decir que la imagen informa y la palabra interpreta. Esta variante en la clasificación de los sintagmas responde a las virtudes intertextuales propias de los libros ilustrados, que permiten multiplicar las relaciones lógicas y sémicas entre el libro y el lector. Al presentar la intertextualidad como “la relación de copresencia entre dos o más textos”, Genette (1989, p. 10) permite multiplicar los análisis de los libros ilustrados y extender las posibilidades de interpretación. Hay, por lo tanto, toda una metáfora del juego en la comprensión y actualización del libro ilustrado. El lector activo, construido o implícito (Eco, 1981, p. 75) interpela las condiciones previas que le ofrece el manuscrito, a partir de sus propios esquemas generativos. Sitúa entonces una condición previa del texto y una conciencia *in situ* de la lectura. El resultado final será una lectura crítica y refigurada, con diálogos cooperativos entre contenidos hipertextuales, extrarreferenciales y creativos. La gráficas 1 y 2 sintetizan el análisis sintagmático, paradigmático y actancial propuesto en los objetivos de este trabajo.

Gráfica 1. Representación de las sanciones bimodales en la obra *Medias Dulces*



Gráfica 2. Ejemplo de matriz actancial propuesto para el análisis de los componentes semióticos de la obra de Ivar Da Coll

Texto/imagen	Indicio	Ícono	Símbolo	Tiempo de la imagen	Espacio del texto	Acción/ acontecimiento	Conflicto	Los objetos
	En este nivel es posible identificar relaciones de equivalencia, de proporción y de identidad. La imagen es un indicio de la representación del autor sobre la abuela, la nieta y el humanizado gato de la escena que atiende con cuidado la narración del cuento.	En este nivel, la imagen permite entender dos cosas: i) la aparición de un oyente animal, ausente en el diálogo impreso, pero presente en la conversación gráfico y ii) es posible caracterizar la atmósfera del diálogo a partir de los dispositivos icónicos que la rodean, como el halo de afectividad que rodea el escenario.	En este tercer nivel, es factible pensar en el significado del diálogo y la negociación que atraviesa el corazón narrativo de la obra. Permite plantear el problema del acto de tejer versus el acto de la magia. Introduce a los principios axiológicos de la obra de Da Coll.	Esta mirada comporta un tiempo imperfecto. No hay indicios que señalen el inicio, el intermedio o el final del encuentro entre la abuela y su nieta. .	Desde un punto de vista paratextual, el dispositivo icónico se sitúa en un mismo nivel de importancia que el texto lingüístico. La composición de la obra ocupa la totalidad de la cuartilla.	El acontecimiento es absoluto y puede sintetizarse en simples líneas: la imagen denota la narración de un cuento alusivo a una bruja con atributos corporales arquetípicos de su personalidad.	La abuela funge como sujeto de la acción. El cuento alusivo a la bruja Beñana se convierte en el objeto de la abuela. Y el Destinatario es la nieta Julia. En la imagen, este modelo actancial es estático.	La imagen es rica en componentes gráficos: el ingreso a la casa, las escaleras de acceso al segundo piso, el empapelado de la pared, la lámpara de luces discretas, el sofá, el gato, el vestuario de la abuela y la nieta, el calcetín, los gunchillos, la madeja de lana, el tapete, la tetera, las galletas, la taza, etc.

La primera parte del trabajo comenzó con la formulación de la pregunta de investigación, que — como se ha dicho ya varias veces— consiste en indagar por las relaciones dialógicas y dialécticas entre el texto escrito y la exposición visual. Este tipo de asociaciones son muy frecuentes en los libros ilustrados infantiles, permiten el análisis hipertextual y expanden la mirada de lecturas planas a lecturas críticas, en las cuales el lector precisa de la creación de sentidos a partir de las situaciones *sui generis* creadas por los libros ilustrados.

La segunda fase de la investigación consistió en acopiar los referentes bibliográficos asociados al tema. Precisó de tres categorías para poder organizar el *corpus* bibliográfico del trabajo. La primera alude a los estudios e investigaciones adelantados en Estados Unidos, América Latina y Colombia sobre los libros ilustrados. El lector encontrará que en la segunda mitad del siglo XX, este tipo de trabajo aumentó, copiosamente, debido al incremento de la producción editorial con contenido gráfico y escrito. Después de haber pasado revista por las publicaciones alusivas al tema, fue posible justificar el problema de investigación como una opción para aventurarse en análisis diferenciados y a la vez articulados a la difusión de los libros ilustrados en Colombia. Un segundo bloque organizó los textos necesarios para la redacción de los referentes conceptuales. Si bien los textos de semiótica abundan en los repositorios documentales de la ciudad y la publicación del tema ha crecido exponencialmente en los últimos diez años, fue imperioso reducir el espectro conceptual a Roland Barthes, Régis Debray y Umberto Eco. Finalmente, la tercera categoría abordó referencias propias de Ivar Da Coll y su vinculación con el mundo de los libros ilustrados.

La última de las fases del trabajo versó, especialmente, sobre el análisis de la obra en cuestión. Para ello, fue necesario acudir a las herramientas analíticas de la lingüística posmoderna y post estructural, inspiradas en Roland Barthes. En términos metodológicos fue necesario seleccionar del texto aquellas imágenes que respondían y se acoplaban a la sintonía del análisis. También fue preciso deconstruir las partes del relato para poder validar la pertinencia de los ejes sintagmáticos y de los paradigmáticos. Al realizar esta deconstrucción, se tuvo la precaución de verificar la función retórica de cada dispositivo inserto en el libro, para poder presentar al lector las distintas

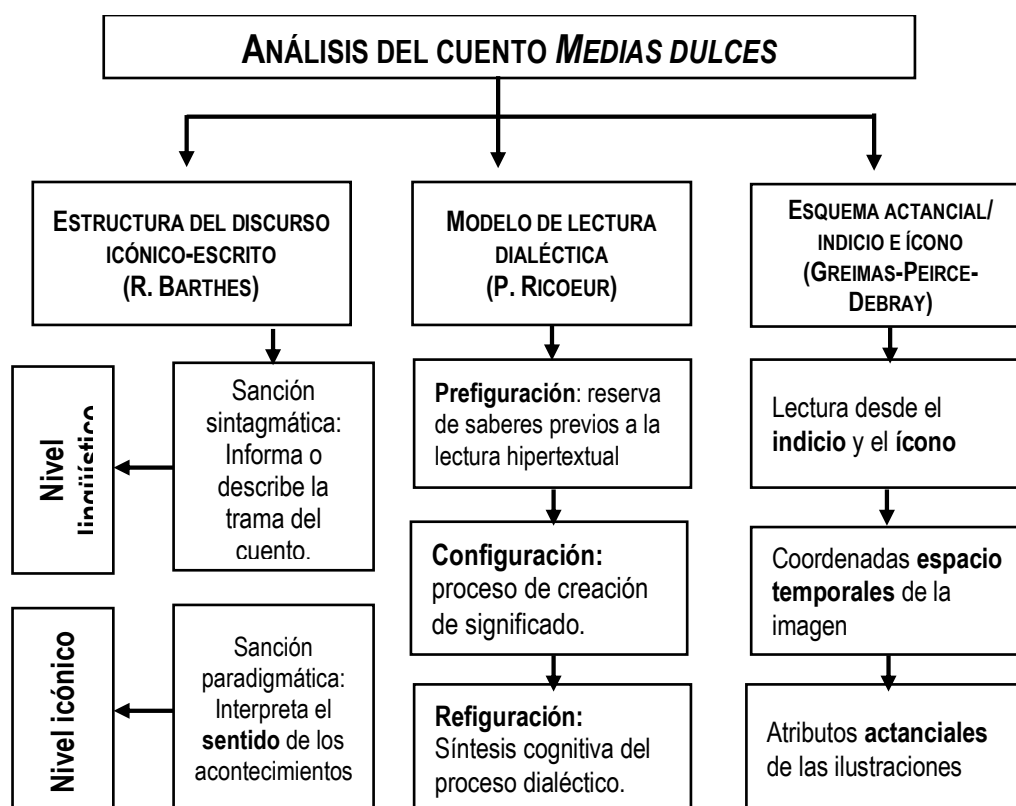
aseveraciones sintagmáticas y paradigmáticas, y así organizar la coreografía de las respectivas funciones e indicios en el libro.

Por último, se diseñó una matriz de análisis actancial, para poder vivificar y resaltar las funciones cognitivas e interpretativas de la imagen. Este esquema permite examinar la imagen a partir de sus múltiples objetivos e interrelaciones con el texto. Así, las ilustraciones accionan la trama, mueven un entramado de sucesos para poder alcanzar un determinado objetivo. Mediante las gráficas, los sujetos actantes de la obra manifiestan sus voluntades, objetivos y fracasos (Greimas, 1993, p. 52). En *Medias Dulces*, los atributos y la disposición de las imágenes facilitan un estudio actancial, puesto que remiten a las voluntades de representación de los sujetos que actúan durante el desarrollo de la trama.

Esta matriz estudia siete características de la imagen. Las dos primeras presentan la connivencia del ícono y del indicio en varias de las imágenes seleccionadas; ésta es la ocasión para mostrar cómo las imágenes “soportan” descripciones simultáneas de atributos presuntamente excluyentes. Las otras dos características trazan las coordenadas espacio-temporales de las ilustraciones en el contexto narrativo; esta parte de la matriz permite asociar la comprensión icónica al factor temporal y espacial de la totalidad del texto. Las últimas características describen el perfil “actante” de los componentes icónicos, para traer a colación el **movimiento** de los actores y de los objetos exhibidos en las ilustraciones. El modelo actancial ayuda a entender cómo el papel icónico e indiciario de las imágenes contribuye con la creación de significado de la obra ilustrada.

El análisis de la obra de Da Coll está integrado por tres partes. La primera identifica los ejes sintagmáticos y paradigmáticos del cuento; discierne las funciones y los indicios y sus respectivos atributos descriptivos e interpretativos. Selecciona partes del cuento para entender la articulación entre ambos ejes y la subsecuente creación de sentido. La segunda parte traza el movimiento dialéctico del lector cuando se enfrenta a una lectura intertextual e hipertextual, propia de los libros ilustrados. La lectura de estos manuscritos entraña tres procesos íntimamente asociados: el de la prefiguración, la configuración y la refiguración, los cuales precisan de un lector activo y, valga la redundancia, dialéctico. Finalmente, el trabajo cierra con una aplicación del modelo actancial de Greimas a fragmentos del cuento *Medias dulces*; en ellos se estudió los atributos visuales de las ilustraciones, las coordenadas espacio-temporales de su aparición en el cuento, el movimiento de los personajes actantes y los objetos materiales que integran cada composición. El siguiente esquema describe la ruta del análisis.

Gráfica 3. Representación gráfica del cuento *Medias dulces*



ENTRE INDICIOS Y FUNCIONES: LA CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA Y SEMIÓTICA DE *MEDIAS DULCES*

Sanciones sintagmáticas y sanciones paradigmáticas

Medias dulces cuenta la historia de Befana, una vieja bruja desdentada y bonachona que, inopinadamente, recibió la invitación a una particular fiesta de brujas en la casa de una de sus amigas. La única condición de la asistencia, para sorpresa de Befana, era llevar en sus ajados pies calcetines decorados, extraordinarios y cuasi exclusivos. Esta exigencia, de superficial contenido, había conmocionado el estado físico de la bruja. ¿Cómo iba a fabricar medias, si en toda su longeva vida nunca había preparado pócima alguna para tal fin? La Befana empleó todos sus artes mágicos para conseguir las medias. Intentó una, dos, tres y un número sucesivo de veces. Infortunadamente, no consiguió su propósito. ¿Qué hizo entonces?

Angustiada, preocupada y potencialmente frustrada, llamó a su madre y a su abuela, para poder preparar los hechizos adecuados y obtener el pase de entrada al conciliábulo festivo. Las tres brujas vibraron al unísono en torno al hechizo. Vertieron sus conocimientos, esfuerzos y saberes para obtener los anhelados calcetines. Y, pese al trabajo conjunto, al esfuerzo mancomunado, a la magia invertida y a las invocaciones pronunciadas, no pudieron obtener el producto de su deseo. Esta vez, la frustración de Befana era evidente. Abandonó sola y meditabunda la casa de su abuela. Tomó su escoba y comenzó a saltar entre las nubes grises de la tarde lluviosa que, no hacía mucho, había escondido las aguas para darle paso a un ocaso gris y frío. Extraviada en sus pensamientos, observó a una peculiar niña triste, apesadumbrada y no menos preocupada que

ella. La bruja, curiosa por el estado de la menor, descendió en su escoba de los cielos y se posó al lado de la melancólica criatura. Con el ánimo de saber qué sucedía, Befana inquirió a la muchacha con dulces palabras, con la intención inicial de escuchar y comprender las querellas internas de la niña.

Ana, la triste niña preocupada, no dudó en compartir con la bruja desdentada sus angustias. Ella era una niña extremadamente juiciosa, amante del estudio y obediente con sus padres y maestros. Era la mejor de su clase, siempre desarrollaba sus tareas escolares y terminaba sus quehaceres a tiempo; nunca había llegado a chistar a la autoridad de su casa y de su escuela. Sin embargo, ese día, al terminar la jornada escolar, Ana sintió una emoción jamás conocida. Inesperadamente, y de manera desgarradora, la aburrición arrebató su tranquilidad. Nunca antes había sentido tamaña desesperación por lo cotidiano. Cuestionó la regularidad de su vida, los hábitos de niña buena que la caracterizaban y la costumbre de obedecer la autoridad de sus padres y maestros sin oponer resistencia a sus dictámenes.

Sin alertar a la razón, este sentimiento la impulsó inmediatamente a desbordarse, a liberarse y a desprenderse de la rutina que, en su sentir, la ataviaba. Al sonar la campana de la escuela, Ana decidió correr, brincar y ensuciarse con el barro salpicado por los charcos que había dejado la lluvia. Saltaba y aceleraba sin parar el ritmo de sus brincos, aunque el pantano le sumaba peso a su cuerpo, sus atavíos y sus herramientas de estudio. Durante el frenesí, Ana tomó sus cuadernos escolares, los rasgó y elaboró con las hojas desprendidas barcos de papel. Ensopada, sucia y

alegre, arrojó los barcos a los charcos y jugó con ellos por un lapso de tiempo corto pero feliz.

Ana vio la tinta de la fórmula de los barcos desprenderse ante el contacto con los lodazales.

El término de la tarde le arrebató a Ana la felicidad momentánea que había sentido. Con la cabeza puesta en su sitio, la niña sintió angustia, miedo y terror ante el desastre que había cometido. ¿Qué excusas presentaría ante su madre? ¿Cómo iba a desarrollar sus tareas escolares?

En este estado de abatimiento, Befana encontró a Ana. Y, antes de que la acongojada muchacha prosiguiera con la descripción de sus cuitas, la bruja inhaló un aire de moción —lúcido, prudente y eficaz—, al observar los calcetines ensopados de la juiciosa Ana. Había encontrado su boleto de entrada a la reunión con sus amigas brujas. Además, los calcetines eran tan hermosos y agradables, que esta vez tendría oportunidad de ganar trofeos importantes en los certámenes que sus amigas organizaban. Sin pensarlo dos veces, Befana conminó a la niña a prestarle sus calcetines durante la advenediza noche. A cambio de ello, arrojaría un conjuro a la madre para que ignorara la suciedad de Ana y ésta, así mismo, tuviese en su maletín los cuadernos incólumes que había destrozado para fabricar los barquitos de papel.

Ana aceptó la propuesta y todo aconteció como la bruja había predicho. Entró a su casa, saludó a su madre, cenó y colgó sus calcetines en la ventana, tal cual se lo había recomendado Befana.

Agotada por los brincos y las carreras de la tarde, Ana cayó rendida en su cómoda habitación.

Mientras dormía, la bruja pasó por la ventana de su recámara y recogió los calcetines. Vistió sus pies con ellos y llegó emperifollada y orgullosa al festejo brujesco. Lucía tan peculiar y única que

las demás brujas arrojaban muestras de celos ante la felicidad rampante de Befana. Las otras brujas miraban de reojo los calcetines coloridos de la bruja. Sojuzgaban la fuente de su procedencia y anunciaban la desaparición rápida de las susodichas medias. Befana desatendió completamente estas señales de envidia. Por su parte, bailó toda la noche y ganó importantes premios en los concursos promovidos para celebrar los mejores hechizos de las brujas. Pese a quedar en tercer lugar al final de la ceremonia de premiación de los mejores calcetines, abandonó dichosa la sesión noctámbula. Pasó por la casa de su recién conocida Ana, colgó de nuevo los calcetines en la ventana de la niña, los rellenoó de dulces y chocolates, y le escribió una nota de agradecimiento. En ella, le prometía agasajos si volvía a poner a su disposición las medias de aquella noche. Ana aceptó gustosa y desde entonces la bruja toma prestadas las medias de aquellos niños que las cuelgan en las ventanas de sus habitaciones, para esperar, no siempre con éxito, una porción de dulces en la devuelta de la desdentada bruja.

Julia era una niña traviesa. Su abuela, después de insistirle quietud y sosiego, la tomó en sus piernas para aquietarla y poderla llevar a la cama. La historia termina con una nota marginal y abierta. Según cuenta la leyenda, Befana no siempre devolvía los calcetines, pese a prometer hacerlo. En ocasiones, cuando gustaba de ellos o cuando su memoria no la traicionaba, permanecía con ellos y no los retornaba a la ventana de donde los había obtenido. Según la abuela, cuando había pérdida de calcetines en la casa, extravíos injustificados que ni ella, ni la misma nieta eran capaces de solucionar, era del todo posible que la bruja Befana hubiese visitado la residencia y tomado sin permiso aquellas medias de su agrado. En última instancia, la bruja

había quedado fascinada por la forma como las medias vestían sus añejos pies de bruja desdentada.

Este es el resumen de *Medias dulces*. Una historia desarrollada en 39 páginas y destinada a un público infantil. Cuenta, adicionalmente, con 30 ilustraciones de la mano de Ivar Da Coll, autor del cuento. El frontispicio del texto también está ilustrado a color y dispone de un anexo marginal en la cara posterior del libro.

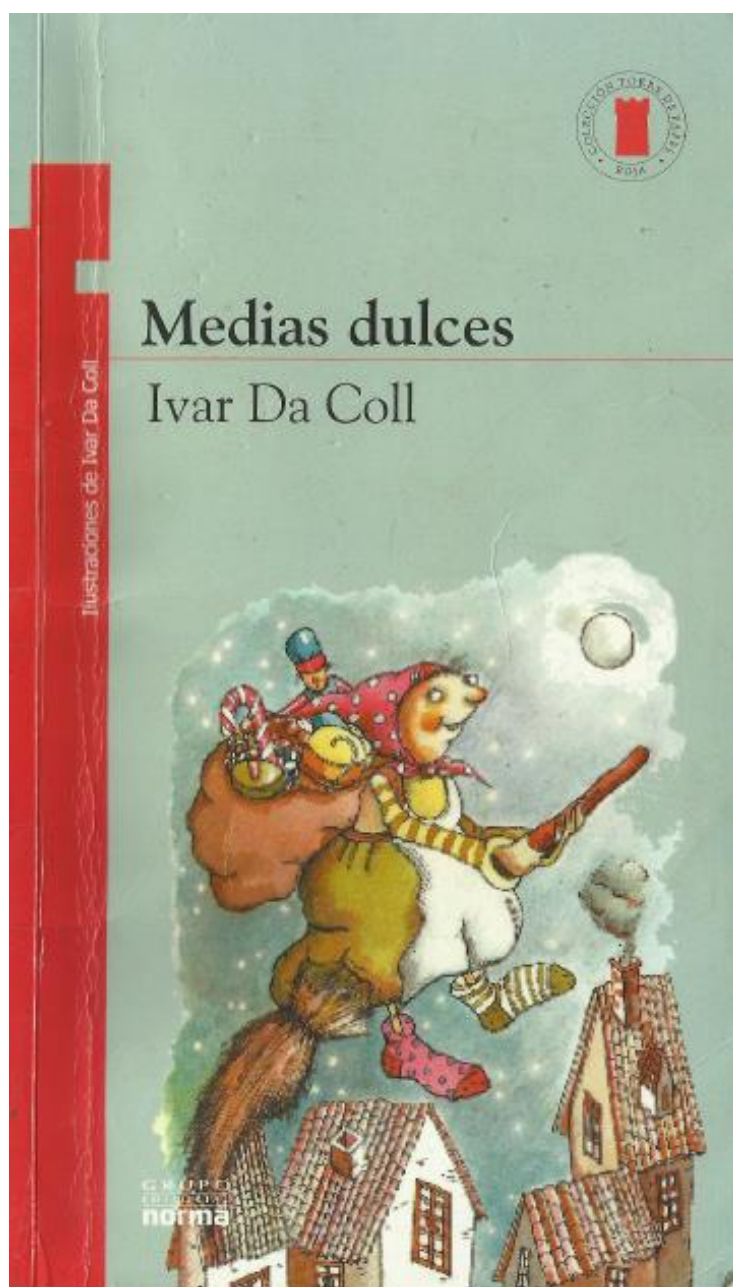


Ilustración 3. Frontispicio del libro *Medias dulces*

Allí, el autor explica la génesis cuento y la musa inspiradora de su creación. El anverso del libro también tiene una pequeña ilustración a color, extraída de las páginas del cuento. En suma, no se trata de un relato complejo, largo o saturado de imágenes. La trama no es profunda, ni crítica. Tampoco es la más sobresaliente en el texto. Pues, como podrá haber notado el lector, libros ilustrados abundan en el medio editorial nacional desde hace casi tres décadas. ¿Cuál sería entonces la relevancia de esta obra? ¿Qué virtudes y cualidades son susceptibles de analizar en términos lingüísticos y semióticos? ¿Merece este pequeño libro infantil un examen prolijo? ¿El solo hecho de ser un libro ilustrado provoca una reflexión lingüística?

Antes de ajustar cuentas con estas preguntas, es necesario dimensionar en términos cuantitativos las condiciones de esta obra. El libro tiene una estructura pequeña. Mide 11,7 cm x 20.5 cm de largo. Por cada página de prosa, hay una página de ilustración. Hay importantes partes en las que la imagen subsume al texto y otras en las que solo parece jugar un rol cosmético o decorativo. De todas maneras, el nivel gráfico siempre acompaña el nivel escrito. Uno y otro se interconectan, complementan y subsidian. A simple vista y en algunas partes (i. e. páginas 5 y 35), las ilustraciones no parecen estar asociadas directamente al contenido del texto, ya que no hacen alusión directa al desarrollo de la trama. Además, la cadena flotante de gráficos por todas las páginas de la obra tampoco posibilita establecer conexiones inmediatas con los argumentos de la misma. Estas características permiten ahondar en la obra a partir de la elucidación de los niveles lingüístico e icónico mediante el aparatage conceptual propuesto.

Para empezar el análisis y trascender la mirada plana atrás expuesta, es preciso arrojar una primera hipótesis de trabajo sobre la obra de Ivar Da Coll. *Medias Dulces* es un sintagma compuesto en dos niveles visibles, activos, complementarios y con funciones delimitadas. El primero asume funciones sintagmáticas o cohesivas y corresponde al nivel lingüístico. Encadena la secuencia de la trama, la dota de estructura y permite la rápida asociación de ideas. Hace alusión a la clásica arquitectura prosódica de la introducción, el nudo y el desenlace. En la primera, el autor ambienta los personajes de la obra y los motivos que crean el conflicto o la pérdida de la tranquilidad en la cotidianidad de los actores. En el nudo, aparecen las situaciones caóticas, desesperanzadoras o frustrantes. Allí también están las negociaciones, los acuerdos y los atisbos de soluciones posibles. Finalmente, el desenlace es una operación de felicidad y consenso. Las partes de la negociación quedan satisfechas y no hay señales de problemas mayores, solo el extravío casual de los calcetines en la residencia de Juliana y su abuela.

Por su parte, el segundo nivel asume sanciones paradigmáticas. Se manifiesta en la estética visual y corresponde a los sentidos, interpretaciones y significados exhibidos por los personajes y sus acciones. Las imágenes, articuladas extensamente al *corpus* narrativo del cuento, sirven como instrumento retórico para identificar emociones, sentimientos, actitudes, procedimientos, subjetividades y percepciones de los actores. Pese a no contar con colores, la estética y la ubicación de las ilustraciones posibilita recrear la diégesis interpretativa del texto. En este nivel, la imagen no sería concebida como un retorno episódico a la denotación o a la descripción del mensaje literal del plano lingüístico. Sostiene, por el contrario, una identidad autónoma y un diálogo con la dimensión escrita de la obra.

Al mirar en conjunto la totalidad de la trama, es posible observar la comunión y la complementariedad de la sanción sintagmática y la sanción paradigmática. En el cuento de Ivar Da Coll, la imagen funge como objeto directo de la frase. Es decir, revela situaciones, episodios y objetos que el nivel sintagmático esconde o no muestra con facilidad. La distinción hipertextual de la obra también sobresale desde este horizonte de comprensión. La prosa cede su rol interpretativo al texto icónico. La primera informa, el segundo interpreta. El primero alimenta el terreno, solidifica la estructura y configura la arquitectura de la narración. El segundo *interpreta*, valoriza, subjetiva, cualifica y otorga sentidos, imágenes y objetos. Así las cosas, la naturaleza irreductible de ambos lenguajes parece quedar superada por las funciones lingüísticas atribuidas a cada uno de los dos niveles

La revisión de algunos casos permite entender la configuración de estas dos sanciones: la sintagmática y la paradigmática. Después de haber esbozado la personalidad y los rasgos físicos de Ana y Befana, aparece en el texto una dirigida a la bruja con la siguiente nota:

Querida Befana: / Tus compañeras y amigas brujas hemos organizado una fiesta de medias. Las medias más lindas serán premiadas. Contamos con tu asistencia. Con un hechizado saludo, / Tus amigas brujas. (Da Coll, 13).

Después de la nota, la bruja solo cuestiona el sentido sorpresivo de la invitación y del certamen. Es decir, no interpreta, no valoriza, ni mucho menos dimensiona el impacto de la misiva en el estado de conciencia de la bruja. En este caso, el nivel lingüístico asume perfectamente su

función de coligante. Sirve de bisagra verbal entre la descripción de los personajes y la secuencia de la historia. Esa sería, entonces, la razón de ser de la sanción sintagmática: ofrece información sobre el decurso de los hechos y contextualiza al lector acerca de la dinámica de las acciones y de los eventos. Pero la historia quedaría plana y huera si los personajes no interpelaran el trazo narrativo desplegado por el narrador omnisciente. En otras palabras, ¿bastaba solo la aparición de la carta para recrear de sentido la historia? Hasta este punto, las ristas sintagmáticas del nivel escrito cumplen y finiquitan su función. Es preciso entonces desplazarse a la otra sanción para poder comprender el sentido, los significados y las emociones propias de los personajes que se articulan gráficamente al decurso propio de la prosa.

De manera contigua a la pequeña misiva, el autor utiliza las herramientas propias de la ilustración de las asociaciones hipertextuales para endilgar de significados y sentidos la historia tramada. Una descripción inicial del gráfico puede ayudar a mirar los sentimientos de los actores y de los personajes asociados y no descritos. Adicionalmente, puede revelar modalidades de tiempo ajenas a la lectura lineal de la sanción sintagmática. En otras palabras, la revisión y el análisis del componente ilustrativo permite especular aceleraciones, retrocesos o sincronías, así como reacciones y estados de ánimo. Entre las páginas 12 y 13, aparece la bruja Befana con la notificación agarrada por las dos manos. Efectivamente, se trata de una mujer robusta y bonachona. No tiene vestidos los pies y nada de su universo icónico parece indicar que se trata de una bruja. Solo la morfología facial de las plantas y las flores adjuntas a la figura de la mujer parece arrojar un halo de magia en el plano de la ilustración. La estética de la imagen no parece alejarse de los cánones de creación de los textos ilustrados. En realidad, se asimilan a litografías

decimonónicas sin mayor valor agregado. No obstante, conviene llamar la atención sobre los gestos homogéneos de sus personajes. Ninguno de ellos expresa caras alegres o eufóricas. En ausencia de una oralidad que denote la sorpresa, preocupación o desazón de la bruja, hay, por el contrario, una gestualidad compartida entre las plantas y las flores, cuya morfología antropomórfica refuerza la atmósfera mágica en la que se encuentran. Son esos gestos compartidos al unísono, esas emociones transversales y esas caras de preocupación las que sirven como dispositivos interpretativos del relato. La carta no anuncia ninguna calamidad o noticia desastrosa. Simplemente anuncia la llegada de una fiesta con un particular concurso de calcetines. Es el nivel icónico el que expresa, refuerza y extiende el ánimo preocupado de sus personajes ante la llegada de la misiva.



Ilustración 4. Befana con la carta. Estas ilustraciones aparecen en las páginas 12 y 13 del cuento.

Las figuras de la ilustración —y el nivel paradigmático en general— son especialmente útiles para comprender los contenidos del cuento que se resisten a la descripción en prosa clara y racional. Estos contenidos pueden ser captados en forma prefigurativa y preparados para la aprehensión consciente. Lejos de quedar perplejo por la conexión hipertextual de la imagen, el lector logra captar la interposición de las figuras, la diacronía interpuesta entre la descripción y la interpretación icónica y la emoción de los personajes humanos y antropomórficos. En todo caso, queda abortado el superficial sentido cosmético que a simple vista podría atribuírsele a la ilustración. El autor transfiere a los personajes de la mirada cualidades asociadas a la perplejidad, la duda, el asombro, la preocupación, la incertidumbre y la angustia. Esos elementos se constituyen, por lo tanto, en metáforas icónicas. Sirven para *representar*, mediante en una cadena flotante de significados que escapa todavía al interés de esta exposición, contenidos no desarrollados en el plano textual. Se asume entonces que el significante icónico trasciende su mera disposición como significante y logra transmitir significados emotivos, a partir del contexto provisto por la sanción sintagmática del discurso, la estética y el diseño de los personajes, y la asociación hipertextual entre ambos niveles.

En este metalenguaje de la obra de Ivar Da Coll, también es factible ver cómo la sanción paradigmática visualiza las descripciones arrojadas por la sanción sintagmática y, así mismo, complementa secuencias que había dejado abierta esta última. Por ejemplo, en las páginas 14 y 15, el autor prosigue con el desarrollo del relato. Después de recibir la invitación de sus amigas brujas, Befana se pregunta:

¿Medias? [...] Yo no uso medias. En la vida me he puesto y eso no es lo peor... no tengo ni un par. / Pero si una bruja puede volar en escoba y convertir a un príncipe en sapo, ¿por qué no va a poder con hechizos conseguir unas medias? La Befana fue a su caldero, buscó en su libro de fórmulas y comenzó a trabajar [pág. 14]. / hizo un intento y no resultó, hizo otro y tampoco. Intentó por tercera vez, pero como las dos primeras veces, falló. (pág. 15)

La descripción está acompañada por seis ilustraciones de menor tamaño que, por un lado, refuerzan en un metalenguaje gráfico los esfuerzos de la bruja por fabricar, a través de la magia, calcetines para vestir sus desnudos pies. Visto desde este lado, la imagen redundaría en información y quedaría reducida a una realidad denotativa del texto. Sin embargo, por el otro lado la imagen despliega valores y significados ausentes en la descripción textual. En primer lugar, presenta una secuencia de actividades brujescas y, en consecuencia, introduce una cronología alterna a la narración literal. La primera de las ilustraciones, de mejor factura que las siguientes, no supera la reserva colectiva y cultural de estereotipos propios de las preparaciones mágicas. Aparece el previsible, clásico y cliché caldero grande; alimentado por un fuego incesante y recubierto de un vapor inexpugnable, mediador entre la especulada mezcla de productos metonímicos asociados a la confección (como las agujas y madejas), acompaña cada una de las escenas en donde la bruja no desiste de su inquebrantable empeño en fabricar

calcetines mediante el uso de la magia. La topografía corporal de la bruja reafirma este esfuerzo.

Con la mano diestra sostiene la vara mágica y con la izquierda parece arrojar los objetos.

La segunda imagen de la secuencia es un primer resultado de su trabajo. La olla de vapor candente arroja al aire un producto indeseado y vivificado, actitud que parece atravesar la totalidad de las figuras en la obra. La bruja contempla desconsolada el fracaso de su primer intento y la frustración causada por la ineficacia de sus esfuerzos. Las otras cinco ilustraciones de la secuencia son de menor calidad pictórica. No son entidades completas, sino medio esbozadas. Su totalidad se infiere de manera extra icónica por los referentes elaborados por el lector y por los indicios gráficos y textuales arrojados por el escritor. Es quizá en esta parte en donde la sanción paradigmática se despliega a un nivel sintagmático, puesto que, sin abortar su misión de connotar la obra, narra mediante sus dispositivos visuales los sucesivos intentos de la bruja por acometer su propósito. Al final de la serie, el autor ilustra, a medias, a la bruja en compañía de sus ensayos fallidos. Con esta imagen, termina la cronología alterna correspondiente a los tanteos brujescos por conseguir las medias, y que se empotra verticalmente a la descripción sintagmática de la descripción literal.

En segundo lugar, las siete imágenes complementan la narración textual. Introducen objetos y componentes que difícilmente podrían inferirse sin la apreciación visual. El lector descubre, por ejemplo, recetarios metonímicos asociados a la confección de calcetines. La madeja y las agujas son una prueba de ello. Combinados con las fórmulas mágicas de la bruja, se espera obtener un par de medias adecuado para la asistencia al festejo nocturno. El lector puede observar también las cualidades físicas de los fallidos tanteos de Befana, algo difícil de hacer desde el plano textual. Esta vez, las bolas de lana con patas de aguja se asemejan a proto monstruos inocentes que al final de la serie icónica acompañan al trabajo de la Bruja (ilustración 2).

Esta misma operación se despliega con mayor precisión estética e intensidad visual en la página 19. Allí aparece Befana acompañada de su madre y de su abuela. El esfuerzo mancomunado de las tres brujas presumía reforzar la consecución de los objetivos propuestos. El lector puede contemplar, en términos comparativos, un caldero de mayores proporciones que el anterior y con decoraciones que señalan jerarquía e importancia. Las asas cefálicas con formas de demonios son una prueba de ello. Además, el vapor que expele el potente caldero ocupa casi la mitad de la composición visual. Interesa, para efectos del análisis, cotejar el nuevo producto fallido de las brujas. Esta vez no aparecieron madejas con ojos y miembros de agujas. Corderos pequeños e impertérritos emergen en su lugar, envueltos en el vapor incesante y abrasivo. No contribuyen con sosegar los ánimos y la voluntad de las tres ancianas. Por el contrario, aumenta el grado de preocupación, angustia e insatisfacción. En este caso, el nivel paradigmático vuelve e introduce nuevos objetos ajenos a la prosa lineal. Reafirma su estrategia complementaria con las ristas sintagmáticas del cuento.

Por último, y en tercer lugar, la sanción paradigmática de la serie introduce de manera vertical valores asociados a la topografía gestual de la bruja. La primera figura de la serie es una metáfora de la resolución, la iniciativa y el empeño. La actitud de la bruja representa y sintetiza estos valores. Se manifiesta como una estructura visual capaz de expresarlos e interpretarlos en acción. La topografía corporal de la segunda imagen le resta fuerza a la intensidad resolutive proyectada por la primera. La tercera, por su parte, potencia los valores de la primera y los refuerza con su intención irreprimible de cocer las medias. Las otras cuatro ilustraciones subsecuentes dificultan la gestualidad corporal de la bruja. Su dinámica de movimiento solo es posible inferirla a partir de la conexión establecida con las anteriores imágenes y la prosa del libro. La fuerza de la sanción paradigmática lleva entonces a “completar” en una órbita extra referencial (o, para ser más exactos, extra icónica) los incompletos visuales del significante gráfico y sus significados aparejados en el plano de comprensión del lector.

Este sub-despliegue bimodal de los ejes sintagmáticos y paradigmáticos no es exclusivo del plano gráfico. Los juegos hipertextuales presentes en la obra de Ivar Da Coll también permiten ver la interacción de ambos ejes en la escritura lineal. Las ideas expuestas hasta ahora y las que tendrán espacio en las siguientes páginas conducen a plantear una segunda hipótesis o, más bien, una hipótesis *ad hoc*. La presente reflexión metalingüística había fraccionado la obra de Da Coll en dos ejes o sanciones compuestas por lenguajes distintos: el escrito y el icónico. El primer eje o la primera sanción asumía, en términos generales, funciones sintagmáticas. Estaba integrada por segmentos organizados de manera lineal. El eje sintagmático constituye, en palabras de Roland

Barthes (1971), un vademécum de capas yuxtapuestas que apunta hacia una aseveración *indicativa*. “Expone [es decir] informa sobre las acciones” (p. 245). El segundo eje es una aseveración *interpretativa*. Comenta las acciones con el fin de comprender (explicar) su significado. Ha sido concebido como la sanción paradigmática de la obra de Da Coll. Se encontraba, preferentemente, en el plano visual del libro, puesto que las ilustraciones otorgaban sentido a la información lineal.

Esta hipótesis complejiza el análisis propuesto. La visión bimodal, integrativa y complementaria de las sanciones sintagmáticas y paradigmáticas parece desdoblarse mutuamente. Estas últimas develaron la posibilidad de informar sucesos alternos a la trama escrita, a través de la secuencia progresiva del texto icónico. Basta con recordar la serie de siete imágenes descrita atrás para dimensionar episodios y cronologías coextensivas a la narración prosódica. Inversamente a esta otra facultad subsidiaria del eje paradigmático, el eje sintagmático —con aparentes atributos informativos— también tiene la potencialidad de interpretar. No utilizará el mismo lenguaje, claro está. Pero también se abrogará el derecho de empotrar aseveraciones *interpretativas* en cortos pero valiosos segmentos de prosa.



Ilustración 6. Tres brujas intentan fabricar calcetines mediante la magia. Esta figura aparece en la página 19 del libro.

En esta ocasión, el espectro hipertextual de la obra cambia. De imágenes definidas y gestualidades explícitas, la obra pasa a ilustrar figuras marginales y esquineras. El dispositivo paratextual del texto se transforma. En esta parte del análisis, las imágenes no cubren la totalidad de la cuartilla o la duplicidad de las páginas. Ocupan, por el contrario posiciones liminares consecuentes con el valor protagónico concedido al nivel lingüístico. Este descubrimiento se puede validar de dos formas. La primera, a golpe de ojo. La segunda, por medio de un examen metalingüístico. Entre las páginas 22 y 23, el plano escrito domina la composición estructural de la trama. Las tres imágenes, situadas en los márgenes de la descripción, son, además de pequeñas, parcialmente indefinidas. ¿Qué dicen? ¿Cuál es su función? Esta vez no hay subjetividades faciales con posiciones interpretativas. Solo aparecen proto paisajes bucólicos, salpicados del aleteo feliz de Ana, la otrora niña juiciosa, que había abandonado momentáneamente la disciplina de su vida por entregarse a un episódico arrebató dionisiaco.

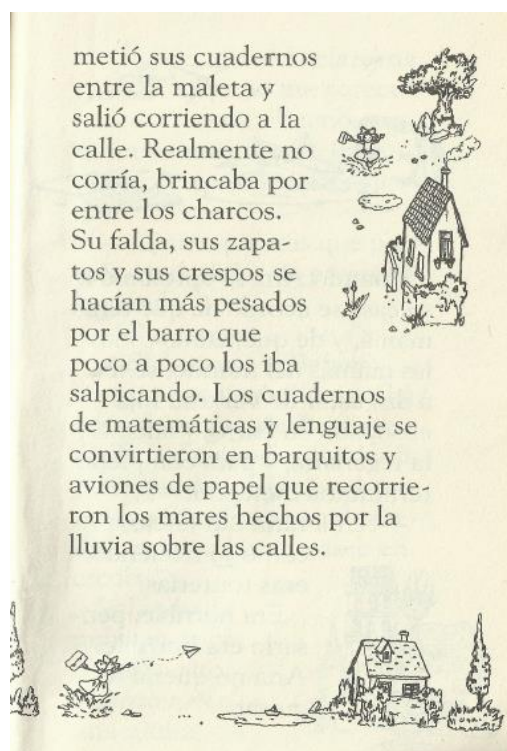


Ilustración 7. Página 23: proporción entre imagen y texto

Conviene repasar fragmentos de la historia para validar esta línea de reflexión. Después de presentar a Ana, Da Coll escribe sus rasgos más notorios:

Ella era [una niña] *muy* estudiosa, digamos que para su edad era *demasiado* estudiosa. / Sentada, escribía en sus cuadernos sumas y restas de matemáticas, frases *muy* bonitas, y todo lo iba adornando con dibujos *multicolores*. De pronto, *sintió algo más feo que tener una piedra entre el zapato o que aguantar las ganas de ir al baño; sintió aburrimiento. Sí, Ana estaba aburrida.* / —Todo lo hago bien; siempre soy juiciosa y soy la primera de la clase —pensó—. Sí, tanto juicio me harta. Entonces, repentinamente, metió sus cuadernos entre la maleta y salió corriendo a la calle. Realmente no corría, brincaba por entre los charcos. Su falda, sus zapatos y sus crespos se hacían más pesados por el barro que poco a poco los iba salpicando. Los cuadernos de matemáticas y lenguaje se convirtieron en barquitos y aviones de papel que *recorrieron los mares* hechos por la lluvia sobre las calles.⁴ (pp. 22-23).

El pequeño *thriller* de la historia de Ana puede fragmentarse en tres segmentos de longitud variable. El primero comprende la **caracterización** de Ana y está escrito desde la voz omnisciente de Ivar Da Coll. No deja duda sobre el perfil juicioso de Ana. El segundo segmento podría bautizarse con el nombre de **Autodescubrimiento**. Introspectivamente, Ana se da cuenta de lo que es, de lo que hace y de cómo lo hace. Finalmente, el tercer segmento podría recibir el título de **Toma de decisiones**. Ana, por sí sola y sin mediar consejo externo, decide abandonar los buenos hábitos y brincar sobre el suelo empantanado de las calles. Para efectos del análisis, la ecuación metalingüística podría discriminarse así:

A= Caracterización omnisciente de Ana

B= Autodescubrimiento de Ana

⁴ La cursiva fue agregada al texto.

C= Toma de decisiones de Ana

Los ejes sintagmáticos estarían distribuidos de la siguiente manera:

A=

Ella era [una niña] *muy* estudiosa, digamos que para su edad era *demasiado* estudiosa. / Sentada, escribía en sus cuadernos sumas y restas de matemáticas, frases *muy* bonitas, y todo lo iba adornando con dibujos *multicolores* .

B=

De pronto, *sintió algo más feo que tener una piedra entre el zapato o que aguantar las ganas de ir al baño; sintió aburrimiento* . Sí, Ana estaba aburrida. / —Todo lo hago bien; siempre soy juiciosa y soy la primera de la clase —pensó—.

C=

Sí, tanto juicio me harta. Entonces, repentinamente, metió sus cuadernos entre la maleta y salió corriendo a la calle. Realmente no corría, brincaba por entre los charcos. Su falda, sus zapatos y sus crespos se hacían más pesados por el barro que poco a poco los iba salpicando. Los cuadernos de matemáticas y lenguaje se convirtieron en barquitos y aviones de papel que *recorrieron los mares* hechos por la lluvia sobre las calles.

Estos tres segmentos podrían subdividirse, así mismo, en otras microsecuencias, con longitudes igualmente variables. El fragmento A estaría fraccionado en dos partes. La primera crea conciencia sobre la superlativa personalidad estudiosa de Ana. La segunda parte arroja evidencias de este superlativo (Ana hace sumas, restas y escritos decorados con *multicolores*). La primera parte podría denominarse **a'** y la segunda **a''**. La siguiente ecuación resumiría las partes constitutivas del primer fragmento **A= a' + a''**.

La segunda secuencia parece estar formada por tres ristas de longitud variables. La primera estaría conformada por la percepción del *feo* sentimiento desconocido. Como no disponía del bagaje previo cognitivo para nombrarlo de inmediato, lo único que pudo hacer, según la voz del omnisciente, fue equipararlo a pulsiones y sensaciones desagradables de su vida (la piedra en el zapato y las ganas de ir al baño). Esta microsecuencia recibirá el código alfa numérico de **b'**. La segunda rista de longitud es breve. Corresponde a una oración vocativa del omnisciente de cuatro palabras. En ella el narrador nominaliza y reafirma el sentimiento de Ana. Esta será la microsecuencia **b''**. La última de las ristas corresponde al paroxismo del autodescubrimiento de su forma de ser y de comportarse ante el mundo. Esta es, por ende, la microsecuencia **b'''**. La ecuación del segundo fragmento estaría entonces conformada así: **B= b' + b''+ b'''**.

El último y más largo de los fragmentos está integrado por otras dos ristas de longitud variable. La primera (**c'**) podría caracterizarse como el acto de conclusión-impulso. Después de concluir que tanto juicio la hartaba, Ana agarra el impulso para tomar decisiones otrora impensables. La segunda (**c''**) correspondería a la realización del acto. Ana guarda los cuadernos en su maleta y brinca en la calle empantanada por el barro transitorio prohijado por la lluvia. De los brincos, queda una Ana ensopada de pies a cabeza por el pantano de las calles. Esta rista puede subdividirse igualmente en otras tres partes. La primera estaría aparejada a la salida apresurada del aula de clases (**c₁**); la segunda, a los brincos imparables por los charcos de la calle (**c₂**) y la tercera, al estado calamitoso de los cuadernos de matemáticas y lenguaje que, después de convertidos en barcos de papel, surcan los “mares hechos por la lluvia sobre las calles” (**c₃**). **C''** quedaría integrado por las siguientes partículas: **c₁ + c₂ + c₃**.

Una sinopsis metalingüística de esta parte de la obra podría visualizarse así:

A + B + C =

a' + a'' + b' + b'' + c' + c'' =

a' + a'' + b' + b'' + c' + (c₁ + c₂ + c₃)

A	a'		Personalidad estudiosa de Ana
	a''		Evidencias de esta personalidad
B	b'		Percepción del sentimiento
	b''		Categorización vocativa del omnisciente
	b'''		Paroxismo del autodescubrimiento
C	c'		Acto de conclusión-impulso
	c''	c ₁	Salida apresurada
		c ₂	Brincos imparables
		c ₃	Barcos de papel sobre los charcos

Desde esta escala de observación ha sido posible identificar la sanción paradigmática de una operación metalingüística. El lector podrá observar cómo se articulan las diversas secuencias para darle movimiento a las escenas del cuento. Ahora bien, ¿qué propósito persigue esta operación? Al discriminar las partes constitutivas del texto y visibilizar las aseveraciones informativas de la trama, ¿será posible encontrar las sanciones interpretativas de la prosa? Evidentemente, no. El pasado examen fue un ejemplo, extraído de muchas otras posibles situaciones, del

funcionamiento del eje sintagmático en el texto. Es preciso pasar revista por la integración vertical de ciertos componentes del lenguaje que matizan la aparente linealidad de los segmentos sintagmáticos. Estos componentes responderán, precisamente, a la aparición e imbricación de la sanción paradigmática en la trama. No responden a un equilibrio numérico y funcionan como dispositivos interpretativos o explicativos de los personajes y las escenas. A golpe de ojo, aparecen de manera discontinua —no están alineados de forma estrecha— pero, en palabras de R. Barthes, son funcionales en el seno de la narración. Trascienden la mera información de los hechos o la sola descripción de los personajes; y cooptan los tropos del lenguaje o las figuras retóricas del mismo para poder magnificar o asimilar situaciones, sentimientos e ideas.

La cursiva del párrafo anuncia a la mirada los elementos paradigmáticos del discurso. Como se podrá observar, no están escritos en un lenguaje plano o limpio de epítetos, hipérboles, metáforas o comparaciones. Por el contrario, el autor arroja un popurrí de expresiones que, además de enriquecer la prosa narrativa, coadyuvan con interpretar y explicar los contenidos de la prosa. El examen de la integración de los dispositivos sintagmáticos puede también hacerse por segmentos, con el fin de entender la manera discontinua como aparecen y los mecanismos de imbricación con los enunciados agregativos del nivel sintagmático. El lector podrá encontrar un particular espectro de distanciamiento en el comportamiento lingüístico, generado a partir de la intervención vertical de los componentes del eje paradigmático (denominados por Roland Barthes como *índices*, 1971, p. 256.) y las múltiples ristas secuenciales de longitud variable.

Para empezar, es factible afirmar que el fragmento es predominantemente superlativo, con una marcada tendencia a hiperbolizar la personalidad académica del personaje. Ana era una niña *muy* estudiosa. Y, para su edad, era *demasiado* estudiosa. La aparente redundancia de estos términos no es gratuita, descuidada o superficial. Es, por el contrario, intencionada, motivada y deliberada. El uso del adverbio de cantidad *muy* y del adjetivo indefinido *demasiado* engrandecen las cualidades del personaje. Ana no era, por tanto, una estudiante cualquiera. Un ser ordinario perdido en el amorfo amasijo de la muchedumbre. Al agarrar con pinzas y escalpelos la construcción lingüística del fragmento, el lector percibe la unicidad del personaje. Y, en virtud de ello, logra asociar con facilidad los cambios drásticos e inopinados operados en las secuencias subsiguientes. Los índices del primer segmento explican, por medio de partículas superlativas, el excesivo juicio académico de Ana. Rompen la linealidad informativa del eje sintagmático.

Los índices del fragmento **B** cooptan la fuerza del símil para anunciar el surgimiento de un nuevo estado emocional. Trazan en el plano figurativo la explicación de un sentimiento imposible de dibujar en el plano descriptivo. Capitaliza el nivel de experiencia del personaje y de una contingente mímesis con el lector —especialmente el público infantil— para interpretar la indisposición de Ana ante el inesperado aburrimiento surgido de la nada. El eje paradigmático se vale entonces de un tropo del lenguaje —el símil— y de las potencialidades extralingüísticas del mismo para comprender el estado momentáneo e inusitado de Ana. De nuevo, la inserción vertical de los elementos paradigmáticos quiebra la linealidad agregativa de la secuencia informativa y terminan por darle sentido, mediante la comparación, al estado emocional del personaje.

Por su parte, la sanción paradigmática en el tercer segmento (C), pese a ser el más largo, es anémica. Solo hay una expresión metafórica en las últimas líneas del párrafo. Hay una operación de transferencia de atributos; una caracterización de los objetos —en este caso los charcos formados por la lluvia—, a partir de sus figuradas semejanzas con las de otro objeto. El tropo empleado en esta sección es, a todas luces, representativo; no hay reducciones, negaciones o integraciones del lenguaje. La metáfora del mar ayuda a recrear un estado de conciencia o de percepción sobre los charcos. El eje paradigmático cierra con broche explicativo la secuencia agregada del eje sintagmático.

En resumen, fue posible discernir, por lo menos en el párrafo analizado, un eje sintagmático con tres segmentos que componen la secuencia lineal de la trama. Son contiguos, pues operan en una relación de solidaridad al implicarse mutuamente y sumarse en series de diversa longitud para producir un enunciado agregativo. Cada uno de estos segmentos se interpenetra y se sustenta mutuamente. No hay pautas específicas para predecir esta articulación de secuencias. Gracias al análisis metalingüístico fue posible discernir la extensión y el contenido de cada serie. Por su parte, el eje paradigmático es completamente discontinuo y disperso. No está empotrado de manera equilibrada en cada una de las series. Su aparición, de hecho, no es homogénea. Precisa del empleo dosificado de las categorías gramaticales y los tropos del lenguaje para desarrollarse con total esplendor; en el párrafo figuran comparaciones, símiles, adverbios de cantidad y metáforas. La explicación del estado de conciencia y de los atributos físicos de las escenas coopta

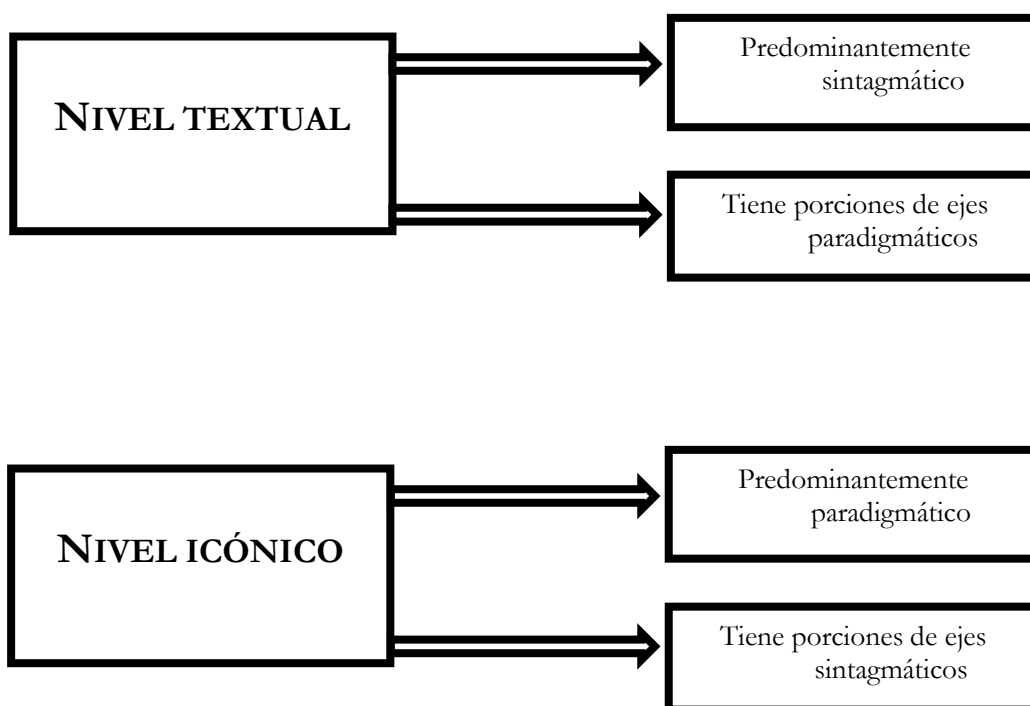
el espectro figurado del lenguaje para interpretar y cualificar ese mismo estado y esos mismos atributos.

Vistos en conjunto, el proceso de distensión y expansión de los sintagmas ayuda a los elementos paradigmáticos a infiltrarse y a reconstituir sus segmentos individuales en una totalidad significativa. Así, se logra la coordinación de las ratificaciones sintagmáticas y paradigmáticas en un enunciado y se actualiza la interacción necesaria de sus diversos componentes. La distribución de estas unidades no se da en proporciones iguales, puesto que algunas tienen la incidencia mayor de un tipo más que de otro. Al trabajar íntimamente, convierten al comunicado en más que un mero registro de acontecimientos y ayudan a imprimirle un significado, una interpretación. La interacción constante de las funciones sintagmáticas y los indicios paradigmáticos vivifica el relato y actualiza la introducción de valores semánticos a cada momento del discurso.

Es hora, entonces, de cerrar esta primera parte de la obra de Ivar da Coll. Para recapitular las ideas acá expuestas, el cuento ilustrado está compuesto de dos grandes ejes, inspirados en la propuesta de análisis metalingüístico de Roland Barthes. El primero corresponde a una sanción sintagmática. Puede ser vista como una suma de microsencuencias, a cada una de las cuales debería ser posible asignársele nombres o términos que pueden no pertenecer al texto bajo consideración. A esta sanción se asocia la dimensión lingüística y escrita del texto, puesto que asume la función de informar, contar, ambientar o dar a conocer las escenas, los personajes y los acontecimientos. La obligación de interpretar transita, como un objeto directo, hacia el plano

icónico del cuento. Los recursos estéticos de la imagen no descansan en su mera exposición plástica. Las ilustraciones interpretan, dotan de sentido a las acciones y a los personajes, explican. Esta dualidad parece desdoblarse en ambas dimensiones. Algunas partes del plano icónico sirven para contar y otras del nivel textual sirven para interpretar. La siguiente gráfica sintetiza lo hasta ahora expuesto:

Gráfica 4. Correspondencia de niveles según la sanción sintagmática o paradigmática



Además de mostrar las ventajas analíticas de una operación metalingüística aplicada al estudio de los libros ilustrados, esta parte del trabajo también asume el desafío de rescatar el valor escrito de estos textos. Las investigaciones alusivas al tema acentúan el interés sobre la relación entre

ambos niveles y terminaban por redundar en la interpretación simbólica, icónica, semiótica y artística de las ilustraciones. Sin desconocer la importancia de estos tópicos, caros al estudio de los libros ilustrados, es preciso regresar a las cualidades cuasi olvidadas del plano escrito. Así, fue posible entender el nivel de configuración de una estructura lingüística con evidentes propiedades autónomas; articuladas, por supuesto, al significado total de la obra.

El modelo de lectura dialéctica de los libros ilustrados

El examen de la obra de Ivar Da Coll ha hecho énfasis en una descomposición metonímica del texto. Llegó la hora de trazar ciertas vías de re-composición para entender la forma como el posible lector —bien sea implícito o bien sea receptor— identifique los significantes del cuento y reconstruya sus posibles significados. En el anterior acápite, el esfuerzo estuvo concentrado en mostrar los canales de articulación de los ejes sintagmáticos y paradigmáticos. En el presente acápite, se tratará de explicar las posibilidades de articulación de ambas sanciones, a partir de la comunicación “transaccional” entre lector y texto. Esta parte del trabajo está orientada por una tercera hipótesis. Al repasar con prolijidad la historia de la bruja Befana, su fiesta nocturna, el *mare mágnum* de ardidés para conseguir los calcetines, el pacto convenido entre ella y Ana, etc., fue posible discernir una relación dialéctica entre el lector y la totalidad del texto. Hay, en consecuencia, una tesis, una antítesis y una síntesis.

Esta asociación dialéctica entre lector y texto requiere de tres procesos que, para efectos ilustrativos, se expondrán de manera secuencial. Sin embargo, en la práctica pueden ser

multivalentes. El primer proceso es descriptivo y constituye la tesis del movimiento. Se presenta en estado **prefigurado** y alude a las características físicas del texto (incluidos los paratextos) y a los saberes previos del lector —esquemas de lectura—, para poder decodificar los significados y establecer relaciones de sentido. El segundo proceso es la antítesis y corresponde a la **configuración** de la trama. En ella, el lector traslada a un escenario de diálogo y “debate” sus saberes previos, las investigaciones necesarias y el contenido del libro para generar significados. La última y tercera operación es una síntesis y está incardinada a la **refiguración** del lector; es una comprensión activa, dinámica y extrarreferencial del texto. Las siguientes páginas describirán las características de estas cuatro operaciones.

Al final de esta parte del análisis, se espera entender que la lectura dialéctica es una estrategia de análisis necesaria para **destilar significados** —así, en plural—, de un tipo de literatura aparentemente sencilla. Esta misma lectura dialéctica permite aislar los componentes textuales e icónicos del discurso, para enfrentarlos a un examen metalingüístico capaz de revelar, entre otras cosas, la articulación de los ejes paradigmáticos y sintagmáticos del texto o, por ejemplo, los referentes hipertextuales dispersos bien sea en la reserva cultural del lector o bien sea en otras publicaciones de diversa índole. Lo que sí debe quedar claro al término de esta sección del análisis es la naturaleza *sui generis* de la obligación de una lectura hipertextual del libro ilustrado, para poder reflexionar sobre los límites, las posibilidades y la razón de ser de estas publicaciones en el contexto pedagógico y literario.

¿Este tipo de disquisiciones encuentra cabida en los estudios literarios? ¿No será otra ramificación de la moda posmoderna de entender la relación entre la palabra y la imagen? ¿Cómo es factible involucrar un método de razonamiento de índole filosófico al juego de los espacios, las formas, los significantes y los significados? En las investigaciones consultadas para elaborar el estado del arte, la inspiración conceptual para abordar las complejas relaciones entre la imagen y la palabra ha centrado la atención en importantes desarrollos semióticos y lingüísticos. Y, pues, el andamiaje teórico de estas reflexiones no tendría por qué tomar distancia absoluta de estos horizontes propositivos. Son tan importantes, que la primera parte de este análisis partió de las propuestas de Roland Barthes para entender la configuración sintagmática y paradigmática del libro de Da Coll.

La reflexión dialéctica propuesta en este trabajo parte por anunciar el término de su llegada. La lectura del libro ilustrado es **refigurada**. Es decir, el resultado es, ante todo, un proceso de construcción de semánticas múltiples a partir de la constelación de detalles que arroja una obra de esta naturaleza. Los momentos aislados, el juego de las formas, la relación biunívoca entre imagen y palabra, los dispositivos icónicos, la narración escrita y las transversales relaciones con el lector hacen de la lectura un proceso de creación transaccional. Si bien el autor ofrece pistas para la decodificación de significados, estos no aparecen en taxonomías preestablecidas. El lector asume la tarea de aislarlos, descomponerlos y restablecerlos en conjunto para graficar en el plano crítico las semánticas de la obra.

Los libros de artistas contemporáneos como Lauren Child, Pat Hutchins, Michael Foreman, John Burningham, Quentin Blake, Satoshi Kitamura, Shirley Hughes y Anthony Browne, por citar unos cuantos ejemplos, juegan ampliamente con los intertextos, los hipertextos y los paratextos. En *The Shape of Game*, de Anthony Browne, la coreografía de imágenes aisladas, ilustraciones secuenciales, enunciados agregados, subtextos esclarecedores, asociaciones extrarreferenciales con obras clásicas de arte y figuras de animales elongan el abanico variopinto de interpretaciones posibles. El cuento de Ivar Da Coll es ajeno a esta plétora de recursos hipertextuales. Por lo tanto, la fabricación de sentidos en la obra de este autor parece estar ubicada en tres coordenadas definidas: texto, imagen y vínculos entre ambos.

En su estado prístino, *Medias dulces* se encuentran en una posición prefigurada. Hay un libro de 39 páginas y 32 ilustraciones (se incluyen las de la portada y contraportada). En las páginas cinco y veinte aparecen dos imágenes “aisladas”. No hay señal o indicio alguno que las vincule con los acontecimientos de la historia. La narración del cuento comienza en la página cinco con una frase escrita en el cliché del pretérito perfecto del modo indicativo (“Hubo una vez...”). La página está acompañada por una escena quieta de una tetera, tres galletas, una taza, una madeja, un par de agujetas y el inicio de un bordado. La posición de la ilustración es un paratexto indiciario del tipo de acontecimientos que se avecinan. Además, señala la importancia de la imagen en la totalidad de la obra, puesto que encabeza el inicio de toda la trama. Antecede, incluso, al mismo título.

En la cuartilla siguiente (pág. 6) figuran dos rostros esquineros, ubicados en la parte superior derecha y en la inferior izquierda. El primero corresponde a Julia y el otro a su abuela, que, para efectos de claridad, es la narradora omnisciente de la historia. En la mayor parte de la página predomina el texto escrito. Una decorada ilustración de grandes proporciones ocupa toda la página siete. Se trata de una imagen narrativa y activa. En ella, el lector puede identificar corporalidades, movimientos, tiempos y curiosidades excéntricas —como el gato recostado en el borde del sofá y en posición de escucha a la plática de la abuela y Julia—.

Al voltear la hoja, el lector descubre una particular ilustración de dos páginas, cuya morfología espacial está repetida otras cuatro veces en el libro. En ésta predomina la imagen sobre la palabra. Los objetos retratados forman parte de la tecnología doméstica de una bruja, según los arquetipos brujescos creados y recreados por la literatura infantil y las versiones animadas. Está la inexcusable escoba, el caldero, los anaqueles con pócimas, la calavera, los libros, el fogón con brasas incesantes y, por supuesto, Befana. Al igual que la anterior, esta escena posee contenidos vivificados y activos.



Ilustración 9. Escenario de trabajo de Befana

Una imagen análoga aparece en las cuartillas diez y once. Ana, la niña juiciosa descrita páginas atrás, ingresa en el aristocrático salón principal de su residencia. Lleva en sus manos un libro de las célebres sonatinas para piano de Friedrich Kuhlau, famoso compositor germano-danés de la primera mitad del siglo XIX. Parece caminar hacia un llamativo piano, soportado por columnas románicas y decorado con vistosos candelabros. Arriba del piano aparecen dos retratos de siluetas adustas. Una de ellas está enmarcada en un recuadro de borde decorado. Una lámpara situada en el septentrión del muro ilumina el recinto musical. Una figura canina, pequeña y cuidadosamente arreglada espera con jadeos la llegada de Ana, quien, por cierto, viste, calza y camina a la usanza aristocrática de las familias victorianas decimonónicas. La asociación entre las sonatinas de Kuhlau y el piano indica que Ana se prepara para tener una práctica musical sola.

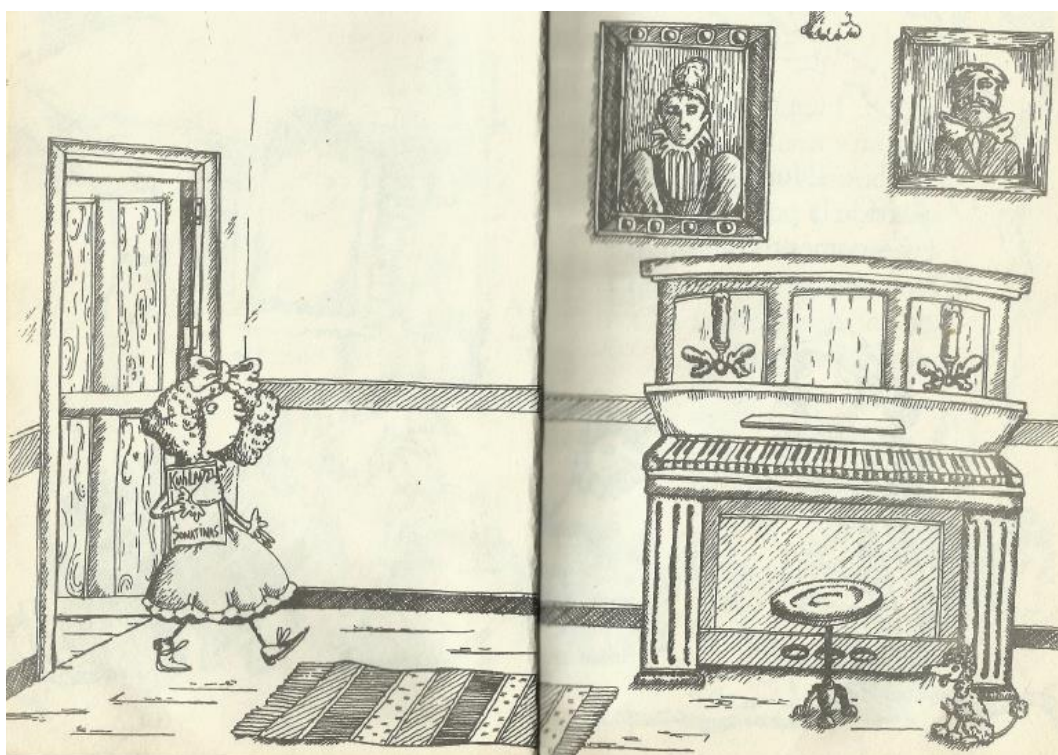


Ilustración 10. Ingreso de Ana a la sala de música, págs. 10-11.

Las páginas doce y trece corresponden a la escena ya descrita. Se trata de la bruja Befana en compañía de las antropomórficas figuras de flores, plantas y hongos. Las otras dos cuartillas siguientes contienen los enunciados icónicos agregativos de la bruja en su intento por conseguir las medias para participar en el festejo brujesco. No sobra decir que la escritura acompaña y dosifica los espacios de estas presentaciones. En las páginas dieciséis y diecisiete la madre de Befana es copartícipe de la preocupación de su hija. Así lo deja ver la gestualidad de sus figuras y el vuelo que emprenden hacia la casa de la bruja mayor. Ésta aparece en la página diecinueve, con la descrita cara de frustración ante el inminente fracaso de sus artes mágicas.



Ilustración 11. Befana y su madre comparten dudas acerca de cómo elaborar medias con magia, p. 16.

A vuelta de cuartilla, el lector encuentra tres imágenes. La primera, extendida en la esquina superior derecha, remite al diálogo omnisciente entre Julia y su abuela. La segunda corresponde a la otra imagen “aislada”. Se trata de un gato recostado en una cómoda almohada, dormido y acompañado por una madeja, unos calcetines a medio tejer y las dos inexcusables agujetas. La tercera ocupa la integridad de la página 21. En ella está Ana agarrada con los pies a los soportes de la silla, recostada en el puesto, perdida en el horizonte y sumergida en un repentino ataque de autodescubrimiento. El lápiz, las hojas regadas en el piso, la maleta, los dibujos de animales, el

ábaco, las tizas, el borrador y la pizarra son metonimias de la escuela (la definición del todo se infiere a partir de una análisis conjunto de la presencia coextensiva de sus partes).



Ilustración 12. Ana en su escuela, pág. 21.

Las páginas 22, 23, 24 y 25 reducen el peso visual de los textos icónicos. La precisión gráfica de los objetos físicos y de los personajes pierde intensidad. Las escenas, pequeñas y esquineras, proyectan en el nivel visual el contenido textual del libro. Aparece la diminuta Ana, un reducto gráfico de la anterior ilustración, saltando en medio de los charcos y lanzando aviones en la húmeda atmósfera de aquella tarde post-lluviosa. En la parte superior de la cuartilla número 24, el predicado de la acción de Ana adquiere autonomía. Una maleta abierta, un barco de papel sobre un charco de agua, aviones de papel surcando el espacio cercano y una libreta rasgada componen el *close-up* del arrebato imprevisto de Ana. El dibujo inferior de la página 27 cierra el episodio desinhibido de Ana, tras la aparición de la bruja y la inauguración del pacto convenido con la niña desesperada. En el grabado, Befana se muestra auto inquisitiva y Ana da señales de felicidad ante la presencia de la bruja.

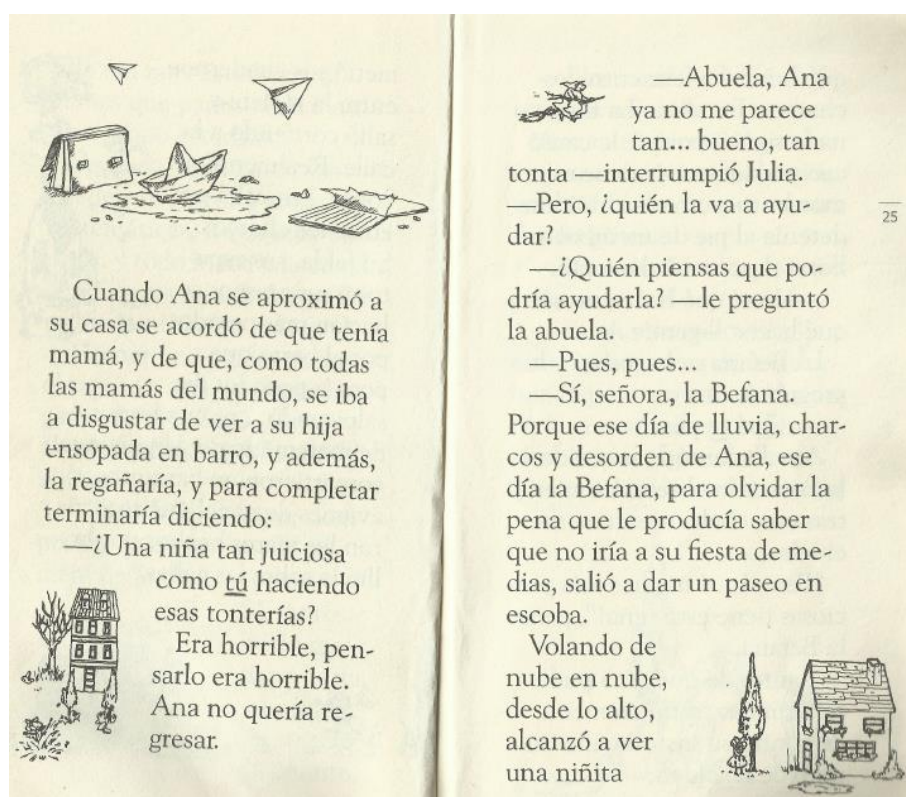


Ilustración 13. Relación entre el nivel gráfico y el nivel escrito, págs. 24-25.

Una particular distribución de la imagen recorre el contorno de las páginas 28 y 29. Formando márgenes alrededor de las hojas, aparecen 31 pares de calcetines distintos, pertenecientes a las amigas de Befana. Los dibujos constituyen el objeto directo del texto. Mientras las ristas sintagmáticas informan sobre la multiplicidad de colores, tamaños y texturas, la proyección paradigmática de la imagen interpreta en el plano visual la abigarrada diferencia de las medias. A propósito, los 31 pares de medias curiosamente concuerdan con las 31 ilustraciones de todo el libro. Su peculiar reparto paratextual al borde de las hojas reafirma de hecho el sustantivo global del cuento: las *medias*. La página 30 está exclusivamente en prosa. La 31 es, por su parte, totalmente gráfica. Y es, quizá, la más dinámica de toda la obra. Constituye una mezcolanza abigarrada y saturada de personajes y acciones. Desde un horizonte de comprensión denotativo, los acontecimientos parecen suceder en el piso elevado de un castillo, a juzgar por la ventana y el piso de ladrillo encuadrado. La luna llena observa desde lontananza aquel curioso aquelarre. Hay trece brujas. Unas tocan los instrumentos musicales, algunas hacen corrillo con miradas fisgonas hacia Befana y otras simplemente están entusiasmadas. Un caldero parece brotar vapor candente en el primer fondo de la composición y un cartel con decoración de medias y murciélagos pende en el espacio superior del recinto.

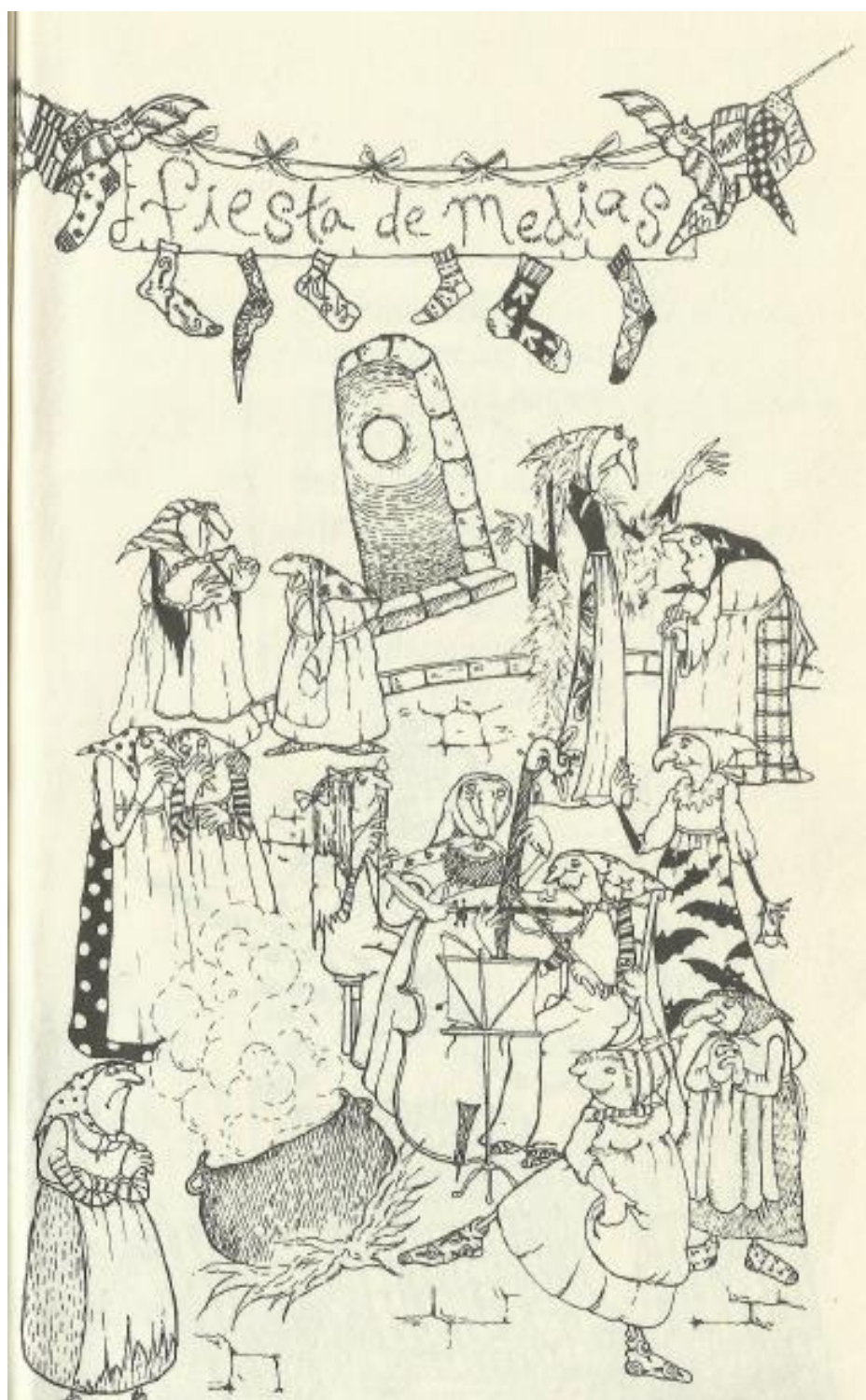


Ilustración 14. Fiestas de Medias; en ella participan la bruja Befana y sus colegas brujas. Aparecen en la página 31 del libro.

Las páginas 32 y 33 (de similar morfología a la de las páginas 8 y 9; 10 y 11; y 12 y 13).

Introducen, así mismo, un nuevo dispositivo visual. Befana, antes descalza, ahora lleva un par de medias decorado. Además, hay calcetines colgados por casi todas las ventanas de las residencias que pasan por debajo del vuelo de la bruja. Ésta, en señal de agradecimiento, lleva a sus espaldas un costal de dulces para aquellos niños que condicionalmente ponen a disposición sus medias para los eventuales gustos impulsivos de la bruja por vestir medias diferentes y decoradas. Al paisaje lo decora la misiva epistolar enviada por Befana a su amiga Ana, en señal de agradecimiento: “Querida niña: Espero que las cosas con tu mamá hayan salido bien. Te devuelvo tus medias. Me hiciste muy feliz. Por último, quisiera pedirte un favor: ¿podrías prestarme otro par esta noche? / Gracias. / Befana” (pp. 32 y 33).

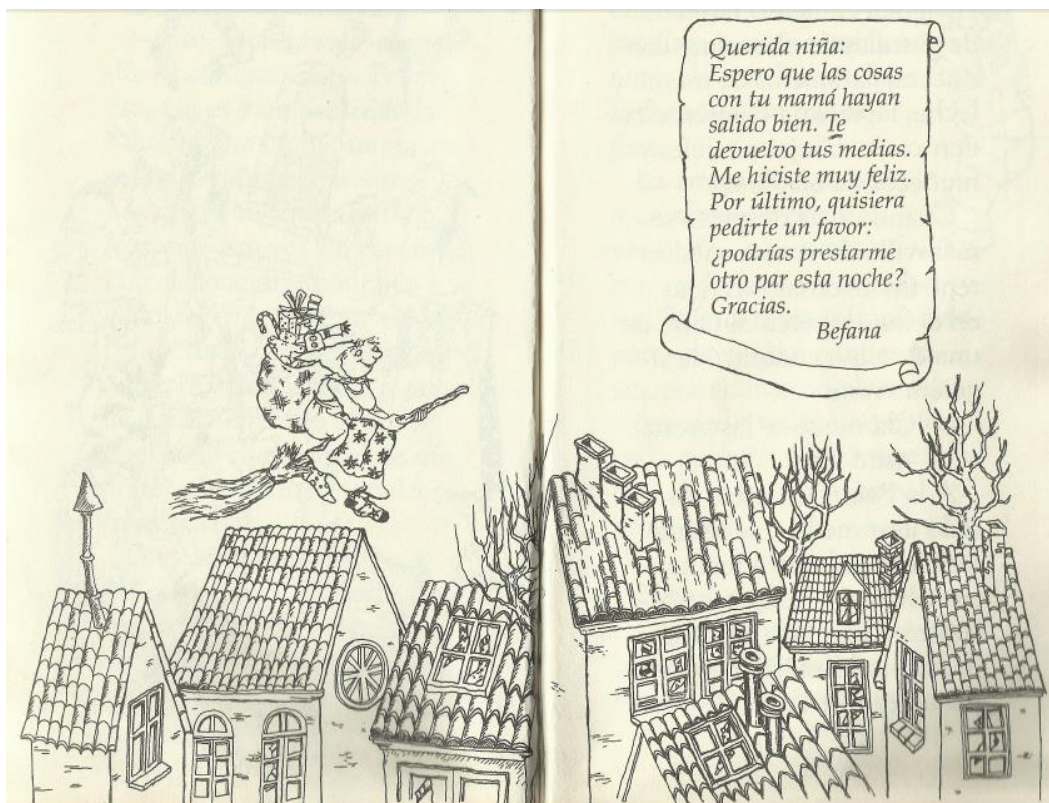


Ilustración 15. La bruja Befana recoge los calcetines de las ventanas. Esta es una imagen de “mirada completa”, puesto que cubre la totalidad de las páginas 32 y 33.

A partir de este momento, el número de ilustraciones disminuye drásticamente. Solo hay una en la parte superior derecha de la página 35 y otra en la totalidad de la 37. Esta última muestra a Julia en su habitación, acompañada por su abuela y el infaltable gato. La ilustración marca una duración desatendida en la prosa, puesto que evidencia el paso de las horas, la llegada de la noche y el movimiento de ambas desde el salón principal de la casa, donde había comenzado la historia, hasta la alcoba de Julia, donde termina la narración con el abrazo de Morfeo sobre la cama de la niña. Las cuartillas número 36, 38 y 39 solo disponen de texto escrito para informar el desenlace de la historia.

Esta descripción larga de los contenidos escritos e icónicos de *Medias dulces* resume el estado **prefigurado** del cuento. A todas luces, es un libro ilustrado destinado para un público infantil. La repartición de sus componentes hace una danza que marca movimientos ora a favor de la imagen, ora a favor del texto. Unos favorecen las sanciones sintagmáticas; otros, las paradigmáticas. Ninguna parte del libro es ociosa. Cada componente está dispuesto, organizado y repartido con un propósito deliberado: generar y masificar los sentidos posibles. Cada imagen y cada párrafo tienen valor sémico, bien sea para denotar, bien sea para connotar. Antes de abrir sus páginas, el texto se presenta como una tesis al lector, un estado inicial o una situación prefigurada. ¿Qué sigue entonces?: el proceso de configuración de una lectura hipertextual, pluridimensional y activa. Será necesario contar con un lector “implícito”, activo y transaccional. Asumirá la responsabilidad de decodificar la pluralidad de significados inmersa a lo largo y ancho de la obra, a riesgo de obtener una lectura plana, huera o sin sentido. El lector activo interconecta los diversos lenguajes simbólicos de la obra, introduce temporalidades diversas, busca en el espectro

de la experiencia contenidos extrarreferenciales, retrotrae acontecimientos ausentes en la descripción gráfica y escrita (hace uso, por ejemplo, de *flashbacks*), acelera el tiempo, plantea expectativas de soluciones posibles y termina por establecer una relación biunívoca de interdependencia mutua con la integridad del texto (Eco, 2013). La generación de sentidos tiene un impacto directo en la cognición del lector. Éste, simultáneamente, amplifica las posibilidades interpretativas de la obra, incluso más allá de las previstas por la intención deliberada del autor. Habrá entonces, como se verá más adelante, una lectura **refigurada**.

La configuración de la lectura es una antítesis que enfrenta los esquemas generativos del lector con el estado prefigurado de la obra. En primer lugar, el lector precisa reconocer la connivencia compleja de dos estructuras distintas del lenguaje. Cada una posee cierto nivel de autonomía. En el nivel icónico, por ejemplo, la composición, el diseño y la función de sus partes están cargados de significados distintos y factibles. Así mismo, la escritura del texto está cargada de espectros figurativos imposibles de detectar a través de una lectura pasiva. En la literatura contemporánea, la relación de estas unidades autónomas constituye uno de los problemas más complejos de analizar, puesto que exige ubicarse en posiciones distintas para poder develar la plétora de sentidos inmersos. Esas ubicaciones parecen dispararse hacia el lector, los hipertextos del libro o la convivencia interdependiente de los lenguajes visuales y escritos, que, lejos de ser irreductibles, terminan por ser mutuamente dependientes.

En segundo lugar, la lectura configurada demanda un ingente análisis intertextual. Ésta es, quizá, una de las operaciones más complejas y más dispendiosas del proceso dialéctico, puesto que exige dialogar con otros lenguajes y otros saberes. El lector precisa salir de la unidad del libro, pasar revista por su vademécum cognitivo y trazar diálogos culturales con otros saberes. Si bien la obra de Ivar Da Coll no cuenta con las mismas características intertextuales que las de otros libros ilustrados, como los de Anthony Browne, sí dispone de pequeñas situaciones, implícitas pero activas, que arrojan luz sobre la intertextualidad de la obra. La ilustración de las páginas diez y once posee atributos especiales y está conectada con los saberes previos del autor y del lector sobre la música clásica empleada en las mallas curriculares de la educación victoriana decimonónica. La asociación metonímica de los objetos de la imagen recrea en el lector la conciencia de una realidad aristocrática inglesa. El dibujo parece ser un símil inspirado en una de las tantas escenas producidas por la literatura inglesa infantil, especialmente por *The Secret Garden*, de Frances Hodgson Burnett. El ingreso de Ana a la sala de música mimetiza en el lector cierta atmósfera irrespirable y adusta, muy presente en el cuento de Hodgson.



Ilustración 16. La sonrisa Misteriosa. ¿Podrías resolver el misterio? Anthony Browne (2001). *Las pinturas de Willy*. México: Fondo de Cultura Económica. La obra es intertextual con La Gioconda, del pintor renacentista italiano Leonardo da Vinci (Museo del Louvre, París, Francia).

El libro de sonatinas de Friedrich Kuhlau llama la atención durante el proceso de configuración de la lectura. La imagen dota al lector de la facultad de acelerar el tiempo y ubicar a Ana en el asiento del piano, con el libro abierto, la espalda erguida y las sucesivas notas del clasicismo que deben emerger tras la práctica musical de Ana. La composición permite una prolepsis (*flash-forward*), o un movimiento en prospección, que altera la cronología de la historia. El lector imagina acontecimientos futuros, anticipados con respecto al presente de la imagen. Puede anticipar acciones que ocurrirán inmediatamente, validadas por la fuerza metonímica de los objetos en la disposición del plano. La imagen también permite otra alteración cronológica retrospectiva. El lector puede hacer una extensa y rica analepsis (*flashback*), asociada al aprendizaje de Ana sobre las partituras, los sonetos y la conciencia musical. La configuración de la lectura rompe toda linealidad del tiempo. Construye temporalidades centrífugas hacia direcciones pretéritas y futuras. El tiempo deja de ser una entidad monolítica y secuencial. Pasa a ser, por el contrario, subjetivizado por los esquemas generativos y los pre-saberes del lector.

En tercer lugar, la antítesis dialéctica haya en los vacíos y las perplejidades de la obra una oportunidad semiótica para crear sentidos. Los silencios, los espacios en blanco, las tensiones y las múltiples disociaciones gritan significados. Abandonan su aparente postura estática, contemplada en el estado prefigurado, y pasan a dinamizar la construcción de significados. Por ejemplo, los diálogos establecidos entre el lector y el texto suturan las brechas abiertas por el autor en la presentación editorial del manuscrito. Durante la configuración, el lector empalma la realidad autónoma de cada estructura simbólica. Interpreta la gestualidad paradigmática desde su articulación con la relata sintagmática. Hace lecturas de los símbolos recurrentes, itinerantes o aislados y logra conceptualizar una escena de la cultura material del cuento. Esto es posible validar en la imagen de las páginas 32 y 33. La morfología del paisaje recrea una fría temporada de invierno. La mayor parte de las residencias están provistas de chimeneas. Y, llegado el 6 de enero —fecha en la cual la bruja Befana pasa revista por las residencias de la ciudad para recoger las medias y recoger los calcetines—, aparecen colgados en cada ventana las respectivas prendas de los niños.

En cuarto lugar y último lugar, el lector reconstruye los significados de la obra a partir de la cadena flotante y aparentemente desarticulada de significantes. Esta recomposición no se reduce solo a los valores contextuales de la narración, que si bien son imprescindibles no alcanzan a ser absolutos. Debido a la naturaleza hipertextual del cuento, los referentes contextuales necesarios para ensamblar los mecanismos significantes de la obra con sus contingentes significaciones se hallan atomizados entre el texto escrito, los dispositivos gráficos y el universo extralingüístico y

extrarreferencial. El entorno socio-cultural dota al lector de los referentes necesarios para amarrar los significados de la obra a sus respectivos significantes. En la configuración de la lectura opera, como dice Peirce, un trabajo cognitivo de articulación múltiple e indefinida. El lector dispone de un prontuario, amplio pero finito, de posibilidades significativas. La diacronía sugerida en la analepsis y la prolepsis de la obra es el producto de una de muchas otras interpretaciones, permitidas por el enfrentamiento antitético entre los saberes previos del lector y el cuento.

La última de las operaciones dialécticas descansa sobre los asientos transitorios de una lectura **refigurada**. Lejos de quedar encerrado en la materia editorial y paratextual que le da existencia física, el libro supera cualquier decálogo definido de significados. Participa en un juego abierto de interpretaciones y re-semantizaciones. Cada una de ellas refigurará la obra, según los diálogos y transacciones establecidos entre el lector y el texto. Este último estadio de la operación dialéctica deberá dejarse leer como *representancia* (Ricoeur, año), término militante y abierto, capaz de eliminar el punto final de toda eventual lectura del libro ilustrado. La *representancia* permite el acceso a nuevas miradas, hechas desde enfoques diferentes o redescubiertos. Este análisis es, en definitiva, una refiguración de la obra de Ivar Da Coll; una, entre muchas otras posibilidades.

Entre el indicio, el ícono y el símbolo

La diferenciación entre indicio, ícono y símbolo, propuesta por Régis Debray, e inspirada en la lingüística de Charles Sanders Peirce, propone una caracterización y funcionamiento de la imagen útil para redondear el análisis de la obra de Ivar Da Coll. Conviene repasar un poco las conceptualizaciones elaboradas por Debray, para entender el examen gráfico que se hará en las siguientes páginas. Según el autor, el *indicio* es un fragmento de un objeto que puede estar contiguo a él. Tiene una particular fuerza metonímica, ya que parte de un todo para comprender la integridad de ese todo. En palabras de Debray, “[...] una reliquia es un indicio: el fémur del santo en un relicario *es* el santo. O la huella de un paso en la arena, o el humo del fuego en la lejanía.” (1994, p. 194).


Por su parte, el *ícono se parece* al objeto, sin ser el objeto. Tiene rasgos de transferencia y similitud. Aunque parezca ser arbitrario, el ícono responde a una identidad de proporción o forma. En términos de Debray, “Al santo se le reconoce a través de su retrato, pero ese retrato se añade al mundo de la santidad, no es dado con él. Es una obra”. La última caracterización, el *símbolo*, abandona todo vínculo analógico con el objeto; al hacerlo se vuelve arbitrario y convencional. Su lectura depende de una decodificación, provista por los valores de la cultura.

Para Debray (1994):

La imagen-indicio fascina. Nos incita casi a tocarla. Tiene un valor *mágico*. *La imagen-ícono* no inspira sino placer. Tiene un valor *artístico*. *La imagen-símbolo* requiere cierta distancia. Tiene un valor *psicológico*, como signo de *status* o marcador de pertenencia. La primera produce asombro; la segunda es contemplada; la tercera sólo es digna de atención

por ser considerada en y por sí misma [...]. Estas tres clases de imágenes no designan naturalezas de objetos sino tipos de apropiación por la mirada [...] (p. 183).

La propuesta de Debray sirve entonces para entender la articulación de las ilustraciones en el libro álbum, a partir de una descripción de su naturaleza indiciaria, icónica o simbólica. A esta conceptualización se le suma una descripción del tiempo de la imagen, del espacio que ocupa en el texto, de la acción o acontecimiento que revela, de su situación actancial y de los objetos asociados. Con excepción del símbolo, que no figura en la exposición de estos resultados por razones ya expuestas, las variables de análisis iconográfico obedecen a la siguiente matriz:

Texto/imagen	Indicio	Ícono	Símbolo	Tiempo de la imagen	Espacio del texto	Acción/ acontecimiento	Conflicto	Los objetos
	En este nivel es posible identificar relaciones de equivalencia, de proporción y de identidad. La imagen es un indicio de la representación del autor sobre la abuela, la nieta y el humanizado gato de la escena que atiende con cuidado la narración del cuento.	En este nivel, la imagen permite entender dos cosas: i) la aparición de un oyente animal, ausente en el diálogo impreso, pero presente en la conversación gráfico y ii) es posible caracterizar la atmósfera del diálogo a partir de los dispositivos icónicos que la rodean, como el halo de afectividad que rodea el escenario.	En este tercer nivel, es factible pensar en el significado del diálogo y la negociación que atraviesa el corazón narrativo de la obra. Permite plantear el problema del acto de tejer versus el acto de la magia. Introduce a los principios axiológicos de la obra de Da Coll.	Esta mirada comporta un tiempo imperfecto. No hay indicios que señalen el inicio, el intermedio o el final del encuentro entre la abuela y su nieta.	Desde un punto de vista paratextual, el dispositivo icónico se sitúa en un mismo nivel de importancia que el texto lingüístico. La composición de la obra ocupa la totalidad de la cuartilla.	El acontecimiento es absoluto y puede sintetizarse en simples líneas: la imagen denota la narración de un cuento alusivo a una bruja con atributos corporales arquetípicos de su personalidad.	La abuela funge como sujeto de la acción. El cuento alusivo a la bruja Befana se convierte en el objeto de la abuela. Y el Destinatario es la nieta Julia. En la imagen, este modelo actancial es estático.	La imagen es rica en componentes gráficos: el ingreso a la casa, las escaleras de acceso al segundo piso, el empapelado de la pared, la lámpara de luces discretas, el sofá, el gato, el vestuario de la abuela y la nieta, el calcetín, los gunchillos, la madeja de lana, el tapete, la tetera, las galletas, la taza, etc.

* Esta tabla se encuentra referenciada en el diseño metodológico del trabajo.

De acuerdo al esquema anterior, este análisis tiene un propósito definido: regresar a los esfuerzos habituales de analizar el funcionamiento de las imágenes en planos hipertextuales. En párrafos anteriores, se había expuesto el poder integrativo del nivel gráfico al fungir como dispositivo interpretativo de las ristas sintagmáticas; esta vez la idea es mostrar cómo desde las imágenes es factible encontrar “modelos actantes”. Desde el punto de vista de la semiótica literaria, este análisis permite visualizar todos los atributos y modalidades de la “actuación” desde las

imágenes, cuya disposición gráfica permite develarlos. En términos pedagógicos, la exposición de estos resultados crea el espacio para pensar el análisis de las obras literarias desde posturas semióticas ajenas a las trilladas divisiones entre personajes primarios y subsidiarios.



Ilustración 17. Asombro de Julia ante el desarrollo de la historia de su abuela, pág. 6.

En perspectiva de indicio, la imagen permite dos lecturas. Ambas requieren una conexión intertextual con la dimensión narrativa del cuento. Por un lado, la imagen supera su factura cosmética y se inserta en una secuencia transitiva con el texto. No cumple una sola función paratextual, sino que complementa en términos adjetivados los diálogos. Es una mirada interpretativa del tipo de conversación sostenido entre los personajes, pues su presencia indica la gravedad, la curiosidad y el asombro que ocasiona el contenido de la conversación. Este dispositivo gráfico contribuye con el significado del texto.

Entendida como ícono, la imagen remite a la capacidad de representar el asombro y la expectativa. Sin embargo, no alcanza a expresar la totalidad del significado *per se*. Requiere trasladarse a otra escala de mirada para poder develar la totalidad del contenido gráfico. Su lectura demanda un análisis hipertextual, auxiliado por el nivel lingüístico que la acompaña. En

términos paratextuales, la imagen es marginal. Ocupa un lugar residual frente al marcado peso del nivel textual. Está empotrado al contenido en la esquina superior derecha. Funge como la interlocutora interesada de su abuela. La imagen es un instante interpretativo del diálogo sostenido entre la abuela Befana y su traviesa nieta Julia. No desarrolla narrativas complejas. La actitud expectante es el preludio del nivel de atención y de disposición ante la historia de la abuela. Es, al mismo tiempo, una aceleración de la trama, pues promete al lector una historia particular y digna de escuchar. Esas parecían ser las características de los cuentos narrados por la abuela, ya que la niña desatendió el juego y prestó especial importancia a las palabras de su senil pariente. La función básica del personaje es la del deseo. Su peculiar topografía personal demanda información. El exhibido nivel de expectativa es una muestra del deseo por conocer la historia derivada del prontuario de relatos de la abuela. Esta imagen se proyecta sintagmáticamente en la que a continuación se describe.

Ilustración 18. Plática de Julia con su abuela en la sala de la residencia, pág. 7.



En el plano indiciario, la imagen permite entender tres cosas con respecto al plano lingüístico. Primero: la aparición de un oyente animal, ausente en el diálogo impreso, pero marcadamente presente en el diálogo icónico. Segundo: la atmósfera de la conversación logra develarse a partir del nivel icónico. Pese a que es posible imaginar el ambiente del cuento, la imagen dispone los componentes del plano para recrear el relieve del escenario y de sus partes, a tal punto que inyecta cierta dosis de afectividad sobrecogedora, provocada por la posición de la abuela, la nieta, el gato y sus particulares formas de vestir y actuar. Tercero: la imagen acelera la representación de la bruja, pues desde el instante de su aparición hay una relación de equivalencia entre la abuela y la misma bruja: ambas comparten el nombre y los rasgos físicos de su existencia.

En el nivel icónico, es posible identificar las relaciones de equivalencia, de proporción y de identidad. Es factible, por lo tanto, asumir una representación —la del autor—, sobre la abuela, su nieta y la yuxtapuesta figura del gato humanizado que, lejos de parecer ausente de la conversación, exhibe un interés análogo al de Julia por saber la trama completa de la historia. A juzgar por los abrigos y la comida dispuesta en la mesa auxiliar del sofá, el diálogo parece desarrollarse en una acogedora atmósfera hogareña. La abuela teje mecánicamente un calcetín, mientras sus dos interlocutores —el gato y la niña— se sumergen en la narrativa de la señora.

Desde un punto de vista paratextual, el dispositivo icónico se sitúa en un mismo nivel de importancia que el texto lingüístico. La composición de la obra ocupa la totalidad de la cuartilla.

No hay referencias desprendidas en los contornos o espacios marginales del plano. La imagen funge de contexto situacional al lector. Dispone de los imaginarios necesarios para fraguar un entorno cálido y apropiado para este prototipo de escenas familiares. El acontecimiento es absoluto y puede sintetizarse en simples líneas: la imagen denota la narración de un cuento alusivo a una bruja con atributos corporales arquetípicos de su personalidad. Ese tipo de escenas no era único ni singular, pues la niña asume la posición, la quietud y la topografía física necesarias para captar de su abuela el significado de la trama a narrar.

La abuela funge como sujeto de la acción. El cuento alusivo a la bruja Befana se convierte en el objeto de la abuela. Y el Destinatario es la nieta Julia. En la imagen, este modelo actancial es estático. Adicionalmente, el gato también parece ser un Destinatario del acontecimiento de narrar. La imagen es rica en componentes gráficos: el ingreso a la casa, las escaleras de acceso al segundo piso, el empapelado de la pared, la lámpara de luces discretas, el sofá, el gato, el vestuario de la abuela y la nieta, el calcetín, las agujetas, la madeja de lana, el tapete, la tetera, las galletas, la taza, etc.



Ilustración 19. Primer intento de la bruja por fabricar calcetines mediante la magia, pág. 14.

El texto gráfico desempeña un papel transitivo frente al texto lingüístico. Por un lado, reafirma el asiento narrativo del cuento, al plasmar en el nivel visual la voluntad férrea de la bruja de fabricar, mediante magia, calcetines únicos: "Pero si una bruja puede volar en escoba y convertir a un príncipe en sapo, ¿por qué no va a poder con hechizos conseguir unas medias? La Befana fue a su caldero, buscó en su libro de fórmulas y comenzó a trabajar" (Da Coll, año, página). Por otro lado, la imagen muestra aquello que el libro oculta: la fórmula específica de la preparación. El lector puede inferir, a partir de la conexión de ambas dimensiones, aquellos recursos propios para fabricar los calcetines: la madeja de lana y las agujetas. La obra es una narrativa en movimiento. Emplea los dispositivos gráficos tradicionales para representar la poción mágica de una bruja. La varita mágica de la derecha parece comandar la dirección del brebaje. La madeja de lana y las agujetas señalan los ingredientes básicos de la preparación. El fuego estrepitoso y la humareda del cantero denotan la intensidad del recetario. La danza de la bruja parece incrementar el ritmo de la cocción. Sin embargo, es preciso ubicar la mirada desde el plano simbólico con el objetivo de superar la descripción plana de este nivel.

La imagen es un prolegómeno de un proceso mayor que comienza con la voluntad de fabricar mágicamente calcetines y que termina con la frustración de no poder hacerlo mediante el acto de magia. Es el inicio de una secuencia que termina en la siguiente página (15). Al igual que otras imágenes del texto, su presencia es subsidiaria de la narrativa que la vivifica y la hace pertinente. Su nivel de dependencia es tan elevado, que su ubicación —coordinada al comienzo del párrafo

citado— parece estar en comunión directa con el significado del pequeño soliloquio de la bruja. El acontecimiento es arquetípico y previsible. Repite y refuerza los temas frecuentes de brujas, calderos y pócimas. No introduce nada nuevo a los imaginarios asentados en otros cuentos infantiles sobre brujas que acuden a recetas mágicas para lograr sus objetivos. Desde el plano estrictamente narrativo, es posible prever la disposición de la bruja ante el reto de fabricar medias. El acontecimiento de la imagen es, por lo tanto, una apuesta iterativa a las pre-nociones y pre-concepciones sobre este tipo de personajes. En últimas, este tipo de ilustraciones inician a los lectores infantiles en la codificación cultural archireconocida de estos temas.

Las acciones de la imagen resaltan al objeto. La discreción de los elementos de costura en un trazo esquemático y previsible, curiosamente, subraya la relevancia del objeto para el sujeto. Su magia es el Destinatario por antonomasia del cuento. Sin embargo, y pese a su capacidad de acción y de incidencia, no logra generar el impacto deseado por la bruja Befana. Sobresalen los objetos que aluden al Emisor: la madeja de lana y las agujetas para tejer. El vapor de magia que emite el caldero funge como la fuerza externa que potencialmente articulará en el objetivo el diseño de los calcetines. El conocimiento de esta imagen permite entender la naturaleza y realidad de la siguiente.

Ilustración 20. Intento fallido de la bruja Befana por fabricar calcetines, pág. 14.



Tal cual aparece en el libro, la imagen es un preámbulo al desarrollo de la trama. Es un objeto directo de interpretación de los resultados inicialmente previstos. La madeja vivificada, que emerge con patas de ganchos de tejer en medio del vapor del caldero, expresa el producto del primer intento. La imagen se articula directa e inmediatamente al texto, cuando dice: "La Befana fue a su caldero, buscó en su libro de fórmulas y comenzó a trabajar" (pág. 14). Antecede también al siguiente fragmento de la trama: "Hizo un intento y no resultó" (pág. 15). El gráfico sirve de bisagra para interpretar desde el plano visual la frustración de la bruja en su primer esfuerzo y la persistencia por no decaer en sus próximos trabajos. La obra icónica forma parte de una secuencia mayor. Está precedida por la voluntad de Befana de fabricar un imposible cotidiano, la energía invertida en solucionarlo y, en este punto, la contemplación angustiada ante los efectos de su trabajo. La imagen requiere de una lectura diferente para entender la conexión visual entre el producto del caldero y la cara frustrada y triste de la bruja.

Es un ícono de secuencia. Tiene, así mismo, una temporalidad imperfecta, pues el lector no logra precisar el tiempo de duración del brevaaje, ni el lapso de frustración de la bruja. El instante captado genera dudas, promesas escabrosas y expectativas latentes. Per se, la imagen no revela qué pasará entre la madeja viva y la bruja; parece introducir una escena de suspenso entre la susodicha madeja y su creadora; y mantiene las puertas abiertas para el desarrollo de los eventos. El texto visual es transitivo en dos direcciones: por un lado sirve de complemento directo del discurso narrativo, al transitar en el plano visual los resultados primarios de la bruja. Por otro lado, ayuda a transitar a la siguiente página, no solo por la ubicación física en la tercera parte inferior de la página, sino por el nivel de expectativa que abre al cierre de la misma.

Vista en conjunto y restituida a su contexto, la imagen connota frustración, preocupación, duda e insatisfacción. Requiere de una lectura hipertextual de las imágenes y los párrafos previos para entender el instante inmediato que denota la imagen. Leída en escala secuencial, es válido llamar a la imagen momento 2, pues acontece inmediatamente a los esfuerzos mágicos del sujeto de la trama. El resultado primario del Objeto frustra las expectativas del Sujeto. El Destinador no parece satisfacer las expectativas de quien lo utiliza. Hay, por lo tanto, un primer conflicto entre Sujeto, Objeto y Destinador. La imagen hiperboliza el fracaso del Sujeto ante la esencia indeseada del Objeto. El nivel lingüístico no logra develar esta hipérbole del fracaso. Esta imagen tiene correspondencia y ensanche mayor en la siguiente.



Ilustración 21. Tres brujas intentan fabricar calcetines mediante la magia

La mirada es superlativa y al mismo tiempo reiterativa. Robustece el nivel de frustración ante los fallidos intentos por obtener el Objeto de deseo de la trama. Introduce un aquelarre con factura infantil y al mismo tiempo refuerza la absoluta incapacidad de las tres ancianas por lograr el objeto de deseo. La imagen es el colofón de una secuencia narrativa e icónica asociada a la factura de los calcetines. Desde una perspectiva metalingüística, la imagen cierra el proceso narrativo iniciado por la voluntad de la bruja y finiquitado por la frustración del conciliábulo fallido. La obra engrandece la dimensión de trabajo de la bruja Befana. En el aquelarre con trazos infantiles, aparecen otras dos brujas con angustias manifiestas ante el producto de la cocción. El caldero, más alto y de mejor factura, vomita cuatro corderos. Desarticulada de su dimensión lingüística, la imagen denota poco frente a la extrema importancia que ocupa en el plano paratextual. Es preciso ajustar el lente de observación para comprender la pertinencia o impertinencia repetitiva de la imagen frente a las otras propuestas del autor.

A diferencia de los otros momentos, esta imagen resume, sintetiza y coliga la totalidad de una segunda secuencia narrativa correspondiente al acto mágico y fallido de preparar calcetines. La imagen recoge todo el proceso, lo robustece con la participación de otros sujetos análogos a la naturaleza de Befana y lo engrandece con la cualidad de los objetos dispuestos en la preparación de los calcetines. Es un colofón superlativo del tiempo que tardó la Befana en darse cuenta de su imposibilidad de lograr su cometido como Sujeto de la trama. En el plano paratextual, la imagen cierra un popurrí de íconos menudos y ubicados en una posición interpretativa y transitiva con el texto. En este mismo plano, la ícono se presenta como colofón visual de la microsecuencia narrativa alusiva a la preparación de los calcetines.

Constituye el cierre del esfuerzo individual y conjunto por obtener el Objeto de una segunda secuencia narrativa, concebida y nombrada desde el plano metalingüístico como "Los intentos por preparar calcetines a partir del acto de brujería" (véase análisis metalingüístico). La imagen es una síntesis temporal de esta parte de la trama. Es un colofón superlativo de todo el proceso. Reafirma en el plano icónico la incapacidad del Destinador primario por obtener la integridad del Objeto deseado. El sujeto se despliega a tres acciones simultáneas, encabezadas por tres entes de igual naturaleza pero con jerarquías diversas. Paradójicamente, la combinación de estas jerarquías termina por abortar la misión incoada tres páginas atrás por la apuesta individual de la Befana. Son superlativos. Los "Objetos fallidos" pasan de ser madejas mostrencas y se convierten en corderos vomitados por el excesivo vapor del caldero. El Sujeto, ahora tripartito, reproduce en sus tres versiones jerarquizadas la frustración del esfuerzo. El Objeto vuelve y cierra la microsecuencia del proceso.

¿Y dónde está el símbolo?

En la obra ilustrada de Ivar Da Coll, la referencia al símbolo no parece ser directa en las ilustraciones de los personajes, los objetos y las actitudes de los personajes. Hay un episodio en la trama y en las ilustraciones que remiten a prácticas culturales cotidianas de países europeos. La fecha del 6 de enero remite a las festividades religiosas de principios de año en Italia y España; en ella, los niños reciben obsequios en la madrugada de dicha fecha. Es también posible ver una proyección narrativa de la decoración navideña norteamericana en el título y en el episodio final

del cuento; curiosamente, los personajes de la fantasía navideña y de la bruja del cuento depositan los obsequios cada año en los calcetines.

El epíteto de *dulce* es directo y al mismo tiempo metafórico, puesto que las medias simbolizan receptáculos individuales de obsequios con rasgos distintivos de la personalidad de quien los recibe; así, lo dulce es una expresión de satisfacción individual de la persona que dispone o “cuelga” libremente los calcetines a cambio de un producto de su satisfacción. En este orden de ideas, lo **dulce** connota menos una reserva de consumibles azucarados y expresa más el gozo, la complacencia, el regocijo y el agrado por obtener un producto esperado cada año. La presencia de los obsequios transforma entonces los códigos de comprensión de los calcetines, puesto que modifica el patrón de uso y de relación de los personajes con los objetos. El concepto *medias dulces* es el resultado de ese cambio, puesto que las prendas abandonan el destino inicial de su factura y se convierten en las depositarias sagradas del objeto de placer.

Hay, por lo tanto, una fuerte carga simbólica en las acciones y en los personajes de la obra, que revela significados, prácticas culturales e importantes sistemas axiológicos. Es posible discernir esta carga tanto en la estética de las ilustraciones y en la narrativa propia de los acontecimientos. Para empezar, la relación de la abuela con su nieta y de la bruja con Ana plantea tres formas de concebir los vínculos entre los adultos y los niños. Las tres remiten a los atributos axiológicos de la literatura de Ivar Da Coll, que es un espacio de no-violencia y de resolución de conflictos a través de los consensos mutuos; ese ha sido una de los rasgos sobresalientes de su producción

infantil (Pulido, 2009). En primer lugar, la distancia entre el adulto y el niño se elimina a través del diálogo y la negociación. Julia detiene sus travesuras infantiles ante la promesa de escuchar un interesante cuento de parte de su abuela. Lejos de desobedecer las peticiones —y no las órdenes— de su abuela, Julia accede a escuchar en una jornada aparentemente larga la historia de Befana. La ilustración número 19 (Conversación de Julia con su abuela en la sala de la residencia) revela la actitud complaciente de la niña ante el desarrollo pausado y enigmático del cuento. Esta escena incluso se desplaza espacial y temporalmente, puesto que aparenta comenzar en la sala de la casa y termina en la alcoba de Julia, quien no desprende sus manos y escucha con atención el desenlace de los acontecimientos.

El valor de la negociación llega a su clímax cuando Befana transa con Ana. Las necesidades de la bruja no se imponen y el rapto caprichoso de la niña no se aprovecha de las facultades mágicas de la anciana. En este caso, el pacto se convierte en **la** solución a los problemas, en la forma de satisfacer las necesidades mutuas de las dos. Esta forma de acercarse a las dificultades termina por inaugurar una nueva forma de resolver las “cuestiones de la vida” y de establecer relaciones convenientes a lo largo del tiempo. La fuerza del consenso se sobrepone a la frustración, la tristeza y la negociación y funda un periodo de felicidad, tranquilidad y beneficios mutuos. En términos narrativos, el acuerdo desenlaza los puntos críticos de los acontecimientos y los resuelve desde una correspondencia biunívoca de los actores del cuento.

En segundo lugar, la conexión entre adultos y niños se perfila desde la educación y el aprendizaje. Los unos y los otros ganan “capital” cognitivo para el juego de la vida. La abuela recibe la atención de su nieta a través de la narración del cuento; Julia acumula una historia asombrosa (así lo revela la imagen 17); Befana aprende a conseguir el pasaporte de sus fiestas y Ana adopta el valor de la paciencia para colgar cada año sus calcetines en la ventana de su recámara. Hay entonces una multiplicación de beneficios y de aprendizajes importantes y fundadores para el juego social de la vida.

Por último y en consecuencia con lo anterior, la relación entre las dos edades termina en una alegre satisfacción. Las consecuencias del diálogo y del aprendizaje recíproco desembocan en un estado de bienestar cuasi perenne entre las partes e inaugura un tiempo de relativa estabilidad entre los intereses de Befana, Ana, Julia y la abuela. La última ilustración del cuento (núm. 21) es una síntesis metafórica de la atmósfera de bienestar que trasluce tanto en la prosa como en la imagen; el punto final se reafirma entonces en el plano visual del libro y asienta, en últimas, las expectativas positivas del diálogo y la negociación.

Otras acciones de la obra revelan una importante —aunque inadvertida— carga simbólica. Tanto la prosa como las ilustraciones del cuento diferencian en términos semánticos los límites y las posibilidades del acto de tejer y del acto de magia. En la citada ilustración número 18, la abuela no admite frustración alguna mientras elabora los calcetines; la factura de estos es simultánea a su narración omnisciente. El trabajo manual —el trabajo *per se*—, no acarrea problema alguno. Se

desarrolla sin ningún inconveniente, de manera pausada, a un ritmo constante y con un final seguro; el proceso de la manufactura reafirma el resultado de la misma. Esta seguridad desaparece completamente en el hechizo. Presuntamente, esta actividad tenía la fuerza innata, la potencialidad suprema, de obtener instantáneamente los calcetines; no obstante, esta pretensión desaparece en los sucesivos intentos y fracasos de los hechizos.



Ilustración 21. Julia y su abuela en la recámara. Esta es la última ilustración del texto, pág. 37.

Pese al cúmulo apilado de conocimientos que implica tejer o hacer magia, hay una oposición fuerte entre el primer y el segundo acto. Mientras el primero es laborioso, constante y, sobre todo, pausado; el segundo aspira a ser inmediato, acelerado y rotundamente efectivo. El primero exige recesos, reanudaciones e intervalos —la abuela suspende la actividad cuando termina la historia en la recámara de Julia—; el segundo parece suprimir la experiencia del trabajo por una fuerza del conjuro que, en última instancia, no se logra. La oposición entre una y otra actividad redonda en el beneficio; el proceso del trabajo lo reafirma y, al mismo tiempo, favorece la expectativa del logro. Por el contrario, ningún esfuerzo de magia anuncia la llegada de los calcetines; las monstruosas madejas con agujetas insertas aumentan la frustración de los conjuros y terminan por anunciar la renuncia. En el cuento, la fuerza de la negociación será la salvación de la bruja; el presunto potencial efectivo de la magia terminará desplazado por el anunciado éxito del acto de tejer y la contundente victoria de la negociación.

Para finalizar, es importante acotar el valor simbólico que encarna la anciana-bruja a lo largo de la narración. Gran parte de la literatura infantil está atravesada por la aparición del hada con toque mágico que soluciona o aporta a la solución de las situaciones conflictivas. Aunque los hechizos de Befana fueron un rotundo fracaso, sí aportaron capital en la negociación con Ana. La anciana-bruja es otro tipo de hada protectora que educa, coadyuva y protege. Lejos de simbolizar la ausencia o desprotección de figura materna, este personaje está inserto en la vida cotidiana de las niñas: educan por medio del diálogo (en el caso de Julia) y ofrecen soluciones a través de los acuerdos (en el caso de Ana). Representan, finalmente, un consolidado de saberes de vida dispuestos al servicio de sus protegidos.

El modelo actancial de Greimas, que descansa sobre toda una semiótica literaria, ha permitido reforzar la reflexión metalingüística del cuento de Ivar Da Coll; el tránsito entre las imágenes se ha dado desde las acciones de los actores del cuento y su consecuente lectura. Lejos de reducir a casillas comunicables la propuesta matricial expuesta en la metodología, la anterior descripción reveló una interesante coreografía de pasos entre las propiedades icónicas, indiciarias, espacio-temporales y objetuales de las imágenes. Sea esta la ocasión entonces para señalar la pertinencia analítica del modelo de Greimas; por un lado, ofrece una herramienta metalingüística para expandir la interpretación del contenido sémico de los cuentos, ya sean estos de naturaleza exclusivamente escrita o de contenidos ilustrados. Por otro lado, funge como estrategia didáctica y pedagógica para desarrollar lecturas diferentes, alternas y complejas hacia textos que ameritan —debido a su alto diseño hípertextual—, acercamientos diferentes, dialécticos y críticos. El aprendizaje de estas competencias lingüísticas y semióticas termina por modificar la superficial apreciación estética de los libros ilustrados —especialmente los infantiles— y pasa a generar sentidos diversos y enriquecidos.

CONCLUSIONES

Medias dulces es un pequeño cuento infantil con ilustraciones llamativas sobre los esfuerzos de una bruja caricaturesca por fabricar calcetines mediante la magia. Al no carecer de experiencia y conocimiento sobre el producto, negocia con Ana el préstamo de un par de medias; la niña, preocupada por los resultados de un previo ataque de desenfreno infantil, accede a la propuesta de la bruja, quien al término del cuento reparte dulces a aquellos niños que cuelgan en las ventanas de sus habitaciones calcetines decorados y llamativos. Aparentemente, el cuento es sencillo, simple y superficial. No obstante, la interacción entre la imagen y la prosa complejiza todo juicio apresurado. El examen desarrollado en las anteriores páginas deja ver su compleja estructura y la necesidad de desarrollar lecturas críticas para destilar significados profundos o escondidos.

El estudio de la obra infantil precisó entonces de referentes conceptuales para poder refinar la lectura del cuento, de las imágenes y del subsecuente diálogo gráfico-escrito. El trabajo precisó de las conceptualizaciones semióticas de Charles Sanders Peirce asentadas en el indicio, el ícono y el símbolo. Lejos de ver la imagen como un receptáculo ingenuo de trazos infantiles, este trabajo procuró leer la coreografía de signos y de funciones que encierran estos libros. También fueron obligadas las referencias a Umberto Eco, Régis Debray, Roland Barthes y a Gerard Genette. El primero facilitó el vademécum de nociones sémicas requeridas para entender los conceptos previos de indicio, ícono y símbolo, que también utiliza Debray para presentar los atributos físicos, contextuales y sémicos de las imágenes. La referencia a Genette sirvió para

formular otras preguntas sobre todo el abanico hipertextual asociado a los libros ilustrados. Si bien no fue una referencia recurrente a lo largo del texto, abrió las ventanas a los problemas y las posibilidades de análisis que encierra toda lectura de esta naturaleza.

La presencia de Roland Barthes en el texto sí fue, por el contrario, una ganancia de la lingüística y la semiótica contemporánea. La deconstrucción del texto en sanciones sintagmáticas y sanciones paradigmáticas posibilitó un análisis diferente de los textos ilustrados. Las investigaciones anteriores habían hecho énfasis en las virtudes intertextuales desprendidas de la coexistencia en un mismo texto de imagen y palabra; el acompañamiento de Barthes condujo a una operación metalingüística alterna y posible.

En este sentido, el análisis de este cuento reveló una estructura intertextual compleja de ejes descriptivos y ejes interpretativos. En primer lugar, la dimensión escrita de la obra está organizada de tal forma que **informa**; narra los acontecimientos de la trama y ancla los valores sémicos de las imágenes. Esta dimensión recibe el nombre de sanción sintagmática, puesto que constituye el apilamiento de múltiples microsecuencias o ristas de longitud variable; cada una de ellas **describe** un fragmento de la trama, enuncia sus partes y contextualiza sus coordenadas espaciales y temporales. Estas sanciones involucran problemas propios del **hacer**, en tanto constituyen segmentos captados y contruidos por una operación metalingüística que aspira a descomponer en partículas diferenciadas las unidades informativas del relato.

La variación longitudinal e informativa de estos segmentos o micro secuencias permite la inserción de **indicios** sémicos en los intersticios de cada partícula descriptiva. Estos indicios

reciben el nombre de sanciones paradigmáticas, puesto que **interpretan** o conceden sentido a las secuencias sintagmáticas. Estos ejes de naturaleza metafórica descansan preferentemente sobre la parte visual del relato y hacen uso de los juegos iconográficos para dotar de significado y sentido la presunta aridez de la descripción escrita. Mientras las sanciones sintagmáticas respondían a la funcionalidad del hacer, las paradigmáticas están incardinadas a la funcionalidad del ser. Ambos ejes se unen, se empotran, se distancian y se alejan; nunca se hallan distribuidos en proporciones iguales o equilibradas. Esta danza de rupturas y uniones crea espacios predominantemente sintagmáticos o paradigmáticos, según la fuerza, la intensidad o la misma ausencia de alguno de estos dos ejes.

Al análisis de una deconstrucción metalingüística se suma una construcción dialéctica del libro ilustrado. Esta dialéctica precisa de un proceso multivalente de **prefiguración, configuración y refiguración**; el primero equivale a una tesis o estado inicial; el segundo, a un enfrentamiento entre los pre-saberes del lector y la disposición física y autocontenida del texto y la tercera, a una síntesis crítica y coligante de todo el movimiento dialéctico. La descripción del lector dialéctico está parcialmente inspirada en la categoría de lector *in fábula* de Umberto Eco (1987), la cual suspende toda lectura plana o autorreferencial. Esta idea de construcción dialéctica refuerza entonces la lectura hipertextual de todo libro ilustrado, puesto que la destilación de significados sentidos —como se ha dicho varias veces en el texto—, obedece precisamente al diálogo fructífero entre la reserva cognitiva del lector, la investigación adicional y el contexto propio del libro. La lectura dialéctica es, pues, una operación **creativa**, que demanda la negociación, el contraste y el descubrimientos de hechos y semánticas incardinadas al texto.

La última parte del análisis apostó por aplicar al terreno empírico una fórmula didáctica, inspirada en la semiótica literaria de Greimas y con potencial de re-descubrir el estudio de los actores de la trama, aislado de toda jerarquía de funciones y actuaciones. La aplicación del esquema actancial en este trabajo reveló la connivencia del **indicio** y del **ícono** en las ilustraciones del cuento; así fue posible retomar los conceptos de Peirce y de Debray en torno al estudio de la imagen. Adicionalmente, la matriz actancial permitió una descripción móvil de las coordenadas espaciales y temporales de las imágenes y una exposición de sus atributos culturales. El modelo de Greimas coadyuvó con resignificar los acercamientos a la lectura intertextual de los libros ilustrados, desde una descripción móvil de los actores en las gráficas del libro.

¿Qué sentido tienen estos análisis? ¿Cuál es el norte de un estudio de las relaciones entre texto e imagen en el libro ilustrado? ¿La exposición de estos resultados hace pensar en la aparición y consolidación de una suerte de “literatura expandida”, heredera de la moda posmoderna y de la jerarquía que han adoptado las subjetividades y los metarrelatos en la actualidad?

Infortunadamente, este no es el espacio para discutir la naturaleza epistémica de los libros-álbum; la información arrojada en este análisis imposibilita discernir si ellos logran responder a rigurosos cánones literarios o simplemente pertenecen a categorías construidas para ubicarlos en el espectro creativo.

Los hallazgos del trabajo terminaron, por el contrario, en una dirección distinta. El análisis metalingüístico coadyuvó a entender la configuración bimodal de dos sanciones lingüísticas articuladas en un plano intertextual a lo largo del cuento. Adicionalmente, abrió el telón para describir las imágenes desde la narrativa de sus personajes y de sus objetos animados. La

deconstrucción de estos componentes del discurso gráfico y textual llevó entonces a pensar en la necesidad de pensar en la formación y el fortalecimiento de lectores hipertextuales, capaces de construir miradas creativas y diferentes sobre este tipo de manuscritos ilustrados. El lector dialéctico es, en última instancia, un lector consumado a dispersar en un plano abstracto los diversos saberes —conocidos, investigados, extrarreferenciales, redescubiertos o arrojados por el texto—, para luego reconstituirlos y recomponerlos en una síntesis cognitiva y coligante. No es de extrañar que las diversas operaciones desatadas en este trabajo —especialmente las metalingüísticas— comulgaron íntimamente con ese tipo de lector.

Para terminar, vale la pena precisar que en la investigación docente este tipo de estudios hipertextuales coadyuvan con implementar estrategias pedagógicas o modelos cognitivos que permitan relacionar dialógicamente la imagen y el texto, para el desarrollo de habilidades comunicativas y de los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos en los jóvenes de las instituciones educativas. Debido a la fuerte incursión de la imagen en la vida cotidiana de los jóvenes, los estudiantes desarrollan una fuerte atracción por ellas. Así, los libros ilustrados les ofrecen a los lectores jóvenes un canal alternativo para interpretar emociones, adquirir vocabularios y ensanchar la perspectiva crítica del mundo. Por ello, retomar la imagen desde los referentes semióticos e hipertextuales, se hace inexcusable para lograr una mejor educación de las competencias comunicativas de la población escolar.

REFERENCIAS

- Arizpe, E. (2005). El juego de los espacios: los lectores y la interacción entre imagen y palabra en el libro ilustrado infantil. *AlterTexto*, 6(3). pp. 11-21.
- Arizpe, E. Introducción: el libro ilustrado para niños y la crítica. *AlterTexto*, 3(6). pp. 13-36.
- Aygün, A. y Abaci, O. (2014). Examination of illustrated story books published between the years of 2004-2010 for 4-8 age group children in terms of illustration. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 152. pp. 94-99.
- Barthes, Roland (1971). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, Roland (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brujeilles, C. y otros. (2002). Male and Female Characters in illustrated children's books for how children's literature contribute to the construction of gender. *Pupulation*, 57(2). pp. 237-267.
- Burke, A. y Peterson, S. (2007). A multidisciplinary approach to literacy through picture books and drama. *The English Journal*, 96(3). pp. 74-79.
- Chartier, Roger (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colomer, Teresa (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, 39. Pp. 27-31.
- Consejo Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, 7. pp. 112-122.
- Coronas Cabrero, M. (2009). Decálogo para una familia comprometida con la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 5. pp. 1-10.
- Da Coll, Ivar (2007). *Medias dulces*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Darnton, Robert (2003). *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dekker, Tessa y otros. (2014). Picturing words? Sensorimotor cortex activation for printed word in child and adult readers. *Brain & Language*, 139. pp. 58-67.
- Díaz, J. (2002). *Con ojos de niño. CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 155. pp. 7-17.
- Eco, Umberto (1973). *Signo*. Barcelona: Labor.

- Eco, Umberto (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2013) *Los límites de la interpretación*. Bogotá: Delbosillo.
- Furió, Vicenç. (1991). *Idea y formas en la representación pictórica*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Elia, I.; Heuvel-Panhuizen, M.; Georgiou, A. (2010). The role of pictures in picture books on children`s cognitive engagement with mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3). pp. 125-147.
- El-Tamami, W. (2007). “The Simple Little Picture Book”. Private Theater to postmodern experience. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 27. pp. 25-43.
- Gaeta, Jill. (2011). Idora y Le Petit Hipopotamam: océano navegable en la imaginación (infantil) antillana. *Cuadernos de Literatura*, 30. pp. 299-312.
- Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1). pp 303-324.
- Goldman, J. y Descartes, L. (2015) Food depictions books for preschool children: Frecuency, centrality and affect. *Appetite*, 96. Pp. 203-208.
- Gonen, M. y Guler, T. (2011). The environment and its place in children`s picture story books. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15. pp. 3666-3639.
- González, L. & Zaparín, F. (2005). “Impactantes expresionistas. Aproximaciones al lenguaje de los álbumes. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 183. pp. 44-51.
- Greimas, Algirdas Julian (1971). *Semántica structural*. Madrid: Gredos.
- Hellman, P. (2003). The role of postmodern picture books in arte education. *Art Education*, 56(6). pp. 6-12.
- Jochen, W. (2008). Reading and looking at picture books a gender under construction. *Bookbird. A Journal of International Children`s Literature*, 46(1). pp. 54-74.
- Jochen, W. (2013). A history of illustrated books by children in Columbia. *Bookbird. A Journal of International Children`s Literature*, 51(2). pp. 85-106.
- Lantz, K. (2006). Using picture books to teach fairy tales: from the collection of the Mazza Museum International Art from picture books. *Art Education*, 58 (6). pp. 25-32.

- Magarinos de Morentin, Juan (1983). *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología. Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires: Hachette.
- M. de Droog, S.; Buijzen, M. y Valkenburg. (2014). Enhancing children`s vegetable consumption using vegetable-promoting picture books. The impact of interactive shared reading and character-product congruence. *Appetite*, 73. pp. 73-80.
- Mo, W. (2007). The divorce culture and picture books for young children. *International Journal of Early Childhood*, 39(2). pp. 2007.
- Pardo Chacón, Z. (2009). Panorámica del libro ilustrado y del libro-álbum en Colombia en la literatura infantil en Colombia. *Ensayos. Teoría e Historia del arte*, 6. pp. 81-114.
- Pulido Rodríguez, C. (2009). *La narrativa de Ivar Da Coll. Planteamientos estéticos y visuales del cuento infantil en Colombia ilustrado en Colombia* (Trabajo de investigación de la Maestría en Literatura). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Facultad de Ciencias Sociales.
- Restrepo Uribe, Martha Gladys (2015). *Un laberinto de formas. Diálogo entre texto narrativo y texto pictórico en la obra "Las pinturas de Willy" de Anthony Browne* (Trabajo de investigación de la Maestría en Literatura). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Reyes, Yolanda (1994). *La literatura infantil en Colombia*, 29. Pp. 3-5.
- Ricoeur, Paul (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, Beatriz (2000). *Literatura y valores*. Bogotá: Talleres.
- Robledo, Beatriz (1996). En torno a la obra de Ivar Da Coll. *Revista latinoamericana de lectura infantil y juvenil*, 3.
- Rodríguez Ramírez, Antonio Orlando (1994). *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*. Bogotá: CERLALC.
- Rodríguez Ramírez, Antonio Orlando (2000). Hacia una historia de la literatura infantil en Colombia. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 37(55). Pp. 142-154.
- Rodríguez-Solás, David. (2009). A la vanguardia del libro ilustrado. El Terencio de Lyon (1493) y *La Celestina* de Burgos (1499). *Bulletin of Spanish Studies*, LXXXVI (1). pp. 1-17.
- Saltmarsh, S. (2007). Picturing Economic Childhoods: Agency, inevitability and social class in children`s picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1). pp. 95-113.
- Silva-Díaz Ortega, María Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/index.html>

- Sipe, L. y Brightman, A. (2009). Young children's interpretations of page breaks in contemporary picture storybooks. *Journal of Literacy Research*, 4. pp. 68-103.
- Tare, M. y otros. Less Is more. How manipulate features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Development Psychology*, 31. pp. 395-400.
- Vélez de Piedrahíta, Rocío (1994). Tendencias actuales de la literatura infantil en Colombia. *Hojas de lectura*, 29. Pp. 14-17.
- Zaparaín, F. y Luis Daniel González (2010). *Álbumes ilustrados. Construcción y lectura*. Valladolid-Cuenca: Universidad de Valladolid/Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.