



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

La estrategia del silenciamiento en el libro-álbum *Camino a casa*

Angela Patricia Melo Arévalo

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-IECO Bogotá,
Colombia

2019

La estrategia del silenciamiento en el libro-álbum *Camino a casa*

Angela Patricia Melo Arévalo

Tesis como requisito para optar al título de:
Magíster en Comunicación y Medios

Director:

Ph.D. Francisco Montaña Ibáñez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-IECO Bogotá,
Colombia
2019

A mi familia,
por todo el tiempo que este trabajo le robó.

“Yo era tan niña que no sabía que los poemas eran escritos por personas, sino que creía que eran consustanciales al universo, que eran la respiración de las cosas, el nombre de este mundo dicho por él mismo. Pensaba también que, si lograba quedarme completamente inmóvil y muda en cierto lugares mágicos del jardín, lograría oír uno de esos poemas que en sí mismo el aire contenía”

Sophia de Mello

Agradecimientos

Agradecimiento especial al profesor Francisco Montaña Ibáñez por su dedicación y su calidez en la asesoría de esta investigación.

Resumen

Este trabajo propone una lectura crítica del libro-álbum colombiano *Camino a casa* (2008) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng a través de la estrategia del silenciamiento. La estrategia permite develar la configuración discursiva de la obra mediante el funcionamiento y el uso de los recursos semióticos. La investigación integra conceptos y teorías de distintas disciplinas como son los estudios literarios, la semiótica y la comunicación. En los hallazgos se identificaron tres mecanismos que dan estructura a la estrategia del silenciamiento. Los silencios, a través de la configuración de la voz narrativa y la perspectiva. La indeterminación, que construye el espacio, el tiempo y múltiples aspectos de los personajes y, por último, el vacío como la forma de representar la infancia y de aproximarse al contexto social en la obra.

Palabras clave: Silencio, libro-álbum, literatura infantil, comunicación.

Abstract

This document presents a critical reading of *Camino a casa* (2008) a Colombian picturebook by Jairo Buitrago and Rafel Yockteng through the strategy of silencing. This strategy reveals the discursive configuration of the book through the functioning and use of semiotic resources. This research integrates concepts and theories of different disciplines such as literary studies, semiotics and communication studies. Based on the findings, three mechanisms which structure this strategy were identified: Silences, through the configuration of perspective and narrative voice, indetermination, which shapes space, time and multiple aspects of the characters and finally emptiness, as a way to represent childhood and approaches to social context.

Keywords: silence, picturebook, children's literature, communication.

Contenido

	Pág.
Resumen.....	V
Lista de figuras.....	VIII
Lista de tablas.....	IX
Introducción	1
1. Marco teórico conceptual.....	5
1.1 Los grandes libros para los más pequeños	5
1.1.1 La literatura infantil en Colombia: un bosque encantado.....	8
1.1.2 El libro-álbum: la historia de un amor entre texto e imagen	14
1.2 Ver y leer la infancia	19
1.3 Los laberintos del lenguaje: Comunicación, discurso y literatura infantil	28
2. Camino a la obra	37
3. La estrategia del silenciamiento	47
3.1 Silencio.....	59
3.2 Indeterminación.....	69
3.2.1 Espacio	72
3.2.2 Tiempo.....	78
3.2.3 Indeterminaciones otras.....	80
3.3 Vacío	83
4. Consideraciones esenciales	89
5. Conclusiones.....	94
Bibliografía	97
A. Anexo: Matriz categorial	105

Lista de figuras

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Guardas iniciales.....	48
<i>Figura 2.</i> Guardas finales	49
<i>Figura 3.</i> Primera doble página	50
<i>Figura 4.</i> Doble página final.....	51
<i>Figura 5.</i> Primer encuentro.....	61
<i>Figura 6.</i> Recuerdo y memoria.....	63
<i>Figura 7.</i> Hacia los suburbios.....	73
<i>Figura 8.</i> Lugares en la obra.....	74
<i>Figura 9.</i> En la tienda	75
<i>Figura 10.</i> Antes de ir a dormir	75
<i>Figura 11.</i> Despedida.....	76
<i>Figura 12.</i> Hora de cenar	76
<i>Figura 13.</i> Esperando a mamá	77
<i>Figura 14.</i> Portada	81
<i>Figura 15.</i> Contraportada.....	81
<i>Figura 16.</i> La llegada de mamá	82

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Obras narrativas que abordan el conflicto armado colombiano	44
Tabla 2. Obras analizadas por Castaño & Valencia (2016)	45

Introducción

Pensar la literatura infantil exige siempre una lectura sobre la infancia propia o, en términos de Cadenas (2004), una especie de lectura subterránea, dado que la historia de la infancia siempre se conecta, en distintos niveles, con la historia de mi infancia. Así, en un intento por aproximarse a esta noción a través de una obra literaria, se vuelve inevitable realizar una lectura en doble vía. Por un lado una lectura externa, que permita al investigador recorrer el relato con rigor para desentrañar y recomponer la infancia allí representada, y por otro, una lectura interna, que apele a las raíces más profundas de la memoria emotiva y que sacuda inesperadamente el espacio íntimo de los recuerdos.

El resultado de ambas lecturas puede resistirse al análisis, dada la fuerza del vínculo que las une, pero si el investigador es paciente y se acerca con cautela a sus propios hallazgos podrá alimentar su trabajo de fuentes inesperadas. Este rigor tan necesario se sustenta en la complejidad que subyace al concepto de infancia en la literatura destinada a los más pequeños. Pues, aunque los niños hayan existido desde siempre, la infancia como categoría de análisis, construcción discursiva o lugar de enunciación es siempre mutable y bastante imprecisa.

Para Robledo (2007), no es sino hasta el siglo XX que se configura la noción actual de niño y de infancia gracias a una mirada renovada como efecto de los nuevos aportes en el campo de la psicología y el psicoanálisis. De esta manera, en las primeras décadas del siglo XX se observa un interés cada vez mayor por proteger a los niños. Nunes (2012) registra que este interés movilizó amplios debates en Latinoamérica, especialmente en torno al desarrollo de las naciones y al nuevo lugar que debería ocupar la niñez.

En el caso de Colombia, Robledo (2007) también destaca las reformas educativas de los años 20 y 30 como un aspecto fundamental en temas de infancia. Con ellas se da inicio a reflexiones sobre las necesidades del niño quien, poco a poco, se convertía en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es con la Constitución de 1991 que se da un paso crucial en la construcción del niño como sujeto de derecho. De ahí en adelante se difunde la creencia de que la

infancia ocupa, hasta hoy, un lugar privilegiado en nuestra sociedad y sin embargo, los datos actuales sobre violencia, pobreza, abuso y explotación infantil siguen demostrando todo lo contrario.

Esta desconexión entre las condiciones reales de los niños y el interés extremo por proteger o idealizar la infancia han hecho de ella un tema de interés académico por parte de investigadores y artistas. Sin embargo, el niño como sujeto real dista mucho de aquel que es construido discursivamente con la voz del adulto o incluso con la mirada aguada y a veces distante del investigador. Es por ello que “el niño es tema pero no voz” (Cadenas, 2004, p.9) y la figura del niño, por lo menos en Latinoamérica, constituye “una verdadera ausencia” como expresa Nunes (2012, p. 299). Esa prolongada ausencia de voz plantea preguntas esenciales sobre el tema de la representación y la forma como se crea o se diluye la figura del niño, particularmente en el ámbito de la literatura infantil.

Sumado a esto, la etiqueta de ‘literatura infantil’ suscita numerosos debates que inician con su definición e incluyen la naturaleza misma del adjetivo infantil. Algunos teóricos incluso cuestionan si las obras clasificadas bajo esta categoría pueden considerarse verdadera literatura. Lejos de discutir esta visión, consideramos que la configuración del niño y las formas como se representa la infancia en la literatura infantil funcionan como un barómetro interesante de aquellas expectativas, anhelos o angustias que nuestra sociedad proyecta en los niños y deposita en sus relatos.

Así, para la presente investigación se elige el libro-álbum colombiano *Camino a casa* (2008) escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng, el cual se hizo merecedor de múltiples reconocimientos a nivel nacional e internacional. Tras su publicación, la obra fue asociada rápidamente con temas como la violencia infantil, el dolor, la pobreza, la desaparición forzada y la pérdida de la infancia en Colombia. Además, la crítica le otorgó una amplia calidad literaria y gráfica, lo cual desencadenó su difusión y comercialización con el respaldo de instituciones educativas, librerías y bibliotecas del país.

El hecho de que *Camino a casa* (2008) se haya posicionado en un lugar tan favorable y visible de la esfera literaria desencadena un interés particular por realizar una lectura más crítica y profunda de la obra. Este fue uno de los puntos de partida de la investigación, motivado además por comprender de dónde surge la lectura tan homogénea que la crítica ha hecho de esta obra. Como resultado, se identifica la estrategia del silenciamiento con la cual se devela y se explica la

configuración discursiva de *Camino a casa* (2008) a través del funcionamiento y el uso que hace de los recursos semióticos. Para ello, son fundamentales los aportes teóricos de Kokkola (2002) acerca del rol del silencio en la literatura infantil sobre el Holocausto.

Así, se identifican tres categorías mediante las cuales opera dicha estrategia: silencio, indeterminación y vacío. Estos tres mecanismos se articulan para dar forma a aspectos claves de la obra como son la relación entre imagen y texto, la voz narrativa, la perspectiva, el tiempo, el espacio, la figura del niño, el lugar de la infancia y su representación. Cabe aclarar que, dada la naturaleza híbrida del objeto de estudio, se reconoce la importancia de integrar conceptos y teorías de distintas disciplinas como son los estudios literarios, la semiótica y la comunicación a lo largo del análisis del corpus y solo en la medida en que este lo requiera.

De tal forma, el presente documento se organiza en capítulos que ofrecen al lector un acercamiento secuencial a las distintas etapas del proceso investigativo. En el primer capítulo se exponen los referentes teóricos y conceptuales del trabajo. En ellos se enuncian los retos y dificultades del campo de la literatura infantil y del estudio de los libros para niños, además se abre el debate sobre el lugar de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en Colombia, se definen las características del formato del libro-álbum y se hace un recorrido por su desarrollo a nivel nacional. Luego de esto, se abordan aspectos como la relación entre LIJ e infancia y el lugar del niño (real y conceptual) en los estudios teóricos de la LIJ. Todo lo anterior dentro del campo de la comunicación y los estudios del lenguaje, los cuales permiten abordar la literatura como forma de comunicación. Razón por la cual son fundamentales los aportes de la semiótica social y de los estudios del análisis del discurso multimodal.

En el segundo capítulo se hace una presentación general de *Camino a casa* y se describe su contexto de producción y circulación. También se abordan cuestiones relevantes sobre el estado de la literatura infantil en Colombia durante la publicación de la obra, los reconocimientos recibidos a nivel nacional e internacional y el lugar que ha obtenido dentro del circuito comunicativo de la LIJ nacional.

En el tercer capítulo se presentan aspectos relevantes sobre la configuración del relato, vinculados a la interpretación más extendida que la crítica ha hecho de la obra. Adicionalmente, se describe la estrategia del silenciamiento y se pone en relación con el análisis realizado por Kokkola (2002) en el marco de los debates generados por la LIJ sobre el Holocausto. Posteriormente se describen los

tres mecanismos en los que opera la estrategia del silenciamiento: el silencio, la indeterminación y el vacío. Para lo cual, se transita continuamente entre la teoría y la obra.

En el cuarto capítulo se exponen algunas consideraciones esenciales sobre la configuración discursiva en *Camino a casa* (2008), a la luz de su contexto de producción y de recepción. También se exploran las implicaciones discursivas que resultan del uso específico de los recursos semióticos. Y finalmente, el quinto capítulo ofrece una síntesis de los hallazgos de la investigación y presenta ciertos interrogantes y caminos investigativos que surgen a partir de los hallazgos.

De esta manera, se espera que la investigación ofrezca una mirada más amplia y compleja de *Camino a casa* (2008) sustentada en la materialidad del corpus para dar cuenta de la forma como se estructura la obra a partir del uso de sus recursos semióticos afianzados en el formato de libro-álbum. Además, la inclusión de conceptos de distintas disciplinas suma un aporte a los horizontes posibles en materia de investigación que exploran los límites entre los estudios en comunicación y literatura infantil.

1. Marco teórico conceptual

1.1 Los grandes libros para los más pequeños

Todos lo sabemos bien cuando niños; cada uno de nosotros debe enfrentarse a las mismas potencias subterráneas. Éstas viven en nosotros y para revelarse sólo esperan que se les interroge en condiciones propicias y utilizando instrumentos apropiados. Los libros eran esos instrumentos. (...) al penetrar en ellos penetrábamos en nosotros mismos.

Jean-Louis Baudry

El título de este apartado hace alusión a la obra de la crítica francesa Joëlle Turin quien ha dedicado gran parte de su vida al estudio de los libros para niños y a defender la literatura como un espacio de resistencia. Sin lugar a duda, uno de los mayores campos de tensión de ese vasto territorio que denominamos *literatura* es el de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Durante muchos años, las preocupaciones más frecuentes se centraron en definir el límite entre los libros para adultos y los libros para niños, ubicarlos dentro o fuera del panorama de la literatura universal y argumentar si su estudio teórico constituía una verdadera disciplina dado que, por mucho, tiempo la literatura infantil (LI) pareció no pertenecerle a nadie (Hunt, 2005).

Todos estos interrogantes, que han ido tomando nuevos matices, emergen por la naturaleza de la LIJ como campo de batalla y de disputa entre críticos, autores, docentes, editores, promotores de lectura y, en el último lugar, lectores. Es importante recordar que el estudio de los libros infantiles estuvo sesgado durante largo tiempo por preocupaciones educativas que versaban en la utilidad de los libros y sus efectos en el lector. Como consecuencia, se

restó solidez a los estudios críticos y teóricos de las obras fuera de su circuito de producción y consumo (Hunt, 2005). Sin embargo, este vacío también propició que curiosos y académicos de distintas disciplinas se acercaran a la LIJ con nuevas miradas bajo las cuales hoy día se sigue construyendo el campo de estudio.

Colomer (2002) reconoce el largo camino de legitimación que ha cruzado la LIJ para obtener el estatus de literatura e identifica algunos debates y cuestionamientos frecuentes que pueden agruparse en ocho macrotemas. El primero de ellos tiene que ver con los vínculos entre la literatura infantil y la tradición oral. Numerosos estudios históricos de la LIJ se enfrentan a la tarea de despejar los nexos entre las narraciones para niños, los cuentos de hadas, los cuentos populares y la tradición oral (Colomer, 2002). Ello implica observar hasta qué punto la producción actual en LIJ se alimenta o se aparta de las características del folclore y estudiar las numerosas adaptaciones que se han hecho de la literatura de tradición oral. La segunda batalla de los estudios en literatura infantil, según Colomer (2002), se disputó para ganar independencia con respecto de la pedagogía y la didáctica, la cual sometía a las obras a una visión moralizante, utilitaria y reduccionista donde se privilegiaban los intereses escolares. Este es quizás uno de los debates más amplios y extensos en el campo, pero, a pesar de su vigencia, se debe reconocer que el terreno ganado ha permitido lentamente la apertura de los estudios de LIJ a nuevas disciplinas.

El tercer debate se centró precisamente en otorgar el estatus de *literatura* a las obras más allá de su adjetivo *infantil*, al respecto los estudios teóricos tuvieron una amplia incidencia en este proceso. “La crítica de literatura infantil no solo ha seleccionado e importado ya todo tipo de instrumentos de análisis y resultados de otras disciplinas. También ha empezado a desafiarlas con preguntas estimulantes que han surgido precisamente del propio campo” (Colomer, 2002, p. 37). La cuarta disputa tendría lugar ante el auge de los medios de comunicación y el espacio que la LIJ y la infancia tendrían en el mundo del cine y la televisión. Este debate se centraría en “el espacio que la cultura y la infancia reciben en la difusión social” (Colomer, 2002, p. 37) el cual, incluso hoy, parece estar influenciado por las lógicas del mercado.

El quinto debate está asociado con la promoción de lectura y su crecimiento exponencial para desligar la escuela como el lugar genuino de la LIJ. Sin embargo, Colomer (2002) aclara que este *sarampión de la animación* traería consigo el debilitamiento de los hábitos lectores en los niños y generaría una nueva mirada superficial sobre la LIJ, la cual ha venido superándose con los años. La sexta disputa tiene lugar hoy día en el mercado editorial y se centra en el sometimiento de la calidad de las obras a intereses de tipo económico y mercantil. La séptima transformación ocurrió con la exploración de la imagen y el surgimiento de géneros y formatos como el libro-álbum o el álbum silente en donde las ilustraciones superan su carácter decorativo y se exploran diversas posibilidades narrativas. El último espacio de lucha, que es sumamente reciente, se basa en las nuevas formas de la LIJ, entre ellas la literatura digital y las narrativas transmedia que comienzan a popularizarse y merecen un estudio profundo y sistemático.

Paralelamente, los largos debates sobre el lugar de los libros infantiles con relación a la literatura y a los elementos que deben o no tenerse en cuenta para su estudio teórico siguen extendiéndose. Así por ejemplo, se ha afirmado que mientras las obras se sigan estudiando bajo el reducido lente de *lo infantil*, la LIJ seguirá siendo *la cenicienta* de la literatura universal.

El gran peligro que acecha a la literatura infantil y a la juvenil en lo que respecta a su categorización como literatura, es justamente el de presentarse a priori como infantil o como juvenil. Lo que puede haber de "para niños" o "para jóvenes" en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (Andruetto, 2009, p. 57)

Por otro lado, teóricos destacados del campo como Hunt (2005), que también ven innecesaria esta división, sostienen que las obras que componen el cuerpo de la LIJ no deberían ser estudiadas bajo el mismo sistema de valores que una novela para adultos porque ello generaría '*problemas innecesarios*'. Según Hunt (2005), se debe reconocer que

las obras han sido escritas, comercializadas difundidas o aceptadas con la idea de una audiencia infantil de fondo. Así pues, los argumentos son diversos y los debates continuos se extienden en la misma medida en que avanza el campo.

Quizás uno de los aspectos más controversiales que atraviesa el estudio de los libros para niños ha sido el lugar del lector infantil y del libro como un fuerte dispositivo ideológico que pretende acercar al niño al mundo adulto a la vez que lo censura bajo la excusa de protegerlo. “El lector infantil imaginario está dividido, es tanto educable como incorregible, salvaje e inocente; es eternamente ambivalente” (Nodelman, 2007, p. 1). A esto se sumaría la gran contradicción que para muchos representa la LIJ: una literatura, en principio, dirigida a niños pero escrita por adultos según aquello que estos consideran ‘necesario’, ‘importante’ o ‘deseable’ en la infancia. En palabras de Nodelman (2007) constituye un intento por ‘colonizar a los niños’. Estas tensiones hacen que el estudio teórico de las obras no solo sea necesario sino profundamente seductor, pero para adentrarse en él es imperativo superar lo que Hunt (2005) denomina “las disputas entre lo intelectual y lo sentimental” que por tantas décadas han perseguido a la LIJ.

1.1.1 La literatura infantil en Colombia: un bosque encantado

La literatura infantil colombiana (LIC) comparte muchas de las dificultades y tensiones que caracterizan a la literatura infantil universal por hallarse en un espacio diverso y en constante construcción. Sin embargo, el estudio teórico de la LIC está poblado de incertidumbres adicionales que la diferencian de la literatura Colombiana ‘para adultos’. Por ello, es importante aclarar que este apartado no pretende ser concluyente ni tampoco ofrecerá certezas a ninguno de los interrogantes. Para el propósito de esta investigación, la importancia de recuperar estos cuestionamientos se basa en reconocer y nombrar rasgos transversales a la LIC que constituyen epicentros interesantes en su desarrollo y consolidación. Ello con el fin de acercarnos al objeto de estudio con pleno conocimiento de las dificultades y los vacíos existentes en el campo.

El primero de ellos se centra en un cuestionamiento por su existencia, ¿existe realmente la literatura infantil colombiana o simplemente se trata de un conjunto de obras dispersas dirigidas al público infantil? Evidentemente esta pregunta tan debatida esconde la angustia por la conformación de un canon y de una tradición literaria estable, delimitada y con validez temporal. En respuesta, algunos teóricos han visto la LIC como un grupo de obras inestables, discontinuas y en ocasiones inconexas que se producen en el país. Por ejemplo, para Robledo (2012) es solo hasta la década de los 90 que se consolida realmente lo que se llamará *literatura infantil colombiana*. Lejos de adentrarnos en el debate histórico sobre el momento exacto de aparición, resulta más importante para nosotros resaltar la naturaleza discontinua y heterogénea que ha caracterizado a la producción de obras infantiles y juveniles en Colombia. Esta situación responde a múltiples y complejas circunstancias como las dificultades de un mercado editorial inconsistente, paralelo a unas políticas educativas frágiles y de poca cobertura, en un territorio con una enorme diversidad cultural e históricamente atravesado por la violencia y el silenciamiento.

La segunda gran pregunta que emerge de la LIC, asumiendo que existe, se centra en su definición y conformación: ¿qué es entonces la literatura infantil colombiana?, ¿cuáles obras la conforman? y ¿en qué lugar de la literatura se ubica? Generalmente la LIC es entendida como un producto cultural, estético, comunicativo y discursivo que, desde su concepción hasta su distribución, está dirigido a un público infantil. Sin embargo, dicha definición deja de lado un gran número de obras escritas para adultos pero que los niños, a lo largo de la historia, han ido apropiando y que, al día de hoy hacen parte de la larga tradición de libros infantiles. Esta definición también excluiría las adaptaciones de obras clásicas y aquellas obras del mundo del cine, del teatro o las artes que se transforman en su migración al mundo infantil. Como explica Borja & Alonso (2015) “es necesario tener en cuenta que no se puede reducir la literatura infantil a la que los adultos escriben para los niños sino a la que los niños aceptan, hacen propia al leerla, y la eligen reiteradamente” (p. 100). Con ello, observamos que la pregunta por una literatura infantil colombiana está comúnmente ligada al lector y al público infantil.

La escritura de textos literarios para niños en Colombia además de ser un fenómeno relativamente reciente, impulsado sobre todo por el mercado editorial, es más bien un asunto de individuos solitarios, quienes por diversas razones - afectivas, pedagógicas o estéticas- han elegido al niño como el destinatario principal de sus obras. (Robledo, 1998. p. 45)

Esta etiqueta de *lector infantil* nos remite al niño como sujeto, a su desarrollo y a aquello que histórica y socialmente hemos entendido por infancia y niñez. Es por ello que algunos criterios comunes y erróneamente utilizados para clasificar la LIC se centran en la edad de los lectores (debido a su desarrollo cognitivo y lingüístico) para, supuestamente, garantizar la comprensión de la obra y acercarlos poco a poco al mundo de la literatura. Sin embargo, estos criterios obedecen más a una visión algo utilitarista y prescriptiva donde la literatura infantil tiene una única función educativa en la formación de lectores homogéneos, a ello se sumaría una visión mercantil que facilita al sector editorial la clasificación de las obras para su comercialización y distribución.

No debe entonces extrañarnos que la LIC sea considerada una literatura menor, una especie de *subliteratura*, *literatura de periferia* e incluso una *literatura de transición*. Pues, como hemos explicado, se considera erróneamente que su única finalidad es propiciar que los lectores (niños) adquieran y desarrollen las habilidades suficientes para ingresar al mundo de la ‘verdadera literatura’. Esta mirada sobre la LIC da cuenta, por un lado, de una visión de la lectura como una práctica homogénea y ausente de experiencias significativas entre el lector infantil y la obra a temprana edad, en donde la infancia deviene más bien un territorio que se debe domesticar a través del lenguaje y el ejercicio de la lectura. Por otro lado, niega completamente la posibilidad de un doble lector implícito o destinatario dado que esta naturaleza ambivalente y dual de la LIJ tendría como efecto que las obras operen en más de un sistema literario teniendo distintas capas o niveles posibles de lectura, un aspecto que según Shavit (citado por Nodelman 2008) caracterizaría a la literatura infantil.

[La literatura infantil o los texto ambivalentes] operan al interior de dos “sistemas” literarios diferentes, el sistema de la literatura infantil y el “sistema canonizado” de literatura seria para adultos. Tales textos siguen las formas convencionales y estructuras esperadas de la literatura infantil pero con algo más, con variaciones o

adiciones a esas convenciones. A pesar de estas diferencias, tales textos mantienen las convenciones lo suficientemente fijas para que puedan ser leídos, no necesariamente en una variedad de formas pero sí en dos formas distintas pero bastante específicas —con una ignorancia de sus variaciones y con una consciencia de ellas^{1 2}. (Nodelman sobre Shavit, 2008, p. 208)

Por otro lado, uno de los aspectos más problemáticos de la LIC se basa en el uso del adjetivo *infantil* o *juvenil* que se antepone a las obras, dado que su valor debería ser determinado por la calidad literaria y no por las etiquetas que se le han otorgado.

Si la obra de un escritor no coincide con la imagen de lo infantil o lo juvenil que tienen el mercado, las editoriales, los medios audiovisuales, la escuela o quien fuere, se deduce (inmediatamente) de esta divergencia la inutilidad del escritor para ser ofrecido en ese campo de lectores potenciales. (Andruetto, 2009, p. 59)

Al igual que la literatura infantil universal, la LIC estuvo fuertemente marcada en sus inicios por un interés didáctico y pedagógico, lo que llevó a producir un gran número de obras con fuertes objetivos moralizantes (Robledo, 2012). Aunque el panorama actual es mucho más diverso y heterogéneo no se puede desconocer que esta tendencia persiste. Con ello, tales características revelarían las contradicciones y rupturas de la LIC como producción discursiva y dispositivo ideológico, a la vez que reflejan las transformaciones del concepto de infancia en nuestra sociedad.

Esta segunda pregunta revela aspectos fundamentales sobre la definición de la literatura infantil en Colombia como son: su vínculo estrecho con el lector infantil y con la infancia, su relación afortunada o desafortunada con la educación y las lógicas del sector editorial y, por último, su naturaleza híbrida, compleja y heterogénea. Emerge entonces la necesidad

¹[children's literature or ambivalent texts] operate within two different literary "systems," the system of children's literature and the "canonized system" of serious literature for adults. Such texts follow the conventional forms and structures expected of children's literature but also over something beyond that, variations on or additions to those conventions. Despite these differences, such texts maintain the conventions firmly enough that they can be read not necessarily in a variety of ways but in two different but quite specific ones—with an ignorance of the variations and with a consciousness of them. (Nodelman sobre Shavit, 2008, p. 208)

²Las traducciones que aparecen en el cuerpo del documento son traducciones personales y están siempre acompañadas de su versión original como nota al pie de página.

de estudiar la LIC desde distintas perspectivas, pues “la literatura se comprende como un gran campo cultural que puede entrar en relación comunicativa con otros campos afines. Por ello su lectura y análisis se aborda desde presupuestos multi e interdisciplinarios” (Borja & Alonso, 2015, p. 88).

La tercera gran pregunta sobre LIC nos lleva a cuestionar su historia y su desarrollo ¿desde cuándo existe la literatura infantil colombiana?, ¿cómo y cuál ha sido su evolución? El desarrollo de la LIC parece ser vertiginoso e interrumpido, ya en 1998 Beatriz Helena Robledo se refería a este tema afirmando que la historia de la LIC “se ha ido tejiendo lentamente en un devenir de súbitos estertores y largos periodos de silencio y olvido” (Robledo, 1998, p. 45). Ello dificulta no solo su definición sino la creación de un panorama histórico delimitado y el rastreo preciso de su evolución. Por ejemplo, Escobar (2018) presentan dos hipótesis sobre los posibles orígenes de la LIC, el primero se basa en los postulados de Bravo (1986) y Melo (1975) quienes argumentan que la LIC surge “con la producción oral que provenía de la cultura afro traída al continente o de los pueblos indígenas prehispánicos” (Escobar, 2018, p. 22). Sin embargo, como afirma el autor, es difícil determinar la evolución e incorporación de la tradición oral en el desarrollo de la LIC precisamente por la fragilidad de sus dinámicas. La segunda idea, que retoma la propuesta de Robledo (2012), plantea que la LIC “solo existe en el momento en que se configura la idea moderna de niñez” (Escobar, 2018, p. 23).

Así mismo, existen varios momentos importantes en la evolución y consolidación de la literatura infantil en Colombia y en su campo de producción. Robledo (1998) destaca las transformaciones educativas de los años 20, 30 y 40 como un período fundamental en temas de infancia, pues la influencia de la escuela activa abrió debates alrededor de las necesidades del niño y sus etapas de desarrollo (Robledo, 1998). De esta época sobresalen algunas publicaciones dirigidas al público infantil como los cuentos de Nelly Eco y las revistas *Chanchito* (1933-1934) de Victor Eduardo Caro y *Rin Rin*, Revista Infantil del Ministerio de Educación (1935-1939). En ambas publicaciones persiste un interés por la formación de los niños a la luz de los movimientos pedagógicos y las tendencias educativas de la época. Sin embargo, autores como Peters & Trujillo (2017) señalan potentes elementos ideológicos que marcan la naturaleza antagónica de ambas revistas, los

cuales estarían centrados, en gran medida, en el tratamiento de los temas, en su estética y en la representación visual de los sujetos.

También se observan numerosas publicaciones dirigidas al público infantil anteriores a los años setenta las cuales tenían un nivel de distribución muy limitado, pues muchos autores, a través de enormes esfuerzos personales, realizaron tirajes pequeños para compartir con familiares y amigos cercanos (Robledo, 1998). Por ello, un momento clave para la LIC tuvo lugar durante la década de los setenta, con el *boom editorial* (Robledo, 2012). A este se sumó la creación del Premio Enka de Literatura Infantil Colombiana en 1977 el cual extendió su convocatoria a toda Latinoamérica en 1992. La lista de ganadores incluye autores que hoy conforman el panorama actual de LIC como son Jairo Aníbal Niño, Celso Román, Triunfo Arciniegas, Evelio José Rosero, entre otros. Es así como se marcó un punto decisivo en la consolidación de autores para libros infantiles a la vez que se produjo un crecimiento del sector editorial en Colombia (Robledo, 2012).

Como resultado, en las décadas siguientes surgieron nuevos premios destinados a la LIC, se crearon instituciones dedicadas al fomento de la lectura y surgieron editoriales y colecciones especializadas en literatura infantil y juvenil. Entre ellas, Robledo (2012) subraya el premio Raimundo Susaeta, el concurso de cuentos Comfamiliar del Atlántico, el premio ACLIJ al Mejor Libro Infantil editado en Colombia, el premio Noveles Talentos, el premio Norma-Fundalectura. En términos de editoriales, la autora referencia a Carillón, Carlos Valencia Editores, Educar, Gamma, Kapelusz Colombiana, Magisterio, Norma, Tres Culturas, Colina y Edilux. Con este clima se abrió un espacio importante para que los autores dieran a conocer su obra. Robledo (1998) también señalaba la trayectoria de escritores consagrados y emergentes como Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, Evelio José Rosero, Yolanda Reyes, Hugo Niño, Gonzalo España, y Pilar Lozano, entre otros.

Al día de hoy el desarrollo del mercado editorial, el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y de los planes de lectura han posibilitado que distintos autores de la LIC consoliden su trabajo a la vez que nuevos escritores e ilustradores ingresen al campo.

Sobre el panorama actual, Robledo (2012) percibe un importante auge en la creación de libros para los más pequeños acompañado de “la presencia más dedicada de los ilustradores con un trabajo de alta calidad estética y un diálogo con los escritores, lo que va construyendo un camino poco explorado, como es el libro-álbum” (p. 128).

1.1.2 El libro-álbum: la historia de un amor entre texto e imagen

Alicia empezaba a estar harta de seguir tanto rato sentada en la orilla, junto a su hermana, sin hacer nada, una o dos veces se había asomado al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía ilustraciones ni diálogos, “¿y de qué sirve un libro —pensó Alicia— si no tiene ilustraciones ni diálogos?”

Lewis Carroll

Para un estudio profundo del libro-álbum es fundamental considerar todas las características materiales y sensoriales del género (diseño, formato, técnica de ilustración, tipo de fuente, paleta de color, gramaje del papel, etc.) las cuales construyen aspectos fundamentales de la obra (el estilo, el ritmo, la tensión, el espacio, el tiempo, etc.). Así, el libro-álbum se caracteriza por el despliegue de una amplia gama de recursos semióticos que interactúan en la producción de significado, como explica Van der Linden (2015):

Todo tiene significado en el álbum. Hay que concebirlo como un sistema global cuyos principales componentes (pertenecientes a la materialidad, al contenido, a la expresión o a la compaginación) participan, en distinto grado, en la producción de significado, según las opciones elegidas por cada creador. (p. 35)

Se podría pensar que el formato moderno del libro-álbum emerge de manera gradual de géneros como el comic, el libro de bolsillo, el *toy book* y los cuentos infantiles, entre otros (Lewis, 2001). Sin embargo, la historia vertiginosa del libro-álbum hace difícil rastrear y ubicar con exactitud su nacimiento. Para Lewis (2001) los primeros prototipos de libro-álbum aparecieron a finales del siglo XIX y se consolidaron hacia la segunda mitad del

siglo XX. Actualmente, el libro-álbum continúa en constante transformación gracias a las nuevas tecnologías las cuales permiten la producción de obras infantiles en formatos digitales y aplicaciones móviles produciendo una literatura altamente interactiva, hipertextual, multimodal y multimedial³.

Sin embargo, el libro-álbum en formato impreso continúa planteando varios retos debido a sus características y a su naturaleza cambiante, “su combinación de dos modos distintos de representación –imágenes y palabras- en un solo texto, pero es precisamente esta duplicidad, esta cualidad doble, que ha llevado a confusión y desacuerdos”⁴ (Lewis, 2001, p. xiii). Incluso la terminología empleada para designar este formato puede ser centro de discusión teórica. Por ejemplo, en español distintos autores utilizan la denominación de *libro-álbum* (con y sin guión), *álbum ilustrado* o *libro ilustrado* sin que exista todavía un consenso establecido⁵. En este estudio se utilizará el término de *libro- álbum* para destacar la relación existente entre texto e imagen a través de un soporte específico en formato libro. Con ello, reconocemos la naturaleza multimodal de este género como un eje fundamental en el desarrollo y la comprensión del relato.

Con respecto a la definición de libro-álbum, algunos autores lo conciben como formato, género, producto comunicativo o concepto editorial. En cuanto a sus características, destacan el carácter narrativo, la materialidad y la predominancia del modo visual. Bosch (2015) define el libro-álbum como “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2015, p.7). Por su parte, autores como

³ Al respecto véase el trabajo realizado Ramada Prieto, Lucas (2017). *Esto no va de libros. Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. Tesis doctoral disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/460770>

⁴ “[...] Its combining of two distinct modes of representation –pictures and words- into a composite text, but it is precisely this doubleness, this two-sided quality, which has led to much confusion and disagreement” (Lewis, 2001, p. xiii)

⁵ Lewis (2001) también manifiesta la dificultad para nombrar este género en lengua inglesa, ya que algunas veces suele deletrearse como *picturebook* (palabra completa), *picture book* (dos palabras) o *picture-book* (con guion). Van der Linden (2007) explica la misma dificultad en lengua francesa con los términos de *livre d’images*, *livre pour enfants*, *livre illustré* y *album jeunesse*.

Van der Linden (2015) resaltan aspectos como la relación entre texto e imagen y el uso de la doble página.

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

Según Bajour & Carranza (2002) los libros-álbum “ponen en evidencia las técnicas de construcción de la ficción, y resultan por lo tanto un campo de estudio sobresaliente para la lectura crítica y reflexiva de la literatura y de los textos en general” (párr. 5). A ello se suma la interacción entre el modo visual y el modo lingüístico en la construcción global de sentido.

Lejos de teorizar al respecto o sugerir una definición propia, optamos por reconocer aspectos transversales y relevantes a las definiciones existentes, poniendo el énfasis en la naturaleza multimodalidad de este formato. “La cualidad única del libro-álbum como forma artística está basada en su combinación de dos niveles de comunicación, el visual y el verbal”⁶ (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 01). Por esta razón, el libro-álbum parece no tener un equivalente en la literatura para adultos, pues trasciende incluso el formato de la novela gráfica (Arizpe & Styles, 2004).

El desarrollo del libro-álbum en Colombia fue relativamente tardío si se compara con otros países de Latinoamérica y esto obedeció a razones diversas de tipo histórico, social, cultural y editorial (Pardo, 2009). La conexión del libro-álbum con el libro ilustrado hace que sea difícil separar su historia de las publicaciones ilustradas para niños en Colombia. Así, la primera mitad del siglo XX se vio marcada por la publicación de revistas, semanarios, diarios y periódicos de los cuales destacan *Rin Rin* y *Chanchito*. En su recorrido, Pardo (2009) también subraya el trabajo de artistas como Juan Renau y Sergio

⁶ “The unique character of picture books as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal” (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 01)

Trujillo Magnenat que ilustraron cuentos y narraciones infantiles. Para la autora, libros como *El conejo viajero* (1949) de María Eastman, *Cuentos tricolores* (1967) de Osvaldo Díaz e ilustrado por Trujillo Magnenat y *Qué bonito baila el chulo* (1980) con la compilación de María Fornaguera e ilustrado por Lorenzo Jaramillo, son considerados precursores del libro-álbum colombiano. A pesar de que la relación entre texto e imagen no fuera experimental o completamente innovadora si constituyen un aporte relevante en la construcción del género (Pardo, 2009).

Entre los años 60 y 80 se produjo un auge editorial que benefició el desarrollo de la literatura infantil y el surgimiento del libro-álbum.

La industria editorial y gráfica colombiana se encontraba en un punto cumbre de su desarrollo. El número de títulos publicados en el país se triplicó entre 1980 y 1985 como resultado del desarrollo de empresas gráficas y editoriales de importante capacidad empresarial, la creación de un marco legal favorable, el crecimiento de la red de librerías, la fundación de instituciones de promoción de lectura y bibliotecas públicas y el surgimiento de nuevos canales de venta masiva, como las grandes superficies. (Pardo, 2009, p. 97)

Emerge la creación de editoriales infantiles en Colombia y colecciones especializadas como OA, de Carlos Valencia Editores, que otorgaban un lugar importante a las ilustraciones, las cuales estuvieron a cargo de artistas reconocidos de la época (Montaña, 2011). Así, las ilustraciones comienzan a ganar relevancia y superaron una simple función decorativa. Es en la década de los 80 cuando surgen propuestas interesantes como efecto de la profesionalización del autor como ilustrador y la conformación de equipos editoriales especializados con diseñadores, directores de arte, editores, etc. (Pardo, 2009).

Todos estos antecedentes propiciaron el clima necesario para el surgimiento del libro-álbum en Colombia. Pardo (2009) ubica su origen en el siglo XXI y considera que es la serie de *Chigüiro* de Ivar Da Coll la que abre el camino. Es difícil rastrear el momento específico de su nacimiento, pero autores como Díaz (citado por Pardo, 2009) afirman que *Rana*, de María Paula Bolaños sería el primer libro-álbum colombiano. A diferencia de

Chigüiro, Rana no solo incluye imagen sino también texto y con ello un nuevo nivel de interacción entre ambos códigos.

Desafortunadamente, el auge que tuvo la LIJ en Colombia durante los años 80 se detuvo con el cierre de muchas editoriales y la reducción de las colecciones infantiles. Aquellas sobrevivientes se entregaron a la producción de obras para responder a las necesidades educativas (como el Plan lector) y al ámbito escolar (Pardo, 2009). Sometidos a lo que Colomer (2002) denominaría *la madrastra pedagógica* de la LIJ, el panorama de libros infantiles colombianos comenzó a fragmentarse y algunas de las editoriales sobrevivientes optaron por la compra de derechos de historias extranjeras. Así, para los años 90 la producción nacional fue bastante irregular y fragmentada, lo cual impactó profundamente en el desarrollo del género del libro-álbum nacional (Pardo, 2009). En esta época también se registró una fuerte crisis lectora que trajo consigo la creación y fortalecimiento de planes para la promoción de lectura y escritura.

Ante la crisis de la lectura, organismos estatales e independientes crean y fortalecen programas, proyectos y actividades de promoción de la misma. Nunca antes ha habido un auge tan fuerte de la promoción de la lectura en Colombia como en este momento de crisis. (Pardo, 2009, p. 109)

Poco a poco el clima editorial para la LIC comenzó a mejorar mientras se desarrollaba el Plan Nacional de Lectura y Escritura, la apertura de bibliotecas públicas y escolares y la creación o fortalecimiento de entidades que promovían la edición, creación y circulación de la LIJ para impactar las políticas públicas de educación y cultura (Borja & Alonso, 2018). A ello se sumaron las apuestas de editoriales como *Babel Libros* que promovían la reedición y publicación de obras colombianas y latinoamericanas acompañando de cerca a los ilustradores y realizando un trabajo cuidadoso en términos editoriales. “Actualmente, [Babel Libros es] la única editorial colombiana que se dedica exclusivamente a publicar libros para niños y jóvenes, dándole un lugar especial a la publicación de libros álbumes” (Pardo, 2009, p.111). Todas estas iniciativas permitieron el resurgimiento del libro-álbum nacional y de autores con nuevas e innovadoras propuestas.

Actualmente el panorama de la LIC y del libro-álbum nacional pareciera ser más alentador, con un amplio grupo de autores e ilustradores consagrados y emergentes:

Autores de mayor trayectoria y otros surgidos en la última década, cuya carrera repuntó en los últimos cinco años: Ivar Da Coll, Esperanza Vallejo, Carlos Riaño, Daniel Rabanal, Oiga Cuéllar, Alekos, Ródez, John Joven, John Naranjo, María Fernanda Mantilla, Lorena Álvarez, Carolina Bernal, Helena Melo, Diego López, Luisa Uribe, José Rosero, José Sanabria, María Pauta Bolaños, Dipacho, Enrique Lara, Claudia Rueda, Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, entre otros. (Pardo, 2011, p. 277)

Sin lugar a dudas el auge de las redes sociales permite cada vez más visibilizar el trabajo de las editoriales, los autores y los reconocimientos que las obras colombianas obtienen en el exterior. A ello se suman iniciativas como el *Festival de Libros para Niños y Jóvenes* y la creación del *Catálogo de autores e ilustradores colombianos de LIJ* en 2017 a cargo de Fundalectura (sección Colombiana de IBBY). “El libro álbum de producción colombiana es una realidad, un género prometedor lleno de posibilidades. Aunque es mucho lo que queda por construir, ya hay unas bases para seguir trabajando” (Pardo, 2011. p. 290).

1.2 Ver y leer la infancia

De algún modo, en algún lugar, el arte en efecto expresa siempre los sentimientos de la infancia.

Leo Lionni

Los planteamientos teóricos que se desarrollan en este apartado giran alrededor de la infancia y su relación con la adultez, los libros y la literatura, por lo cual se abordará el problema del niño (real y conceptual), sus formas de representación y la ambivalencia que subyace al concepto de infancia como territorio de conquista. Para ello me gustaría iniciar evocando el trabajo del historiador francés Philippe Ariès quien en 1960 publica su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (El niño y la vida familiar en el antiguo

régimen), un estudio consagrado a entender el lugar del niño en las sociedades europeas tradicionales y el espacio que ocupó en las sociedades industriales (particularmente en Francia) a través de los contextos de la vida familiar y escolar.

Uno de los aspectos que llama la atención, y con el cual el autor inicia varios de sus planteamientos, es el de la clasificación de las personas por edades o etapas de la vida. Ariès (1987) argumenta que antes de la Edad Media no existía un conocimiento exacto de la edad ni un interés por registrar o consignar de forma sistemática las fechas importantes. Según el autor, es Francisco I quien impone a los sacerdotes la inscripción de la fecha de nacimiento en los registros parroquiales, pero solo hasta el siglo XVIII se extendería una verdadera preocupación por mantener los registros con exactitud (Ariès, 1987).

Por ello, aunque la infancia constituía un período de la vida del hombre reconocible, el conocimiento sobre esta etapa era escaso y los sentimientos que los adultos y la sociedad tenían por los niños eran muy diferentes. “La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma” (Ariès, 1987, p. 10). En su trabajo, el autor también destaca la escasa presencia de los niños en el arte de la época o su representación como ‘adultos en miniatura’. Es decir, los niños eran retratados igual que los adultos pero con un tamaño reducido y sin ninguna diferencia de expresión, rasgos o musculatura (Ariès, 1987). Para Ariès (1987) esa resistencia a aceptar la diferencia de la morfología infantil es común en numerosas civilizaciones arcaicas. “Hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular sino hombres de tamaño reducido” (Ariès, 1987, p 58).

La infancia parecía ser vista para ese entonces como un simple período de transición. Según Ariès (1987), los niños solo fueron representados como ‘niños’, es decir con una diferenciación más compleja y evocando sentimientos como la ternura, la inocencia o la pureza, hasta el siglo XII y XIII en obras de carácter religioso y únicamente en forma de ángeles, niños desnudos o Niño Jesús. También el alma de las personas solía ser retratada y simbolizada frecuentemente mediante el cuerpo infantil, “en nuestro arte medieval, el alma está representada por un niño desnudo y en general asexuado” (Ariès, 1987, p 61).

Así, la infancia o, más bien, los niños reales no constituían un verdadero interés artístico ni tenían mayor protagonismo en los retratos de la época (Ariès, 1987). “La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente” (Ariès, 1987, p. 10). Ya para el siglo XVII el niño es representado por sí mismo y su figura se hace frecuente en retratos de niños vivos y muertos. Paulatinamente se gestó lo que Ariès (1987) denomina *una cultura de la infancia* a partir del siglo XVII, con un renovado interés por los niños, sus juegos y su lenguaje a través de la producción de juguetes e indumentaria infantil.

Todos los argumentos llevan a Ariès (1987) a pensar que durante la Edad Media el concepto de infancia, por lo menos como lo entendemos hoy, no existía. Quizás el autor hace mayor énfasis en una ausencia del *sentimiento por la infancia* como la actitud generalizada de afecto y protección que se tiene hacia los niños. El trabajo de Ariès (1987) ha sido amplia y severamente debatido y desmentido por autores como Geoffrey Elton o Hugh Cunningham. Sus detractores han demostrado que, aunque la infancia no fuera concebida durante la Edad Media como la entendemos actualmente, si existía una noción de infancia. A ello se sumó una crítica muy fuerte sobre el lugar de revisión histórica asumido por Ariès (1987) y un cierto sentimentalismo y nostalgia que subyace a sus planteamientos.

Cunningham (2005) encuentra problemas diversos sobre el concepto de *infancia* y el *sentimiento por la infancia* propuesto en Ariès (1987). El primero de ellos se basa en que el recorrido histórico parece volcarse más en el adulto y en su relación con el niño que en el niño mismo. En segundo lugar, las fuentes utilizadas como diarios, representaciones pictóricas o correspondencia solo podrían ofrecer una visión parcial de un grupo social específico, mas no podrían dar cuenta de la pluralidad y la cotidianidad de los niños (Cunningham, 2005). Por último, frente a la pregunta por el *sentimiento* de la infancia o si los padres en el pasado amaron a sus hijos, Cunningham (2005) deja ver que, nuevamente, la preocupación vuelve a centrarse en el adulto. Incluso si se preguntara por una especie de ‘reciprocidad’, es decir, intentar reconstruir una historia de la infancia para saber si los

hijos, en el pasado, amaron a sus padres nos conduce a un problema imposible de rastrear (Cunningham, 2005).

Es, de muchas maneras, una búsqueda en vano, un intento por responder una pregunta mal formulada, por asumir que el ‘amor’ es algo que reconoceríamos si lo encontráramos. Además establece una falsa dicotomía entre los padres que amaban a sus hijos y aquellos que no. Fallando así en reconocer que algunos padres pudieron amar y no amar a sus hijos, teniendo sentimientos ambivalentes y contradictorios. (Cunningham, 2005, p 201)⁷

Por ello, Cunningham (2005) afirma que los trabajos historiográficos posteriores se centraron más en la experiencia de ‘ser niño’ en el pasado que en la noción misma de infancia o en los sentimientos que pudieron o no existir hacia ella.

A pesar de todos los debates que desató la obra de Ariès (1987) y de los cuales muchos todavía persisten, según Cunningham (2005) todos los investigadores concuerdan con un mismo punto y es que existen transformaciones significativas en el tratamiento y la mirada que se tiene de los niños, las cuales están condicionadas por cambios sociales, históricos, culturales y políticos.

La infancia no puede estudiarse aisladamente de la sociedad. Podría decirse que los factores que han tenido mayor impacto en la infancia, entendida esta tanto como un conjunto de ideas como una fase de la vida, han sido principalmente económicos y demográficos y, en segundo lugar, políticos. (Cunningham, 2005, p 2)⁸

Esta parece ser una afirmación bastante obvia, pero la razón por la cual la obra de Ariès (1987) resulta tan pertinente para esta investigación se centra en tres aspectos. El primero es que su trabajo desató numerosas investigaciones en torno al concepto de infancia, a su

⁷ It is in many ways a vain quest, an attempt to answer a question wrongly posed for it assumes that ‘love’ is something we would recognise if we encountered it. And it further sets up a false dichotomy between parents who did love their children, and those who did not, quite failing to recognise that some parents might both love and not love their children, might have ambivalent and contradictory feelings. (Cunningham, 2005, p 201)

⁸ Childhood cannot be studied in isolation from society as a whole. It is arguable that the factors which have had most impact on it, both as a set of ideas and as a phase of life, have been primarily economic and demographic, and, in second place, political. (Cunningham, 2005, p 2)

aparición y su evolución. Ello volcó la mirada de teóricos e investigadores interesados, no sólo en la figura del niño y su lugar histórico, sino también en sus conexiones con el mundo del cine, la literatura y las artes plásticas. La segunda es porque estos debates desentrañan, a mi modo de ver, la opacidad del concepto de infancia, su ambivalencia natural, y el gran problema de su representación, “partimos de un mundo de representaciones en el que se desconoce la infancia” (Ariès, 1987, p. 54). Y la tercera, y más importante de todas, es porque a este debate subyace una fuerte disputa por la distinción entre el niño real y el conceptual, entre *el niño* y *los niños* o entre la niñez y la infancia (o las *infancias*) como dos caras de una misma moneda.

Así, los conceptos de *infancia*, *niñez* y *niño* son signos ambivalentes y, como todo signo, ocultan un cierto grado de arbitrariedad. Por un lado podríamos distinguir al *niño* como el sujeto individual y real (en términos de su existencia material y biológica) y cuya evolución y condiciones han sido objeto de interés por historiadores y psicólogos (Cunningham, 2005). Por otra parte, la *niñez* obedece a un concepto social para referirnos a la realidad de esos sujetos (los niños) a la luz de la cultura. Actualmente la niñez se define como el periodo de la vida del ser humano comprendido entre el nacimiento y la adolescencia, estará delimitado entonces por aspectos del desarrollo cognitivo y biológico del ser humano y permite, en otras instancias, la visibilización de los niños como sujetos de derecho (Zambrana, 2010).

Por su parte, *la infancia* o *las infancias* constituyen un territorio plural, mutable y bastante impreciso que puede devenir categoría de análisis, construcción discursiva o lugar de enunciación. Es un territorio frecuentemente poblado por contradicciones, nostalgias y sentimentalismos, depositario por naturaleza de ficciones, lo que hace que se construya y se reconstruye de manera dinámica a la luz de la cultura, la sociedad y la historia. Es también un pretexto movilizador de afectos y discursos. Como signo es opaco y ambivalente.

Ahora bien, cuando entramos al terreno de la literatura infantil esta diferenciación que parecía tan evidente se torna, poco a poco, oscura e imprecisa. Aunque la figura de los niños y de la infancia parece desbordar el territorio de la LIJ, bien sea como sujetos

representados, como construcciones ficcionales, como lectores reales o como receptores imaginados, esta presencia es tan solo un gran simulacro. Según Beauvais (2015) refiriéndose a los postulados de Rose (1984) la imposibilidad de una relación entre el adulto y la infancia a través de la LIJ (y por ende de la ficción infantil) se basa en la ausencia de uno de los *significantes* (el niño), lo cual desencadena un espacio ausente pero lleno de representaciones y voces ajenas (Beauvais, 2015).

La ficción infantil es imposible, no en el sentido de que esta no pueda ser escrita (eso sería una tontería), sino en el sentido de que se aferra a una imposibilidad, una de la que raras veces nos aventuramos a hablar. Se trata de la relación imposible entre adulto y niño⁹. (Rose, 1984, p. 1)

Por ello, tanto la idea de infancia como la del niño (real y conceptual) conforman uno de los ejes de discusión más amplios en el campo de la LIJ debido a las innumerables capas que plantea. Una de ellas es la del lector infantil la cual se presentó en el apartado anterior y que nos lleva a cuestionarnos si ese lector imaginado o implícito está anclado al *niño* como sujeto, a la idea social de la *niñez* o, si en últimas, se declina con dificultad por el territorio de *las infancias*.

La segunda idea se fundamenta en la construcción del niño (y de la infancia) a partir de una relación binaria con respecto al concepto de adultez. Según Xian (2010) la infancia solo surge a partir de su separación con la adultez y estos dos polos siempre estarán entrelazados, razón por la cual esta dicotomía conforma un aspecto fundamental de los estudios en LIJ.

Si acordamos que el concepto de infancia inició con su separación del concepto de adultez, y su representación en la literatura infantil siempre está entrelazada con diferentes relaciones de niño/niñez y adulto/aduldez, entonces la literatura infantil de finales del siglo XX extiende una nueva relación a esta historia¹⁰. (Xia, 2010, p. 63).

⁹ Children's fiction is impossible, not in the sense that it cannot be written (that would be nonsense), but in that it hangs on an impossibility, one which it rarely ventures to speak. This is the impossible relation between adult and child (Rose, 1984, p. 1).

¹⁰ If we agreed that the concept of childhood began with its separation from that of adulthood, and its representation in children's literature is always entwined with the different child(hood)-adult(hood)

A ello se sumaría el hecho de que los libros para niños no tienen una única función de entretenimiento sino que también han tenido un fuerte papel ideológico y de transmisión cultural. “Los textos representan valores culturales compartidos y dan forma a/o reprimen la diferencia individual manipulando a sus lectores para el beneficio de aquellos con los recursos para publicar y distribuir libros¹¹” (Nodelman, 2008, p. 92). Es decir, construyen y legitiman discursos hegemónicos dirigidos a un lector específico (niño) con unos intereses comunicativos definidos que, bajo esta perspectiva, actúan como instrumentos para ejercer y mantener la relación de poder adulto-niño en la cual *la infancia* se convierte en un territorio de conquista.

La infancia, por lo tanto, es una construcción, una ficción entretejida con memorias personales: representaciones culturales que sirven para disfrazar la diferencia entre la infancia –bien sea en términos de género, etnia, clase o habilidad física. Ella esconde relaciones de poder y de inequidad¹². (Gittins, 2008, p. 37)

Para Beauvais (2015) esta relación es mucho más compleja y se centra en lo que ella denomina una *otredad temporal*, aspecto que la autora analiza desde una perspectiva existencialista. Según ella, la construcción del niño y del adulto plantea un problema de temporalidad y alteridad puesto que aquello que los distingue como construcciones son sus “temporalidades parcialmente superpuestas” (Beauvais, 2015, p. 18). Por esta razón no puede reducirse a una simple dinámica de poder unidireccional y transparente (dentro y fuera del libro), pues esta diferencia en realidad modula distintos niveles de ‘empoderamiento’ y ‘desempoderamiento’ que, como ella demuestra, son más complejos de lo que parecen.

relationships, then the late 20th century children’s literature spans a new relationship in this history. (Xia, 2010, p. 63)

¹¹ “Texts represent shared cultural values and work to shape and/or repress individual difference by manipulating their readers for the benefit of those with the resources to publish and distribute books” (Nodelman, 2008, p. 92).

¹² Childhood, therefore, is arguably a construction, a fiction interwoven with personal memories: cultural representations that serve to disguise difference between children – whether in terms of gender, ethnicity, class or physical ability. It hides power relationships and inequality. (Gittins, 2008, p. 37)

Se dice que los personajes infantiles, por ejemplo, son ilusoriamente libres, [...] permanecen como construcciones, representaciones. Se dice que el niño para el cual estas representaciones son hechas – el lector infantil implícito – es abordado como el futuro adulto en el cual se espera que se convierta¹³.

Otros estudios sobre infancia en la LIJ se basan comúnmente en el concepto de *childness* propuesto en Hollindale (1997). Sin embargo, en una revisión crítica Rudd (2019) pone en duda la amplia ‘latitud semántica’ que imposibilitaría su uso como una herramienta crítica para el estudio de la LIJ. Según Rudd (2019), a pesar de ser un concepto aparentemente “amplio, flexible y determinado histórica y culturalmente” (p. 9) remite, en últimas, a un esencialismo biológico que define la infancia a la sombra de la niñez. Para el autor, el término propuesto por Hollindale (1997) también estaría construido sobre una visión romántica del niño y por ende no permite explorar adecuadamente aspectos de la LIJ como las relaciones de poder y la infancia, entendida como territorio de colonización.

Su término privilegiado “infantilidad”, apunta a explorar “la cualidad de ser niño”, pero no simplemente desde una perspectiva de la infancia, a la cual llama “la primera fase de la infantilidad”; sino que también quiere que el término abarque la perspectiva de madurez: lo que denomina una segunda fase adulta de la infantilidad. Y más allá, argumenta que ésta se trata, en última instancia, sobre las interacciones entre ambas fases, en la cual la literatura infantil es de sus campos de interacción¹⁴. (Rudd, 2019, p. 76)

A la crítica que plantea Rudd (2019) se suman varias cuestiones relevantes. La primera es la construcción de *lo infantil* en la LIJ a la luz del concepto de lector, pues a diferencia de otros productos culturales que incluyen o representan la figura del niño pero que suelen estar dirigidos a una audiencia adulta, la literatura infantil, según Rudd (2019), estaría cimentada, a lo largo de todo su proceso de creación, producción y distribución, en los

¹³ Child characters, for instance, are said to be only illusorily free, [...] they remain constructions, representations. The child for whom these representations are made – the implied child reader – is said to be already addressed as the future adult it is expected to become. (Beauvais, 2015, p. 2)

¹⁴ His preferred term, “childness,” accordingly aims to explore “the quality of being a child,” but not simply from the perspective of childhood, which he terms “the first phase of childness”; for he also wants the term to encompass the perspective of maturity: what he terms a second, adult phase of childness. And beyond this, he argues that childness is ultimately about the interactions between these two phases, in which “[c]hildren’s literature is one such field of interaction”. (Rudd, 2019, p. 76)

niños como *lectores ideales*. Con lo cual, la forma como allí se presenta y se representa la infancia se encontraría sujeta indiscutiblemente a la idea de un lector-niño-infantil imaginado.

El segundo punto en la crítica que Rudd (2019) hace de Hollindale (1997) tiene que ver con el lenguaje. Si la infancia es en verdad una construcción cultural en los términos que propone Hollindale (1997), hasta qué punto puede ser autónoma, dado que el lenguaje bajo el cual el niño construye el mundo es en verdad una herramienta adulta. Este argumento estaría alineado con los planteamientos de Nikolajeva (2009) sobre el lenguaje como un instrumento de poder y dominación entre el adulto y el niño a través de la LIJ (entendida como forma de comunicación).

Si, por otra parte, la infancia es construida culturalmente, tal afirmación es menos sostenible, y en cambio tenemos que preguntarnos cuáles serán los componentes de este *kit* de construcción. ¿Acaso no han sido proporcionados por el mundo adulto, cuyo lenguaje los niños deben absorber, incluyendo los términos que delimitan lo que significa habitar el mundo de la infancia? Si es así, entonces cualquier noción de infancia solo puede venir de aquello que el niño hace con tales componentes. En cuyo caso, el niño, tal como cualquier otro, está reconstruyendo su sentido de estar en el mundo¹⁵. (Rudd, 2019, p. 13)

Podemos concluir entonces que la historia de la infancia ha estado marcada por su carácter de alteridad y por un ejercicio de poder atravesado por los deseos o las proyecciones del adulto y los devenires de la historia. Además, el *ser niño* parece connotar un estado transitorio de dependencia, impotencia e inferioridad (Gittins, 2008). Con respecto a la figura del niño observamos su relación directa con la adultez y con el contexto histórico, político, social y cultural. Paralelamente se hacen visibles los distintos matices que configuran *la infancia* como ejes centrales sobre los cuales se ha desarrollado y estudiado la LIJ.

¹⁵ If, on the other hand, childhood is culturally constructed, such a claim is less tenable, and we need to ask, instead, what the components of this construction-kit might be. Haven't these, in fact, been provided by the adult world, whose language children must have imbibed, including the very terms that delineate what it means to inhabit the world of childhood? If this is so, then any notion of childhood agency can only come from what the child does with these components. In which case, the child, as much as anyone else, is reconstructing its sense of being in the world. (Rudd, 2019, p. 13)

1.3 Los laberintos del lenguaje: Comunicación, discurso y literatura infantil

El lenguaje está poblado y superpoblado de intenciones ajenas.

Mijaíl Bajtín

Este apartado está orientado a demarcar el lugar de la investigación dentro del campo de la comunicación y su relación con los estudios del lenguaje y del discurso, también se presentan algunas miradas y debates teóricos esenciales para abordar la literatura como forma de comunicación. Con ello se busca reconocer la naturaleza multimodal del formato del libro-álbum y vincular algunos aportes de la semiótica social pertinentes para el presente estudio.

En primer lugar, es importante reconocer que la investigación en comunicación no es una práctica homogénea dado que el investigador no se encuentra ante una disciplina ni una ciencia consolidada, sino ante un campo de estudios y de conocimiento en construcción.

Los debates contemporáneos en América Latina perfilan a la comunicación más como un campo de conocimiento transdisciplinario que como una disciplina. Es un campo de conocimiento desde el cual se puede comprender, interpretar e intervenir a múltiples niveles los procesos de interacción y significación a través de la creación, circulación y usos de medios y tecnología y de formas simbólicas con multiplicidad de perspectivas: social, cultural, ética, política, estética y económica, entre otras. (Pereira, 2005, p. 421)

Frecuentemente los estudios en comunicación solían enfocarse en los procesos de transmisión o recepción de información, al análisis de prensa y medios o el estudio de audiencias y los efectos de los medios y los mensajes. Sin embargo, poco a poco los teóricos demostraron que la comunicación desborda casi todas las esferas de la vida social y que sus fenómenos son mucho más complejos de lo que parecen.

Así, de esta naturaleza múltiple y cambiante se tejieron puentes con disciplinas como la sociología, la lingüística, la economía y la política que han significado contribuciones relevantes para la consolidación de los estudios en comunicación y que son visibles en el desarrollo de sus tradiciones teóricas, tanto en corrientes clásicas como la estructural, la informacional o la escuela crítica, hasta la investigación en comunicación y cultura de masas, los estudios culturales o la edu-comunicación.

Para Martín-Barbero & Rey (1999) el campo de la comunicación en América Latina se forma “del movimiento cruzado de dos hegemonías: la del paradigma informacional/instrumental procedente de la investigación norteamericana, y la del paradigma crítico/ideológico en las ciencias sociales latinoamericanas” (p. 55). Por ello, una de las grandes críticas que han tenido los estudios de comunicación en Suramérica, y cuyo debate se encuentra vigente, se centra en la falta de un marco conceptual propio debido a la adopción de teorías foráneas y la implementación de métodos investigativos extranjeros que desconocen el contexto de los fenómenos comunicativos locales (Beltrán, 1985). El reto principal para la consolidación del campo de estudios se encuentra en la formulación de modelos que respondan verdaderamente a los contextos y las experiencias particulares dejando de lado una actitud pasiva e imitativa (Beltrán, 1985).

Consecuentemente, los desafíos que atraviesa América Latina en términos de producción de conocimiento requieren un distanciamiento de la tradición eurocéntrica con el fin de generar una mirada renovada y propia de la realidad social (Santos, 2010). Con ello no se pretende rechazar ni negar la tradición extranjera, sino que se busca una resignificación del pensamiento europeo que permita construir nuevas perspectivas y miradas sobre los fenómenos latinoamericanos para transformar las formas de conocer y entender nuestra realidad social. En últimas una toma de distancia que signifique “estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica” (Santos, 2010, p. 21).

Al día de hoy, nuevas y múltiples perspectivas ponen su mirada en fenómenos comunicativos propios de las culturas contemporáneas locales, así como también en la circulación de la información mediante formatos, plataformas y medios diversos, en las distintas maneras de participación e interacción de los usuarios o *prosumidores* y en las

prácticas sociales y comunicativas que allí se ocultan. Aunque los estudios en comunicación no poseen todavía una aproximación teórica que pueda dar cuenta en su totalidad de los fenómenos comunicativos actuales, sí se ha generado una fuerte tendencia a la interdisciplinariedad. En consecuencia, los estudios actuales en comunicación reconocen la vigencia de los aportes hechos por los estudios culturales y de género, los debates posestructuralistas y las corrientes decoloniales o epistemologías del sur (Pardo, 2017). Por ello, es común la utilización de terminología proveniente de otros campos de estudio o de otras épocas de mayor ‘estabilidad teórica’ la cual se adapta, se renueva y se amplía constantemente a la luz del objeto y el campo de estudio (Kress, 2010).

Así mismo, estas miradas plurales han reconocido que la actividad comunicativa se produce siempre en un contexto social y cultural que le otorga sentido y cuyos efectos trascienden los límites de la enunciación. Ello se debe a que la comunicación es “un proceso intersubjetivo fundamental y exponente de la actividad racional” (Pardo, 2013, p. 24). En el centro de la comunicación se encuentra entonces la interacción social y el intercambio alrededor de la producción de signos y de significado en sus múltiples formas (Kress, 2010).

En el modelo de comunicación esbozado aquí son centrales tres conceptos. Uno es la interacción social y el intercambio alrededor del significado, orientado a los procesos de *producir* y *reproducir* significado a través de la producción de signos – simples o complejos- en la representación. Los productores de signos y su agencia como actores sociales están ubicados en el primer plano y con ellos también el ambiente social en el cual estos signos son producidos. El segundo asunto son los recursos para producir significado –los *modos* y sus *permisibilidades*- El tercero tiene que ver con las condiciones para diseminar el significado –los *medios* y sus facilidades¹⁶. (Kress, 2010, p. 34)

¹⁶ In the model of communication sketched here three concepts are in focus. One is social interaction and interchange around meaning, oriented to the processes of *making* and *remaking* meaning through the making of signs –simple or complex- in representation. Sign-makers and their agency as social actors are in the foreground and with them the social environments in which they make signs. The second concern is with *resources for making meaning* – on *mode* and their *affordances*. Their third deals with conditions and means for *dissemination* meaning – the *media* and their facilities. (Kress, 2010, p. 34)

Bajo esta mirada, la comunicación es siempre una construcción de significados colectivos y la cultura deviene un complejo sistema de significación. Por ello, los aspectos que constituyen ejes fundamentales para su estudio son diversos y sus latitudes teóricas bastante extensas. Para enfoques teóricos como el semio-discursivo será el lenguaje y el discurso uno de los centros esenciales para el análisis de la actividad comunicativa y sígnica. En primer lugar porque se reconoce que el lenguaje tiene una función vital en la comunicación humana, en la representación del mundo, en el intercambio simbólico, en la interacción social y en los ejercicios de poder (Pardo, 2013). “El lenguaje se configura entonces como una práctica social con dimensiones cognitivas, culturales y comunicativas, mediante el cual una comunidad ejerce poder” (Pardo, 2013. p.21). En segundo lugar se encuentra el discurso como dispositivo de producción de conocimiento (tanto de saber como de poder) dado que la realidad no puede entenderse fuera del lenguaje. Así, el discurso es entendido como una práctica social y cultural, “una actividad humana controlada, intencional y con un propósito” (van Dijk, 2000, p. 26).

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo —real o imaginario—. (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 15)

Cabe aclarar que el discurso no se limita simplemente a una manifestación concreta de la comunicación humana a través del habla o de la escritura, ni tampoco a un número restringido de tipologías textuales. El discurso como acción social es en realidad el amplio espacio de producción e interacción simbólica y por ende constituye un territorio de disputa en donde se producen y se reproducen relaciones de poder (Pardo, 2017). Los discursos nunca están desligados de la vida social, por el contrario, establecen un insumo fundamental para desentrañar formas de organización y de representación de diversas esferas sociales (Pardo, 2017).

Los discursos no sólo representan acciones o acontecimientos propios de la vida de una sociedad, sino que evalúan, atribuyen, justifican y, en general, legitiman los

aspectos de la realidad representada, con el propósito de convertir lo expresado en un asunto relevante en la práctica social. (Pardo, 2012, p. 46).

Desde la semiótica social esto tiene fuertes implicaciones en la apropiación de los recursos simbólicos, en el grado de participación de los sujetos en la vida social y en la legitimación de las relaciones de poder y de saber. Ello se debe a que los discursos pueden convertirse en referentes colectivos por factores como su respaldo institucional, su visibilidad y su grado de diseminación. Ante esto, el acceso a los recursos simbólicos, junto con el conocimiento que los sujetos tengan de ellos, determinará en gran medida las posibilidades de participación en la vida social (Kress, Leite-García, & van Leeuwen, 2000) dado que la cultura, al ser el lugar de la interacción comunicativa, es siempre un campo minado de prácticas de poder.

Si mis potencialidades de comunicación son más limitadas que las de quienes me rodean, entonces, mis oportunidades de participar plenamente en la vida pública, social y cultural son limitadas. Y, lo más importante, es que me veo impedido de participar en la acción cultural y socialmente transformadora de rehacer los medios de representación de mi comunidad. En consecuencia, las significaciones de quienes dominan en mi medio continuarán siendo dominantes para mí y serán ellos los que modelen, más que yo mismo, los recursos representativos de mi comunidad y, por lo tanto, los medios de mi producción de significaciones. (Kress, Leite-García, & van Leeuwen, 2000, p. 389).

Por esta razón, para Pardo (2017) la producción simbólica se torna particularmente importante en momentos históricos y políticos de violencia, guerra y tránsito social. Así, los discursos constituyen epicentros significativos para el estudio de la actividad comunicativa dado que en el proceso semiótico-discursivo se elaboran “representaciones con potenciales efectos de poder en cuya materialidad se reafirman los referentes sobre los que se sostiene la totalidad de la estructura social” (Pardo, 2017, p. 19).

Cabe precisar que en las últimas décadas, la revolución tecnológica, el surgimiento de nuevos medios de comunicación y los cambios constantes en el panorama comunicativo vienen afectando con mayor fuerza la organización de los saberes. Todas estas transformaciones desbordan la esfera comunicativa y alteran las formas como los sujetos nos relacionamos con la información (Martín-Barbero, 2003). Uno de los grandes cambios producto de estas transformaciones se observa en las prácticas discursivas, en las tipologías

textuales y en la marcada tendencia a la hibridación. “El paisaje comunicativo y representativo, el paisaje semiótico, ha cambiado de modo sustancial en los últimos cuarenta años” (Kress, Leite-García, & van Leeuwen, 2000, p. 373).

Estos cambios semióticos tiene efectos visibles en distintos niveles de la comunicación, por ejemplo, en los medios y los soportes (del libro a la pantalla), en la diseminación de la información (de lo impreso a lo digital), en la producción sígnica y la representación (predominancia de la imagen sobre la escritura) haciendo que la comunicación sea, en términos de Kress (2010), multimodal¹⁷. Al respecto, los teóricos reconocen que no se trata de un fenómeno nuevo dado que la comunicación humana siempre ha sido *multimodal*, sin embargo, la comunicación actual, y por ende las prácticas discursivas y sus medios de circulación sí tienen formas específicas y nuevos tipos de apropiación de los *modos*¹⁸ para la producción de significado (Kress, 2008).

Bajo esta mirada, no solo es necesario describir y comprender el uso de los recursos semióticos o su interacción, sino también dar cuenta de “las relaciones que se proponen como representaciones discursivas cotidianas, entre actores sociales en prácticas institucionales, en los medios masivos de comunicación y en otras expresiones colectivas y públicas” (Pardo, 2016, p. 22). Ello obedece a que, cada vez más, los lectores nos enfrentamos a una amplia gama de modos y medios disponibles para significar y estas nuevas formas de naturaleza plural y heterogénea son privilegiadas por las sociedades de la información (Kress, 2008). Un claro ejemplo de este fenómeno se hace visible en la literatura infantil y en el formato del libro-álbum.

Como se expresó en el apartado anterior, la elasticidad del libro-álbum se centra en su ingeniosa articulación de texto, imagen y soporte (medio) que confluye en un interés narrativo, semántico y estético (Van der Linden, 2015). “El libro-álbum tiene un cariz lúdico de experimentación artística —que se deriva del ingenio de su contenido; de ahí

¹⁷ La *multimodalidad* es un término que designa formas de comunicación que combinan dos o más modos de representación para producir significado (Kress, 2008).

¹⁸ Por *modo* entendemos “un recurso cultural y socialmente configurado para la representación y la comunicación” (Kress, 2008, p. 62), como puede ser el modo lingüístico, el modo visual (imagen fija o en movimiento), el modos sonoro, etc.

proviene su ubicación como producto cultural emblemático de la posmodernidad” (Pardo, 2009, p. 93). Esta riqueza semiótica y comunicativa de los sistemas sgnicos presentes en el libro-álbum llevan que a autores como Van der Linden (2015) lo ubiquen más cerca del cine que de la literatura misma, “nacido al mismo tiempo que el cine, el álbum es una grafía del movimiento. La relación del álbum con el arte cinematográfico se establece desde el momento en el que se articula una sucesión de imágenes” (p. 72). Para otros autores, el libro-álbum se encuentra a medio camino entre el teatro, el cine y las artes gráficas.

A diferencia del teatro y el cine, el libro-álbum es discontinuo y no tiene duración fija. A diferencia del teatro, pero similar al cine, el libro-álbum es bidimensional. A diferencia de ambos, teatro y cine, el libro-álbum no presupone comunicación oral, aunque ciertamente pueden ser –y a menudo son– leídos en voz alta. El lector no es el emisor en el proceso comunicativo, sin embargo, pero simultáneamente es un actante, similar a un actor en teatro o cine, y un receptor o co-receptor, un co-lector¹⁹. (Nikolajeva, 2002, p. 85)

Así, para Nikolajeva (2002) la lectura del libro-álbum en su forma tradicional es en sí misma un acto comunicativo que, con frecuencia, incluye además la mediación del adulto para que el lector (receptor) se acerque a la obra (mensaje) existente en el libro (canal). Desde esta perspectiva, la lectura de un libro-álbum reproduciría unas lógicas de poder basadas, parcialmente, en el formato mismo y especialmente en el tipo de público al cual va dirigido. Por un lado porque los lectores (niños) tienen un desconocimiento del código lingüístico que los obliga a vincularse a la obra a través de una relación de dependencia o mediación con el adulto (padre, maestro, bibliotecario) para la lectura. Por otro, porque la comunicación entre el autor implícito y el lector implícito presupone, para Nikolajeva (2002), un ejercicio de poder en el cual el lector se somete, a través del lenguaje, a las lógicas del mundo ficcional.

¹⁹ Unlike theatre or film, picturebooks are discontinuous and have no fixed duration. Unlike theater, but similar to film, picturebooks are two dimensional. Unlike both theatre and film, picturebooks do not presuppose oral communication, although they certainly can be—and often are—read aloud. The actual reader is not the sender in the communicative process, however, but simultaneously a performer, like an actor in theatre or film, and a receiver or coreceiver, a co-reader. (Nikolajeva, 2002, p. 85)

En la misma línea de Nikolajeva (2002), Sell (2002) considera la literatura como forma de comunicación por ser un canal significativo de interacción humana. Así, el autor destaca la función comunicativa y triangular de la literatura en el proceso de negociación entre autor y lector. “La comunicación puede considerarse un proceso semiótico por el cual las personas ponen esa tercera entidad en negociación”²⁰ (Sell, 2002, p.4). En su propuesta, el autor también enfatiza en la construcción de un destinatario implícito y dual presente en la LIJ, que incluiría no sólo al niño sino también al adulto como lector.

Las debatidas propuestas de Sell (2002) y Nikolajeva (2002) parecen basarse en el esquema comunicativo tradicional (emisor-mensaje-receptor) de Claude E. Shannon y Warren Weaver derivado de la teoría de la información. Aunque el presente trabajo no abordará las complejas relaciones entre la literatura y sus lectores, pues ello implicaría otro tipo de investigación con audiencias o grupos focales centrada en la teoría de la recepción, sí es importante destacar que en ambos autores se observa un marcado interés por llevar la literatura al campo de la comunicación. Con ello se pone la mirada sobre un proceso asimétrico de intercambio sígnico que estaría basado parcialmente en el lenguaje como instrumento de dominación, en el libro como objeto y medio cultural y en la literatura como práctica discursiva y social.

El lenguaje es usado como un instrumento de poder, tanto en la comunicación entre autor implícito (adulto) y lector implícito (niño), como en la comunicación entre personajes ficcionales. [...] El lenguaje es un vehículo de poder y quien posea este poder también puede suprimir y gobernar a otros²¹. (Nikolajeva, 2009, p. 77-78)

Este proceso asimétrico requiere que los discursos sean abordados de forma minuciosa dado que las relaciones de poder en la LIJ tienen niveles más profundos y los usos que se

²⁰ “Communication can be thought of as a semiotic process by which people bring that third entity under negotiation” (Sell, 2002, p.4).

²¹ Language is used as an instrument of power, both in communication between the implied author (adult) and the implied reader (child), and in communication between fictive characters. [...] Language is a vehicle of power, and whoever possesses this power can also suppress and govern other people. (Nikolajeva, 2009, p. 77-78)

hacen de los recursos semióticos en las obras tienen impacto a nivel individual y colectivo. A ello se sumaría el hecho de que la literatura infantil tiene una larga tradición como instrumento ideológico y de socialización cultural, pues por mucho tiempo se consideró que las narraciones infantiles eran “medios importantes a través de los cuales integramos a los niños y niñas pequeños a la ideología de nuestra cultura. Como la mayor parte de las narraciones, las historias en estos libros empujan a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobre quiénes son.” (Nodelman en Hunt, 1996, p. 116). Así, los discursos que circulan en la literatura infantil pueden reproducir, contradecir o preservar ciertas miradas sobre la infancia y, en el caso puntual de la obra a analizar, sobre la ausencia y el dolor a través de un uso específico de las formas estilísticas, los sistemas sígnicos y las decisiones estéticas que configuran la narración.

2. Camino a la obra

En este apartado se hace una presentación del libro-álbum *Camino a casa* (2008) y se describe su contexto de producción y circulación. Adicionalmente se abordan cuestiones relevantes sobre el estado de la literatura infantil en Colombia durante el momento de publicación de la obra, los reconocimientos recibidos y su lugar dentro del circuito comunicativo de la LIJ nacional. Lo anterior con el fin de dar cuenta de los principales criterios de selección y, a la vez, sustentar su pertinencia como objeto de estudio en la presente investigación.

Camino a casa (2008) es un libro-álbum escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng. La obra de 32 páginas (cartoné 23 x 23 cm) en formato álbum fue publicada en 2008 por el Fondo de Cultura Económica y narra la historia de una niña que recorre el trayecto de la escuela al hogar en compañía de un león. A lo largo del recorrido vemos que la protagonista debe recoger a su hermano de la guardería, hacer las compras, cocinar y esperar a que su madre vuelva de la fábrica. El león representa la compañía de una figura paterna ausente, información que el lector comprueba en las dobles páginas finales donde se presenta una antigua fotografía familiar y se observa al padre con su gran melena rubia. El retrato está ubicado en la mesa de noche junto a unos periódicos que sugieren la desaparición del padre.

La obra fue publicada en 2008 tras ganar el XI Concurso de Álbum Ilustrado “A la Orilla del Viento”²² por ser considerada como “una propuesta inteligente cuya capacidad de

²²Este concurso “anualmente convoca a escritores e ilustradores nacionales y extranjeros en lengua española” para “fomentar el desarrollo de la creación literaria y plástica para niños y jóvenes, y en busca de autores de

sugerencia y tono logran un emotivo tratamiento de un tema sin duda difícil pero universal y cotidiano”²³ (Fondo de Cultura Económica, 2007). La XI versión del concurso en 2007 recibió 264 propuestas de distintos países con un jurado diverso conformado por Anthony Browne, Ricardo Chávez Castañeda, Gustavo Martín Garzo, Satoshi Kitamura y Felicidad Orquín. Como parte del premio la obra fue publicada en 2008 en la colección “Los Especiales de A la Orilla del Viento”²⁴ del Fondo de Cultura Económica. Actualmente esta colección cuenta con más de 200 títulos dedicados a literatura infantil y está conformada por una diversidad de obras que destacan por su calidad literaria y gráfica.

A nivel internacional *Camino a casa* (2008) recibió varios reconocimientos al ser parte de la lista de Honor de la Board on Books for Young People (IBBY) y el Banco del libro de Venezuela en 2011. Lo anterior se le atribuyó a su exploración de temas relevantes como la infancia en América Latina, la violencia y la desaparición.

La familia que se presenta en *Camino a casa* se constituye en una metáfora del impacto de la violencia en Colombia desde dos vías: los cambios en la representación de la infancia y las implicaciones para la construcción de memoria histórica. (Castillo & Suárez, 2015, p. 233)

De hecho, la interpretación más extendida que la crítica realizó de la obra está relacionada con el motivo de la ausencia del padre de la protagonista. Aunque las razones no son explícitas en el relato, la presencia de los periódicos en la ilustración final condujo a muchos autores a afirmar que se trataba de un caso de desaparición forzada y por ende vincularon la obra con la historia del conflicto y las víctimas en Colombia.

Podemos inferir que el padre-león pudo ser uno de los desaparecidos de este acto violento. Con estas referencias es posible afirmar que los autores tienen un interés

alta calidad alrededor del mundo para conformar un catálogo representativo de los autores hispanoamericanos” (Revista Babar <http://revistababar.com/wp/roco-martnez-gana-el-x-concurso-a-la-orilla-del-viento/>). Este concurso ha permitido que autores e ilustradores de renombre se dieran a conocer e iniciaran su trayectoria en el mundo de los libros infantiles.

²³Para revisar los comentarios del jurado sobre la propuesta: http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Convocatorias%20y%20Concursos/OrillaViento2007Resultados.html

²⁴Esta famosa colección nace en 1991 por iniciativa del entonces editor Daniel Goldin y cuenta con una amplia difusión a nivel comercial.

por manifestar el conflicto prolongado que ha sufrido el país a lo largo de siete décadas. (Castaño & Valencia, 2016, p. 217)

En consecuencia, *Camino a casa* se posicionó rápidamente en un lugar muy favorable de la esfera literaria nacional. Su difusión fue incrementando cuando el libro ingresó a numerosas listas de programas de promoción de lectura y bibliotecas nacionales, lo que expandió una mirada generalizada y casi incuestionable sobre el relato y su vínculo social.

Con respecto a los autores de *Camino a casa*, estos harían parte de lo que algunos teóricos denomina los “nuevos” autores de la literatura infantil y juvenil en Colombia. Según Borja & Alonso (2018), en el desarrollo de la LIJ podrían diferenciarse dos grandes grupos, el primero de ellos está conformado por autores consolidados o “clásicos” como Jairo Aníbal Niño, Ivar Da Coll, Celso Román, etc., quienes abrieron un espacio importante en el campo y cuyas obras cuentan con un marcado reconocimiento, tradición y difusión. Por otro lado se encuentra un grupo creciente de autores denominados los “nuevos” quienes, con la misma calidad literaria y grado de circulación, se distinguen de los anteriores porque sus obras han abierto otros espacios y debates en torno a la LIJ.

Se les presenta como personas que vienen realizando un trabajo literario serio, constante y de buena calidad. Además, se les caracteriza como autores que exploran otros rumbos en su creación, que involucran otros temas [...], otras técnicas y recursos expresivos [...], lo que abre la posibilidad a la LIJ colombiana de proyectarse hacia otras esferas y lectores. (Borja & Alonso, 2018, p. 40)

Según Borja & Alonso (2018), este segundo grupo es cada vez más amplio y diverso, no solo en cuanto a su mirada de la LIJ sino también frente a los temas, géneros y técnicas de las obras e incluso frente a las edades, trayectorias y procedencia de los autores mismos. Así, lo que antes se conocía como un disperso y reducido grupo de autores que conformaban el panorama de la LIJ antes de los años noventa, se transforma con fuerza hasta la actualidad en un grupo heterogéneo de numerosos escritores e ilustradores con amplia y mediana producción (Borja & Alonso, 2018).

Durante el período que antecede y precede a la publicación de la obra, Borja & Alonso (2018) señalan que reconocidos autores de la literatura colombiana (para adultos) comienzan a escribir obras para niños o jóvenes.

Este asunto se podría explicar aventurándose con la idea de que, particularmente, desde los años noventa para acá, los temas de la infancia y la juventud han cobrado mucho interés en el campo de la política, la educación, el derecho, la cultura, lo cual se ve reflejado fuertemente en la producción literaria. (Borja & Alonso, 2018, p. 45)

A lo anterior se suma una amplia oferta editorial en Colombia, tanto de grupos reconocidos y con amplia trayectoria como de editoriales independientes con apuestas arriesgadas innovadoras para dar espacio a nuevas voces. Sin embargo, persiste una tendencia entre los autores a buscar incentivos y reconocimientos a través de concursos, premios o convocatorias debido a las dificultades que implica dar a conocer su obra en el campo de la LIJ nacional (Borja & Alonso, 2018).

Adicionalmente, el formato privilegiado para la LIJ sigue siendo el libro y, a diferencia de otros países, el desarrollo de la ficción digital es todavía incipiente. El uso de nuevas tecnologías y plataformas digitales sirve para visibilizar las propuestas, obras, trayectorias y reconocimientos de los autores y sus editoriales (Borja & Alonso, 2018). También se observa que, durante el período estudiado por Borja & Alonso (2018)²⁵, el género narrativo predomina en la LIJ colombiana por encima de la poesía y del drama, a ello se suma la amplia producción de biografías, cuentos y novelas, muchas de ellas de corte histórico.

En cuanto a formatos y géneros, Borja & Alonso (2018) reconocen el auge del libro-álbum y su exploración de técnicas que ha generado una apertura para la vinculación de artistas y para la conjunción entre autores (escritores) de amplia trayectoria, diseñadores e ilustradores. El momento de publicación de *Camino a casa* (2008) fue sumamente importante para el desarrollo del libro-álbum colombiano, el cual hasta ahora empezaba a consolidarse. “[...] en Colombia, el desarrollo del libro-álbum fue tardío en comparación con otros países latinoamericanos. Las causas se relacionan con las condiciones sociales, culturales y políticas de un país que ha estado en guerra constante durante más de

²⁵ El trabajo de Borja & Alonso (2018) hace una revisión de los problemas, tendencia, obras y autores de la LIJ colombiana entre 1990 y 2012 como una actualización extensa de su trabajo *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana* de 2011.

cincuenta años.” (Pardo, 2009, p. 94). Por esta época se observaba entonces una leve mejora en el panorama editorial y en la creación de colecciones infantiles, específicamente con la publicación de libros-álbum, luego de un visible estancamiento de la LIJ durante la década de los años noventa (Pardo, 2011).

En el *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* se describe un clima paradójico frente a la producción de libros infantiles en Colombia. En él, se referencia el informe *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia* realizado por el DANE, Fundalectura, el CERLALC y los Ministerios de Educación y Cultura, y el IDCT durante 2005 donde se revelaban cifras críticas frente a los hábitos de lectura de los colombianos. El informe estimaba que tan solo el 37% de las personas encuestadas leían libros impresos y en el 50% de los hogares con niños nunca se leía un libro, tenían máximo cinco libros en casa o simplemente no tenían acceso a libros impresos (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

En este contexto se da la implementación de la campaña *Leer libera* a cargo del Ministerio de Cultura de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB). La iniciativa tenía por objetivo “hacer de Colombia un país de lectores mejorando sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2013), así como aumentar los índices de lectura del país. Para ello, “se crean y fortalecen las bibliotecas públicas, se impulsa la promoción y el fomento de la lectura, se refuerzan los sistemas de producción y circulación de libros y se optimiza el sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Como efecto, Robledo (2012) señala una mejora en las políticas para la primera infancia acompañada de un auge en los planes y programas destinados a la promoción y mediación del libro infantil en Colombia. Dentro de ellos, Ramírez (2007) menciona programas como *Leer en familia* de Fundalectura, los *Clubes de lectura* y *clubes de maestros* en la ciudad de Bogotá, el posicionamiento de la Fundación Taller de Letras, creada por Jordi Sierra i Fabra en Medellín o el programa *Mil maneras de leer*, entre muchos otros.

El gobierno promovió un Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas en 2004. El Distrito Capital, por su parte, ha establecido políticas de lectura y escritura, y en 2007 se realizó la Primera Feria del Libro Infantil en Bogotá. A pesar de la crisis lectora, las perspectivas para el libro-álbum en la década del 2000 en Colombia fueron esperanzadoras. (Pardo, 2010, p. 109)

Todos estos cambios ocurrieron, paradójicamente, durante el primer y segundo gobierno presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010). Un gobierno fuertemente marcado por tensiones y polarizaciones sociales debido a su interés en posicionar y reafirmar la política de la seguridad democrática causando un profundo y devastador impacto en el tejido social. Lo anterior se produce en el marco de una larga historia de conflicto armado que dejó a Colombia como:

Uno de los primeros lugares en el mundo en desplazamiento forzado interno. Cerca de medio millón de refugiados. Cerca de la quinta parte mundial de víctimas de minas antipersonas. Uno de los diecisiete países donde se reclutan niños por parte de los grupos armados y uno de los doce donde hay procesos de desmovilización y reinserción de niños. Uno de los once países con más de cincuenta mil muertes ligadas al conflicto armado. (Sierra, 2008, pp-38-39)

Además, las estadísticas mostraban cifras alarmantes frente a la condición y los efectos de la violencia en la vida de los niños y niñas colombianas:

Se registraron 68.585 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.900 fueron por maltrato infantil, 43.210 por maltrato conyugal y los restantes involucraron a ambos.

- 2 millones de niños y niñas son maltratados al año en sus hogares, 850 mil de ellos, en forma severa. 361 niños y niñas de cada 1.000 sufren de algún tipo de maltrato.

- En promedio, mueren 7 niños y niñas por homicidio diariamente. (Unicef.org, 2018)

En este marco legitimador de violencia se intentaron desarrollar tímidamente algunas propuestas de denuncia social a través de productos culturales como el arte, la música, el cine y los medios de comunicación. La literatura por su parte no fue ajena a estas iniciativas y, como efecto, el tema de la violencia y el conflicto también empezó a hacerse visible en la producción de obras dirigidas a niños y jóvenes. Frente a las tendencias

encontradas en la LIJ nacional por Borja & Alonso (2018), llama la atención un cambio significativo en los temas y su tratamiento:

Las obras de LIJ colombiana, entre 1990 y 2012, enfatizan en valores de corte realista; en consecuencia, la concepción de infancia y juventud que subyace en las obras se relaciona más con sujetos que quieren comprender el mundo tal y como es, en sus facetas social y cultural, y se alejan de ambientes demasiado fantásticos, propios de la literatura de otras décadas anteriores. (Borja & Alonso, 2018, p. 44)

Así, la literatura fantástica y popular fue haciendo espacio para que muchos de los temas de la literatura para adultos ingresaran a la esfera de la LIJ entre ellos la guerra, la violencia, la desaparición forzada y el conflicto armado en Colombia (Borja & Alonso, 2018). De forma paralela, los autores evidencian un cambio en los grupos sociales representados dado por una mayor presencia de campesinos, indígenas y afrodescendientes. La figura del niño en la ciudad también abrió el espectro a la clase media y baja, a las poblaciones vulnerables y a los grupos marginados como nuevos contextos y protagonistas de las obras (Borja & Alonso, 2018).

Por su parte, los estudios teóricos y críticos de este fenómeno surgirían posteriormente para dar cuenta del impacto de la violencia en la vida de los niños, la importancia de la reparación del tejido social y su vínculo con la literatura. Por ejemplo, Sánchez (2016) revisa la producción de literatura infantil y juvenil frente al conflicto armado en Colombia y presenta un corpus de obras que tienen por tema las distintas formas de violencia. Dentro de este grupo se incluye la obra *Camino a casa* (2008). Para su revisión, el autor retoma el trabajo realizado por Castaño & Valencia (2016) titulado “Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana”.

Tabla 1. Obras narrativas que abordan el conflicto armado colombiano

<i>El gato y la madeja perdida</i>	Francisco Montaña	2013
<i>Los agujeros negros</i>	Yolanda Reyes	2000; 2008
<i>La luna en los almendros</i>	Gerardo Meneses	2011
<i>El mordisco de la medianoche</i>	Francisco Leal Q.	2009
<i>Eloísa y los bichos</i>	Buitrago - Yockteng	2009
<i>Paso a paso</i>	Irene Vasco	1995
<i>El rojo era el color de mamá</i>	Gerardo Meneses	2014
<i>Era como mi sombra</i>	Pilar Lozano	2015
<i>El árbol triste</i>	Triunfo Arciniegas	2008
<i>Camino a casa</i>	Buitrago - Yockteng	2008
<i>Mapaná</i>	Sergio Álvarez	2006
<i>Tengo miedo</i>	Ivar da Coll	2012

Nota. Tomado de Sánchez (2016). *La literatura infantil y juvenil colombiana frente al conflicto armado.*

En su investigación, Castaño & Valencia (2016) recorren casi dos décadas de literatura infantil colombiana y rastrean 12 obras que, según sus criterios, abordan el tema de la violencia nacional. Las autoras atribuyen a esta escasez de obras con temáticas sociales una concepción de la literatura infantil y de la infancia que pretendía alejar a los niños de la realidad social y que, como efecto, producía un ocultamiento y una normalización de la violencia (Castaño & Valencia, 2016). Por tal razón, las autoras hacen énfasis en la importancia de este pequeño y diverso corpus que, poco a poco, encuentra mayores espacios de circulación entre el público infantil, pues la LIJ en Colombia está tomando “un papel participativo en la visibilización de este tipo de fenómenos y, al mismo tiempo, abriendo espacios para la resiliencia” (Castaño & Valencia, 2016, p. 128).

Tabla 2. Obras analizadas por Castaño & Valencia (2016)

Título	Autor	Año	Editorial	Reconocimientos
<i>Pelea en el parque</i>	Evelio Rosero	1991	Magisterio	Premio Nacional de Literatura Juvenil - Fundalectura 1992.
<i>Paso a paso</i>	Irene Vasco	1995	Panamericana	
<i>Los agujeros negros</i>	Yolanda Reyes	2000	Alfagurara infantil	Colección sobre los derechos del niño. Unicef.
<i>El árbol triste</i>	Triunfo Arciniegas	2005	SM	
<i>No comas renacuajos</i>	Francisco Montaña	2008	Babel Libros.	Lista The White Ravens. Biblioteca Internationale Jugendbibliothek. Munich. Lista de recomendados de IBBY - Colombia.
<i>Camino a Casa</i>	Jairo Buitrago y Rafael Yockteng	2008	Fondo de Cultura Económica	Ganador del XI concurso de álbum Ilustrado "A la Orilla del Viento" FCE. México (2007). Lista de Honor IBBY y Banco del Libro de Venezuela.
<i>El mordisco de la medianoche</i>	Francisco Leal Quevedo	2010	SM	Ganador II Premio de Literatura Infantil El Barco de Vapor-Biblioteca Luis Ángel Arango. Listado de Altamente Recomendados de Fundalectura, 2010.
<i>La Muda</i>	Francisco Montaña	2011	Editorial Sudamericana	Listado de los mejores libros. Banco del Libro de Venezuela (2012) Lista de recomendados de IBBY - Colombia.
<i>Mambrú perdió la guerra</i>	Irene Vasco	2012	Fondo de cultura económica	
<i>La Luna en los almendros</i>	Gerardo Meneses	2012	SM	Ganador Premio Barco de Vapor - Biblioteca Luis Ángel Arango (2011). Lista The White Ravens. Biblioteca Internationale Jugendbibliothek. Munich.
<i>Tengo miedo</i>	Ivar Da Coll	2012	Babel Libros	
<i>Los Once</i>	Andrés Cruz, Miguel y José Luis Jiménez	2013	Laguna Libros	

Nota. Tomado de Castaño & Valencia (2016) *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana.*

Es precisamente en este panorama cultural y social donde se publica *Camino a casa* (2008) y se hace merecedora de múltiples reconocimientos. En 2018, por ejemplo, el Centro Memoria, Paz y Reconciliación inauguró un espacio dedicado al público infantil para el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas el cual lleva el nombre de la obra. Al día de hoy, el álbum hace parte de las bibliotecas escolares fortalecidas por el Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento* a través de catálogos como "*Leer es mi cuento. Libros para la primera infancia*", "*Colección Semilla. Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares*", "*Catálogo de autores e ilustradores colombianos de LIJ*" y el catálogo de "*Libros Altamente Recomendados para leer y compartir*".

Este último catálogo es una publicación anual de distribución gratuita que realiza Fundalectura (sección Colombiana de IBBY) y es elaborado por profesionales de distintas

disciplinas que hacen parte de los Comités de Valoración. En él, se incluyen libros informativos y de ficción dirigidos al público infantil y juvenil a través de una clasificación por edades con el objetivo de “orientar las lecturas que los padres, maestros, bibliotecarios y gestores culturales ofrecerán a niños y jóvenes” (Fundalectura, 2017). Todo esto le otorgaría a la obra una calidad en términos literarios y gráficos para su difusión y comercialización con el respaldo de instituciones educativas, librerías y bibliotecas a nivel nacional e internacional.

De esta manera, la elección del objeto de estudio se sustenta en la importancia de desentrañar los discursos que subyacen a la literatura infantil por la relación de poder asimétrica que ejercen (Nikolajeva, 2009), por su larga tradición como instrumentos ideológicos (Nodelman en Hunt, 1996) y por el uso de los recursos semióticos y simbólicos que, en el caso de la obra seleccionada, se configuran en un discurso el cual no solo ha sido apropiado por instituciones públicas y privadas (explicando su amplia difusión), sino que reproduce, transforma y configura las miradas que se tienen sobre la infancia, la ausencia, la violencia en Colombia y su efecto en las víctimas. Cabe recordar que “el discurso no es, simplemente, un conjunto de herramientas abstractas usadas para establecer o describir la realidad, sino que se usa esencialmente para transformar ciertos estados o acontecimientos en la sociedad; en este sentido, tiene carácter funcional.” (Pardo, 2013, p. 34).

A ello se suma la escasez de trabajos académicos alrededor del libro-álbum colombiano que aborden el corpus más allá de aspectos puramente literarios y que den cuenta de sus complejas relaciones semióticas y comunicativas. Adicionalmente, la presente investigación parte de un interés por realizar una lectura crítica y profunda de una obra de la LIJ colombiana la cual se ha posicionado en un lugar favorable de la esfera comunicativa. Lo anterior debido a que varias instituciones no solo han legitimado sus formas de representación frente a ciertos grupos sociales sino que han atribuido, de forma homogénea, una serie de características favorables con relación a la representación que la obra ofrece sobre el conflicto en Colombia, las víctimas y el lugar de la infancia.

3. La estrategia del silenciamiento

El silencio actúa como un escenario para todas las acciones, todos los pensamientos y todas las formas de comunicación. Sin embargo, así como tenemos dificultades para percibir el aire que nos rodea, tenemos dificultades para percibir la importancia del silencio por su omnipresencia. De este modo, el primer paso es generar un extrañamiento del silencio para poder percibir su presencia²⁶.

Lydia Kokkola

¿Cómo valerse del silencio para narrar el dolor y la ausencia?, ¿es posible compartir esta experiencia en un relato infantil?, ¿qué estrategias producen un extrañamiento del silencio? Preguntas de este tipo dieron inicio a la presente investigación que tiene su raíz en una prolongada obsesión académica y personal entorno a la literatura infantil. Para ello se hizo necesaria una mirada calidoscópica de la obra a lo largo del análisis que permitiera esclarecer su configuración visual, discursiva y comunicativa. Este amplio recorrido condujo, poco a poco, a la *estrategia del silenciamiento* como un eje estructural de la obra.

El presente capítulo está orientado a realizar una descripción general del relato y a presentar las características de dicha estrategia. Además, se abordarán las tres formas en

²⁶ Silence acts as the backdrop to all actions, all thoughts and all forms of communication. Yet, just as we have difficulties in perceiving the air we are surrounded by, we have difficulties perceiving the importance of silence because it is omnipresent. Thus the first step is to make silence unfamiliar to us in order to sense its presence. (Kokkola, 2012, p.23).

las que funciona al interior de la obra: *el silencio, la indeterminación y el vacío*. Estas serán descritas y sustentadas de forma individual en cada uno de los apartados subsecuentes. Así pues, transitaremos continuamente entre la teoría y la obra convocando, cuando sea necesario, algunos intertextos primarios y secundarios que permitan esclarecer la propuesta.

Camino a casa (2008) presenta la historia de una pequeña niña que recorre el trayecto de la escuela al hogar en compañía de un león. En su recorrido hacia los suburbios, el personaje realiza distintas tareas domésticas como recoger a su hermano de la guardería, comprar comida, preparar la cena y esperar a que su madre regrese de la fábrica. La presencia del feroz animal en medio de la ciudad es bastante desconcertante para el lector y es solo hacia el final de la historia cuando esta cobra sentido. En la última doble página observamos una fotografía familiar en donde el padre es caracterizado por una rubia y espesa melena. Por ello, se ha interpretado la presencia del animal como un representación de la figura de su padre ausente (Castillo & Suárez, 2015), (Castaño & Valencia, 2016), (Gutiérrez, 2016).

En el álbum existe un potente vínculo entre el inicio y el final del relato el cual se anuncia y se confirma al lector con un cambio entre las guardas iniciales y las guardas finales.



Figura 1. Guardas iniciales



Figura 2. Guardas finales

En ellas observamos sobre un fondo color tierra dos pares de huellas que recorren la composición desde la esquina inferior de la página izquierda, atravesando el pliegue central del libro, hasta el centro de la página derecha, formando un recorrido semicircular. Los pares de huellas se diferencian entre sí, a un lado se ubican las huellas de pequeños zapatos mientras que al otro lado están las huellas de un animal.

Las guardas constituyen un elemento fundamental en el relato dado que pueden adentrarnos en el mundo ficcional o propiciar la generación de hipótesis sobre la narración, “debido a su posición privilegiada, antes y después de la historia, las guardas pueden tener una importante función en cuanto a significado y narración²⁷” (Bosch & Durán 2011, p. 123). Por ello, llama la atención el cambio que se presenta en las guardas finales. Aunque la composición parezca la misma, las huellas del animal han sido reemplazadas por las pisadas de un adulto. Esto puede interpretarse porque al final del relato el lector descubre la relación entre la niña y el león. Así, las guardas finales remiten precisamente a esta transformación y al camino que ambos recorrieron juntos o, quizás, al camino que la protagonista desearía recorrer con su padre.

²⁷ “due to their privileged position before and after the story, endpapers can have a very important function as regards meaning and narrative” (Bosch & Durán 2011, p. 123)

Esta relación circular se hace más evidente al interior del relato. En la primera doble página se nos presenta al personaje principal sosteniendo una flor amarilla en su mano izquierda, la cual ofrece a un gran león. Justo detrás del animal hay un pedestal de una escultura con la inscripción '1948'. La línea del horizonte es baja y permite que, como lectores, observemos la ciudad llena de edificios que se dibujan a lo lejos.



Figura 3. Primera doble página

La presencia del león en la historia cobra sentido gracias a la última doble página del relato. En ella observamos nuevamente la flor amarilla frente a un portarretrato que presenta una fotografía familiar. En la foto, el padre es representado con una abundante cabellera rubia, similar a la del león, abrazando a su esposa y a los niños en lo que parece ser unas vacaciones en la playa. En la parte izquierda de la composición, justo al lado de la mesa con el portarretrato, se observan unos periódicos que enuncian: '*Familias de desaparecidos en 1985*'.



Figura 4. Doble página final

Aunque las razones de la ausencia del padre sean completamente desconocidas, el titular de los periódicos en la doble página final ha llevado a una interpretación bastante extendida sobre este álbum. En ella, se afirma que la obra ofrece una exploración de los efectos de la desaparición forzada en las estructuras familiares, particularmente en la vida de los niños (Castillo & Suárez, 2015), (Gutiérrez, 2016), (Castaño & Valencia, 2016). La crítica también ha asociado el relato con temas como la violencia infantil, el dolor, la pobreza, la pérdida de la infancia, la realidad de la niñez en América Latina y el drama que viven a diario los niños cuyos padres están ausentes. (Castillo & Suárez, 2015), (Gutiérrez, 2016), (Castaño y Valencia, 2016).

La exploración de temas con una gran densidad emocional en la LIJ ha sido ampliamente estudiada y discutida en otros países. Por ejemplo, uno de los debates más interesantes y complejos en este ámbito lo han desencadenado las obras infantiles sobre el Holocausto. En las últimas décadas se registró un aumento en las propuestas literarias que exploraban sucesos sobre las masacres humanas destinadas al público infantil y juvenil (Kokkola, 2002). Paralelamente, académicos foráneos como Kokkola (2002) han desarrollado herramientas teóricas y posturas diversas que desentrañan su configuración discursiva y cuestionan su pertinencia, su precisión histórica y su grado de veracidad, poniendo en el centro de la discusión la gran responsabilidad ética que recae sobre las obras.

Desafortunadamente, el debate teórico y crítico en el campo de la LIC sobre fenómenos remotamente similares a este es bastante incipiente. Ello se debe, en parte, a la consolidación interrumpida de la LIC, al desarrollo tardío del libro-álbum en Colombia y a la ausencia de una crítica sistemática de la LIJ nacional (Alonso & Borja, 2018). Por esta razón, para propósitos del presente análisis se retoman algunos de los aportes teóricos de Kokkola (2002) sobre el Holocausto en la LIJ. Aunque es evidente que los sucesos históricos y sociales a los que alude la autora son de una naturaleza distinta a los que refiere *Camino a casa* (la desaparición o la ausencia y el conflicto en Colombia), consideramos que existen puntos de contacto significativos. Estos reposan especialmente en las dificultades que su representación plantea al campo de la LIJ y no tanto en los eventos mismos o en las circunstancias sociales a las alude. Así pues, como temas o motivos ambos condensan una gran densidad emocional vinculada a un contexto histórico, social y político. Además, ambos desencadenan fuertes cuestionamientos éticos sobre su pertinencia y su responsabilidad social con el lector infantil. De esta manera, los aportes de Kokkola (2002) ofrecen un sustrato teórico que, al revisar con atención y cierta distancia, orientan una lectura más crítica de *Camino a casa* (2008).

Así pues, la autora agrupa las discusiones en torno a la literatura infantil sobre Holocausto en tres amplias posturas. La primera de ellas propone el silencio como la única respuesta adecuada debido a la insuficiencia del lenguaje para describir, confrontar o contener la experiencia del Holocausto o cualquier experiencia con un grado similar de complejidad. Bajo esta mirada, el dolor de la masacre supera la capacidad de enunciación y representación atribuida al lenguaje y por ende será el silencio la única forma posible de representación (Kokkola, 2002).

Sin embargo, Kokkola (2002) también reconoce en esta postura numerosos riesgos. Uno de ellos consiste en que el silencio como respuesta puede restarle valor a la experiencia y al drama de las víctimas, dado que en el silencio podemos convertirnos fácilmente en cómplices de los opresores. Además, el silencio también es susceptible a ser interpretado como una forma de negación de los sucesos y por ende de la experiencia de las víctimas (Kokkola, 2002). Así pues, son múltiples las preguntas derivadas de esta posición que

todavía persisten en el ámbito de la LIJ: ¿es posible hablar o expresar algo sobre el drama del Holocausto a través del lenguaje?, ¿son los límites del lenguaje capaces de abarcar esta experiencia?, de ser así, ¿cuáles y cómo serán las formas en las que el lenguaje puede ser usado para referirse al Holocausto?, ¿es éticamente responsable compartirlo con los niños?

Una segunda perspectiva plantea que sean los sucesos los que hablen por sí mismos y, en consecuencia, será el discurso histórico o no-ficcional (con su lenguaje ‘objetivo’) el más adecuado para referirnos al Holocausto (Kokkola, 2002). Según esta postura, con la ficción se corre el riesgo de imponer, a través de decisiones estilísticas, un orden y una estructura a un evento cuya experiencia en realidad es inefable e incomprensible para un lector infantil (Kokkola, 2002). Además, la obra puede desencadenar respuestas emocionales específicas y limitadas ante los eventos expresados en el relato, lo que condiciona la mirada que se construye de los sucesos y del drama de las víctimas.

El Holocausto no puede ser representado con los mecanismos poéticos y ficcionales que, si funcionaran como usualmente lo hacen, “encarnan”, exhiben características por las cuales el lector podría completamente imaginarlo o comprenderlo. En el mejor de los casos, el escritor apela a lo obvio: ¿qué artificio podría “comprender” los sucesos del Holocausto? En el peor de los casos, lo que escribe falla en igualar la intensidad de esos hechos²⁸. (Berel Lang citado por Kokkola, 2002, p. 41)

Finalmente, la tercera postura aboga por la ficción como la mejor forma de aproximar al lector infantil a los sucesos del Holocausto. Según esta mirada, el discurso histórico, científico y no ficcional con frecuencia traduce los hechos en estadísticas y con ello las víctimas son deshumanizadas y recordadas en términos de cifras numéricas (Kokkola, 2002). Por esta razón, la presencia simultánea de relatos artísticos heterogéneos (con diversidad de estilos literarios) humaniza a las víctimas restaurando una pequeña parte de la dignidad que les fue arrebatada (Kokkola, 2002).

²⁸ The Holocaust cannot be represented by the usual poetic or fictional devices that would, if they worked as they usually do, “epitomize” it, exhibit features by which the reader might more fully imagine or realize it. At best, the writer would belabor the obvious: what artifice could more fully “realize” the facts of the Holocaust? At worst, what he wrote would fail even to match the intensity of those facts. (Berel Lang citado por Kokkola, 2002, p. 41)

Además, permite visibilizar historias que los re-presenten como sujetos, en las cuales se otorga individualidad a los diversos y numerosos rostros anónimos y a su experiencia ante el horror (Kokkola, 2002). En consecuencia, la ficción aproxima al lector no solo a los sucesos históricos sino al lugar de las víctimas desde una sensibilidad que el lenguaje objetivo de los hechos y las cifras no puede hacer.

Esta tercera postura es la que asume Kokkola (2002) en su trabajo, sin embargo la autora también reconoce la posibilidad de resonar parcial y simultáneamente con las tres posturas a pesar de que sean, aparentemente, contradictorias. Así pues, para que la literatura pueda acercarse a un evento de tal magnitud será necesario un complejo patrón comunicativo que reconozca la insuficiencia y los límites del lenguaje y en donde el silencio tenga un rol fundamental.

Literatura sobre el Holocausto no es una reflexión de la historia sino una interacción entre el *ser humano* y la *nada humana*, un encuentro dialógico en todos los niveles. El asunto de su confinamiento, además, involucra no tanto los hechos inalcanzables como el silencio inalcanzable²⁹. (Kokkola, 2002, p. 53)

De esta forma, Kokkola (2002) identifica dos posibles desarrollos y funciones que puede tener el silencio en las obras. En el primero, el silencio es empleado como un simple mecanismo de evasión, como una falta de postura o como la omisión accidental de información en el relato. Como resultado, estos silencios carecen de todo su potencial de representación y son, para los propósitos mencionados anteriormente, inoperantes.

Sin embargo, si el silencio en la obra es *dialógico*, entonces podrá constituir un verdadero acto comunicativo en sí mismo. “Un silencio que insinúe lo que no puede ser expresado quizás pueda, por lo menos, proveer a los lectores con un sentido de enormidad

²⁹ Holocaust literature is not a reflection of history but an interaction between human being and human nothingness, a dialogic encounter on all levels. The matter of its confinement, moreover, involves not so much unbreachable facts as unbreachable silence. (Kokkola, 2002, p. 53)

indecible³⁰” (Kokkola, 2002, p. 215). Esta segunda forma de emplear el silencio permite que se reconozca la densidad de los eventos y su naturaleza fragmentaria en un intento abierto por acercar al lector a un suceso inaprensible para su experiencia.

En últimas, es una consciencia de la imprescindible naturaleza incompleta de la representación del Holocausto que ofrece al lector niño una conexión significativa con tales narraciones. Como reconoce Gleitzman, es imposible comprender lo inimaginable; pero es mostrando esta imposibilidad, con una narrativa penetrante y honesta, que tal intento vale la pena³¹. (Gilbert, 2010, p. 356)

Para que ello ocurra, los silencios y fisuras no solo tendrán lugar en el plano narrativo sino que pueden extenderse también al plano de la experiencia emocional. El silencio en esta segunda acepción no denota incertidumbre dado que es abiertamente *dialógico* y, por ende, reconocible por el lector, generando un espacio seguro para que pueda aproximarse a los eventos (Gilbert, 2010). Además tiene un compromiso ético y social porque otorga abiertamente un grado de libertad para que lector (adulto y niño) forme su propia opinión de los sucesos y de la experiencia (Kokkola, 2002).

Esta posición reconoce el espíritu de la llamada de Steiner al silencio y los problemas para encontrar un lenguaje apropiado para expresarse, mientras que, al mismo tiempo, permite la creación de una figura humana detrás de las cifras. He notado que escribir los límites entre los hechos y las ficciones llega a ser confuso. El uso del silencio como forma de comunicación puede satisfacer las preocupaciones de los grandes críticos discutidos hasta ahora [...]³². (Kokkola, 2002, p. 53)

³⁰ “A silence which hints at what cannot be expressed may at least provide readers with a sense of unspeakable’s enormity” (Kokkola, 2002, p. 215)

³¹ Ultimately it is an awareness of the necessarily incomplete nature of Holocaust representation that offers the child reader a meaningful connection to such narratives. As Gleitzman recognises, it is impossible to fully grasp the unimaginable; but it is in showing this impossibility, with honest and insightful narrative, that such an attempt is rendered worthwhile. (Gilbert, 2010, p. 356)

³² This position acknowledges the spirit of Steiner’s call for silence and the problems of finding an appropriate language of expression, while at the same time allowing for the creation of a human figure behind the numbers. I have already noted that in life writing the boundaries between fact and fiction are fuzzy. The use of silence as a means of communicating may satisfy the concerns of all the major critics discussed so far [...]. (Kokkola, 2002, p. 53)

Con esta precisión en mente, la autora revisa cerca de 50 obras de la literatura infantil y juvenil que abordan el tema del Holocausto, procurando mantener una muestra amplia en términos de los tipos de víctimas a los que alude. En su trabajo, Kokkola (2002) examina la forma como los sucesos son representados y otorga un valor especial en su análisis al rol del silencio y del lenguaje. Bajo un enfoque narratológico, Kokkola (2002) también se centra en las formas como la información es presentada, retenida o compartida al lector mediante mecanismos asociados al silencio como las interrupciones, los desplazamientos cronológicos, la difusión o suspensión de la información, el cierre de las estructuras narrativas, los tipos de final, los vacíos y los marcos de referencia compartidos.

En su estudio también incluye el análisis de las estructuras gramaticales y los cambios de voz narrativa que, con frecuencia, crean o recrean diversos efectos tales como la sensación de peligro, claustrofobia o suspenso y que configuran el tiempo y el espacio del relato (Kokkola, 2002). De esta forma, la autora encuentra en el corpus los mecanismos del silencio o de lo que ella denomina la ‘retórica del silencio’ bajo los cuales se abordan los sucesos del Holocausto en la LIJ. Ello solo puede ocurrir desde una perspectiva éticamente responsable y con una exploración estilística y literaria profunda para acercar al lector infantil a los sucesos.

Sin embargo, Kokkola (2002) es consciente del vasto conjunto de limitaciones que los escritores enfrentan cuando deciden abordar el tema del Holocausto, especialmente en la literatura destinada a un público joven. Por ello, en su análisis persiste la inquietud por aquello que es éticamente responsable, razón por la cual se encuentra a favor de una representación casi documental de los sucesos y con un alto grado de fidelidad histórica. Según Kokkola (2002), cualquier otra desviación sería irrespetuosa y, por ende, existe la necesidad de un tratamiento cuidadoso de lo histórico y un balance preciso entre la ficción y la veracidad.

La primera se hace frente a la posibilidad de la no-representación, esto es, la sugerencia de que representar el Holocausto es imposible. Este tema, que ha sido ampliamente debatido en el campo de los estudios sobre el Holocausto, toma un nuevo significado cuando se ubica en el contexto de la literatura para niños.

Además de preguntarnos si representar el Holocausto es siquiera posible, uno debe preguntarse también si representar tales materiales para lectores jóvenes es éticamente responsable. Entre más joven es el lector implícito, más grande el sentido de responsabilidad para protegerlo. Concluyo por considerar la posibilidad de comunicar a través del silencio³³. (Kokkola, 2002, p. 35)

Así pues, los planteamientos de Kokkola (2002) orientaron una revisión sistemática de la obra *Camino a casa* (2008). Gracias a ello fue posible develar los mecanismos que se emplean en el libro-álbum para representar y comunicar la experiencia del personaje y su dolor ante la ausencia a través del uso de los recursos semióticos. Como resultado de este ejercicio investigativo se describe la *estrategia del silenciamiento* y los mecanismos que se emplean en la obra.

En primer lugar, es importante aclarar lo que entendemos por *estrategia*. Esta categoría nos sirve para referirnos a un uso específico del lenguaje y de los modos o recursos semióticos que propician y orientan formas de construcción de significado con efectos determinados y que logran una intención comunicativa (Pardo, 2013). Por ello, durante el análisis tuvo especial relevancia el uso de estos recursos frente a todo aquello que hace parte del relato y todo aquello que está fuera de él, es decir, todo lo que no se ‘dice’ o no se muestra en la obra. Esto incluye silencios, ausencias, vacíos, omisiones, indeterminaciones o insinuaciones, tanto implícitas como explícitas a nivel textual y visual.

Los significados y sentidos del discurso se traslapan y amalgaman, tienen capas superpuestas que portan significaciones que no siempre son evidentes y el significado convencional en la lengua asume presuposiciones que emergen con las diferentes lecturas e interpretaciones. De manera que lo no dicho, lo que no aparece en el discurso, genera tanto significado como lo que está dicho y está presente en la superficie discursiva. (Pardo, 2013, p. 31)

³³ The first deals with the possibility of non-representation, that is, the suggestion that representing the Holocaust is impossible. This topic, which has been widely debated in the field of Holocaust studies, takes on new significance when placed in the context of Holocaust literature for children. In addition to asking whether representing the Holocaust is even possible, one must also ask whether representing such materials for young readers is ethically responsible. The younger the implied readers are, the greater the sense of responsibility to protect them. I conclude by considering the possibility to communicate through silence. (Kokkola, 2002 p. 35)

Luego de identificar la presencia de múltiples silencios en la configuración de *Camino a casa* (2008), una parte del análisis se destinó a determinar los tipos y las funciones de los silencios a luz de la propuesta de Kokkola (2002). Es decir, en un primer momento se buscaba establecer si los silencios que la obra empleaba para representar la experiencia del dolor ante la ausencia o del conflicto en Colombia eran, en términos de Kokkola (2002), silencios dialógicos o evasivos.

Sin embargo, los hallazgos no pudieron clasificarse de esta manera, pues la singularidad del corpus señaló una nueva ruta debido a que el uso y la función de los silencios en la obra se articulaban de forma compleja. A este mecanismo lo denominamos *estrategia del silenciamiento*. Así pues, los silencios que se identificaron en la obra son ambivalentes porque su presencia en el relato, e incluso su configuración, les otorgaba una apariencia de silencios dialógicos y abiertos en términos comunicativos. Sin embargo, nuclearmente funcionan como silencios planos, evasivos y carentes de potencial de representación. Con lo cual, su verdadera función en el relato consistía en ocultar el tratamiento superficial de los sucesos e incluso encubrir una falta de postura frente a la experiencia de la ausencia y a los grupos sociales representados.

Ello quiere decir que el silencio (en todas sus formas) constituye un recurso potente en la obra por su grado de simulación. La articulación de estos silencios conforma lo que denominamos la *estrategia del silenciamiento*, la cual permite, como hemos dicho antes, camuflar silencios evasivos otorgándoles una falsa apariencia de silencios dialógicos. La estrategia se vale del silencio para imitar un supuesto acercamiento con la experiencia dolorosa de la ausencia en la infancia, aunque en realidad funciona como un mecanismo de evasión. En su lugar, nos ofrece un simulacro que posterga dicho encuentro bajo la falsa idea de habernos acercado a él durante el relato.

Lo anterior tiene como efecto que la obra funcione como una especie de trampa, dado que genera un discurso políticamente correcto sobre la desaparición forzada y sus efectos en la vida de las familias de las víctimas sin que exista una verdadera exploración del tema. La

estrategia también permite develar la configuración discursiva de la obra a partir del uso que hace de los recursos semióticos. Adicionalmente, los efectos de la estrategia explicarían la lectura homogénea que la crítica ha hecho del relato, las cualidades e interpretaciones que le han sido atribuidas a la obra y el lugar favorable que sigue ocupando en la esfera de la LIJ nacional.

Durante el análisis se identificaron tres mecanismos o categorías mediante las cuales opera la estrategia del silenciamiento y que han sido denominadas *silencio*, *indeterminación* y *vacío*. Todas ellas se articulan para configurar aspectos claves de la obra de tipo formal, discursivo, semiótico y comunicativo como son: la relación entre imagen y texto, la voz narrativa, la perspectiva, el tiempo, el espacio, la figura del niño, el lugar de la infancia y su representación. Así pues, en los apartados subsecuentes se explorarán cada una de estas tres categorías a la luz de los aspectos anteriormente mencionados para explicar la forma como se relacionan y dan estructura a la estrategia del silenciamiento.

3.1 Silencio

Silencio. Del lat. *silentium*.

1. m. Abstención de hablar.
2. m. Falta de ruido.
3. m. Falta u omisión de algo por escrito.

La palabra infante viene del latín *infans* que significa ‘*mudo, sin voz o que no habla*’. Esta incapacidad de expresión que denota la etimología del término también da cuenta de una forma de representación de la infancia. Por ello, aunque los niños hayan existido desde siempre, la infancia como lugar de enunciación es mutable y ambivalente, “el niño es tema pero no voz” (Cadenas, 2004, p. 9). Este *prolongado silencio* que plantea la infancia abre preguntas esenciales sobre el lugar del lenguaje y de la voz, tema del cual nos ocuparemos en el presente apartado. Para ello, se realizará una exploración de los usos del lenguaje, de la construcción de la voz narrativa y de su diferenciación con la perspectiva narrativa de la

obra. Estos aspectos son esenciales pues posibilitan la configuración de silencios encadenados como ejes fundamentales de la estrategia del silenciamiento.

Antes de iniciar es importante tener en cuenta una característica que se desprende de la naturaleza multimodal del libro-álbum: su relación texto e imagen en la construcción de la historia. Por lo cual, resulta necesario un movimiento continuo entre ambos modos o códigos con el fin de explorar a fondo la categoría de *silencio*. Lo anterior obedece a que ‘el lenguaje’ en la obra no puede ser entendido únicamente en su acepción lingüística, es decir como texto escrito. Como efecto, el silencio no proviene únicamente del modo de la escritura sino de su interacción con el modo de la imagen. Sin embargo, los tipos de relaciones formales entre texto e imagen, sus características y sus efectos serán abordados a profundidad en el apartado *Indeterminación* por estar fuertemente ligados a la configuración del espacio y del tiempo en la obra.

Con esto en mente, se observó que las ilustraciones en la obra, y por ende el modo de la imagen, aportan detalles significativos sobre el lugar y la forma como se desarrollan las acciones, teniendo mayor peso descriptivo en la caracterización de los personajes y en la construcción del mundo ficcional. Por su parte, el texto o modo lingüístico se centra más en la enunciación de deseos y acciones puntuales lo cual orienta y propicia el avance del relato. En cuanto a los aspectos formales se destaca el uso prolongado del imperativo y de la primera y segunda persona del singular junto con la primera persona del plural. Generalmente la estructura de una oración completa suele desarrollarse en dos o hasta tres dobles páginas (Ver anexo).

De esta forma, la voz narrativa en *Camino a casa* se constituye con el uso de un narrador en primera persona. Esta elección es muy frecuente en los libros infantiles, particularmente en el formato de libro-álbum (Nikolajeva & Scott, 2000), y aún más común en la literatura infantil y juvenil colombiana.

En las últimas décadas de este siglo los escritores han preferido las voces infantiles: niños que narran desde su propio punto de vista y en sus propios

términos los acontecimientos que les conciernen, en la mayoría de los casos en primera persona; aunque no son frecuentes en Colombia. (Borrero, 2000, p. 582)

Este narrador intradieгético es precisamente la protagonista de la historia: la pequeña niña que recorre el trayecto de la escuela a la casa en compañía del león. La primera doble página nos presenta a los personajes principales separados por el pliegue central del libro y la obra inicia con una invitación o petición de la niña: *Acompáñame de vuelta a casa*. En ella se emplean algunas formas lingüísticas extensivas a toda la obra. La primera es el uso del imperativo, un modo verbal que expresa órdenes, mandatos, solicitudes, ruegos o deseos. La segunda es el tuteo como una marca discursiva que denota cercanía y tratamiento de confianza con el interlocutor.



Figura 5. Primer encuentro

En esta doble página, la invitación es abierta y podría tener un doble destinatario: por un lado el león, quien acompañará a la niña en su recorrido de regreso, y, por otro, podríamos inferir que la invitación se extiende también al lector para que recorra, junto con los personajes, la historia. La aceptación de la misma (tanto para el león como para el lector) se concreta con la acción de pasar la página que permite la continuidad del relato y marca el ritmo de la obra. “Parte de lo que hace el salto de página un elemento textual

particularmente interesante es que es definido por su ausencia; el salto de página del libro-álbum es un aspecto crucial de la narrativa³⁴” (Bartow, 2016, p. 359).

La invitación se reitera hacia el final del relato en donde se propone la posibilidad de extender o repetir el encuentro: *Puedes irte de nuevo si quieres/ pero vuelve cuando te lo pida*. Sin embargo, tanto el cierre de la obra como la explicación que sustenta la presencia del león en la historia (y su conexión con la figura del padre) se producen a través de un gran silencio. Este silencio lo desencadena aquello que se calla, que no se enuncia a través del lenguaje y que no tiene lugar en la voz del personaje ni en su discurso (escrito) como narradora intradiegetica.

Así, la ilustración de la doble página final es un acercamiento a la mesa de noche de la doble página anterior. Observamos una flor amarilla (similar o la misma de la primera doble página) frente a un retrato. En él, la familia (padre, madre, hijo y protagonista) parecen disfrutar de unas vacaciones en la playa. El padre se encuentra ubicado en el centro de la fotografía con una abundante cabellera rubia (que asociamos directamente con la melena del león) y una camisa blanca con un patrón de flores amarillas (que asociamos con la flor del inicio del relato). En la foto, el padre abraza a la esposa y a la niña mientras que la madre carga al bebé en brazos. Todos parecen alegres y tiene una sonrisa en su rostro. La luz de lámpara ilumina la fotografía y le otorga peso visual a los elementos que se ubican en ambos extremos de la composición: el portarretrato en el lado derecho y una pila de periódicos en el lado izquierdo. En uno de los periódicos se distingue un titular: *Familias de desaparecidos en 1985*.

³⁴ “Part of what makes the page break a particularly interesting textual element is that it is defined by absence; the picture book page break is a crucial part of the narrative” (Bartow, 2016, p. 359).



Figura 6. Recuerdo y memoria

Esta es una de las ilustraciones más significativas de la obra. Como hemos dicho antes, no solo es el cierre de la narración sino que explica la presencia del león y su relación con el padre. Así, en ausencia de voz narrativa y de texto escrito es la imagen la que produce, condensa y contiene una parte fundamental del sentido del relato a través del silencio. Sin embargo, este silencio no es pleno, dado que no es un silencio visual y por ende no detiene la diégesis completamente. Por el contrario, permite que sea el modo de la imagen (con su potencial para significar gráfica y espacialmente) el que dé continuidad al relato. Ello es posible gracias a la estructura del formato del libro-álbum que permiten que el *narrador verbal* no sea el mismo *narrador visual* (Nières-Chevrel, 2003). En términos de Nikolajeva & Scott (2006) se trata de la diferencia entre la voz narrativa y la perspectiva o punto de vista.

Además, la narratología hace una distinción esencial entre el punto de vista (“quien ve”) y la voz narrativa (“quien habla”). Mientras esta distinción es un tanto metafísica en una novela, en un libro-álbum probablemente deberíamos tratar las palabras como transmisora, *principalmente*, de la voz narrativa, y las imágenes como transmisoras, *principalmente*, del punto de vista. Hacemos hincapié en “principalmente” porque el texto, en sí mismo, puede tener un punto de vista (es decir, usar varios tipos de focalización), mientras que las imágenes pueden, en cierto sentido, ser “narradas”³⁵. (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 116-117)

³⁵ Further, narratology makes an essential distinction between point of view (“who sees”) and narrative voice (“who speaks”). While this distinction is somewhat metaphysical in a novel, in a picturebook we should

Con ello, un gran peso en la configuración de la voz narrativa estará dado por el modo lingüístico (modo de la escritura en este caso) mientras que la perspectiva o punto de vista estará mayormente influenciado por las decisiones y los usos que se haga del modo visual (en este caso las ilustraciones). Es muy común en los libros-álbum que la voz narrativa no sea igual a la perspectiva porque ello otorga dinamismo a las obras. En *Camino a casa*, por ejemplo, se construye un narrador en primera persona (intradiegético) mientras que el punto de vista, es decir aquello que las ilustraciones nos muestran, ubican al lector como un observador externo, “[en las imágenes] somos observadores externos, mientras que en el texto el narrador continúa refiriéndose a sí mismo como “Yo”³⁶” (Nikolajeva & Scott 2006, 125).

Es decir que, aunque la narración haga uso de la primera o segunda persona del singular (yo – nosotros), en la ilustraciones no *vemos* a través de los ojos de la niña ni tampoco *vemos* lo que ella ve. Por el contrario, como lectores nos encontramos visualmente fuera del relato y somos capaces de *ver* tanto a la niña como a los personajes que la acompañan en su recorrido. Es importante aclarar que la perspectiva nos ubica como lectores en un lugar específico del relato, bien sea dentro o fuera de él y con ello limita, desborda o regula el acceso a la información y al universo ficcional (Nikolajeva & Scott, 2006). Esto tiene efectos en los caminos de lectura de la imagen que, aunque puedan ser modificados, sí delimitan de forma precisa ciertas rutas para al lector.

Con imágenes podemos hablar de la perspectiva en un sentido literal: como lectores / observadores contemplamos la imagen desde un cierto punto de vista fijo que nos impone el artista. Si bien podemos "leer" la imagen con un movimiento de los ojos de izquierda a derecha o de derecha a izquierda o con un patrón circular, el punto de vista básico no cambia. Sin embargo, puedo cambiar dentro de una

probably treat the words as primarily conveying the narrative voice, and pictures as primarily conveying the point of view. We stress “primarily” because the verbal text can in itself have a point of view (that is, use various types of focalization), while pictures can at least in some sense be “narrated”. (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 116-117)

³⁶ “[in the pictures] we are outside observers, while in the verbal text the narrator continues to refer to himself as “I””. (Nikolajeva & Scott 2006, 125).

secuencia de imágenes tanto en dirección como en distancia ("zoom")³⁷. (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 117)

En *Camino a casa*, el punto de vista externo se refuerza con el uso específico de los recursos visuales. Por ejemplo, todas las ilustraciones están caracterizadas por distintos ángulos que, en su mayoría, son frontales y laterales con planos generales y medios, casi todas en espacios abiertos (excepto las últimas). Como efecto de esta contraposición entre la voz narrativa y la perspectiva visual, pareciera que el lector se sitúa simultáneamente fuera y dentro del relato, pues el modo lingüístico le otorga una cercanía con los personajes y con el mundo ficcional, mientras que el modo visual lo ubica, aparentemente, en una posición externa y objetiva.

Sin embargo existen varios elementos que cuestionan esta idea o demuestran una cierta ambigüedad. El primero y más importante de todos es el león. Su presencia en medio de la ciudad es desconcertante y solo cobra sentido hasta la doble página final, donde entendemos que constituye una parte del mundo interior o de la imaginación de la protagonista dado que representa su deseo de compañía. Es únicamente a través de las ilustraciones que accedemos a esta proyección y esto se refuerza con las reacciones de las personas que transitan los espacios públicos y demuestran el miedo o asombro que les produce la presencia del felino.

Por ello, a pesar de que el punto de vista o perspectiva sea externo es completamente subjetivo, ya que no ‘vemos’ lo que realmente ocurre sino lo que la protagonista imagina o desea. Así, una parte sustancial del sentido se centra en que, como lectores, podamos acceder visualmente al mundo interior del personaje, aunque parezca que estamos ubicados en una posición externa. “Para reforzar la emoción, la focalización interna del

³⁷ With pictures, we can speak of perspective in a literal sense: as readers/ viewers, we behold the picture from a certain fixed point of view imposed on us by the artist. Even though we can by eye movement “read” the picture left to right or right to left or in a circular pattern, the basic point of view is unchanged. I can, however, change within a sequence of pictures, both in direction and in distance (“zoom”). (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 117)

texto puede acompañarse de una vista detallada (primer plano) del personaje o, más aún, una vista subjetiva completa³⁸” (Van der Linden, 2015, p. 53).

De esa forma se tejen silencios importantes entre aquello que se *dice* y aquello que se *ve*. Estos vacíos llevan al lector a transitar entre códigos para dar continuidad y sentido a la narración. Por ejemplo, la obra está diseñada para hacernos asumir que la protagonista dirige sus peticiones al león. Sin embargo, en el texto escrito no hay ninguna alusión a él ni tampoco ninguna marca discursiva que nos confirme este hecho, así como tampoco la hay de su relación con el padre o de la razón de su desaparición. Toda esta información está configurada a través del modo visual y accedemos a ella por medio de las ilustraciones.

Como efecto de este movimiento continuo entre uno y otro modo, la información visual permite ‘llenar’ los silencios discursivos, característica que otorga fuerza y dinamismo a la relación imagen-texto y exige una mirada más activa por parte del lector. Además, el que la información visual ‘encaje’ o llene perfectamente los silencios del texto suele producir un efecto de certeza y totalidad, por lo menos con respecto a la figura del padre. Sin embargo, este mecanismo imposibilita la lectura de silencios dialógicos y elimina su potencial comunicativa con la experiencia a la cual pretende acercarnos (Kokkola, 2002). De esta manera, el silencio deviene enunciación visual y en ella se incluyen referentes de tipo histórico y social que no tienen un desarrollo profundo en el relato, como se verá más adelante. Sumado a esto, se oculta una función importante del lenguaje en la obra, la cual radica en su uso por parte de la protagonista para representar un deseo profundo: su necesidad comunicativa de tener un interlocutor: *Acompáñame de vuelta a casa/ para tener con quien hablar*.

Desde la segunda doble página sabemos que la niña desea la compañía del león para tener alguien con quien hablar pero, ¿cómo podría ella comunicarse con el felino?, ¿cómo

³⁸ “To reinforce emotion, the internal focalization by the text can accompanied a close up view on the character or, more, a complete subjective view” (Van der Linden, 2015, p. 53).

podría él responderle? El hecho de que se utilice un león para representar la ausencia del padre es muy significativo, no solo por ser un animal salvaje sino porque el león no está humanizado en el relato y, por lo tanto, no tiene forma de comunicarse ni de responder. Con ello, la voz narrativa nos presenta una serie de peticiones, deseos o solicitudes las cuales no reciben respuesta, o por lo menos no en términos discursivos. Como lectores asumimos que el león ha aceptado acompañarla en su recorrido a casa debido a su presencia en las ilustraciones que dan continuidad al recorrido.

En términos de interlocutor, esa incapacidad para *tener voz* o para *ser escuchado* no solo caracteriza al felino sino que es un rasgo que comparte con el personaje principal. Cabe recordar que la presencia del animal obedece a una perspectiva subjetiva, con lo cual hay gran parte del mundo interior de la protagonista en todo lo que como lectores ‘vemos’ a través de las ilustraciones. Sabemos entonces que la niña está sometida a una nueva reorganización familiar por ausencia del padre y debe asumir las tareas de los adultos: caminar por la ciudad para volver a casa, recoger a su hermano de la guardería, hacer las compras, preparar la cena, etc. Pero en el relato no existe un espacio para que se verbalice algo con respecto a esta condición, por su lenguaje corporal solo podemos suponer que quizás existan miedos y sentimientos al respecto, de la misma forma que lo hacemos cuando observamos las reacciones de las personas al ver un animal salvaje en medio de la ciudad. Por ello, el vínculo entre la niña y el felino radica también en la inhabilidad de ambos para ser entendidos como interlocutores válidos.

Así, la presencia del león silencia el impacto que la ausencia del padre ha producido en la niña. Su lugar en el relato (convocado por ella misma y evidente para nosotros a través del tipo de voz narrativa y punto de vista) no nos permite acceder al trauma ni a las profundidades de su mundo interior el cual se oculta bajo la presencia del animal. El felino por su parte tampoco puede hablar ni responderle y, al estar asociado con el padre ausente, genera la falsa sensación de protección en lo que es un recorrido verdaderamente desgarrador y solitario de regreso a casa para un personaje infantil que ahora debe asumir el lugar de adulto. Adicionalmente, el silenciamiento de estas emociones nos ubica, como lectores, jerárquicamente en una posición de superioridad, pues somos testigos de su situación familiar y de su imposibilidad para obtener respuesta.

De tal forma que, este relato sobre el trayecto a casa de una niña en compañía de un león no solo silencia la experiencia y el trauma infantil frente a la ausencia o la desaparición forzada sino que se configura como una petición prolongada y vacía que recibe como respuesta silencio. El silencio de alguien que está ausente y que solo puede existir a través del recuerdo, de la memoria y de la imaginación. Es por ello que, tanto la voz narrativa como la perspectiva visual solo pueden construir silencios, pero no silencios dialógicos y abiertos a la comunicación en el sentido que propone Kokkola (2002), sino silencios vacíos. Estos se presentan como una petición prolongada y sin respuesta que, por su misma configuración, el lector podrá *llenar* de forma automática con información del relato (particularmente de las ilustraciones) y que sirve precisamente para ocultar todo lo que ha sido acallado.

En conclusión, tanto en la configuración de la voz narrativa (narrador intradieético en primera persona) como en la perspectiva visual (perspectiva externa subjetiva) los modos tienen funciones y límites diferenciados. El modo lingüístico o texto escrito produce una serie de silencios encadenados que exigen un movimiento continuo entre imagen y texto empujando a ‘llenar’ los vacíos discursivos con información visual. Como efecto, los silencios tienen la apariencia de dialógicos y potentes en el sentido de Kokkola (2002) pero el relato presenta o sugiere la información necesaria para ‘llenarlos’.

Adicionalmente, nos acercamos al mundo ficcional a través de la voz del personaje infantil quien, aparentemente, es la única que se expresa en el relato y que posee la herramienta del lenguaje. Allí se revela que, en realidad, su voz como forma de participación y conexión con el mundo adulto es insuficiente y por ello la elección de una animal (carente de lenguaje) para representar la compañía del padre ausente. La presencia del león y la aceptación de sus peticiones en el trayecto a casa tienen como efecto el silenciamiento del lugar impotente de la protagonista, de las víctimas y del dolor infantil. En últimas, esta ruptura comunicativa no solo invalida a la niña como interlocutor sino que silencia algo que la obra es incapaz de dejarnos ver o de comunicar. Ello se debe a que carece de silencios abiertos que funcionen como lugares de construcción potentes para ponernos en contacto con la ausencia.

3.2 Indeterminación

Indeterminado, da. Del lat. *indeterminātus*.

1. adj. No determinado, o que no implica ni denota determinación alguna.
2. adj. Que no es concreto ni definido.
3. adj. Dicho de una persona: Que no se resuelve a algo.
4. adj. Ling. Que hace referencia a entidades no identificables por los interlocutores.

Este apartado está destinado a explorar la *indeterminación* como uno de los ejes de la estrategia del silenciamiento. Para ello se abordará la configuración del espacio y del tiempo en el relato con respecto a las relaciones entre texto e imagen. Adicionalmente se examinarán aspectos formales vinculados con el desarrollo de los personajes y su lugar en la historia, los cuales revelan formas en las que la *indeterminación* se manifiesta en *Camino a casa* como parte del silenciamiento.

Según Silva-Díaz (2005) las indeterminaciones pueden ser, por un lado, fallas estructurales o estilísticas de las narraciones, y por otro, ejes significativos del relato e introducidos intencionalmente. Dentro de las causas más comunes de *indeterminación* se encuentran la carencia y el exceso de información, las cuales generan vacíos, ambigüedades o contradicciones en la obra (Silva-Díaz, 2005). Más allá de evaluar su naturaleza, nos centraremos en las implicaciones y los efectos que tienen sobre las reglas de funcionamiento de la obra y en el uso específico que hacen de los recursos semióticos.

Unidad espacio-temporal

La idea de tiempo y espacio en el relato ha sido vinculada a través del concepto de *cronotopo* propuesto por el teórico y crítico literario Mijaíl Bajtín. Esta noción designa un marco espacio-temporal indisoluble que proporciona los límites del universo narrativo y en los cuales se desarrollan los eventos del relato (Bajtín, 1989).

En el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales de un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica y penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo artístico. (Bajtín, 1989, p. 237-238)

Con frecuencia los teóricos se han servido de esta categoría para describir, esclarecer o delimitar los géneros literarios. Análisis de este tipo son muy frecuentes en el ámbito de la literatura infantil (Silva-Díaz, 2005). Sin embargo, no abordaremos dicho enfoque, ni tampoco pretendemos realizar una exploración exclusiva sobre el cronotopo en la obra. Sencillamente consideramos su utilidad debido a la presencia de elementos fundamentales que residen allí en forma de indeterminaciones y que soportan el silenciamiento de la pérdida y los sentimientos de ausencia sin que sea completamente evidente.

Para ello, es importante comprender que la construcción de ambos ejes (tiempo y espacio) funciona mediante una tensión continua entre texto e imagen. Según Kress (2008) el modo de la escritura suele estar gobernado por la lógica del tiempo dada la organización secuencial y temporal de los signos y de sus estructuras gramaticales. Mientras que el modo de la imagen tiende a estar dominado por la lógica del espacio debido a la presencia simultánea de los elementos en una composición (Kress 2008). Sin embargo, la naturaleza multimodal del formato del libro-álbum permite que la configuración del tiempo y del espacio no se limite únicamente a las lógicas de cada modo.

Existe un cierto acuerdo (Nodelman, 1988; Sipe, 1998) en considerar el texto como una forma progresiva y temporal, es decir narrativa; y la imagen como una forma simultánea y espacial, es decir descriptiva. Debido a la relación entre texto e ilustración que se produce en el álbum, el texto deja de ser un arte temporal y la ilustración un arte espacial, pues, como afirma Nodelman, los espacios visuales representados en las ilustraciones implican tiempo y las secuencias temporales descritas en las palabras implican espacio". (Nodelman, 1988: p. 243) De tal manera que la ilustración puede expresar la idea del paso del tiempo. Las ilustraciones encadenadas son narrativas, aunque no existe una trama, ellas tienen una existencia dinámica secuencial. (Silva-Díaz, 2005, p. 43)

Como resultado de esta amplificación de las lógicas de los modos se desprende lo que se conoce como el ritmo narrativo. Precisamente una sucesión de imágenes encadenadas y texto que se articula para dar sentido al relato, lo cual explica la cercanía del género con el cine (Van der Linden, 2015). Por ello, para revelar las formas en que la construcción del tiempo y del espacio en la obra giran alrededor de indeterminaciones será necesario, nuevamente, moveremos entre texto e imagen.

En términos formales podemos decir que *Camino a casa* es un libro-álbum de tipo narrativo que utiliza el recurso de la doble página para la organización secuencial de imágenes y texto que componen el relato. Tanto el tiempo como el espacio se configuran principalmente a través de las ilustraciones y se complementan con la acción de pasar la página bajo los mecanismos de *sucesividad* y *sucesión*. Estos mecanismos establecen el ritmo y la conexión entre los distintos elementos al interior de la página y fuera de ella.

En la sucesividad “cada doble página se superpone a la precedente, imponiendo un nuevo espacio-tiempo o un nuevo motivo autónomo” (Van der Linden 2015, p. 26), mientras que en la sucesión “cada doble página es la continuación de la precedente y presenta una evolución en lo referente al motivo, al espacio o al tiempo permite mostrar una situación o escenario nuevo en cada doble página” (Van der Linden 2015, p. 27). Por ejemplo, en *Camino a casa* la *sucesividad* se usa para mostrar el recorrido que realiza la niña en compañía del león y las distintas tareas o responsabilidades que tiene a su cargo. La doble página no solo permite marcar en detalle el paso del tiempo y el cambio de espacio que el texto no hace, sino que enfatiza la mirada que el personaje tiene sobre la realidad.

Las relaciones más comunes encontradas entre texto-imagen fueron las de complementariedad, ampliación y contrapunto³⁹. En términos de proporción espacial la

³⁹ “In *symmetrical interaction*, words and pictures tell the same story, essentially repeating information in different forms of communication. In *enhancing interaction*, pictures amplify more fully the meaning of the words, or the words expand the picture so that different information in the two modes of communication produces a more complex dynamic. When *enhancing interaction* becomes very significant, the dynamic becomes truly *complementary*. Dependent on the degree of different information presented, a

relación imagen-texto es de 90-10. Las ilustraciones ocupan mayor prominencia en cada doble página con respecto al texto el cual se ubica casi siempre en la esquina superior e inferior de la composición, con algunas excepciones. Esta decisión visual puede ser explicada mediante el modelo de análisis de texto multimodales propuestos por Kress & Van Leeuwen (2006).

La ubicación (centro-margen) está cargada de valores específicos de información asociados a cada una de las zonas o áreas del texto y tienen efectos en la lectura. "Para que algo se presente como *Centro* significa que es presentado como el núcleo de la información, a la que todos los demás elementos están, de cierta forma, subordinados. Las márgenes son estos elementos auxiliares y dependientes"⁴⁰ (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 196). A pesar de esto, el texto no pierde peso semántico ni semiótico en el desarrollo del relato. De hecho ambos códigos son interdependientes y producen o amplifican las capas de representación a lo largo de la historia, obligando al lector a moverse entre códigos.

Ahora examinaremos en detalle cómo estos aspectos formales funcionan en la configuración del tiempo y del espacio en la obra *Camino a casa*.

3.2.1 Espacio

Los hechos de la diégesis se desarrollan en distintos lugares que inician a la salida del colegio y finalizan en la habitación del hogar familiar. Incluyen la ciudad, la guardería, la tienda, la cocina y la habitación. Todos ellos están conectados y se presentan de forma

counterpointing dynamic may develop where words and images collaborate to communicate meanings beyond the scope of either one alone. An extreme form of *counterpointing* is contradictory interaction, where words and pictures seem to be in opposition to one another. This ambiguity challenges the reader to mediate between the words and pictures to establish a true understanding of what is being depicted." (pp. Nikolajeva & Scott, 2000, p. 225 - 226)

⁴⁰ "For something to be presented as *Centre* means that it is presented as the nucleus of the information to which all the other elements are in some sense subservient. The margins are these ancillary, dependent elements" (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 196)

progresiva a través de un eje articulador que es el trayecto que debe recorrer el personaje (información presentada al lector a través del título de la obra). Sin embargo, el grado de indeterminación espacial es sumamente alto, pues no hay referencias explícitas ni referentes geográficos o culturales claros y en los casos donde se presentan suelen ser genéricos o estereotipados.

Por ejemplo, en términos espaciales sabemos que el personaje vive en los suburbios y su trayecto la aleja de la ciudad. La primera y tercera doble página del libro nos muestra una línea del horizonte baja que permite ver, a lo lejos, la ciudad. En ella la representación visual es imprecisa, pues nos remite a cualquier gran ciudad del mundo y a la vez a ninguna en particular. De igual forma, ninguna calle tiene nombre, ni tampoco el barrio en el que vive el personaje.



Figura 7. Hacia los suburbios

Paralelamente, la narración escrita hace un uso constante de sustantivos genéricos para referirse a los lugares por los cuales se transita.

*Acompáñame de vuelta a **casa**/ para tener con quién hablar y no dormirme en **el camino**/ El largo camino que me aleja de la **ciudad**./ Vayamos más rápido que todos,/ y espérame./ Entremos juntos al **barrio**./ a la **tienda** donde ya no tenemos*

crédito./ Come con nosotros/ y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica./ Puedes irte si quiere/ pero vuelve cuando te lo pida. [Énfasis agregado]

La indeterminación se agudiza en el plano visual con el uso de sustantivos genéricos a la entrada de lugares como la escuela, la tienda y la guardería que sirven para nombrar el propio lugar al que refieren.



Figura 8. Lugares en la obra

Esta incapacidad de la obra para crear una verdadera riqueza espacial en el relato o de generar algún vínculo con referentes culturales claros también es desaprovechada en los espacios cerrados. Así por ejemplo, cuando la protagonista ingresa a la tienda del barrio los productos alimenticios que allí se distribuyen son genéricos. Sus compras incluyen zanahorias, verduras, dos baguettes y algunos ítems en empaques indefinidos, con lo cual tampoco hay referentes espaciales ni culturales. Lo único que podemos distinguir y que además resalta por su elección cromática es una nevera de refrescos *Cola cola* y un calendario con una mujer voluptuosa en bikini. Así pues, los referentes suelen ser genéricos o estereotipados desencadenando un gran sentido de indeterminación. Lo anterior configura una mirada sobre los sujetos representados (las víctimas del conflicto o de la ausencia) como carentes de identidad cultural.



Figura 9. En la tienda



Figura 10. Antes de ir a dormir

Una de las dobles páginas más ‘simples’, en términos de su composición visual, es aquella que nos narra la despedida entre el león y la niña. La imagen nos presenta una visión lateral del personaje y del felino en donde es completamente imposible determinar el espacio. En la página izquierda observamos al león alejarse, pues solo podemos ver su cola y sus patas traseras. La página derecha nos muestra a la niña, todavía con su uniforme y su delantal. El grado de indeterminación espacial en esta doble página, a diferencia de los anteriores, cobra sentido una vez que entendemos la relación entre el padre y la niña. Así, este espacio puede obedecer precisamente a una exploración del mundo interno de la protagonista, al lugar del recuerdo, de la memoria y de la imaginación en el cual le es posible acercarse a su padre representado en el león para pedirle que regrese cada vez que ella lo necesite.



Figura 11. Despedida

Por otra parte, existe un elemento recurrente que caracteriza al espacio y que sirve para generar cohesión visual en la narración, este es la destrucción. Así pues, los edificios son viejos y sus fachadas están gastadas. En los espacios interiores los objetos están rotos y las paredes se representan con grietas y fisuras. Esta característica podría ser interpretada como el paso del tiempo y el sentimiento de nostalgia dado que la destrucción se relaciona con la pérdida y la desgracia, sentimientos que quizás envuelvan a la protagonista al sentir la ausencia de su padre. Sin embargo, aspectos como la carencia y la precarización de los espacios internos nos hablan específicamente de la condición social y económica del personaje.

Recordemos que la narración nos menciona un trayecto que aleja a la protagonista de la ciudad (los suburbios), debe entrar a la tienda donde no tiene crédito (nivel y poder adquisitivo) y esperar a que su madre regrese de la fábrica (ocupación indeterminada).



Figura 12. Hora de cenar



Figura 13. Esperando a mamá

A ello se suma el rastreo de la paleta de color (ver anexo) que es siempre oscura, desaturada e ‘industrial’, lo cual carga de densidad las ilustraciones y por ende el mundo ficcional. Tanto las casas, los edificios y las fachadas son representadas de forma asimétrica, con colores opacos que tienen el efecto de homogeneizar el espacio y evocar texturas que denotan la carencia. Con lo cual, aunque el espacio sea completamente indeterminado, se cae en una asociación directa entre los agentes del dolor y la pobreza. Y entre la pobreza (o las condiciones de precariedad) y la suciedad o la destrucción.

De esta forma, la experiencia de la ausencia se construye desde una mirada subalterna en donde el ‘otro’ (niño/víctima) carece de identidad cultural. Lo único que parece identificarlo es la pobreza, pues ante la indeterminación espacial solo podemos reconocer que está ubicado en un contexto de inferioridad social, económica y emocional. Esta decisión tendrá fuertes implicaciones en la interpretación que los lectores niños harán de la obra. “El carácter político que se deriva de la acción discursiva se amplifica en la medida en que moviliza estratégicamente más recursos discursivos” (Pardo, 2012, p. 101).

Así, las indeterminaciones configuran el espacio del relato como una suerte de *nowhereland*. Esta insuficiencia del universo iconográfico y narrativo por ausencia de referentes culturales precisos y por el uso de referentes genéricos o estereotipados solo nos permite reconocer la pobreza. Ello impide que la indeterminación funcione como silencio dialógico o abierto en los términos de Kokkola (2002). Además, condiciona y

limita la interpretación que un lector puede hacer sobre las víctimas y la experiencia de la ausencia a partir del relato.

3.2.2 Tiempo

En términos formales, los eventos de la diégesis se desarrollan en el transcurso de un día, iniciando entre el medio día o la tarde y finalizando en la noche. La historia se estructura de forma lineal y cronológica. Aunque en la última doble página se presentan claras referencias al pasado a través de la fotografía familiar y los periódicos estas referencias no constituyen analepsis ni prolepsis que alteren la linealidad del relato.

Al igual que ocurre con el espacio, la configuración (visual y discursiva) del tiempo es, en términos generales, indeterminada. Únicamente la transición entre el día y la noche se da a través del color. Por ejemplo, en las últimas dos dobles páginas, accedemos a la privacidad del hogar justo antes de ir a dormir. El cambio en el color de fondo carga de intensidad la secuencia en la cual se revela al lector información importante sobre la relación entre el león y el padre de la protagonista.

En este punto, es importante profundizar en las dos grandes referencias temporales con las cuales se abre y se cierra el relato. La primera se presenta en la doble página que inaugura la historia, a través de la inscripción que aparece en el pedestal de donde procede el león y que tiene la fecha 1948. La segunda se halla en los periódicos ubicados junto a la mesa de noche de la composición final cuyo titular enuncia: *Familias de desaparecidos en 1985*.

Estas dos referencias han llevado a autores como Castillo & Suárez (2015) a pensar que la obra establece un marco de referencia temporal que va de 1948 a 1985, fechas significativas para la historia de Colombia las cuales remiten al asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, ocurrido el 9 de abril de 1948 y a los desaparecidos en la toma del Palacio de Justicia en noviembre de 1985. Como efecto, se le ha atribuido una gran densidad y sentido histórico a la obra:

Lo histórico en el libro álbum deviene de estos dos eventos que postulan un marco amplio de violencia, desde la bipartidista hasta la de guerrillas. Este marco de violencia se particulariza en la realidad familiar de la niña, la cual hace referencia a las desapariciones forzadas de doce ciudadanos en el Palacio de Justicia en la década de 1980. (Castillo & Suárez, 2015, p. 229)

Interpretaciones de este tipo describen una fuerte conexión entre la historia nacional y los sucesos de la obra, asumiendo además la desaparición forzada como la razón de la ausencia del padre, aspecto que como veremos más adelante también reposa en el ámbito de la indeterminación. Adicionalmente, la flor amarilla, que también conecta el inicio y el final del relato, podría ser interpretada como un símbolo que remite a las víctimas de la Unión Patriótica.

Aunque esta hipótesis sea viable, existen numerosas razones que nos llevan a pensar en otra interpretación. La primera razón tiene que ver con la relación indisoluble entre tiempo y espacio propuesta por Bajtín (1989) a través del concepto de cronotopo. Si la obra refiere realmente a los sucesos ocurridos en Colombia, ¿por qué valerse de una dilatada indeterminación espacial para desarrollar los eventos de un relato sobre el conflicto nacional?

En segundo lugar, fuera de estas dos referencias históricas, que son bastante explícitas y convenientes al momento de publicación de la obra, no hay ningún elemento adicional que sustente dicha hipótesis. Además, los referentes temporales solo existen como dos marcas o fechas sobre los objetos que abren y cierran el relato pero que no tiene un desarrollo profundo en la historia. Dado que su función es insuficiente, no hay indicios que sustenten un vínculo sólido entre la obra y la historia de Colombia. Sin embargo, su presencia deja ver que existe una intención por establecer un supuesto marco temporal que asocie la obra con la historia del conflicto nacional.

En tercer lugar, si se asume que *Camino a casa* realmente aborda el tema de la desaparición en Colombia y que las marcas temporales son ‘potentes intertextos’, entonces el libro exigiría implícitamente la presencia de un adulto mediador para acercar al niño a la esencia del relato. Al respecto, autores como Kokkola (2012) han visto en este tipo de obras una falta de responsabilidad ética frente a los sucesos y a los eventos representados.

Al ser necesaria la presencia de un adulto, la obra evade asumir una postura social o política sólida y simplemente traspasa esta labor al adulto. “He sugerido que los textos dependientes de la presencia de un adulto mediador leyendo junto al niño no asumen una responsabilidad ética. Tal vez, simplemente, pasan la responsabilidad⁴¹” (Kokkola, 2012, p. 216).

3.2.3 Indeterminaciones otras

Fuera del tiempo y del espacio existen otros aspectos de la obra poblados de indeterminaciones y que son mucho más cercanos a la configuración de los personajes. El primero de ellos tiene que ver, como lo mencionamos anteriormente, con el motivo de la ausencia del padre. Aunque la interpretación más extendida apunta a su desaparición por motivos sociales o políticos y se ha sustentado en la presencia de los periódicos junto al portarretrato familiar, no existen indicios suficientes que indiquen una causa precisa o que desmientan la posibilidad de su ausencia por razones tales como muerte, divorcio, separación o viaje. Por lo tanto, aunque se quiera condicionar la lectura, la razón de su ausencia permanece indefinida. Esta característica parece ser extensiva a los personajes, quienes además carecen de nombre en la obra y como hemos visto carecen de una identidad más allá de la pobreza.

Así, al desconocer la razón de la ausencia del padre también nos movemos en el camino de la indeterminación cuando intentamos adentrarnos en los sentimientos de tristeza, nostalgia y extrañamiento que puede experimentar el personaje. Sin embargo, la ubicación casi estratégica de los periódicos (con un intertexto temporal-histórico) nos provee una información que indiscutiblemente direcciona la lectura de la obra aunque no exista en el relato un desarrollo profundo del tema.

⁴¹ “I have suggested that texts relying on the presence of an adult mediator reading alongside the child may not be taking full ethical responsibility. Perhaps they merely pass the buck” (Kokkola, 2012, p. 216).

Con respecto al padre, recordemos que la figura del león no solo representa su ausencia sino también un espacio potente de refugio y protección para la protagonista, en últimas parece ser la *casa* u hogar hacia el cual se camina. Ello se refuerza en las ilustraciones de la portada y la contraportada en donde la proporción personaje-animal se altera para producir la sensación de protección y refugio con los brazos (casi antropomórficos) y el pelaje del animal. Sumado a ello, la direccionalidad de la flecha en el título de la portada señala a la niña en brazos del felino. Es como si en ausencia del padre, la familia (que tiene una composición bastante tradicional) se ve incapacitada para reconstruirse. Con ello, la obra sugiere que la estabilidad del hogar solo es posible a través de la presencia del padre, incluso aunque esta sea mediante el recuerdo o la imaginación.



Figura 14. Portada



Figura 15. Contraportada

Frente a este tema Castillo & Suárez (2015) afirman que “en *Camino a casa* se hace uso del estereotipo de la familia patriarcal para intensificar el efecto de la ausencia de uno de sus miembros” (Castillo & Suárez, 2015, p. 230). Aunque las autoras precisan que no están validando los roles de la familia patriarcal sino describiendo la relación que presenta la obra, consideramos que toda mirada sobre cualquier producto comunicativo y literario debe ser crítica frente a la reproducción de estereotipos. Por ello es importante no solo describir sino también interpretar el uso que se hace de los recursos simbólicos y las implicaciones discursivas que esto conlleva. “Un análisis crítico del discurso multimodal

permite dar cuenta de las representaciones, estereotipos e ideologías que se erigen en órdenes simbólicos orientadores de la acción colectiva y reforzadores de estructuras sociales inequitativas y excluyentes” (Pardo, 2012, p. 113).

Llama entonces la atención una pequeña elipsis narrativa que ocurre entre la llegada de la madre a casa y el momento en el cual la familia se va a dormir. En esta supresión temporal, el lector desconoce si los niños han cenado felizmente junto a su madre, si ella ha sido amorosa y atenta con sus hijos o si, por el contrario, su llegada no es motivo de alegría en el hogar. La interpretación de este silencio narrativo es paradójica dado que la madre es un personaje completamente plano e indeterminado en el relato.

Esta elipsis constituye un espacio narrativo silenciado que nos impide configurar la familia en ausencia del padre y por ello no hay certeza sobre los efectos que su partida ha causado en la madre y en su relación con los niños debido a su grado de indeterminación.

El recurso de la elipsis visual es utilizado de manera frecuente para generar paradoja. Este recurso consiste en la supresión de unidades gráficas con el fin de que el interlocutor reconstruya la representación de lo que se propone y otorgue relevancia a una unidad particular. [...] En consecuencia, además de funcionar como una figura retórica de elisión, la elipsis visual contribuye a proponer representaciones, a activar saberes o a consolidar imágenes sobre lo que se representa. (Pardo, 2012, p. 110)



Figura 16. La llegada de mamá

Se observa que existe una relación directa entre la configuración espacio-temporal y los hechos narrados. Ello obedece a que el cronotopo funciona como un eje gravitacional potente sobre el cual se ordenan los eventos narrativos. En *Camino a casa*, el desarrollo del espacio y del tiempo es, en términos generales, indeterminado y da estructura a la estrategia del silenciamiento. En el caso del espacio, la indeterminación es generada por ausencia de referentes culturales o por el uso genérico de los mismos desencadenando imprecisión. En el caso del tiempo, hemos analizado la hipótesis de un posible marco temporal que vincule la obra con la historia del conflicto en Colombia, sin embargo la relación no es lo suficientemente sólida ni profunda.

Finalmente, el motivo de la ausencia del padre parece ser sugerido por la obra misma pero reposa en el plano de la ambigüedad y la imprecisión. Así, la indeterminación espacio-temporal da estructura a la estrategia del silenciamiento y deriva en que la obra funcione como una trampa o un simulacro. En ella se ofrece, aparentemente, un relato sobre la exploración del dolor ante la pérdida y la ausencia, pero resulta inexistente en términos de su densidad emocional y de su compromiso social e histórico en los términos que sugiere Kokkola (2002).

3.3 Vacío

Vacío, a. Del lat. *vacīvus*.

1. adj. Falto de contenido físico o mental.

10. m. Abismo, precipicio o altura considerable.

12. m. Falta, carencia o ausencia de alguna cosa o persona que se echa de menos.

A continuación se introduce la noción de *vacío* en la obra como parte y consecuencia de la estrategia del silenciamiento. Para ello nos enfocaremos en la representación de la infancia y en la figura del *niño* como categoría y lugar de enunciación. Adicionalmente, se examinará su relación con el formato del libro-álbum en Colombia y el tipo de configuración discursiva existente frente a la infancia.

Como se viene demostrando a través del análisis, el lugar de la ausencia es central en la obra. Más allá de que su origen sea por un crimen de desaparición forzada, tanto la figura del padre como la del personaje principal comparten el silencio y la indeterminación que deriva de la ausencia. Por ello, no es casual que la exploración de los sentimientos se haga a través de la figura del niño quien, por lo menos en Latinoamérica, constituye “una verdadera ausencia” como lo expresa Nunes (2012, p. 299). Así pues, niño y ausente (sea o no víctima del conflicto) comparten un extenso vacío que, no solo está dado por la ausencia física y metafórica de su voz, ni por el silenciamiento al que son sometidos, sino por el vasto e incierto precipicio que su figura representa.

En el caso de la obra, es claro que el *niño* sigue siendo representado como una figura vulnerable, de carencia y protección, cuya experiencia ante la ausencia se oculta al lector a través de la estrategia del silenciamiento. Así, la infancia parece ser todavía un pretexto para explorar aspectos del mundo adulto y no un fin en sí mismo. “El niño, como una presencia vívida y emotiva, es a menudo un vehículo de las preocupaciones y los miedos adultos, y falla en actuar o representar sus propios intereses y deseos”⁴² (Lury, 2010, p. 109).

A través de la figura del niño, de su mirada y de su lugar de enunciación se inscribe un relato caracterizado por la ambigüedad que proviene del silencio y de la indeterminación. La figura del *niño* permite presentar al lector una realidad social compleja vista desde la mirada de la infancia. Esta tensión entre el *niño* y el mundo *adulto*, sumado a los mecanismos del relato mencionados anteriormente, constituyen un eje fundamental en la forma representación de la infancia como espacio vacío.

Recordemos que la selección de personajes principales infantiles en la literatura, el cine y la televisión con frecuencia permite ofrecer una perspectiva alterna de la crisis social y de la incapacidad del mundo adulto por enfrentar su vida (Xia, 2010). Así, la figura del niño

⁴² “The child, as a vivid and emotive presence, is all too often a vehicle for adult concerns and fears, and fails to act or represent its own interests and desires” (Lury, 2010, p. 109)

deviene un trasmisor común de dramas y melodramas sociales (Chaparro 2013) con implicación en la forma como se configura el relato y en los efectos que produce. “Es gracias a la aparición del punto de vista del niño que la intimidad del relato adquiere el valor de un testimonio particular elaborado al tiempo desde la primera persona del personaje y desde la universalidad de la infancia” (Montaña, 2018, p. 18).

De esta forma, el uso específico de los recursos simbólicos y las características del formato del libro-álbum permiten la construcción de silencios prolongados, indeterminaciones encadenadas y, con ellas, la configuración de la infancia.

Más cerca del estado de la infancia, o *infans* (literalmente, sin lenguaje) el niño pequeño tiende a ser descubierto en el límite de lo que las palabras pueden apelar o significar - un límite que genera preguntas sobre cómo transmitir la experiencia del niño en el lenguaje, de lo que en la experiencia y en *la imagen* queda por fuera y, por lo tanto, se resiste al mundo de las palabras⁴³. (Lebeau, 2008, p. 16)

Sin embargo, la infancia en la obra deviene un lugar vacío, pues los silencios no evocan los aspectos inefables de la experiencia y del dolor ante la ausencia, como propone Kokkola (2002), sino que funcionan como un mecanismo de evasión. A ello se suma que la figura del niño en el relato se presenta como subalterno, un ‘otro’ que está representado en lo más bajo de la escala social y en el peor lugar de su círculo familiar. Encarna un tipo de ‘víctima perfecta’ para presentar los sucesos. “La inocencia atribuida a los niños y a los animales con frecuencia los convierte en objeto, si no en sujeto, de películas sobre guerra, en una estrategia diseñada para provocar satisfacción emocional y moral”⁴⁴ (Lury, 2010, p. 106). En consecuencia, esta construcción legitima una mirada jerárquica en la cual el relato nos pone en contacto con los sentimientos de la ausencia desde la infancia como lugar vacío.

⁴³ Closer to the state of infancy, or *infans* (literally, without language), the small child tends to be discovered at the limit of what words can be called upon to tell, or to mean – a limit that generates the questions of how to convey the child’s experience in language, of what in that experience, of what in *the image*, falls outside of, and so resists, the world of words. (Lebeau, 2008, p. 16)

⁴⁴ “The innocence ascribed to children and animals often makes them an object, if not a subject, of films about war, in a strategy designed to provoke emotion and moral satisfaction” (Lury, 2010, p. 106).

Con lo anterior no nos referimos a la construcción de la infancia como espacio ambiguo que se resiste al lenguaje o a “la *infans* como esa anterioridad incommunicable, [que] está en relación con la idea de lo sublime” (Montaña, 2018). Sino todo lo contrario, como un lugar de enunciación que ha sido construido por otros al ser depositario de las voces ajenas y las proyecciones adultas.

Hay una creencia contradictoria de que el niño puede ser otro mientras actúa como una pantalla para la proyección de emociones y temores de los adultos [...]. Esto legitima sentimientos de ira y pena, percepciones de lo correcto y lo incorrecto, a pesar de la complejidad moral inherente a cualquier representación del conflicto.⁴⁵ (Lury, 2010, p. 106-107)

Sumado a esto, las características del formato del libro-álbum como la preponderancia de las ilustraciones (Bosch, 2015), la gama de recursos semióticos (Van der Linden, 2015) y la interacción entre texto e imagen para la construcción de la historia (Bajour y Carranza, 2002), posibilitan que, tanto los silencios, las indeterminaciones y el vacío, permanezcan ocultos y alejados de la superficie del relato y puedan ser interpretados como silencios dialógicos y comunicativos.

Por ejemplo, si asumimos la extendida interpretación de Castillo & Suárez (2015) sobre las razones de la ausencia del padre por desaparición forzada entonces surgen aún más preguntas alrededor de la representación que la obra ofrece sobre el dolor de las víctimas y las familias de los desaparecidos. Aunque en su superficie, el relato parezca ponernos en contacto con el dolor infantil, ello no llega a ser explorado ni tampoco se presenta de forma problemática, dual o ambivalente. Por ende, no existe un acercamiento con la restauración, ni el distanciamiento suficiente para generar un grado de libertad frente a los eventos como lo sugiere Kokkola (2002).

⁴⁵ There is a contradictory belief that the child can be other while at the same time acting as a screen for the projection of adult emotions and fears [...]. This legitimates feelings of anger and pity, perceptions of right and wrong, despite the moral complexity inherent in any representation of conflict. (Lury, 2010, p. 106-107)

Lo anterior es sumamente significativo si tenemos en cuenta el marco general de producción y recepción de la obra. Como mencionamos en un capítulo anterior, este libro-álbum no solo fue aclamado por la crítica y extensamente promocionado como un libro que aborda el tema del conflicto en Colombia, sino que además obtuvo el respaldo y la legitimación por parte de instituciones reconocidas como Fundalectura, el Ministerio de Cultura, a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura, y el Centro Memoria, Paz y Reconciliación, el cual inauguró una sala de lectura con su nombre.

Cabe recordar que los discursos tienen una amplia dimensión social, el uso y apropiación que en ellos se haga de los recursos simbólicos tiene fuertes implicaciones en las formas de representación y organización social al interior de la comunicación como un escenario de disputa de poder (Pardo, 2017). Para autores como Pardo (2017), la producción simbólica es relevante en momentos sociales e históricos de coyuntura, y será en el componente semiótico-discursivo en donde quedarán plasmadas dichas relaciones. “Estas nuevas maneras de relación y organización social incentivan la mirada científica sobre el fenómeno de la comunicación para la comprensión de los procesos sociales, anclados fundamentalmente en el discurso” (Pardo, 2013, p. 47).

Adicionalmente, se debe recordar que la literatura infantil no está desprovista de posicionamiento ideológico. La LIJ cuenta con una larga tradición como instrumento de poder y dominación dado que la infancia ha sido entendida como territorio de conquista y los libros como instrumento de socialización y transición entre el mundo infantil y el mundo adulto (Nodelman en Hunt, 1996).

Ninguna narración existe sin una ideología y ya que las narrativas para lectores jóvenes se centran principalmente en eventos y personajes que son isomorfos con acciones en el mundo habitado por lectores, siempre están imbricadas con posiciones ideológicas⁴⁶. (McCallum & Stephens 2011, p. 370)

⁴⁶ No narrative is without an ideology, and since narratives for young readers maintain a primary focus on events and characters which are isomorphic with actions in the world inhabited by readers, they are always imbricated with ideological positions. (McCallum & Stephens 2011, p. 370)

Así pues, podemos concluir que la infancia como lugar de enunciación sigue siendo un territorio poblado de voces y proyecciones adultas que se construye desde afuera. La figura del *niño* por su parte es utilizada para abordar momentos históricos y sociales complejos o traumas de una profundidad y densidad elevada. Sin embargo, aunque la crítica le haya atribuido estas características, la configuración de la infancia como espacio vacío nos releva la evasión del relato.

Resulta significativo que numerosas instituciones nacionales legitimen y respalden el discurso presente en la obra. Esta apropiación nos lleva a poner la mirada en la LIC actual y en sus formatos posmodernos para preguntarnos si es posible ofrecer a los niños historias que los acerquen o que problematicen el dolor, la ausencia y los efectos del conflicto en la sociedad colombiana.

4. Consideraciones esenciales

Luego de describir en detalle el uso de los recursos semióticos en la obra *Camino a casa* y de develar las categorías o mecanismos bajo las cuales opera la estrategia del silenciamiento (*Silencio, Indeterminación y Vacío*). Este apartado está destinado a explorar las implicaciones de dicha estrategia. Así, la postura que se asume en esta investigación acerca de la configuración discursiva de la obra será presentada a la luz del contexto de producción y de recepción que la han posicionado en un lugar favorable de la esfera cultural, comunicativa y literaria.

Los géneros híbridos, como el libro-álbum, ofrecen una apropiación más compleja de los recursos semióticos para la producción de significado. Pero el significado solo puede ser producido en un ambiente de interacción social y por ello, el uso que se haga de los recursos tendrá una fuerte influencia en la forma como el discurso se posiciona social y culturalmente (Kress, 2010). El discurso, entendido como acción social, no solo permite representar la realidad, sino que también privilegia formas en que los sujetos y los eventos son representados. “El espacio social es lugar de controversias y de construcción permanente de significado que adquiere su especificidad en virtud de las posiciones de los actores sociales, de las estrategias que elaboran y de los recursos simbólicos y materiales que ostentan”. (Pardo, 2012, p. 101).

Cuando los discursos ingresan a la esfera cultural y además cuentan con el respaldo de instituciones sociales se legitima la mirada que estos proponen sobre los sujetos, los eventos y las experiencias allí representadas, a la vez que se otorga visibilidad a sus formas de representación. Razón por la cual, la configuración discursiva no solo tiene un impacto en la cognición individual sino también en la configuración de la opinión pública (Pardo, 2012). Esto quiere decir que el lugar que los discursos ocupen en la esfera cultural y comunicativa tendrá una relación directa con las prácticas colectivas de producción de sentido debido a su naturaleza social (Pardo, 2012).

En el caso de la literatura infantil, es bien sabido que numerosos actores entran en disputa a la hora de legitimar o censurar las obras, entre ellos los padres de familia, los promotores, los bibliotecarios, el mercado editorial, la crítica literaria y las instituciones educativas. Con lo cual, el recorrido está fuertemente atravesado por los intereses de dichos actores y grupos sociales, por su contexto de producción y por la mirada que privilegien sobre la obra. En *Camino a casa* el uso de estos recursos semióticos configura la estrategia del silenciamiento y, como resultado, se produce un tipo de representación alrededor de la ausencia y de los sujetos representados (víctimas del dolor o del conflicto nacional) que tiene fuertes implicaciones discursivas.

La primera de ellas se centra en el uso de los silencios. Como efecto de la estrategia, la mayoría de los silencios en el relato han sido interpretados por la crítica como *dialógicos*, abiertos e incluso como grandes ejes de reflexión. Sin embargo, al interior del mismo relato se sugiere un camino de interpretación de los silencios a través del uso que se hace del modo de la escritura y del modo de la imagen. Por ejemplo, en gran parte del relato desconocemos las razones de la ausencia del padre (vacío aparentemente dialógico), pero la cercanía visual de los periódicos en la última composición genera una relación intertextual directa con los eventos ocurridos en la toma del Palacio de Justicia. De esta forma, la obra desencadena una asociación directa entre ambos y con ella se anula lo dialógico del silencio.

Adicionalmente, este mecanismo tiene un efecto más profundo que consiste en utilizar los silencios para condicionar y propiciar una cierta lectura de la obra, más por su presencia que por su función. Por ejemplo, las dos referencias temporales (al inicio y al final del del

libro) que develan una pretensión histórica del relato, han llevado a la crítica a vincularlo con el conflicto y la violencia nacional, sin embargo no cuentan con un desarrollo profundo ni densidad contextual suficiente. Como hemos visto en el apartado anterior, solo existe un alto grado de indeterminación temporal y espacial. Con lo cual, la presencia estratégica de estas dos marcas temporales, que carecen de desarrollo, solo pueden ser asociadas con el conflicto nacional por un lector adulto.

En consecuencia, si se acepta esta interpretación, la obra no ofrecería al lector infantil la posibilidad de acercarse, por sí mismo, a todas las dimensiones del relato. Tampoco le permite construir una opinión propia de los sujetos o los sucesos a los que el relato refiere, una función que sí cumplen los silencios cuando son dialógicos y abiertos (Kokkola, 2012). Otro claro ejemplo de esta situación reposa en la ambigüedad de la historia frente a la desaparición del padre que, aparentemente, se ofrece como un tipo de silencio abierto. Sin embargo, la ubicación estratégica de los periódicos justo al lado de la fotografía en la composición final claramente condiciona la interpretación (por lo menos la del lector adulto). Ello conduce a que se vea en *Camino a casa* una exploración del conflicto y de la desaparición forzada sin que realmente exista un tratamiento profundo del tema. Lo anterior podría estar vinculado al predominio de narrativa de corte histórico en la LIJ nacional durante las últimas dos décadas (Borja & Alonso, 2018).

La segunda implicación discursiva de la estrategia del silenciamiento tiene que ver con los roles de género. La configuración de la vida familiar y del hogar claramente refuerza una mirada heteronormativa del concepto de familia. Recordemos que es en ausencia del padre que el orden de estabilidad emocional se ve alterado y que su imagen (asociada al sentido de compañía, protección y estabilidad) es representada como un feroz felino, el *rey de la selva*. Con lo cual, la compañía del padre a través de la evocación y el recuerdo se plantean como el estado ideal y deseado por la protagonista. Allí, la figura del padre es portadora de seguridad y alegría familiar, mientras que la madre, personaje vacío e indeterminado, es asociada con la consternación y la pasividad.

Esta configuración refuerza estereotipos sobre los roles de género, pues su estructura se vincula con formas más conservadoras y tradicionales del relato infantil. En ellas, el

hombre (héroe, sujeto activo y valeroso) es quien sale en búsqueda de la aventura. Mientras que la mujer (arquetipo pasivo, desprotegido y vulnerable) sufre en silencio el dolor prolongado de la ausencia y la pérdida o, en ocasiones, simplemente espera a ser rescatada (Sartelli, 2018). Esta asociación, que despoja de fuerza y capacidad transformadora a los personajes femeninos de la obra, tiene grandes efectos a nivel discursivo. “La naturalización de los estereotipos frustra la posibilidad de proponer e implementar acciones transformadoras, al tiempo que oculta a quienes son responsables de los sistemáticos y sostenidos ejercicios de exclusión”. (Pardo, 2002, p. 112)

La tercera implicación discursiva tiene que ver con el uso de los recursos visuales, particularmente el color, para construir una estética de la pobreza. A través del uso de los recursos semióticos, la pobreza en la obra no solo se construye sobre el sentido de precariedad y carencia sino que también se asocia con la destrucción y la suciedad. Esta mirada de la pobreza es muy común en los medios masivos de comunicación en donde “se refuerzan los estereotipos occidentales en relación con los personajes implicados y con lo que se les atribuye. Las interpretaciones son mediadas por la idea de que la desposesión y la marginalidad se vinculan con la basura y la suciedad” (Pardo, 2012, p. 111).

Además, esta configuración sugiere una mirada de los sujetos representados y de las víctimas (o los actores del dolor) desde su condición económica. El hecho de que se ubiquen en lo más bajo de la escala social garantiza un mayor nivel de empatía. Sin embargo, esta empatía no radica exclusivamente en su experiencia emocional sino que está fuertemente influenciada por su grado de marginalidad y pobreza. Desafortunadamente, la pobreza parece ser la única identidad que se atribuye a los personajes en la obra, pues su universo ficcional se estructura a base de espacios genéricos, indeterminaciones y estereotipos. Una decisión que, si bien resulta conveniente, impide generar una profundidad identitaria de los personajes y, por ende, de los sujetos referenciados.

En resumen, las indeterminaciones temporales y espaciales configuran una mirada de los sujetos como carentes de identidad cultural. Además, tanto la pobreza como el dolor otorgan un sentido de debilidad y vulnerabilidad que se amplifica con los roles de género. Se hace visible un desfase entre las características atribuidas al discurso de *Camino a casa* y la obra misma. Por un lado, porque la materia signica se agota rápidamente al estar

diseñada para apuntar a una única interpretación y con ello también se anulan caminos divergentes de lecturas posibles. Por otro, porque no existe un verdadero posicionamiento social, ni una exploración profunda de temas como la violencia y las víctimas del conflicto nacional que se le atribuye al relato.

Desde su publicación, *Camino a casa* se ha venido posicionando en un lugar privilegiado de la esfera comunicativa y cultural, tanto dentro de un canon de LIJ nacional bastante incipiente y en proceso de consolidación (Borja & Alonso, 2015), como en un escenario histórico y político marcado por la violencia. Así, la apropiación del discurso que reposa en la obra ocurre en un momento de coyuntura social en el cual se buscaba visibilizar el conflicto y sus efectos en la vida de las víctimas, pero no se sabía muy bien cómo hacerlo ni cuál era la manera más ‘adecuada’. No es extraño entonces que, ante una configuración discursiva en apariencia ambigua (y en el fondo cerrada), numerosas instituciones encontraran en la obra un relato políticamente correcto y conveniente, aunque ello implicara sacrificar el compromiso social y la profundidad estética.

Así pues, la obra ganó visibilidad y con ella se dotó de validez y legitimidad la mirada que ofrecía sobre los sujetos y la ausencia. Una mirada que, según este análisis, se basa en silencios evasivos, indeterminaciones espacio-temporales, vacíos e imprecisiones sociales articulados en una estrategia mayor.

El incremento en la complejidad de los procesos sociales, derivado de las transformaciones de los procesos productivos y comunicativos en la era de la globalización, ponen de manifiesto la necesidad de dar cuenta de los mecanismos y estrategias de interacción social actuales y, sobre todo, de sus efectos sobre lo público. (Pardo, 2012, p. 112)

Develar la estrategia del silenciamiento en *Camino a casa*, a través del uso y funcionamiento de los recursos semióticos, permite una nueva lectura del relato. A través de ella se observan tanto los aciertos como las limitaciones de la obra, a la par que se evidencia la forma como el material sígnico produce una configuración discursiva sobre los sujetos y los sucesos representados. Es así como el ocultamiento que dicha estrategia explicaría el lugar que la obra ocupa en el contexto de producción y recepción, así como los sentidos homogéneos que le han sido atribuidos.

5. Conclusiones

En la primera parte de este trabajo se abordaron aspectos teóricos y conceptuales fundamentales para delimitar el lugar de la investigación. Entre ellos se observaron las numerosas dificultades y vacíos que persisten en el campo de los estudios en literatura infantil y juvenil. Uno de los temas más debatidos al respecto tiene que ver con la pregunta por el lector infantil. Aunque esta investigación no vinculó el trabajo con audiencias, sí fue necesario retomar algunos aspectos de esta discusión a nivel teórico. Su importancia radica en que el desarrollo de las obras y la producción teórica e investigativa en LIJ estuvo condicionado, durante largo tiempo, por la figura del lector infantil y por la idea de infancia y niñez. Por ello, es claro que existe una correlación directa entre estos conceptos y la evolución de la LIJ.

Con respecto al libro-álbum como un formato propio del nuevo panorama comunicativo, se hace visible su naturaleza híbrida que lo configura como un género multimodal. Ello le otorga múltiples posibilidades en la apropiación y el uso de los recursos semióticos. Sin embargo, sus límites aún son inciertos debido al desarrollo vertiginoso y exponencial que ha tenido en las últimas décadas.

Por su parte, la literatura infantil nacional ha tenido un desarrollo discontinuo e interrumpido. Aunque se observa una consolidación desde la década de los 90 y una apertura de la LIC que abre camino para nuevos autores y propuestas. Así pues, los nexos entre literatura y comunicación son posibles a través de las herramientas que ofrecen los estudios del discurso y la semiótica social. En ellos se encontró una base teórica sólida para abordar el análisis de productos discursivos como el libro-álbum.

Con respecto a la segunda parte del documento, la investigación se centró en realizar una lectura profunda y crítica de *Camino a casa* (2008) a la luz de los aportes teóricos y conceptuales mencionados. Los hallazgos que emergen del análisis tienen como punto de encuentro la estrategia del silenciamiento. A través de ella se devela la configuración discursiva mediante el uso que la obra hace de los recursos semióticos. Para ello fue de vital importancia retomar la propuesta teórica de Kokkola (2002) en torno a la literatura infantil sobre el Holocausto.

Los planteamientos de Kokkola (2002) señalaron que los silencios juegan un rol fundamental en los relatos infantiles con un contenido emocional profundo sobre sucesos históricos y sociales. Sin embargo, la singularidad del material seleccionado determinó que los silencios también pueden tener un alto grado de disparidad entre su forma y su función, haciendo que el relato se teja de forma ambigua e imprecisa.

En *Camino a casa* se identificaron tres mecanismos de este tipo que dan estructura a la estrategia del silenciamiento. Los *silencios*, a través de la configuración de la voz narrativa y la perspectiva. La *indeterminación*, que construye el espacio, el tiempo y múltiples aspectos de los personajes y, por último, el *vacío* como la forma de representar la infancia y de aproximarse al contexto social en la obra.

Los hallazgos en torno a estos aspectos permiten dilucidar ciertas implicaciones discursivas. La primera de ellas es la reproducción de estereotipos y lugares comunes asociados a la guerra y al conflicto, como la pobreza (vinculada con la destrucción y la suciedad), la vulnerabilidad de los sujetos (niños y víctimas) y los roles de género a través de la mirada heteronormativa de la estructura familiar. En segundo lugar, la materia signica de la que se compone el relato se agota rápidamente y es insuficiente para dar estructura a una exploración profunda del dolor ante la ausencia y los efectos del conflicto o la desaparición en la infancia. Así pues, la nostalgia funciona como un reconocimiento activo del vacío y de la ausencia mientras que la melancolía deviene reconocimiento pasivo y dolido de la misma.

El tercer aspecto está relacionado con la interpretación que la crítica ha hecho de la obra y con la apropiación de su discurso por parte de instituciones a nivel nacional. Esto es

importante dado que discursos con mayor visibilidad y legitimidad tendrán mayores efectos en las formas individuales y colectivas de representación social. (Pardo, 2012). Lo anterior también podría indicar un interés institucional por privilegiar relatos y formas de representación de la LIJ más opacas e imprecisas sobre el conflicto, sin embargo esta afirmación requeriría una investigación más extensa con una selección de corpus más amplia.

La estrategia del silenciamiento en *Camino a casa* también configura un discurso políticamente correcto sobre la desaparición forzada y sus efectos en la vida de las familias de las víctimas debido a su grado de imprecisión y ambigüedad. Adicionalmente, los hallazgos de esta investigación trazan vacíos y señalan caminos inexplorados que obedecen a restricciones de tiempo y de recursos. El primero de ellos tiene que ver con el corpus analizado. Si bien es cierto que la obra ha tenido una extensa difusión, resultaría interesante realizar un análisis con una muestra amplia de obras de la LIJ nacional que incluya el trabajo de autores consagrados y emergentes, así como diversos géneros y formatos de la LIJ.

El segundo tiene que ver con la relación entre la literatura infantil y el lector infantil. Aunque los estudios teóricos suelen centrarse exclusivamente en las obras, el campo de la LIJ también puede alimentarse del trabajo con grupos focales. Ello permitiría confrontar los hallazgos teóricos y obtener una mirada más caleidoscópica de la obra. Finalmente, los puntos de contacto entre el campo de los estudios de la comunicación y la literatura generan numerosas posibilidades investigativas. Así pues, las herramientas teóricas y metodológicas que surgen de este encuentro permiten vincular diversos productos culturales infantiles a un estudio más amplio sobre el mismo tema.

Bibliografía

Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá: Luna Libros.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Arizpe, E. & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. & Carranza, M. (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía. *Imaginaria*, No. 87. Recuperado el 24 de octubre de 2018, de <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus

Bartow, K. (2016). The (Untold) Drama of the Turning Page: The Role of Page Breaks in Understanding Picture Books. *Children's Literature in Education*, 47(4), 357–373.

Beauvais, C. (2015). *Mighty Child: Time and power in children's literature*. Amsterdam: John Benjamins. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unal/detail.action?docID=1925089>

Beltrán, L. (1985). Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina. En De Moragas, M. (Ed.), *Sociología de las comunicaciones de masas* (pp.73-107). Barcelona: Gustavo Gili.

Borja, M. & Alonso, A. (2015). Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y obras de la literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años, implicaciones en la enseñanza de la literatura. En C. Guevara, (Comp.), *Enseñanza De La Literatura: Perspectivas Contemporáneas* (pp.87 – 104). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Borja, M. & Alonso, A. (2018). *Literatura infantil y juvenil colombiana: problemas, tendencia, obras y autores (1990-2012)*. Bogotá: Editorial UD.

- Borrero, L. (2000). Puntos de bifurcación en la reciente narrativa y juvenil en Colombia. En M. Jaramillo, B. Osorio, & A. Robledo (Comp.) *Literatura y cultura: narrativa colombiana del siglo XX*. (pp. 571- 616). Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/literatura/narrativa/Volumen2CapV.pdf>
- Bosch, E. & Duran, T. (2011). Before and After the Picturebook Frame: A Typology of Endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122–143.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/297430>
- Bravo, C. (1986). *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana*. Madrid; Editorial Everest.
- Buitrago, J. & Yockteng R. (2008). *Camino a casa*. México: FCE.
- Cadenas, P. (2004). *Giros y reveses: representaciones de la infancia en la historia*. Caracas. Banco del Libro.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel (Ariel Lingüística).
- Castaño. A. & Valencia. S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos*, 15 (1), 114-131
- Castillo, A. & Suárez, A. (2015). Conflicto y memoria en el libro álbum *Camino a casa*. *Enunciación*, 20(2), pp. 222-235. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/cc67349f625d3ad8feda9872807b73be/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042916>
- Chaparro, S. (2013). La niñez en el cine: Un acercamiento al análisis pedagógico de la imagen visual.. *Educación Y Territorio*, 3(2), 89-106. Recuperado de <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/377>
- Colomer, T. (2010). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *CLIJ*, 2(240), 33-41.
- Cunningham, H. (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. London: Routledge. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unal/detail.action?docID=1733978>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Escobar, D. (2018). *El aura juguetona. Antología ilustrada de la literatura infantil de la prensa colombiana de los siglos XIX y XX*. Bogotá: Filomena Edita.

Fondo de Cultura Económica (2007). *XI Concurso de Álbum Ilustrado A la Orilla del Viento*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Convocatorias%20y%20Cursos/OrillaViento2007Resultados.html

Fundalectura. (2017). *Libros Altamente Recomendados para niños y jóvenes 2017*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2018 de <http://fundalectura.org/cada-ano-los-comites-de-valoracion-de-fundalectura-publican-el-listado-de-libros-altamente-recomendados-para-leer-y-compartir-una-guia-para-disfrutar-del-placer-de-la-lectura-con-ninos-y-jovenes-desd/>

Gilbert, R. (2010). Grasping the Unimaginable: Recent Holocaust Novels for Children by Morris Gleitzman and John Boyne. *Children's Literature in Education*, 41(4), 355–366.

Gittins, D. The historical construction of childhood. En Kehily, M. (2008). *Introduction to childhood studies* (pp. 35-49). UK: Open University Press.

Gutiérrez, M. (2016). *La nostalgia, una manera de conservar la felicidad en dos cuentos colombianos: "La pañoleta" y "Camino a casa"*. (Tesis de Maestría) Universidad EAFIT, Medellín. Recuperada de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/11553>

Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Stroud: Thimble Press.

Hunt, P. (1996). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge.

Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. Londres: Routledge.

Kokkola, L. (2002). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. London: Routledge. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unal/detail.action?docID=1479815>

Kokkola, L. (2012). The Unspeakable: Children's Fiction and the Holocaust. En Sell, R. (Ed.) *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project* (pp. 213-233). Amsterdam: Benjamins Publishing Company.

Kress, G. (2008). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G., Leite-García, R. & van Leeuwen, T. (2000). Semiótica discursiva. En Van Dijk T. (Ed.). *El discurso como estructura y proceso*. (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa

Kress, G & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of visual design*. New York: Routledge.

Lebeau, V. (2008). *Childhood and cinema*. London: Reaktion.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebook. Picturing text*. New York: Routledge.

Lury, K. (2010). *The child in film tears, fears and fairy tales*. London: I. B. Tauris.

Martín-Barbero, J. & Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 54-70. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res4.1999.04>

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

McCallum, R. & Stephens, J. (2011). Ideology and children's literature. En Wolf, S. et al. (Eds), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 359-371). New York: Routledge.

Melo, J. (1975). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El ateneo.

Ministerio De Educación Nacional [MEN]. (2013). *En Dosquebradas se invierte para fortalecer el Plan Nacional de Lectura y Escritura 'Leer es mi Cuento' – PNLE*. Recuperado el 1 de Octubre de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115093_archivo_pdf.pdf

Montaña, F. (2001). Las luces detrás de la colina: un homenaje a cuatro editores. En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana* (pp. 236-246). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Montaña, F. (2018). *Cine-infancia e historia en Latinoamérica*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La Revue des Livres pour Enfants*, 2013(214), 69-81.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York & London: Routledge.

- Nikolajeva, M. (2002), The verbal and the visual. The picturebook as a medium. En R. Sell (Ed.), *Children's Literature as Communication* (pp. 85-107). Amsterdam: John Benjamins.
- Nikolajeva, M. (2009). "When I use a word it means just what I choose it to mean": Power and (mis)communication in literature for young reader. En: Finch, J. (Ed.) *Humane Readings: Essays on literary Mediation and communication in honour of Roger D. Sell* (pp. 77-88). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. An analysis of the spectrum of the interaction between text and image in picturebooks. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225-39.
- Nodelman, P. (2007). *Definición de literatura infantil*. Material de estudio no publicado de la Universidad Atonoma de Barcelona para entregar en el Simposio "Nuevos Impulsos de la Investigación en el álbum" Barcelona 27-29 septiembre 2007.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Nunes, E. (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pardo, N. (2012). Exploraciones sobre la pobreza y el racismo en Colombia. Estudio Multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 99-117. Recuperado de <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/79>
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Pardo, N. (2016). De los discursos críticos del discurso a los estudios críticos de los discursos multimodales. En Pardo, N. & Forero, C. (Ed.), *Introducción a los estudios del discurso multimodal* (pp. 20-35). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, N. (2017). *Aproximación al despojo en Colombia: Representaciones mediáticas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, Z. (2009). Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana. *Ensayos. Historia y teoría el arte*, 6(16), 81-114.
- Pardo, Z. (2010). El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970-2008. *Revista Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 138-151.

- Pardo, Z. (2011). El libro álbum en el contexto del libro ilustrado en Colombia: 2005-2010. En Paz-Castillo, M. *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia* (pp. 270-297). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Pereira, J. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13 (2), 412-441
- Peters, V., & Trujillo, M. (2018). Rin Rin y Chanchito. La dimensión de sus imágenes. Dos revistas infantiles de ideologías antagónicas publicadas durante la década de los treinta en Colombia. *Análisis*, 50(92), 119-143.
- Ramírez, C. (2007). Lectura y LIJ en Colombia 2006. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* 2007, 4(1), 127- 133. Recuperado de https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documentos/2007_0.pdf
- Robledo, B. (1998). Literatura Infantil Colombiana. *Educación y biblioteca*, 94, 45-47.
- Robledo, B. (2007). El niño en la literatura infantil colombiana. En Mannarelli, M. & Rodríguez, P. (Comps.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp.635-648). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Robledo, B. (2012). *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Bogotá: Editorial Babel y Universidad del Rosario.
- Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan. Or, the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd, D. (2019). Childness or Child-Less: Signs Taken for Wonders. *Children's Literature in Education* 50(1), 8–22. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.1007/s10583-018-9371-9>
- Sánchez, C. (2016). *La literatura infantil y juvenil colombiana frente al conflicto armado. Tiempo de leer*, (15). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B7-RgVsV7qFTTnRES25yNzZnZXM/view>
- Santos, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Sartelli, S. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 199-218. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67152>
- Sierra, Á. (2008). Elementos para el cubrimiento del conflicto y el posconflicto en Colombia. El país del Dr. Jekyll y Mr. Hyde. En González, C. & Manrique, M. *La palabra*

desarmada. Futuro del periodismo en Colombia (pp. 31-54). Bogotá: Corporación medios para la paz.

Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcional y conocimiento literario*. (Tesis de Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Unicef.org. (2018). [online] Disponible en: <https://unicef.org.co/situacion-de-infancia>

Van der Linden, S. (2015), *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré.

van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Xia, Z. (2010). Alienated childhood: a comparison between childhood represented in English and Chinese children's literature of the late 20th century. *History Of Education & Children's Literature*, 5(1), 63, 63-77.

Zambrana, N. (2010). Las dimensiones política, espiritual, moral (PEM) de la niñez y su importancia en la educación formal. *Paradigma*, 1(3), 63-85. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1946/829>

A. Anexo: Matriz categorial

Ficha técnica

Buitrago, J. & Yockteng R. (2008). *Camino a casa*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

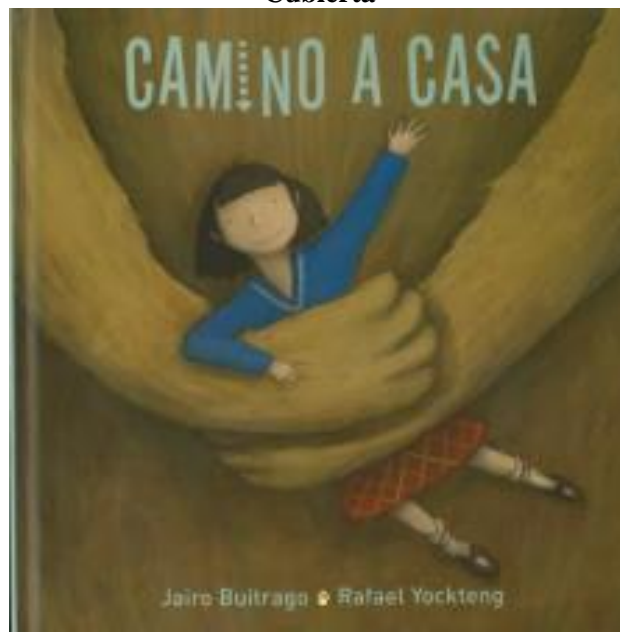
Formato: 23 x 23 cm., 32 pp.

Encuadernación: cartoné

Colección: A la orilla del viento (infantiles)

Serie: Los especiales de A la orilla del viento

Cubierta




NOTAS PERSONALES

Las garras de los animales, especialmente los felinos, suelen detonar sentimientos de peligro e incomodidad.

Sin embargo, en esta composición la niña transmite la sensación de protección al ser abrazada contra lo que parece ser el pecho del animal. Esto se logra ocultando las garras/uñas y enfatizando en la textura suave del pelaje.

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
Una niña de cabello corto, un buzo azul, falda a cuadros, medias blancas a los tobillos y zapatos cafés (¿uniforme de colegio?) es abrazada por lo que parecen ser las garras de	<i>Camino a casa</i> Jairo Buitrago Rafael Yockteng	La (i) de la palabra 'camino' en el título ha sido reemplazada por una flecha que señala la cabeza de la niña. El modo visual ocupa	Paleta de color (8 tonos) Generada automáticamente por https://pinetools.com/es/obtener-colores-imagen https://color.adobe.com/es/create/image/

<p>un animal. La el brazo izquierdo de la niña señala al título de la obra mientras que el derecho reposa sobre la garra del animal.</p>		<p>mayor espacio en la composición mientras que los textos aparecen en la franja superior e inferior.</p>	<p>PALETA DE COLORES</p> 	
<p>El cuerpo inclinado de la niña traza un vector diagonal (de la esquina superior izquierda a la esquina inferior derecha) mientras que los brazos del animal trazan media elipsis y sus garras se unen justo en el centro de la composición.</p>				
<p style="text-align: center;">Guardas iniciales</p> 				<p>NOTAS PERSONALES</p> <p>Las guardas son elementos fundamentales dado que pueden adentrarnos en el mundo ficcional o propiciar la generación de hipótesis sobre la narración, “due to their privileged position before and after the story, endpapers can have a very important function as regards meaning and narrative” (Bosch & Durán 2011: 123).</p> <p>Hay un cambio significativo entre las</p>
<p>IMAGEN</p>	<p>TEXTO</p>	<p>RELACIÓN IMAGEN-TEXTO</p>	<p>OTROS ASPECTOS</p>	

<p>Sobre un fondo color tierra observamos dos pares de huellas que recorren la composición desde la esquina inferior izquierda de la página derecha y atraviesan el pliegue central del libro hasta el centro de la página derecha, formando un trazo semicircular. Las huellas son diferentes, a la izquierda se ubican las huellas de pequeños zapatos mientras que a la derecha se observan las huellas de un animal (felino?)</p>	<p>(Ninguno)</p>	<p>En ausencia de texto escrito la imagen produce y condensa todo el sentido de la composición.</p>	<p>Color</p>  <p>Paleta de color oscura y reducida</p>	<p>guardas iniciales y las guardas finales, pues aunque la composición se la misma, las huellas de felino se convierten en las huellas de un hombre. (seguramente el padre)</p> <p>Textura: superficie árida, seca. Tierra</p>
<p>Huellas/ pisadas indican el paso de un caminante, su recorrido= camino. HUELLA -> TIPO DE SIGNO= INDICIO</p>	<p style="text-align: right;">PREGUNTAS</p> <p style="text-align: right;">¿Qué denota o sugiera esa transformación en las guardas? ¿Quién ha sido realmente transformado? ¿Qué nos indican las huellas cómo signo?</p>			
<p>Página legal y portada</p>				<p>NOTAS PERSONALES</p>

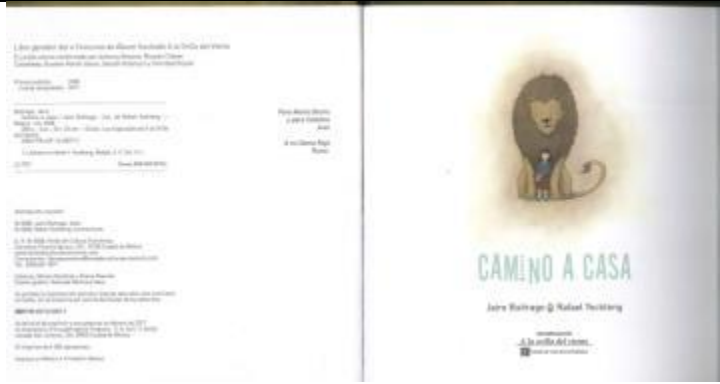

				<p>Ambos personajes transmiten tranquilidad/serenidad a través de su postura corporal y su expresión facial. Alrededor de ellos una especie de ‘halo’ color tierra da calidez a la composición.</p> <p>Color: La hoja blanca carga de luz la composición por primera vez y otorga balance. Resalta los personajes y llamando la mirada sobre ellos</p>
IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS	
<p>Un león sentado en sus patas traseras mira de frente al lector. Entre las patas delanteras se encuentra la protagonista de pie con un bolso terciado.</p>	<p><i>(Página legal Dedicatoria</i></p> <p><i>Portada: título de la obra+ autores – editorial y colección.)</i></p>	<p>Irrelevante para la narración</p>		
<p>Es la primera vez que aparece el animal completo. Aquí confirmamos que tanto las patas de la ilustración inicial como las huellas de las guardas proceden de un león.</p>				
			NOTAS PERSONALES	



IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>La primera doble página presenta al personaje principal (la niña) en un césped junto a la carretera sosteniendo una flor amarilla en su mano izquierda la cual ofrece a un gran león que tiene delante. Justo detrás del animal hay un pedestal de una escultura con la inscripción 1948. La línea del horizonte es baja y permite que, como lectores, veamos la ciudad llena de edificios que se dibujan a lo lejos. En la esquina inferior izquierda de la página hay un pequeño auto rojo que conduce por la carretera.</p>	<p><i>Acompáñame de vuelta a casa</i></p> <p>Uso del imperativo= órdenes, mandatos, solicitudes, ruegos o deseos.</p> <p>Tuteo= tratamiento de confianza con el interlocutor, denota cercanía.</p> <p>‘...<i>de vuelta a casa</i>’= camino de regreso. Ausencia del posesivo o del artículo definido e indefinido (ej: <i>a mi casa, a la casa</i>) sugiere que el interlocutor B conoce el destino o tiene referencia de esa <i>casa</i>.</p>	<p>Tipo de relación: complementariedad y contrapunto.</p> <p>Por un lado, las imágenes sirven para complementar aquello que el texto enuncia y a la vez, el texto da sentido a la imagen (Complementariedad). Sin embargo, la solicitud que hace el personaje solo puede interpretarse a través de la interacción entre ambos códigos (contrapunto).</p> <p>El texto, como bloque gráfico se ubica en la parte superior de la página izquierda. (Espacialidad)</p>	<p>Paleta de color:</p>  <p>Los personajes se encuentran de perfil y se miran frente a frente, sin embargo llama la atención que estén separados por el pliegue central del libro.</p> <p>La expresión del león es neutra (no transmite peligro) mientras que la niña se ve expectante. Ella sostiene un libro/cuaderno contra su pecho (intenta protegerse?) y parece decir algo.</p>

La obra inicia con una invitación del personaje principal: Acompáñame de vuelta a casa. Esta invitación tiene un doble destinatario, por un lado podemos pensar que se dirige al león quien acompañará a la niña en su trayecto de regreso y, por otro, la invitación se extiende al lector para que recorra, junto con los personajes, la historia. Su aceptación de la misma se concreta con la acción de pasar la página. “Part of what makes the page break a particularly interesting textual element is that it is defined by absence; the picture book page break is a crucial part of the narrative” (Bartow, 2016, p. 359).

				<p>NOTAS PERSONALES</p> <p>La niña desea la compañía del león para tener con quien hablar pero, <i>¿cómo pueda la niña comunicarse con el león?</i></p> <p>El lenguaje representa un deseo profundo del personaje: la necesidad comunicativa de un interlocutor. <i>Acompáñame de vuelta a casa/ para tener con quien hablar.</i></p> <p>El hecho de que proyecte la figura padre ausente en la imagen de un león, un animal que además no está humanizado en la historia, tiene una connotación interesante en términos de interlocutor, pues esa incapacidad para hablar/ expresarse/ tener voz es algo que caracteriza al personaje y</p>
IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS	
<p>La protagonista está bostezando con los brazos extendidos y justo detrás de ella se encuentra el león. El animal observa a los niños que salen de la escuela con sus padres que</p>	<p><i>para tener con quién hablar y no dormirme en el camino</i></p> <p>-----</p> <p>El texto de esta doble página es una frase que da continuación a la doble</p>	<p>Al igual que en la doble página anterior la relación es de complementariedad y contrapunto.</p> <p>El contrapunto es mucho más marcado dado que aquello que se enuncia</p>	<p>Color</p> 	

<p>los recogen. En el fondo se ve la escuela, la puerta principal se asemeja a la de una cárcel y las paredes desgastadas dejan ver el paso del tiempo y la condición del edificio. Hay un niño asomado por la ventana con los brazos extendidos y una mujer que mira con asombro. Justo detrás de la melena del león se ve la silueta de una estatua de un león sobre un pedestal en medio de una colina. Este seguramente obedece al lugar/escenario de la doble página anterior. A la izquierda hay unos buses escolares y un hombre en el suelo asombrado de ver al gran animal. En la página derecha se ubican la mayoría de los niños que salen de la escuela. Uno de ellos sostiene una cámara fotográfica para retratar al león mientras que una niña llora sentada en el suelo. Los adultos de esta doble página se ven atemorizados por la presencia del león, uno de ellos está tendido en el suelo (desmayado) mientras que una mujer</p>	<p>página anterior.</p> <p>La oración completa es una oración subordinada de tipo adverbial, impropia causal/ final. Con ella, nos presenta la causa, motivo, aplicación, propósito o cometido de la proposición principal.</p> <p>De esta forma, sabemos que la niña extiende la invitación de compañía por dos razones: 1. Para no tener con quien hablar. 2. Para no dormirse en el camino.</p>	<p>mediante el texto tiene sentido con respecto a la imagen pero es, en cierta proporción, independiente. La escena retrata los efectos que causa la presencia del león a la salida de la escuela mientras que el texto enuncia las razones por las cuales la protagonista desea la compañía del animal.</p> <p>El texto, como bloque gráfico se ubica en la parte inferior de la página izquierda. (Espacialidad)</p>		<p>que comparte con el animal. Sometida a una nueva reorganización familiar por ausencia del padre, la protagonista debe asumir tareas de adultos. En la historia, ella no pueden expresarse sobre su condición ni verbalizar sus miedos, sentimientos o emociones, de la misma forma que un animal tampoco puede hacerlo.</p> <p>“The images emphatically imply that the character does have emotions, even though he cannot articulate them. As readers, we are allowed to feel superior to both the girl and the dog.” (Nikolajeva & Scott, 2000, p. 235)</p> <p><i>¿Por qué habría de dormirse en el camino?</i> Posiblemente la niña esté cansada de su rutina al tener que realizar tareas de adultos y vivir en los suburbios, lejos de la escuela.</p>
---	--	--	--	--

<p>rubia parece dar un grito. Un padre mira con angustia al animal mientras intenta proteger a su hijo quien parece querer acercarse al león con entusiasmo. En el suelo hay objetos escolares como libros, un morral y un balón.</p> <p>En esta imagen confirmamos que la vestimenta de la protagonista es, en efecto, un uniforme escolar. La ubicación de la niña en la composición y su postura corporal nos indican que no se da cuenta, no le interesa o no parece prestar mucha atención a lo que ocurre alrededor suyo y las reacciones que el león causa entre la gente.</p> <p>El león camina detrás de ella y su mirada genera un vector que atraviesa el pliegue central del libro y se dirige a los personajes ubicados en la página derecha, generando cohesión en la composición.</p>				
				NOTAS PERSONALES

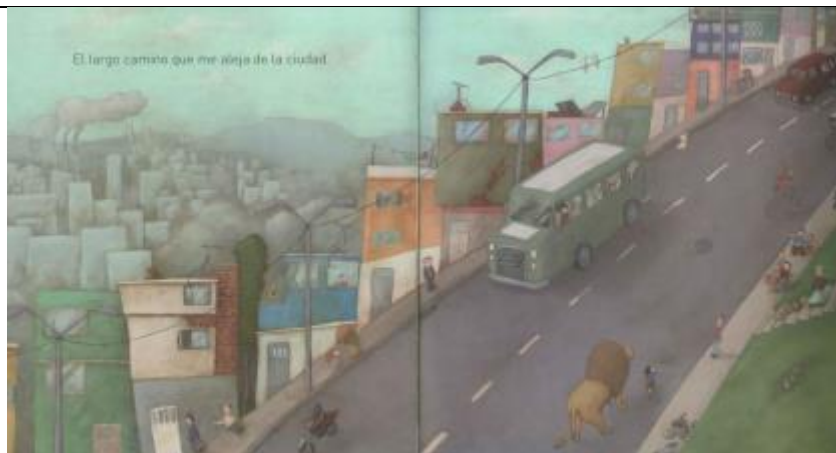
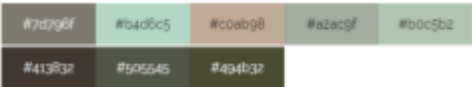
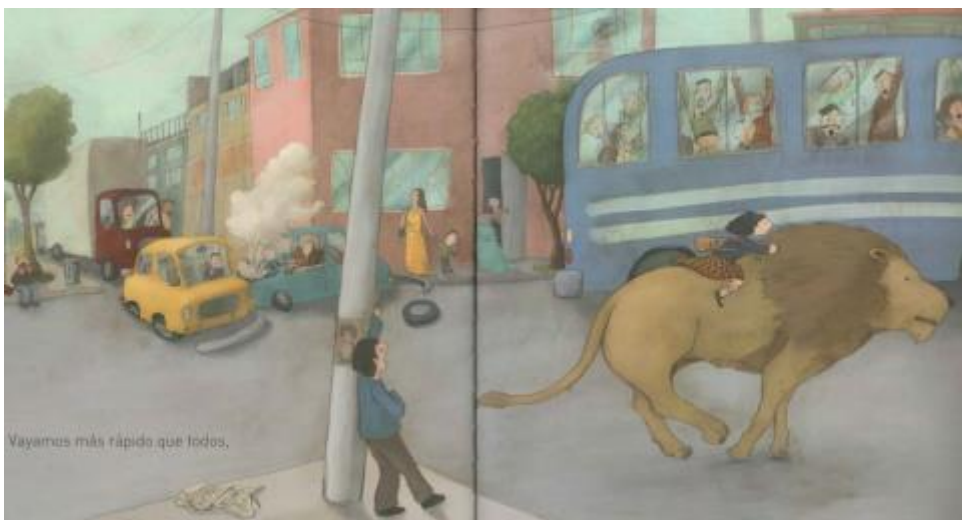


IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>La protagonista camina por la carretera acompañada del león. A su derecha observamos unos botes de basura, y varias personas aterradas por la presencia del animal, entre ellas una anciana que sube las escaleras con terror y ha dejado caer su canasta del mercado, una vendedora ambulante y una madre que intenta proteger a sus hijos. Por el otro carril, un automóvil, un bus y una motocicleta descienden. El bus pasa justo frente a la protagonista y el rostro del conductor al igual que los pasajeros deja ver la sorpresa de las personas.</p>	<p>El largo camino que me aleja de la ciudad.</p> <p>-----</p> <p>El texto de esta doble página está formado por una oración subordinada completa donde se da información adicional del camino a través del uso del adjetivo y su relación, en términos de distancia, con la ciudad. Llama la atención que no se opta por una referencia anafórica para referirse al camino mencionado en la página anterior, sino que se elige la repetición del sustantivo.</p>	<p>En este caso la relación puede ser de tipo <i>simétrica</i> y de <i>ampliación</i>. Por un lado, la imagen y texto parecen ser narrativas ‘redundantes’ pues la imagen ilustra aquello que el texto enuncia. Sin embargo, la imagen ofrece información adicional sobre ese ‘largo camino’ que aleja al personaje de la ciudad. Los detalles de su ubicación, el tipo de vecindario e incluso el estrato social son características que se construyen desde el modo visual y no desde el modo escrito.</p>	<p>Cambio de ángulo En esta doble página, el punto de vista (visual, no narrativo) ha cambiado. Este nuevo ángulo le permite al lector ver un panorama general de la ciudad a mayor la distancia y altura para caracterizar el camino inclinado en los suburbios por el cual se dirige la niña en compañía del león. Este nuevo ángulo ubica al lector en una posición superior a la de los personajes y refuerza la inclinación del camino.</p> <p>Paleta de color</p> 

¿Por qué el cambio de ángulo en esta doble página? Fuera de mostrar un plano general del lugar, la inclinación de la calle y la distancia recorrida por los personajes ¿tiene algún otro efecto sobre el lector?, ¿qué implicaciones visuales tiene ver a la niña caminar acompañada por el león? La protagonista tiene su mano extendida, parece saludar a los peatones. Ella, junto con el león camina por la carretera a diferencia de las demás personas. Este nuevo punto de vista la hace ver más frágil y vulnerable, especialmente si se tiene en cuenta que debe recorrer este camino a diario completamente sola, pues como sabemos el león es una proyección de su padre ausente y de su deseo por compañía.

<p>Las casas de ese lado de la calle son retratadas de forma asimétrica con colores opacos y distintas texturas que denotan el paso del tiempo sobre los muros y el estado del vecindario. En la esquina superior derecha, justo al lado del automóvil rojo se observa un hombre que destapa unos botes de basura y otro que tira manualmente de un carro lleno de bolsas. Debajo de uno de los postes de luz se ve una anciana que carga en su espalda un enorme saco seguida de un pequeño niño.</p> <p>A través de la ilustración podemos inferir que la protagonista se aleja de la ciudad y se encuentra cada vez más en los suburbios.</p> <p>Un plano general nos permite ver las montañas en el fondo y tapadas por numerosos y fábricas de donde sale humo. La calle por la que transitan los personajes es bastante inclinada y atraviesa la composición, así como el pliegue central del libro, de izquierda a derecha y de abajo hacia arriba</p>		<p>El texto, como bloque gráfico se ubica en la parte superior de la página izquierda. (Espacialidad)</p>		
---	--	---	--	--

--	--	--	--



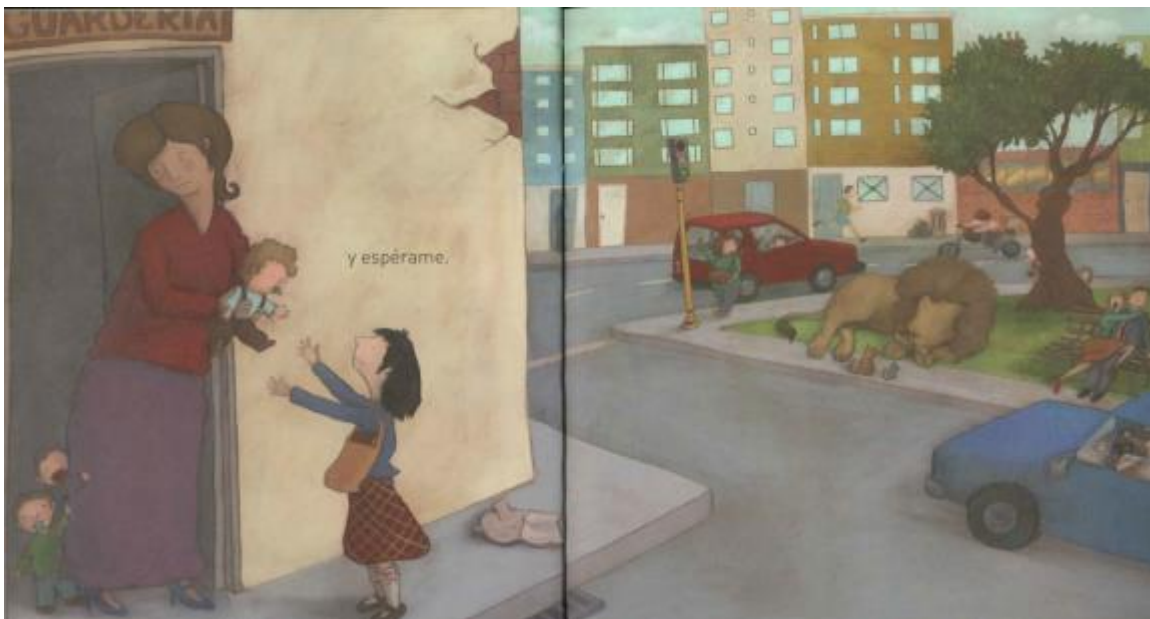
NOTAS PERSONALES

¿Para qué ir más rápido que los demás?
El avance y la espera se contraponen en la siguiente doble página como dos polos de tensión que caracterizan el recorrido. (Ver páginas siguientes)

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>En el cruce de una calle se observa el choque entre dos autos, muy cerca de allí el león corre a gran velocidad con la protagonista en su espalda. Al lado izquierdo de los personajes hay un autobús lleno de pasajeros que observan la escena a través de la ventana, al lado</p>	<p><i>Vayamos más rápido que todos,</i></p> <p>-----</p> <p>Nuevamente uso del imperativo (ver doble página 1) + Uso de la primera persona del plural.</p> <p>El texto ofrece</p>	<p>Nuevamente la relación puede ser de tipo <i>simétrica</i> y de <i>ampliación</i>. Por un lado, la imagen y texto parecen ser narrativas ‘redundantes’ pues la imagen ilustra aquello que el texto enuncia <i>vayamos más rápido que todos</i> y en efecto, los personajes parecen movilizarse en la</p>	<p>Color</p>

<p>derecho hay un hombre recostado sobre un poste de luz que expresa su asombro.</p> <p>En la esquina donde ha ocurrido el accidente también se observan algunos peatones como una mujer distraída que camina con un niño de la mano, una anciana sentada en la acera y un chico asomado a la puerta. Del otro lado hay un puesto de venta y un hombre sentado en el andén comiendo.</p>	<p>información sobre el modo del desplazamiento. La petición de la protagonista hacia el animal en esta doble página se centra en su intención de regresar a casa y poder avanzar más rápido que las demás personas</p>	<p>composición a una velocidad superior a la de los autos que han chocado. Sin embargo, la imagen ofrece información adicional sobre la ruta de los personajes y los efectos que su desplazamiento deja a su paso.</p> <p>El texto, como bloque gráfico se ubica en la parte inferior de la página izquierda. (Espacialidad)</p>		
<p>La imagen es bastante caótica con el choque de autos en la página izquierda y el humo que sale de allí. La inclinación de los postes de luz cerca al pliegue central del libro versus la perspectiva inclinada de los edificios refuerzan la sensación de desestabilidad, movimiento y velocidad.</p> <p>En esta doble página personajes se ubican en un primer plano de la sección derecha de la composición. La postura del animal, así como su melena, evocan la sensación de velocidad y desplazamiento en el</p>				

espacio.
La niña en su espalda parece sonreír mientras se sujeta de la melena del animal.



NOTAS PERSONALES

¿Por qué el personaje desea que el león la espere lejos mientras ella recoge a su hermano?, ¿por qué no la puede acompañar como en la doble página siguiente?

El avance (y velocidad de la doble página anterior) se contrapone con la espera de esta secuencia, como dos polos de tensión que caracterizan el recorrido de la protagonista y quizás nos hablen simbólica o metafóricamente de las tensiones de su propia vida, o de la tensión entre aquello que es *realidad* y aquello que es *fantasía*.

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>Observamos a la protagonista a la entrada de una guardería recogiendo a un bebé (su hermano menor). La mujer que lo entrega mira detrás de ella con desgano a dos niños pequeños. Uno de ellos llora mientras el otro se sostiene de su falda. El</p>	<p><i>y espérame.</i></p> <p>----</p> <p>Nuevamente uso del imperativo. La oración de la página anterior se completa en esta.</p>	<p>Nuevamente la relación es <i>simétrica</i> y de <i>ampliación</i>. La imagen representa la espera del león que es enunciada por el texto. Sin embargo, las ilustraciones ofrecen información específica sobre el lugar de la espera y la razón por la cual el animal debe esperar,</p>	<p>Color</p> <p>-----</p> <p>A pesar de que la doble página represente</p>

<p>letrero de ‘guardería’ que está sobre la puerta está cortado por los límites de la página pero se logra leer. Las paredes resquebrajadas y un periódico viejo en el suelo nos hablan sobre la condición del lugar. En la página derecha, dentro de la misma composición, justo a una corta distancia de la protagonista se observa nuevamente un cruce.</p> <p>Al lado de un semáforo vemos al león recostado en el césped esperando junto a un árbol. En frente de él hay dos gatos y a su lado una banca con una pareja. La mujer se ve asustada y abraza al hombre que tiene al lado. Detrás del árbol vemos a tres niños asomados, uno de ellos tiene una cámara fotográfica. En la carretera hay dos autos y una motocicleta. El conductor de uno de los autos se ve angustiado, mientras que el copiloto del otro auto, un niño, observa desde la ventana.</p>		<p>haciéndola de <i>ampliación</i>.</p> <p>Adicionalmente hay un contrapunto muy grande que se teje en esta doble página dado que el texto nunca menciona que la espera se deba a que la niña debe recoger a un bebé (su hermano) de la guardería. Esta información solo la conocemos a través de las ilustraciones y su interacción con el texto.</p> <p>Llama la atención que el texto, como bloque gráfico, se ubica en la página izquierda, justo sobre la protagonista y no sobre el león quien es el personaje que está esperando. Hay una leve ruptura del patrón de espacialidad pues aquí la ubicación es un poco más central con respecto a las páginas anteriores.</p>	<p>ilustre una misma composición, el pliegue central del libro divide el espacio y delimita dos momentos simultáneos. A la izquierda la niña recoge a su hermano de la guardería (acciones concretas), a la derecha el león espera y vemos a su alrededor las acciones de los peatones y la gente que pasa por el lugar (más cercano a la imaginación de la protagonista).</p>	



NOTAS PERSONALES

A través del texto el lector se da cuenta que el recorrido llega a su fin y que nos acercamos a la casa de la protagonista.

La nueva posición de los personajes, su ubicación y cercanía en esta composición nos involucra, como espectadores, en la acción.

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>La imagen nos muestra a la niña junto con su hermano sentados en la espalda del león señalando a la entrada de un edificio que está al otro lado de la carretera. El lugar es una tienda, justo sobre el letrero hay una ventana abierta con una mujer asomada que parece dar un grito. En la casa ubicada al lado izquierdo se ve un hombre sentado en el suelo, una mujer detrás de la ventana y en el segundo piso una niña asomada, con su mano extendida (tratando de saludar?). Frente a la</p>	<p><i>Entremos juntos al barrio,</i> ----- Nuevamente uso del imperativo + primera persona del plural. La oración de esta doble página se completará en la doble página siguiente. Dos acciones enlazadas</p>	<p>Al igual que en la doble página anterior la relación es de simetría y ampliación. El texto nuevamente enuncia el deseo de la protagonista, mientras que la ilustración proporciona detalles frente a la acción que de <i>entrar juntos al barrio</i>. En esta doble página el uso de la segunda persona del plural ahora incluye al hermano menor. (Cambio en la espacialidad del texto) Por primera vez en el libro, el texto se ubica</p>	<div data-bbox="1150 922 1619 1101" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>#88373 #98c3af #c0e08e #7f54ae #3c96af #525562 #634c32 #507b33</p> </div> <p>-----</p> <p>Cambio leve en el punto de vista de la composición (ángulo posterior). El lector parece estar ubicado detrás de los personajes, muy cerca de ellos, como si fuera otro personaje dentro de la narración.</p>

<p>fachada del edificio contiguo se observa un motociclista que mira con asombro al animal y una mujer con un bebé en sus brazos. Por la ventana del segundo piso se ve una familia (padre, madre, dos niños) que observan la escena y justo arriba de ellos una anciana que también mira por la ventana.</p> <p>En la carretera se ve un camión de refresco (cola cola) junto a un auto amarillo. El conductor del camión mira por la ventana mientras que el conductor del auto habla por teléfono.</p> <p>Los personajes están ubicados en la página izquierda, casi de espaldas y no podemos ver el cuerpo completo del león el cual está cortado por el límite de la página.</p> <p>Estamos muy cerca de ver lo que los protagonistas están viendo. La mirada de los personajes así como la mano extendida de la niña y su dedo, que señala a la puerta de la tienda, crean</p>		<p>en la sección inferior de la página derecha. (*Revisar texto de Kress sobre espacialidad y sus potenciales de significación).</p>		
--	--	--	--	--

<p>un vector que atraviesa el pliegue central del libro (uniendo ambas páginas y generando cohesión) a la vez que dirige la atención del lector a la entrada de la tienda. Este punto focal es acentuado con el humo que expulsa el camión de refrescos.</p>				
				NOTAS PERSONALES



IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>Es la primera doble página en un espacio interior o cerrado. Observamos una tienda de barrio con distinto productos, una nevera de refrescos marca 'cola cola' al lado de la puerta y un calendario de una mujer en vestido de baño pegado en la pared. Detrás del mostrador el tendero entrega dos bolsas de mercado con una expresión de angustia y miedo en su rostro. Las bolsas contienen alimentos como vegetales, pan, zanahorias y algunos</p>	<p><i>a la tienda donde ya no tenemos crédito.</i></p> <p>-----</p> <p>A diferencia de la petición anterior (la espera), el texto de esta doble página enuncia explícitamente la razón por la cual el personaje desea ser acompañado a la tienda: la falta actual de crédito para comprar comida.</p>	<p>La oración de la doble página anterior se completa en esta. A través de lo que se enuncia, el texto nos habla de la condición social del personaje y el poder adquisitivo de su familia. Características que se han ido construyendo a través de la relación texto-imagen con ilustración sobre el tipo de escuela en la cual estudia la protagonista, el trayecto de la escuela a la casa, la ubicación alejada del hogar y el barrio en el que reside.</p> <p>La relación texto-imagen en</p>	<p>Paleta de color</p> <p>Es una imagen muy potente dada la reacción del animal como potencialmente peligroso (con el mundo exterior) y su vínculo con la niña. La imagen podría dar cuenta de la profunda dificultad que implica para ella tener que pedir 'crédito' en la tienda para comprar comida.</p>

Es la primera vez en todo el relato que el león se ve como un personaje potencialmente amenazante. Mostrando sus colmillos en posición de ataque/ defensa. Evidentemente, al ser una proyección de la protagonista para simbolizar al padre ausente se hace claro que la niña desea sentirse protegida o respaldada (por un adulto/ figura paterna) y el feroz animal permite dar cuenta de su deseo.

<p>paquetes. Del otro lado del mostrador la protagonista extiende sus brazos para recibir las copras con una sonrisa en el rostro. Justo detrás de ella se encuentra el león en posición de ataque/ defensa con la mandíbula abierta mostrando los colmillos y moviendo su cola. Al lado del animal vemos al niño pequeño (hermano menor de la protagonista) gateando en el suelo. En la puerta de la tienda se observa un hombre asomado con expresión de angustia.</p> <p>Como espectadores observamos a los personajes casi que de frente pues nos ubicamos detrás del mostrador, junto al tendero sintiéndonos emocionalmente vinculados con su reacción.</p> <p>Este ángulo también permite ver las reacciones y posturas corporales de todos los personajes de la composición, las cuales son diversas pero están enlazadas en la misma</p>		<p>esta doble página es de ampliación y contrapunto. Por un lado, la imagen extiende el significado de aquello que se enuncia al dar información sobre la tienda a la cual ingresan los personajes, las compras que realizan, la reacción del tendero y la actitud del león dado que nada de esto es mencionado por el texto. Adicionalmente, hay una relación de contrapunto en la medida en que ambos planos de significado solo cobran sentido cuando interactúan entre sí.</p> <p>-----</p> <p>Espacialidad (el texto se ubica en la sección superior derecha de la página). Con respecto a las páginas anteriores, aquí hay un cambio de color en la tipografía (de negro a blanco) al estar ubicado sobre una superficie más oscura.</p>		
---	--	--	--	--

acción.				
				<p>NOTAS PERSONALES</p> <p>El texto enuncia la cena pero la ilustración nos ofrece todo lo contrario: la ausencia de comida, el momento previo a la cena, la espera.</p> <p>La postura corporal del felino denota calma y serenidad (sensaciones propias de los espacios íntimos). La imagen contrasta fuertemente con aquella de la de la página anterior, pues a diferencia de esa posición de ataque, aquí el animal se ve inofensivo y en calma.</p> <p>---</p> <p>La única vez que tenemos una visión frontal del personaje es a través de la ilustración de la portada. Todas las demás nos muestran a la protagonistas de perfil</p>
IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS	
<p>Nuevamente se ilustra un espacio interior: la casa de la protagonista, específicamente la cocina-comedor. En la página izquierda vemos la mesa con un mantel a cuadros. La mesa está puesta para cuatro personas pero aún no hay comida en los platos. Desde una perspectiva frontal observamos al león sentado a la mesa junto al bebé. El animal tiene los</p>	<p><i>Come con nosotros</i> ----</p> <p>Uso del imperativo. La preposición expresa las circunstancias con que se ejecuta o sucede la acción: conjuntamente y en compañía.</p> <p>La petición que enuncia el texto habla del deseo de la protagonista por tener la compañía del personaje durante la comida.</p>	<p>Nuevamente hay una relación de ampliación y contrapunto. Es interesante notar que mientras el texto enuncia el deseo de comer en compañía, la imagen muestra todo lo contrario. No hay comida servida (ausencia de alimentos), es el momento previo a la cena (la espera). Así mismo, la imagen nos proporciona detalles claros sobre el hogar familiar, su situación económica actual, el estado</p>	<p>Color:</p>  <p>-----</p>	

<p>ojos cerrados y lame su pata izquierda mientras el niño parece divertirse con la cola del animal.</p> <p>En la página derecha vemos la cocina. Hay platos en el fregadero y una de las puertas del gabinete inferior está totalmente dañada. En la estufa hay una olleta y una olla con comida caliente. La protagonista parece revolverla con una cuchara mientras se empina para hacerlo, su rostro apenas alcanza la altura de la olla y esta parada en puntas de pie sobre dos ladrillos. Tienen un delantal blanco y una expresión de tranquilidad en el rostro.</p> <p>Sobre el fregadero hay un calendario de pared (similar al calendario de la tienda que aparecía en la doble página anterior). Justo al lado hay una ventana doble con un marco de madera por el cual se ven las montañas y dos edificios. Al lado de la estufa está un cilindro de gas y una puerta.</p>		<p>de la casa y las labores que la protagonista ha asumido a pesar de su corta edad.</p> <p>-----</p> <p>El texto se encuentra ubicado en la página izquierda en una posición casi central, justo sobre los personajes.</p>		
---	--	---	--	--

				NOTAS PERSONALES
IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS	
<p>La imagen nos muestra a los personajes en un lugar exterior, una acera (seguramente afuera de la casa). Como espectadores nos encontramos ubicados detrás de los personajes, observamos al bebé (hermano menor) sentado en el asfalto, al lado de él león cuyo cuerpo se sale del límite de la página y a la izquierda vemos a la protagonista con su uniforme escolar y su delantal de cocina. La niña extiende su mano izquierda, a manera de</p>	<p><i>y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica.</i></p> <p>-----</p> <p>La oración de la doble página anterior finaliza en esta. La conjunción agrega un condicional. Las peticiones de la niña, hasta el momento, han sido muy directas. Solo en esta se expresa la posibilidad de un consenso (<i>si quieres espera a que mamá vuelva...</i>). El texto también nos habla de la procedencia de la madre y su lugar de</p>	<p>El texto nos habla sobre el deseo/ invitación de la protagonista mientras que la imagen da cuenta de la aceptación del mismo por parte del león. La imagen nos muestra a los hermanos que esperan con alegría la llegada de la madre y nos da claves importantes sobre el estado de ánimo de la mujer. El texto por su parte solo enuncia la petición que, como vemos en la imagen, es aceptada por el animal.</p> <p>La relación es de complementariedad y</p>	<p>Color:</p>	

<p>saludo. Al otro lado de la calle vemos un bus aparentemente en movimiento (por el humo que emite) y una mujer (la madre de los niños) quien parece haber descendido del bus y está cruzando la calle. A pesar de ser una imagen exterior en esta, a diferencia de las otras ilustraciones, no se ven más peatones ni personas en la calle. Nuevamente las fachadas de las casas y las paredes gastadas nos hablan del lugar. Llama la atención la postura corporal y la expresión facial de la madre. La mujer viste unas botas, una falda café y un abrigo color verde, con su mano izquierda sostiene un bolso. Su cabeza está inclinada hacia abajo. El cabello cubre gran parte de su rostro y aunque no vemos su boca ni sus ojos transmite una tristeza y consternación.</p>	<p>trabajo: <i>la fábrica</i>. No es para nada específico en la labor o trabajo que realiza, ni tampoco en el tipo de fábrica en que trabaja. El uso de un sustantivo tan general solo nos indica la intensidad del trabajo de la madre. Primero, sabemos que está ausente durante la narración y el trayecto de la escuela a la casa porque debe trabajar, segundo, sabemos que su jornada es larga porque su hora de salida es posterior a la salida de los niños de la escuela. El sustantivo de <i>fábrica</i> lo asociamos generalmente con un trabajo arduo y excesivo. Su trabajo, además de otros elementos anteriormente mencionados, nos habla del estrato socio-económico de la familia. Por la ropa que usa la madre sabemos no tiene un trabajo de oficinista o empresaria en la fábrica (especialmente en la doble página donde los personajes se van a dormir, las botas de caucho se ven con más claridad junto al bolso de</p>	<p>ampliación. El texto como bloque gráfico se ubica en la sección central de la página derecha, justo debajo de la ilustración de la madre bajando del bus.</p>		
---	---	---	--	--

	la mujer).			





NOTAS PERSONALES

¿Por qué hay ausencia de elementos en esta doble página? ¿en dónde se encuentran ubicados los personajes? ¿qué efectos tiene en el lector?




En una distribución más 'convencional' la niña estaría ubicada en la página izquierda del libro y el animal en la derecha para que la sensación de movimiento se reforzara con la acción de pasar la página, y sin embargo se ha optado por todo lo contrario. La

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>La imagen nos presenta una visión lateral de la niña y el león. Es imposible determinar el espacio (interior o exterior) dado que solo hay un fondo claro con textura. En</p>	<p><i>Puedes irte si quieres</i> ---- Segunda persona del singular. Tuteo (cercanía con el interlocutor) la conjunción subordinada</p>	<p>En esta doble página la ubicación del texto nos refuerza la idea de diálogo entre la niña y el animal, dado que el texto está ubicado justo frente a la</p>	<p>Color: </p>

<p>la página izquierda observamos al león alejarse pues solo podemos ver su cola y sus patas traseras. La página derecha nos muestra a la niña de perfil, todavía con su uniforme y su delantal, con la boca abierta.</p>	<p>introduce un condicional <i>si quieres</i>.</p>	<p>boca abierta del personaje. (En la sección central de la página izquierda). El texto enuncia la petición sumada a un condicional de consenso (irte <i>si quieres</i>) mientras que la imagen ilustra el momento posterior: la partida. Sabemos que el animal ha aceptado, pues solo podemos ver una pequeña parte de su cuerpo en movimiento la cual es cortada por los límites de la página.</p>	<p>Junto con las guardas esta es una de la ilustración más monocromática.</p> <p>Constitución de la composición+ espacialidad: esta doble página constituye una de las más ‘sencillas’ dada la ausencia de elementos adicionales. El fondo claro, que nos ubica en un espacio tiempo indeterminado, permite resaltar los personajes, sus acciones y aquellas que el texto enuncia.</p>	<p>direccionalidad del león nos devuelve (o lo devuelve) al inicio de la historia, al lugar de donde viene o donde se produjo el encuentro.</p> <p>*(Revisar documento de Kress sobre la direccionalidad y los caminos de lectura)</p> <p>Esta ilustración también nos remite a la primera doble página del libro donde tenemos a ambos personajes enfrentados (de perfil) separados por el pliegue central. A diferencia de esa ilustración, parece que la proporción o la relación niña-león se ha modificado (con respecto al tamaño) y ahora la protagonista no se ve tan pequeña como en las anteriores.</p> 
<p>Llama la atención la ausencia de elementos en el fondo de esta doble página. ¿A qué espacio lugar corresponde?</p>				<p>Por las acciones de las páginas anteriores conocemos las responsabilidades que ha asumido la niña y la</p>

<p>¿Acaso es el de la imaginación? Adicionalmente no hay ningún elemento que conecte las dos ilustraciones, a pesar de ser parte de la misma composición el pliegue central del libro genera una división notable entre la niña y el león dado que están ubicados en páginas distintas.</p>				<p>soledad de su rutina, quizás por eso ahora que cuenta con la presencia/compañía de un adulto (de la madre que ha regresado al hogar), ella sienta que no necesite más esa ‘compañía’ del león (proyección del padre ausente) que ha creado para sobrellevar sus labores.</p>
				<p>NOTAS PERSONALES</p> <p>La transición entre el día y la noche se da a través del color. En dos dobles páginas, la protagonista nos da acceso a la privacidad del hogar justo antes de ir a dormir, momento en el cual se revela el motivo de la ausencia del padre y su conexión con el león, pero es el cambio en el color de fondo el que carga de intensidad la secuencia. No es incidental entonces que sea justo ahí cuando la niña extienda su petición de retorno y devele al lector el recuerdo activo de su padre ausente.</p>
<p>IMAGEN</p>	<p>TEXTO</p>	<p>RELACIÓN IMAGEN-TEXTO</p>	<p>OTROS ASPECTOS</p>	
<p>Observamos la habitación familiar. Es de noche y por la ventana vemos la ciudad, la luz que atraviesa la ventana resalta precisamente la cama y la costura del cubrecama.</p>	<p><i>pero vuelve cuando te lo pida.</i> ---- El texto de esa página completa la oración de la secuencia anterior. A través de él sabemos que</p>	<p>Contrapunto. La imagen nos muestra el momento de la familia antes de ir a dormir y a la niña mirando la foto familiar mientras que el texto (continuación del anterior) nos hablar del</p>	<p>Color</p> 	

<p>Vemos una silla con un bolso y unas botas (de la madre) junto a una pila de documentos (periódicos). En la cama duermen la madre y el niño pequeño, en la otra orilla vemos a la niña aún despierta con su brazo extendido hacia la mesa de noche sosteniendo un portarretrato familiar junto a una flor. La lámpara de la mesa está encendida y la luz resalta precisamente la acción del personaje.</p> <p>Nuevamente los elementos interiores como las paredes viejas y la familia compartiendo una sola cama nos hablan de la composición familiar y de su precaria situación económica.</p>	<p>el león puede irse si lo desea. El uso de la conjunción adversativa ‘pero’ nos indica una oposición: el león deberá volver. La conjunción subordinada temporal ‘cuando’ nos habla de la condición: cuando la niña lo pida.</p>	<p>deseo de la protagonista por acceder a la compañía del animal siempre que lo necesite. En esta doble página texto e imagen actúan como códigos casi independientes pero que interactúan entre sí para producir significado.</p> <p>El texto se ubica en la sección inferior de la página izquierda, nuevamente el color de la tipografía es blanco debido al fondo oscuro.</p>		



NOTAS PERSONALES

El recuerdo y la memoria también son ejes que atraviesan *Camino a casa* y se diferencian por su naturaleza colectiva y privada. Por un lado, la memoria histórica se teje a través del pedestal con la placa 1948 y los periódicos que indican las desapariciones de 1985, marcando momentos importantes en la historia nacional. Acaso el libro nos ofrece, desde su primera ilustración hasta la última, un marco histórico-social de referencia (1948-1985) caracterizado por la violencia en Colombia. En esta doble página la memoria deviene recuerdo y tiene raíces en el espacio íntimo de la alcoba familiar a través de la fotografía del padre que la niña observa al final de la narración.

IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS
<p>Esta ilustración es un acercamiento a la mesa de noche de la doble página anterior. Observamos una flor amarilla (similar o la misma de la primera doble página) frente a un retrato. En él, la familia (padre, madre, hijo menos y protagonista) parece disfrutar de unas vacaciones en la playa y el padre se encuentra ubicado en el centro de la foto con una abundante cabellera (similar a la del león) y una camisa blanca con un patrón de flores amarillas.</p>	<p><i>ninguno</i></p>	<p>A pesar de que no hay texto narrativo, los periódicos ubicados al lado de la mesa tiene un titular: <i>familias de desaparecidos de 1985</i>. ¿Acaso nos hablan de la causa por la cual el padre está ausente en el relato? ¿Son signos suficientes para tejer dicha interpretación?</p> <p>En ausencia de texto escrito la imagen produce y condensa todo el sentido de la composición.</p>	<p>Color:</p> <p>-----</p> <p>Quizás esta sea una de las ilustraciones más potentes y significativas de la obra. Por un lado es el cierre de la narración, por otro explica la presencia del león y la relación que este tiene con el padre de la niña (ausente en el relato) pero que conocemos a través de la fotografía. La fotografía además nos habla de un pasado anterior donde la familia tradicional parecía ser muy feliz. Finalmente, la imagen puede sugerir, sin afirmar del todo,</p>

<p>En la foto el padre abraza a la esposa y a la niña mientras que la madre carga al bebé en brazos, todos tienen una sonrisa en el rostro y transmiten alegría. La lámpara ilumina la imagen cargándola de luz. En la parte izquierda de la composición, justo al lado de la mesa donde está el portarretrato se observa una pila de periódicos, en uno de ellos hay un titular que enuncia: <i>Familias de desaparecidos en 1985</i>. Y la foto de un hombre que parece dar una entrevista.</p>			<p>que la ausencia del padre se deba a que está desaparecido. Sin embargo, no hay suficientes signos al interior del libro que puedan demostrar dicha afirmación.</p>	
Guardas finales				NOTAS PERSONALES


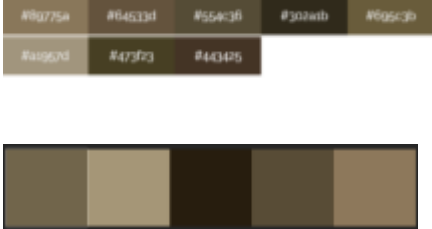
				<p>Hay un cambio significativo entre las guardas iniciales y las guardas finales, pues aunque la composición se la misma, las huellas del felino se convierten en las huellas de un hombre. (seguramente el padre).</p> <p>Quizás ahora que el lector conoce la relación entre la niña y el león (quien realmente representa la figura paterna) las guardas finales nos hablen de dicha transformación. El camino que recorrieron ambos o aquel que ella desearía recorrer con su padre.</p>
IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN-TEXTO	OTROS ASPECTOS	
<p>Sobre un fondo color tierra observamos dos pares de huellas que recorren la composición desde la esquina inferior izquierda de la página derecha y atraviesan el pliegue central del libro hasta el centro de la página derecha, formando un trazo semicircular.</p> <p>Las huellas son pisadas de zapatos de tamaños diferentes unas más pequeñas (niño) y otras más grandes (adulto) .</p>	(Ninguno)	<p>En ausencia de texto escrito la imagen produce y condensa todo el sentido de la composición.</p>	<p>Color:</p> 	
contraportada			NOTAS PERSONALES	



IMAGEN	TEXTO	RELACIÓN IMAGEN- TEXTO	OTROS ASPECTOS
Observamos a la protagonista en su uniforme de colegio durmiendo sobre una superficie café con textura que indica el pelaje del animal.	Sin texto --- Código de barras y sello de la editorial	---	La sonrisa plácida de la niña nos transmite serenidad. Una imagen que contrasta fuertemente con la realidad que vive la niña.