

La Pedagogía por Proyectos en los talleres de creación de libros álbumes

Picture book: a teaching through projects experience

Galia Ospina¹

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2010
Fecha de aprobación: 13 de diciembre de 2010

Resumen

Este artículo rescata la pedagogía por proyectos desde la experiencia de generar una motivación hacia el proceso creativo de la maqueta de un libro álbum con los jóvenes universitarios. Este género permite una revolución cognitiva al elaborar una sinergia entre palabras e imágenes que trasciende el terreno de lo obvio e inmediato para alcanzar la complejidad de la narración visual con un sentido de evocación y sugerencia. Se destaca, también, la superación del espacio del aula para consolidar una exposición colectiva. Esto se puso en práctica en la exposición que tuvo lugar en la Biblioteca-Auditorio Fabio Lozano de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (realizada en el primer periodo académico de 2008), donde se mostraron los resultados de tres promociones del “Taller literario: una aproximación al libro ilustrado”. La incorporación del libro álbum en las prácticas pedagógicas reta al maestro y a los estudiantes a revisar sus propias concepciones de la infancia, sus ideologías, sus cánones estéticos y los cambios de paradigma en la evolución del género.

Palabras clave: proyecto del estudiante, libro álbum, talleres (método pedagógico).

Abstract

This article redeems teaching through projects based on the creative experience of young college students with the picture book format. As words and images converge to evoke and suggest rather than to express what is obvious and immediate, a new and meaningful approach towards learning is achieved. Transcending the frame of the classroom arena, three different promotions of students from a literary workshop in the Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano had the opportunity to confront their work at the Fabio Lozano Auditorium in an exhibit called “An approach to the picture book” (2008). Incorporating the picture book in instructional practices is a means for teacher and students to review conceptions of childhood, aesthetic ideologies, canons and shifts of paradigm in the evolution of the picture book genre.

Keywords: student project, album book, workshops (pedagogic method).

* El presente artículo fue resultado de la investigación realizada para obtener el título de Maestría en Educación. Directora de tesis: Beatriz Helena Robledo.

1 Profesional en estudios literarios, con maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Directora de los proyectos pedagógicos “Taller literario: la creación del libro ilustrado” y “Taller literario: la escritura de viajes” de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Profesora de las asignaturas “Vivencia escolar”, de quinto semestre y “Seminario de Investigación”, de décimo semestre, de la Universidad Francisco José de Caldas. Colabora como facilitadora invitada en los Talleres de Capacitación para Profesores de Español en la Universidad de Costa Rica. Participa como investigadora en el Coloquio de Escritoras y Escritores Latinoamericanos y en los Encuentros Mesoamericanos “Escritura-Cultura” organizados por la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: galia.ospina@gmail.com.



Introducción:

Ahora, el mapa es todo aquello, presente ante usted a la vez. Acertadamente se lo podría denominar la forma de todos los viajes especiales de un sitio a otro que puede realizar cualquier número de personas. Además, cuando una persona viaja, el mapa, con tal de que se sepa utilizarlo, sirve como comprobación de la posición del viajero y como guía de sus movimientos. Pero no le dice a dónde ir; son los deseos y planes del viajero los que determinan su meta, así como es su pasado lo que determina dónde se encuentra ahora y de dónde debe partir.

John Dewey, Como pensamos

Reflexionar sobre mi oficio de maestra implica tomar distancia, ser testigo de mi propio acontecer y unir con autenticidad la enseñanza, o más bien el aprendizaje, al rigor de la investigación.

Desde el segundo semestre del año 2006, comparto el espacio de dos talleres literarios orientados hacia la creación de libros álbumes con los jóvenes de diversos programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Al final del período académico, los estudiantes terminan asumiéndose como creadores con potencialidades para contar una historia, ilustrarla y concebir el diseño de su propia obra desde el concepto hasta el arte final. Esta empresa es muy ambiciosa para ser abarcada en un semestre. La falta de tiempo es un aspecto desfavorable en el acompañamiento de los procesos creativos, que por naturaleza suelen ser lentos. Desde la experiencia, los estudiantes y yo comprendimos que la gestación de un libro implica un exigente proceso de maduración de ideas y propuestas.

Al reunir tres promociones del “Taller literario: una aproximación al libro ilustrado”, buscamos crear con los estudiantes un proyecto con miras a una futura exposición de libros álbumes. Fue un gran reto promover un trabajo en equipo entre catorce jóvenes universitarios y procurar un interés colectivo, donde la presión de la calificación ya no contara, y el trabajo partiera de ellos mismos y de su responsable ejercicio de la libertad. Nos llevó dos años pulir la primera versión de los libros álbumes desarrollados en los talleres literarios y generar un proceso de revisión crítica con la asesoría de Enrique Lara, ilustra-

dor, autor y maestro del programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UJTL). Con los estudiantes terminamos creando una segunda edición de sus libros después de frecuentes acompañamientos tutoriales, que exigieron de nosotros mucha paciencia, horas de trabajo, tolerancia y alegría para no renunciar ante las múltiples dificultades que experimentamos en el camino. Junto a la escritora Claudia De Greiff compartimos tardes enteras observando en detalle las secuencias gráficas de los libros y haciendo sugerencias a los creadores en cuanto a la composición, la técnica y el concepto de las historias. Se presentaron deserciones; en ocasiones hubo estudiantes que se sintieron invadidos por la crítica o que no estuvieron dispuestos a seguir puliendo sus trabajos. Empezamos el proyecto con un promedio de veinte estudiantes y culminamos con catorce expositores. Muchas veces tuve que insistir con terquedad para que el proyecto no naufragara y se extinguiera en el olvido.

La dinámica de la que se ha hablado hasta aquí procedía de necesidades creadas por una insuficiencia actual o potencial. Aquella de la que se tratará ahora procede de un aumento de potencialidades ligadas a la tensión del ser hacia el futuro, y el proyecto es un marco de organización para las actividades que este aumento de potencialidades tiende a impulsar. [...].

C.R. Rogers indica la importancia del *growth* o energía de desarrollo, (1968, p. 32)

[...] En este movimiento hacia delante, se conjugan un empuje que es de orden biológico y un anhelo que es de orden psicológico, a la vez inspiración y respuesta a una llamada: la del hermano mayor, la del adulto, la del medio. [...] El hermano mayor y el adulto desempeñan un papel más como estimulantes que como modelos a imitar. [...] Lo cual nos lleva a proponer una formación apoyada en el asumir papeles preferentemente a una formación basada en la imitación. Sin duda es la mejor manera para abrir este movimiento a la creación y a la invención (Not, 2006, p. 43).

La pregunta por el sentido:

¿Qué lugar le otorgaremos a la lectura y escritura para que no pierdan sentido? Ciertamente no tendrían trascendencia en un sistema curricular que no se conecte con la vida de los estudiantes y sus intereses más genuinos. Tampoco la tendrían en unas estrategias metodológicas separadas del análisis y vaciadas de toda significación, ni en un esquematismo teórico-práctico estancado en el activismo, que





Proyecto Almas, rostros y paisajes 2008

olvida el pensamiento reflexivo e ignora ese centro luminoso al que la didáctica debería apostarle con todas sus fuerzas: la inscripción de la enseñanza en “la memoria de la experiencia” antes que en “la memoria de la palabra”. Se trata entonces de regresar al significado integral de la educación: “Porque la narrativa es comunicación y la comunicación es socialización, es decir, educación –etimológicamente, del latín *ex-ducere*, sacar fuera, proyección del interior hacia el exterior y viceversa” (Durán, 2002, p. 76). “Por eso la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educando” (Freire, 1987, p. 108).

Los talleres de creación literaria tendrán que favorecer esa “tercera zona o lugar potencial”, que se encuentra como una “frontera indómita” entre el individuo y el mundo, entre el adentro y el afuera.³

¿En qué lugar nos encontramos cuando experimentamos el gozo de leer?, ¿qué espacio ocupa la literatura en nuestras vidas? En su ensayo “La frontera indómita”, Graciela Montes (1999), le otorga este nombre a esa zona que se encuentra entre el individuo y el mundo. “Indómita”, pues no se deja domesticar y es un territorio liberado de las demandas internas y las presiones del sistema. Leer, soñar, escribir, dibujar y crear, son acciones que ensanchan el ámbito de la intimidad, multiplicando nuestra visión del mundo y aportándonos una opción de vida más íntima y auténtica. “Hablar de literatura sin

3 Los términos “tercera zona o lugar potencial” y “frontera indómita” provienen del ensayo “La frontera indómita” (Montes, 1999, pp. 49-59).

tener en cuenta ese contexto elemental puede conducir a muchos equívocos, y sobre todo a muchos vacíos. Es ese contexto el que le otorga sentido a lo que hacemos” (Montes, 1999, p. 50). La cultura debe entrar a formar parte del ámbito de la intimidad, ingresar en la propia experiencia para no decaer en la muerte y el olvido.

Cada vez que experimentamos la vida, el placer por la lectura de un poema o el juego de la creación, nos encontramos en este lugar que no existiría sin la libertad. Los juegos de la infancia pertenecen a esta “tercera zona o lugar potencial”, como la llamaba Winnicott (1971). Ese lugar puede expandirse o achicarse de acuerdo a nuestra capacidad de soñar. Para un niño, una sábana puede transformarse en una nave, una gaviota o una nube; “Él libera los objetos de la pesada carga que les ha impuesto el pasado y al liberar la percepción de la costra del hábito mantiene el sentido de la maravilla” (Ospina, 2006, p. 180). En la vida, como en los libros, también experimentamos esos instantes mágicos en los que el tiempo y el espacio son pura intensidad y duración.

¿Cómo hacer que esta “tercera zona” surja en la educación universitaria, en el aula de clases, marcada por horarios, exigencias académicas y organismos de control y vigilancia? El maestro jamás debe dejar de buscar el equilibrio entre la disciplina y la liberación, entre la tradición y la renovación, entre el saber que viene de los libros y el conocimiento que proviene de la experiencia. Una significativa estrategia para no ignorar los intereses de los estudiantes y de los maestros es la pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos:

La pedagogía de proyectos es otro buen escenario pedagógico en el que pueden ocurrir procesos de lectura con sentido. Nos referimos a la pedagogía de proyectos como la posibilidad de que docentes y estudiantes emprendan búsquedas y exploraciones en las cuales los intereses, tanto de unos como de otros, tienen lugar. Dentro del proyecto, el docente puede anticipar los procesos de lectura, escritura y oralidad pertinentes (Pérez Abril, 2003, p. 25).

La adopción de la pedagogía por proyectos, como instrumento metodológico, permite el despliegue de una actividad reflexiva anclada en una situación real con una fuerte dosis de motivación.

De esta manera, los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura surgen de necesidades reales



experimentadas por los estudiantes y no de imposiciones externas que coartan la libertad comunicativa y se desvinculan del entorno social del estudiante. Según Gloria Rincón (2007), la pedagogía por proyectos permite que:

- “La lectura y la escritura se vivan como procesos de construcción de sentido” (p. 63).
- “Se logre un aprendizaje contextualizado sobre los procesos de comprensión y producción escrita” (p. 63).
- “En la escuela se lean y produzcan textos auténticos” (p. 63).
- “Sea posible aprender a leer y escribir de un modo cooperativo” (p. 64).
- “Se incorpore la reflexión metacognitiva como vía privilegiada para formarse como lector y productor de textos” (p. 64).

Se hace necesario partir de la experiencia del estudiante e incorporar sus conocimientos previos a los nuevos aprendizajes para poner en juego hipótesis, reformular creencias, planificar procesos de trabajo, comparar ideas, escuchar las proposiciones del grupo y aprender a autoevaluarse. En este sentido, las preguntas del Taller literario son esenciales para movilizar aprendizajes significativos: ¿qué vamos a diseñar en forma cooperativa y negociada? ¿Por qué y para qué compartimos procesos de creación en la dinámica de nuestro taller?

Si las instituciones educativas olvidan el desafío permanente que conlleva la enseñanza del lenguaje, se corre el riesgo de desnaturalizar la escritura y de asumir la creencia de que solo existe una ruta de navegación para interpretar la realidad. Nada resulta más triste que el estudiante que trabaja para obtener una calificación y no para elaborar un proyecto para sí mismo y experimentar el profundo gozo de aprender. Salir de la minoría de edad, hacerse responsable desde el lugar de la libertad, entrar al mundo y conocerse a sí mismo es una posibilidad que un aprendizaje significativo impulsa y anima para que siga su camino en el terreno de la vida.

Según Steiner, “el triunfo auténtico, aunque pocas veces reconocido, del Maestro es ser refutado, superado por el descubrimiento del discípulo. Es discernir en el alumno una fuerza y un futuro superiores a los suyos” (2004, p. 156). Pero para lograrlo, el maestro debe equilibrar en forma sostenida el poder que está en sus manos. Con ese poder puede crear

el instante duradero del descubrimiento o aniquilar el amor por la poesía, las ciencias o las matemáticas. Con él puede reconocer al otro y resaltar sus potencialidades, o ignorarlo y sembrarle inseguridad, miedo y fragilidad. Tanto el influjo de la tradición como el viento de la renovación coexisten en el maestro. Ambas fuerzas son necesarias, pero requieren equilibrarse para volver a danzar en un matrimonio feliz.

La educación es en sí misma una revolución política y una emancipación de los hábitos dañinos del pensamiento, como la rutina, la pereza, la rigidez y la falta de experimentación con nuevas hipótesis para poner a prueba las propias creencias. En este sentido, la investigación-acción constituye un poderoso instrumento para mejorar la vida psíquica, intelectual y emocional del maestro y del investigador. “La investigación acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión” (Carr & Kemmis, 1998, p. 174).

“No es lo que se hace, sino la cualidad mental con que se hace, lo que determina qué es utilitario y qué es creativo y libre” (Dewey, 1989, p. 182). La fuerza del pensamiento radica en su forma de transformar las situaciones oscuras y caóticas en horizontes de sentido vital más perfectos y positivos. La esclavitud es dejar de ser reflexivo, y se produce porque se está a merced de la dominación exterior. Es entonces cuando la resistencia crítica languidece hasta desaparecer.

Educar en estos tiempos de crisis significa ser contracultural y “espectador reflexivo” que reinventa el mundo en el aula de clases. No son el libro, la clase, el texto o el discurso los que van a generar una transformación significativa en el estudiante, sino la devolución a los niños y jóvenes de la responsabilidad de su propio aprendizaje. Y es aquí donde el maestro aprende a escuchar con sensible atención un texto, otra voz, sin buscar recortarla a su medida. Este debe entregarse a la puesta en escena del saber con la disponibilidad de quien entra por primera vez a indagar un texto que le toma tiempo interpretar, pero que va esclareciéndose poco a poco gracias al diálogo amoroso con el educando y el mutuo combate por desentrañar uno de los sentidos de una escritura que se va develando con el trabajo, el cuestionamiento y la imaginación. De esta manera, el educando y el maestro salen de sí mismos, se arriesgan a contemplar otros mapas mentales, otras conexiones que los confrontan e incomodan, que re-



mueven sus creencias, transformando sus palabras, acciones y gestos. “El *espíritu* del diálogo es, en pocas palabras, la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico de un significado en común” (Burbules, 1999, p. 45).

El presente es el lugar donde puede darse el encuentro significativo, el conocimiento que transforma las creencias y hace habitable la tierra:

Todo individuo, grupo u organización mantiene intercambios con el medio más allá de sus propios límites. A partir de esos intercambios funciona como caja de resonancia –a veces amplificada– de los fenómenos externos, y procura incidir en ellos a través de sus productos materiales y simbólicos (Fernández, 1994, p. 55).

Sin esta perspectiva, el maestro se transforma en un mero ejecutor de técnicas, y el investigador en un especialista que no puede ver más allá de su propio campo disciplinario.

El maestro que se concibe a sí mismo como un investigador activo, trasciende la institución y busca que sus estudiantes también lo hagan. La intervención del maestro es un acto creativo proveniente de sus conocimientos y experiencias. No se puede saber de antemano lo que sucederá en el aula ni mucho menos proyectar conclusiones definitivas. La relación no es causal, sino de carácter ontológico. El maestro es también aprendiz y el estudiante le enseña a pulir su arte, a afinar su palabra y a moldear el carácter. El día en que el maestro deje de aprender perderá el asombro y el amor a su oficio.

La síntesis pedagógica: el diálogo

¿Qué contrato elegirá el maestro para que ocurra este cambio cognitivo? Necesariamente asumirá la mayor responsabilidad. Cuando el estudiante siente que el aula se transforma en un lugar, en un paseo por el bosque de su propia narrativa personal, la obligación de asistir a una clase se convierte en un compromiso y en un intercambio enriquecedor. Como decía Rimbaud: “Yo es otro”. Cada educando es una cara del diamante, un brillo particular y único, que unido a los demás sobresale con todo su esplendor y nos transforma en nuestros comportamientos como en nuestras prácticas docentes. Pero para ello necesitamos tiempo, esfuerzo, lentitud, y retomar esas antiguas nociones que se esfuman en la atomización del saber y en la velocidad “por nada” y “para nada”.

Al rescatar el tema de la memoria me parecen pertinentes estas palabras de Jorge Luis Borges:

Creo que el ejercicio de un profesor de literatura es hacer que sus estudiantes se enamoren de una obra, de una página o de una línea si quieren, es decir, que algo quede en su memoria, que algo siga viviendo en su memoria y que ese algo pueda ser citado después con algún error, que es una secreta corrección. Eso es lo importante: enseñar el amor a las letras. Porque las letras mismas no tienen importancia. (Borges, 1985, p. 21).

“Leer la palabra” no solo quiere decir decodificar el texto, sino que representa una capacidad inclusiva de crítica cultural y política (“leer el mundo”). El maestro, el texto y el Estado no vuelan sobre los sujetos como algo que les impone autoridad, sino más bien son objetos que es preciso imaginar y cuestionar con los propósitos de liberación en mente (Burbules, 1999, pp. 28-29).

La educación debe incidir entonces en la íntegra formación del ser humano, liberarlo, hacer que aflore, y por esta razón no puede desconocer que el ser se construye en el lenguaje, en la escritura de sí mismo:

Si todo maestro se propusiera la tarea de esforzarse por brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbalizada de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este tipo de comunicación casi inexistente (Rogers, 1978, pp. 96-97).

¿Por qué nos resulta tan difícil comunicarnos entre maestros y estudiantes? ¿La comunicación debe ser asumida como una especie de milagro o hecho insólito?

Estoy convencida de que lo más bello de la educación reside en nuestra capacidad de tejer diálogos con nosotros mismos, con los otros y el mundo. De estos encuentros surgen las palabras significativas, los recorridos cognitivos y las experiencias humanas.

Hay una cantidad considerable de palabras neutras, pero para que sean mías necesito infundirles una entonación expresiva, determinada por una situación y una intención discursiva. “Las palabras son de nadie”, decía Bajtín. Podemos habitarlas de diversas maneras, otorgarles giros poéticos, tonos precisos y austeros, romperlas o fundirlas en otras voces que también hacen parte de la nuestra. La palabra –nuestra palabra– reclama una respuesta. Cada cuento, cada libro es una botella con un mensaje cautivo que se lanza al mar con la esperanza de que en la otra orilla alguien lo descubra y lo lea con atención. El otro le da voz a mi discurso, le otorga existencia. Recuerdo una conmovedora cita de Ernesto Sábato refiriéndose a Vincent Van Gogh:



Uno dice “silla” o “ventana” o “reloj”, palabras que designan meros objetos de ese frígido e indiferente mundo que nos rodea, y sin embargo de pronto transmitimos con esas palabras algo misterioso e indefinible, algo que es como una clave, como un patético mensaje de una profunda región de nuestro ser. Decimos “silla” pero no queremos decir “silla” y nos entienden. O por lo menos nos entienden aquellos a quienes está secretamente destinado el mensaje críptico, pasando indemne a través de las multitudes indiferentes u hostiles. Así que ese par de zuecos, esa vela, esa silla, no quieren decir ni esos zuecos, ni esa vela macilenta ni aquella silla de paja, sino yo, Van Gogh, Vincent (sobre todo Vincent): mi ansiedad, mi angustia, mi soledad; de modo que son más bien mi autorretrato, la descripción de mis ansiedades más profundas y dolorosas (Sábato, 1976, p. 83).

Entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, entre lo invisible y lo visible, se tienden las palabras como puentes entre dos orillas distantes: “Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva” (Bajtín, 1998, p. 274). En esa fracción, otro podrá leer su dolor y su rostro. De esta profunda interiorización de las palabras surgen los géneros discursivos: la poesía, la narrativa, el teatro, la novela. Son diversas formas de situarse en el mundo, de elegir un objeto y cargarlo de intención expresiva. Ahora comprendo, desde el saber de la experiencia, las palabras de Freire:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación” (Freire, 1987, p. 104).

En la “enseñanza dialogante” (Not, 2006) ya no somos entidades aisladas, sino un espacio que me gusta llamar el “Nosotros”; un lugar donde podemos ser francos e intercambiar experiencias. Y ese espacio es el que reivindico en cada uno de los escritos que he elaborado sobre la educación. Esa idea no ha dejado de ser el centro nuclear de mi “credo” pedagógico. Es muy difícil crear ese espacio, ¿pero quién dijo que la emancipación del intelecto no exigía trabajo y nuevas actitudes para comprender el mundo? A veces mis palabras se rompen y juego a unir los fragmentos, y me doy cuenta que desde la ruptura y el abismo también es posible comunicarse si el Otro quiere recibir y escuchar. El Otro que soy yo misma.

“Solo las personas, actuando como personas en sus relaciones con sus estudiantes, pueden comen-

zar a solucionar el problema más urgente de la educación moderna” (Rogers, 1978, pp. 106-107).

El desarrollo del proyecto:

Desde el año 2006, comparto con los jóvenes de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano el espacio de los talleres literarios orientados hacia la creación de un libro álbum.

El Taller literario invita a los estudiantes a experimentar su propio proceso creativo, la estética de la observación, los “demonios” de la creación (catarsis y exorcismo) y el oficio mismo de la escritura. La configuración de un escritor es un camino habitado por “noches oscuras del alma”, incertidumbres, miedos y encuentros cruciales, sin los cuales el yo de la introspección no llegaría al plano de su visibilidad. A través de todo el proceso del taller se busca insertar la literatura dentro de estructuras históricas, sociológicas y artísticas, donde el estudiante pueda establecer nuevas relaciones con la literatura. En un segundo momento se explora la configuración del libro álbum atendiendo a la íntima y recíproca relación existente entre texto e imagen. Concebir el conocimiento como una totalidad y no como fragmentos aislados es una de las prioridades de mi ejercicio docente.

Un libro álbum es una perfecta conjunción entre palabras e ilustraciones. Ambos lenguajes son códigos independientes que se complementan de manera poética para crear nuevos sentidos más allá de lo textual y lo visual. La particularidad de este género en construcción (el libro álbum), permite una revolución cognitiva al elaborar, desde la experiencia creativa, una sinergia entre palabras e imágenes que trasciende el terreno de lo obvio e inmediato y alcanza la complejidad de la narración visual con un sentido de evocación y sugerencia. La incorporación del libro álbum en las prácticas pedagógicas reta al maestro y a los estudiantes a revisar sus propias concepciones de infancia, sus ideologías, sus cánones estéticos y los cambios de paradigma en la evolución del género.

La imagen contribuye de forma contundente en la comprensión de lo que dicen los textos. Este descubrimiento enriquece las prácticas docentes y hay que fecharlo en 1658, cuando el pedagogo Juan Amós Comenio publica el libro *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus*, destinado a hacer menos arduo al aprendizaje del latín. Este monje checo es



considerado como el autor del primer libro ilustrado para niños y el precursor de la utilización de medios audiovisuales. Para Comenio, “las imágenes son la forma más inteligible de aprendizaje que los niños puedan observar” (citado en Díaz, 2007, p. 20). Al representar visualmente las palabras se despierta el interés de los estudiantes y se evita uno de los mayores peligros que acecha el trabajo en el aula: el aburrimiento. Este maestro innovador, entre 1628 y 1632, escribió también la *Didáctica Magna*. Es un compendio del arte de la enseñanza donde se recupera el sentido de la práctica docente:

Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. En el libro la *Didáctica Magna* de Comenio (Litwin, 1997, p. 35).

Comenio aprendió con hondura la importancia de impresionar los sentidos de sus estudiantes a través de atractivas imágenes visuales acompañadas de textos. El método es revolucionario y complejo, pues invita a realizar una doble lectura. Por un lado, la imagen nos seduce para que nos detengamos en ella después de recibirla de un solo golpe; y por el otro, el texto nos lleva a leerlo de forma sucesiva y lineal. Este es el principio que gobierna al libro-álbum, un género de literatura donde confluyen en una síntesis ejemplar todas las artes:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social y cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra entre el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, entre el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Arizpe & Styles, 2004, pp. 43-44).

Comenio trazó en su *Didáctica Magna* “las tres etapas del acto de la asimilación consciente: la comprensión, la fijación y la aplicación” (Comenio, 2003, p. XXXI). En los talleres literarios realizados en la UJTL, los jóvenes experimentan estos niveles de significación a través de la integración de tres aspectos esenciales del acto creativo: el conocimiento profundo de algunos conceptos literarios, el lento ejercicio de la lectura y el despliegue de la creatividad personal a través de la creación de un libro álbum. Para estos jóvenes universitarios ha sido un gran aprendizaje revisar sus concepciones de la infancia y empezar a intuir la complejidad narrativa que im-

plica combinar el código visual y el lenguaje escrito para generar nuevos niveles de significación.

El autor de la *Didáctica Magna* compara el arte de enseñar, de dejar improntas duraderas, con el “análisis del arte tipográfico en los elementos y operaciones” (Comenio, 2003, p. 183). La voz del maestro es la tinta, y en un sentido más hondo, la sangre del corazón, que une el intelecto al saber de la intuición. Cada maestro tiene el poder de manchar o embellecer el papel, de imprimir huellas positivas o herir con la espada de su lenguaje la textura del pliego, que también puede interpretarse como la piel (umbral entre el adentro y el afuera). El maestro tiene en su voz el don mágico de despertar el “libro interior” que cada uno de sus discípulos lleva consigo. Gianni Rodari nos recuerda que una metáfora es el “efecto del guijarro que cae en el agua” (1999, p. 106). El otro arroja una piedra a nuestro lago interior y genera ondas concéntricas, pensamientos hondos y verticales. Las piedras de toque nos van transformando a niveles profundos. Es en esa esfera inconsciente donde la palabra cobra sentido y podemos decir que la hemos aprehendido, que podremos regresar a ella, revivirla, volverla a pasar por el corazón y recordarla. El libro es fuego, calor que disminuye el iceberg de la indiferencia y la desconexión entre los seres y las cosas.

Los tipos o caracteres son los libros que pone el maestro a disposición de sus estudiantes. Ojalá en las aulas habite la diversidad de libros y escrituras, y no un patrón de lectura único y de carácter obligatorio. La prensa (en el contexto de Comenio) es la disciplina escolar; sin ella, las hojas del saber no pueden confederarse en un volumen consistente y autónomo.

En el año 2007 tuve el privilegio de escuchar al genial ilustrador Isidro Ferrer en una conferencia que ofreció en el Hemiciclo de la UJTL. Recuerdo que rescató las tres edades de Baltasar Gracián para profundizar en tres momentos emblemáticos de la vida del artista. La primera edad es el momento de hablar con los muertos. “Somos seres colectivos, llevamos una información genética que nos sobrepasa. El hombre se está construyendo a sí mismo a través de la memoria de los que han sido antes que nosotros. Es la edad en la que estamos adquiriendo el conocimiento sobre lo que los muertos han aportado a los vivos”; nos decía con su voz auténtica y apasionada. En la segunda edad hablamos con los vivos; salimos de casa, maduramos, investigamos, nos co-



municamos con otros, y sobre todo, hacemos de la escucha una participación activa. En la tercera edad hablamos con nosotros mismos, reflexionamos, generamos un discurso propio que también le sirve a los demás y teje nuevos pensamientos.

Son muy valiosos los aportes de Elliot Eisner (1992), Lawrence Stenhouse (1970), William Kilpatrick (1992) y Jerome Bruner (1988) en sus estudios sobre el currículum escolar, cuando señalan la pérdida de sentido pedagógico de ciertas propuestas, que parecen olvidar una pregunta esencial: “¿Para qué estudiamos esto?”. Es muy bella la metáfora de Howard Gardner (1993) cuando señala que “podemos pensar en el conocimiento como en una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas” (citado en Litwin, 1997, p. 56). Desde esta dimensión se incorporaría la visión pluralista de la inteligencia y las derivaciones de la psicología cognitiva. El conocimiento entra por los sentidos y en el arte de enseñar es crucial apelar a todos ellos desde la narrativa, la lógica, el arte, la música, etc. Hay alumnos que son más auditivos, otros más visuales, otros más racionales. La didáctica es también el arte de enseñar, de saber llegar a cada individuo desde la comprensión analítica y holística del conocimiento. La iniciativa de utilizar métodos de enseñanza visual surge de otorgarle al estudiante una posición central en el sistema solar de la educación. Esta comprensión de la didáctica nos aproxima a la enseñanza heurística propuesta por Phillip Jackson (1999). El aula es un espacio vivo donde se teje de manera permanente una compleja red de intercambios y aprendizajes significativos.

El trabajo por proyectos en el marco del Taller literario permite poner en juego tres funciones diferentes del proceso creativo:

Función comunicativa: “Cada uno de los sistemas de comunicación de la clase y de la escuela” (Rincón, 2007, p. 57)”. Así, el espacio del taller promueve:

- La lectura en voz alta de libros álbumes significativos, que estimulan los procesos creativos y la reflexión metacognitiva.
- La participación en un *blog* virtual para discutir textos críticos sobre el concepto de infancia y la primera aproximación al libro álbum.
- El trabajo de investigación acerca de autores emblemáticos del libro álbum como Ivar Da Coll, Anthony Browne y Chris Van Allsburg y su puesta en común. En las exposiciones orales, los es-

tudiantes proponen un ejercicio creativo a partir de alguno de los libros álbumes que más les gustaron e incorporan la reflexión de los paratextos internos y externos a su presentación digital.

- Los talleres en grupo para compartir diversos puntos de vista y aprender a escuchar al otro y a disentir sin fracturar el diálogo.

Al final del Taller literario, el estudiante muestra en detalle su proceso creativo (hipótesis de trabajo para resolver la interdependencia entre la imagen y el texto planteada como un problema durante el taller, raíz de la motivación para generar el concepto de la primera maqueta del libro, *storyboards* en varias versiones y estudios de personaje). Los creadores hacen garabatos en sus libretas de apuntes, ensayan personajes, tachan, re-escriben y le dan vueltas obsesivamente a una idea hasta sentirla como una semilla de la cual surgirá un concepto y una historia. En este sentido, son muy importantes los instrumentos de trabajo: la libreta de apuntes, la observación constante, la agudización de los sentidos, los intentos por hacer visible una idea, que al comienzo suele tornarse escurridiza y oscura. El proceso creativo genera nuevos comportamientos y actitudes. Los estudiantes aprenden a respetar un cronograma de trabajo, a perseverar en un proceso creativo con rigor crítico, disciplina y flexibilidad. El estudiante decide hasta dónde quiere llegar y qué recursos internos utilizará para asumir los múltiples desafíos que se le presentan en el camino.

Durante todo el proceso de elaboración de la maqueta del libro álbum se realizan sesiones tutoriales para dialogar sobre los problemas del *storyboard*. El maestro debe aprender a escuchar las dificultades y hallazgos de sus estudiantes y a motivarlos a superar los obstáculos para transformarlos en oportunidades.

Función epistémica: “Como un medio de aprendizaje” (Rincón, 2007, p. 57). El libro álbum en el marco del trabajo por proyectos es una oportunidad para experimentar diferentes niveles de aprendizaje:

- La experiencia del proceso creativo desde la concepción de la idea hasta el concepto editorial (partes y armazón del libro).
- La reconstrucción de viejos paradigmas y creencias que impiden asumir la creación con una actitud autónoma y comprometida.
- El fortalecimiento de comportamientos y actitudes que favorecen el desenvolvimiento de los procesos creativos.



- El derecho a poner a prueba una hipótesis con esfuerzo, recursividad, insistencia e iniciativa para resolver de manera creativa la interdependencia entre la imagen y el texto, planteada como un problema durante el taller de creación del libro ilustrado.
- Aprender a leer e investigar con una fuerte dosis de motivación personal para resolver interrogantes en el proceso creativo.
- Combinar la lectura global con la atención a los detalles.
- Aprender a leer imágenes poniendo en juego la intertextualidad y la reflexión metacognitiva.
- Reflexionar sobre los paratextos internos y externos del libro como elementos narrativos.
- Promover la crítica constructiva del proceso creativo del libro álbum para su perfeccionamiento.
- Aprender a escuchar otros puntos de vista y a argumentar el discurso propio.
- Reflexionar sobre la experiencia del proceso creativo y sistematizar la experiencia a través de un discurso.
- Organizar, editar, experimentar nuevas combinaciones en la secuencia visual del *storyboard* para ganar en ritmo y dinamismo.

La función cognitiva: “Como un objeto de enseñanza y de aprendizaje” (Rincón, 2007, p. 57). En su sustentación final, Margarita Ortégón Escamilla⁴ describió en un orden secuencial su proceso creativo del libro álbum:

- “Primero debes desarrollar un concepto. El mío es: *Por ANDAR CORRIENDO* no disfrutamos la vida y nos perdemos del bello entorno que nos rodea”.
- “Luego debes pensar una historia que conecte todo lo que quieres expresar. Para esto comenzarás a elaborar muchos bocetos hasta que logres armar tu *storyboard*”.⁵

4 Estudiante de Publicidad de la UJTL. Fue partícipe del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el primer período académico de 2008. (N. de la Autora).

5 “Cuando se plantea un libro, hay que prever cómo se desarrollará la historia a lo largo de una secuencia de páginas, y la manera más fácil de hacerlo, si no la única, es crear un modelo de

- “A medida que creas tu historia debes ir construyendo un personaje”.
- “Una vez listo el *storyboard*, debes empezar a trabajar en los bocetos para pulirlos. Cuando veas que ya están casi listos, los digitalizas, modificas los textos y ordenas la paginación para que no tengas problemas al imprimir. Aquí ya estás a un paso de terminar, pues solo te faltará encuadrar”.

He experimentado que lo más desafiante para los estudiantes no es la parte técnica, sino la concepción de una idea original, motivada por un lugar, un recuerdo o un sentimiento. Encontrar la raíz de esa voz propia es lo más difícil, tal vez porque se trata de bucear en las profundidades de uno mismo para aventurarse a rescatar lo que parecía distante e invisible en la otra orilla.

Cuando los estudiantes tienen el *storyboard* en sus manos sienten que ya han superado la prueba más compleja.

La imagen secuencial resulta muy útil para analizar el ritmo, la progresión narrativa, la tensión y el dramatismo de la historia. Muchas veces he constatado con el grupo de estudiantes que al cambiar una secuencia de lugar, la narración adquiere un giro inesperado y enriquecedor. Escribir y dibujar es también aprender a editar la información para generar nuevas conexiones de pensamiento: “Uno de los grandes valores del trabajo creativo, como la escritura, la pintura o cualquier otro arte, estriba en que promueve un juego constructivo, aunque inconsciente, con los significados y sus relaciones” (Dewey, 1989, p. 158). Es lo que hace Vashti, la protagonista del libro álbum *El punto* (Reynolds, 2003).

Al igual que los estudiantes que entran por primera vez a una clase, la protagonista de *El punto*, experimenta un fuerte sentimiento de frustración frente a la página en blanco. La profesora se inclina sobre su hoja, la observa detenidamente y con un gesto reflexivo, le dice: “¡Ah!, un oso polar bajo una tormenta de nieve” (2003, p.10). A Vashti no le hace mucha gracia el comentario de la profesora. Enton-

guión ilustrado o *storyboard*. En el caso de los libros se trata de una sinopsis bidimensional cuya disposición permite que todas las páginas del libro sean visibles al mismo tiempo” (Salisbury, 2004, p. 80).



ces, con un gesto de comprensión, ella le sugiere: “Haz solo una marca y mira adónde te lleva” (p.11). La pequeña hunde con furia el lápiz en el papel y dice: “¡Ya está!”. La profesora estudia con atención su marca y le pide con tranquilidad que firme la hoja. Al otro día se encuentra con la sorpresa de que “¡había enmarcado SU PUNTO! ¡En un marco dorado!” (p.17). Vashti se siente motivada para seguir explorando la creación de nuevos puntos, significados, relaciones y juegos constructivos. Con su caja de colores empieza a experimentar y a pintar puntos de muchos colores. También descubre que puede hacer esculturas con sus puntos y hasta llegar “incluso a hacer un punto SIN pintar un punto” (p.24).

El libro álbum nos regala ilustraciones y nos invita a realizar una pausa, a descifrar colores, formas y texturas, y nos impulsa a continuar una dirección sucesiva y lineal. Este género se configura como un juego poético de tensión entre las coordenadas del espacio y el tiempo. La experiencia de leer un libro álbum remueve la forma en que tradicionalmente concebimos la lectura. No solo descodificamos el código alfabético; también leemos el mundo, los rostros, las imágenes. Ambos lenguajes son interdependientes en el libro álbum. Las ilustraciones van más allá de los textos, generando una resonancia en el lector; por otro lado, los textos muestran algo que las imágenes callan. Es una danza, un matrimonio perfecto entre la palabra y la imagen. ¿Qué privilegia el ojo en primera instancia? ¿Cómo leemos una imagen? ¿Qué importancia le damos a los detalles?

En el libro álbum todo tiene un sentido. Nada resulta gratuito. Su mismo carácter objetual nos ofrece un espacio físico, una construcción tejida de papel, texto e ilustración que se levanta como los cimientos de una casa para ser recorrida de maneras diferentes. Los distintos elementos que componen la casa se integran en una narración visual capaz de crear un concepto que trasciende el texto y la imagen. En primer lugar nos seduce la cubierta, que funciona como una puerta que se abre a otros ámbitos. En segundo lugar, las guardas funcionan como vestíbulos, y el formato y el concepto de doble página generan la tridimensionalidad del libro. El libro es un cuerpo, y como decía Jorge Luis Borges, la extensión de la memoria y de la imaginación.

Al igual que los héroes que salen de sus entornos familiares para enfrentar un reto y regresar con un elixir o tesoro –que generalmente oculta un dragón o un ser de poderes sobrenaturales–, “La página es

nuestra plataforma, el lugar de partida” (Birkerts, 1999, p. 135). Los estudiantes parten de la página en blanco hacia lo desconocido e intangible del mundo de las imágenes.

Resultados: una exposición de libros álbumes

El día 21 de abril del año 2008 se inauguró la exposición “El libro álbum: una poética de la imagen” en el tercer piso de la Biblioteca-Auditorio Fabio Lozano de la UJTL (Ver anexo 1). Esa noche manifesté con convicción que el hecho de cohesionar un grupo de catorce estudiantes durante dos años era no solo un logro de creación literaria y estética, sino de relevantes resonancias pedagógicas. El maestro compromete su tarea más allá de lo institucional, reconoce que la clase es la creación de otro lugar que inaugura un nuevo tiempo diferente al de la rutina y las exigencias que provienen del exterior. En ese lugar, el maestro y el estudiante se encuentran en un “Nosotros” para intercambiar experiencias y transformarse mutuamente.

La noche de la inauguración de la exposición asistieron maestros de diversas universidades, escritores, estudiantes y editores de libros infantiles y juveniles. Todos ellos se sorprendieron ante la calidad y los niveles de significación de estos libros en el marco del trabajo por proyectos; no obstante, estos trabajos requieren seguir afinándose en una espiral de continuos aprendizajes.

Con el propósito de analizar en detalle y profundidad los procesos creativos en la elaboración de las maquetas de libros, decidí entrevistar a los autores de dos libros álbumes: *La vida es como una cereza*, de Eyleen Carolina Camargo⁶, y *el Inventor de sombrillas*, de Camilo Vieco y Diego Beltrán⁷. Reconstruir en palabras una experiencia implica asumirla desde la distancia para poder comprenderla en su totalidad con renovados ojos.

Un taller literario es un hacer permanente, pero también requiere de pausas en medio de las acciones para redimensionarlas desde otros ángulos, ge-

6 Estudiante de Diseño Gráfico de la UJTL. Fue participante del “Taller literario: La creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2007.

7 Vieco, C. y Beltrán, D. (2007), *El inventor de sombrillas*. Bogotá: Incolores. Los autores son diseñadores gráficos de la UJTL. La primera versión del libro nació en el “Taller literario: una aproximación al libro ilustrado” en el segundo período académico de 2006.



nerando reflexión y crítica. De otra manera, la enseñanza corre el riesgo de caer en el activismo y en la pérdida de sentido. Después del aprendizaje experimentado por los autores en el “Taller literario: la creación del libro ilustrado”, se hace necesario poner en palabras los mecanismos interiores que dinamizan los procesos de creación de un libro álbum.

Carolina, Camilo y Diego coinciden en que el hallazgo de un concepto claro y sugerente es esencial en la creación de una historia, y que la imagen, además de iluminar la realidad, tiene un contenido semántico que interactúa con el lenguaje escrito.

Los creadores detallan la relevancia de la paleta de color y de los paratextos internos y externos en la creación de un libro álbum. Durante semanas trabajaron con obstinación en la hipótesis de una idea para rehacerla una y otra vez a través de los bocetos del *storyboard*.

Los autores regresaron a la infancia, y como los niños, volvieron a sorprenderse con la sencillez de las pequeñas cosas. Una cereza y una sombrilla se convirtieron en elementos de investigación profunda. Carolina recordó las cerezas del árbol de su infancia y comparó sus colores vivos con el rojo opaco de las cerezas en conserva. De la frase “la vida es como una cereza” surgió el concepto de su libro. Era una idea que le había estado rondando en la cabeza mucho tiempo, pero nunca la había pensado en los términos de una narración visual. A su vez, Camilo y Diego se detuvieron en la imagen de las sombrillas hasta darse cuenta de que no solo sirven para protegerse del sol o de la lluvia. Una idea con resonancias poéticas va creando una sinergia entre palabras e imágenes. Después de todo, “las palabras son imágenes y las imágenes son palabras”.

A continuación, comentaré en forma breve mis impresiones sobre los demás procesos de aprendizaje del Taller, sugeriré una posible “tipología narrativa” de los libros ilustrados inspirada en Teresa Durán (2002, pp. 53-98), y compartiré lo que cada estudiante me enseñó en *El juego de las formas* (2004). En el colofón de este libro álbum, Anthony Browne habla de la raíz que nutre su curiosidad e imaginación:

En el trayecto a casa mamá nos enseñó un juego maravilloso que jugaba con su papá. Primero, alguien dibuja una forma, la que sea, no tiene que ser algo, solo una forma. El siguiente tiene que transformarla en una figura. Es fantástico, todo lo jugamos durante el resto del viaje. Y,

de alguna manera, desde entonces he seguido jugando el juego de las formas (Browne, 2004, pp. 27-28).

Quiero compartir con ustedes el desafiante viaje que experimenté al acompañar a los estudiantes en sus procesos creativos para gestar catorce maquetas de libros ilustrados. Es muy gratificante presenciar la transformación de un proceso creativo en un período de dos años. Es como ser testigo del primer día de un árbol y del crecimiento de sus hojas verdes recortadas contra el cielo.

Un taller de creación es un grupo unido por la misma intención: hacer visible y duradera la fugacidad de una idea, darle cuerpo y corazón al hilo rojo del pensamiento. Es un espacio eminentemente constructivo donde el maestro no es poseedor del conocimiento ni el estudiante un receptor pasivo. Los invito a sumarse a esta valiente tripulación para iniciar el viaje.

El libro objeto

Me aproximo al libro *El amor rompecabezas* de María Alejandra Torres⁸. Lo primero que me asombra es que las imágenes en blanco y negro se encuentran en un formato que ya no es tradicional. El concepto de libro queda cuestionado y la cubierta se abre como un sobre que contiene postales, diversos momentos de una relación amorosa:

En el extremo de esta tipología todavía nos queda una opción, la de los libros que no contienen como lectura intrínseca la tradicional del texto o de la imagen, sino el mecanismo propio del descubrimiento, ya sea manual, visual o sonoro (Durán, 2002, p. 68).

Las imágenes funcionan como las piezas de un rompecabezas, y ofrecen una manera diferente de leer. Cada lector puede armar y desarmar su propia historia amorosa y distribuirla con libertad en el espacio físico y en su mundo psíquico y emocional.

En este proceso creativo nos dimos cuenta de que algunas veces no se necesitan las palabras, sino la elocuencia del silencio. Las frases fueron reemplazadas por un hilo rojo, que une a los amantes, pero también los enreda, los distancia y los aísla. El rojo es “el color de la sangre palpitante y del fuego, es el color de los sentidos vivos y ardientes” (Cirlot, 1994, p. 136). La imagen de los amantes es la “del

⁸ Estudiante de Bellas Artes de la UJTL. Fue participante del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período Académico de 2007.



abrazo, en cuanto funde las dos imágenes en una sola: en la ausencia amorosa, soy, tristemente, una *imagen desapegada* que se seca, se amarillea, se encoge” (Barthes, 1990, p. 47).

De igual manera, el libro plegable de Fabián Alberto Méndez Torres⁹ podría definirse de esta manera:

Álbum y objeto. Textos, imágenes y diseño jugando dentro de un soporte que ya es más de un formato tradicional. Las partes se desdibujan, el concepto de libro se cuestiona. Quedan los discursos moviéndose en un cuerpo extraño. ¿Un libro? Un libro-objeto. En donde el diseño y el proyecto gráfico se sumó al diseño industrial” (Schritter, 2005, p. 76).

La narrativa visual rompe con el orden secuencial. No hay una sola manera de leer, sino un texto que se bifurca y que funciona también como un rompecabezas, que puede construirse y deconstruirse en todas las direcciones (Ver anexo 3). “Un libro destrozado por el interés de saber cómo funciona es, según como se mire, un libro ganado” (Duran, 2002, p. 69).

Yo no quiero..., de Jesús Vásquez,¹⁰ es un libro en su mayor parte digital, pero no abandona la posibilidad de unir este lenguaje a los medios impresos hasta lograr que el lector sea parte activa de la historia. Sin él, la historia queda incompleta. No se trata de privilegiar un lenguaje sobre el otro, sino de crear redes entre códigos diversos para generar otras formas de leer e interpretar el mundo.

Durante el taller, Jesús se aproximó a los detalles significativos del libro álbum como objeto físico. Percibió que un libro tiene muchas puertas: las cubiertas, las guardas y las páginas que contienen la danza entre las palabras y las imágenes. Descubrió también que las páginas de un libro pueden tener un soporte digital donde la imagen visual retorne a la intimidad de cada lector, resonando en su mundo subjetivo, emocional y psíquico de una manera original y única. Finalmente, “el lector es aquel que descubre que el arte apela, de modo claro y distinto, a su experiencia cognitiva y la proyecta multiplicando sus posibilidades virtuales” (Durán, 2002, p. 75).

El libro sin palabras

Crear un libro sin palabras es un reto de gran envergadura. Hay que lograr que el lector no extravíe su mirada de la narración visual.

Laura Páez Castañeda,¹¹ autora e ilustradora del libro álbum *¿Jugamos?*, quería ceñir su historia a unos pocos elementos: un gato, una mariposa y un paisaje dibujado con sutileza en tinta negra sobre un generoso fondo blanco, que invita a imaginar la historia. El color naranja de la carátula, las guardas y la contracarátula contrastan con el blanco y negro de las páginas interiores y evoca movimiento y dinamismo. Este es un libro que ofrece al lector una pausa, un descanso en medio del ruido que nos arrebató con el ceño la velocidad y la saturación de información. Para leer necesitamos tiempo. Descifrar una imagen requiere de un oasis interior para contemplar y reinventar los espacios en blanco. “La lectura más fértil es aquella que llena los vacíos que cada libro, cada texto y cada imagen nos ofrecen. La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios” (Díaz, 2007, p. 112).

La autora descubrió toda “la pasión que un lápiz esconde, y el sentimiento que de nuestras ideas nace” (Páez Castañeda, L. 2008). La historia fue adquiriendo ritmo y dramatismo gracias a la variedad de ángulos, puntos de vista y composiciones, que le dan el tono de una secuencia cinematográfica.

Durante el taller percibí que Laura sintió una fuerte y clara conexión con los libros de imágenes de Ivar Da Coll. En un *blog virtual*¹² en el que participamos con nuestros comentarios a partir de una selección de textos sobre la importancia de la lectura y el amor a los libros, descubrí cómo había nacido la pasión de Laura por las imágenes que cuentan una historia sin palabras:

Un día le pedí el favor a mi mamá de que me prestara algunos libros de su biblioteca, al día siguiente encontré una canasta muy grande llena de libros con una nota que decía: “los libros son como los hijos, difícil de escoger”. Empecé a mirarlos y fueron apareciendo a mi alrededor, olores, sabores, colores, sensaciones. Habían unos que

9 Estudiante de Diseño Gráfico de la UJTL. Fue participante del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el Primer Período Académico de 2007.

10 Estudiante de Diseño Gráfico de la UJTL. Fue participante del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el primer período académico de 2007.

11 Estudiante de Diseño Gráfico de la UJTL. Fue participante del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2007.

12 Rendón, S. (2007, agosto). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Recuperado el 15 de agosto de 2008, de <http://grupo026.blogspot.com>





Infografía. Laura Páez. ¿Jugamos? 2008. Original a color

no conocía, sin embargo, encontré un libro en particular: *Chigüiro y el lápiz* de Ivar Da Coll, que recordé por la lectura de Evelio Cabrejo Parra¹³. Su amor por los niños lo llevó a desarrollar una colección de la que me considero fanática: la “Colección Chigüiro”, una colección de 1987 publicada por Norma. Da Coll escribe al final a los padres y comenta: “Los libros de imágenes desempeñan un papel fundamental en la relación que los niños establecen con la lectura desde la más temprana edad, pues se dirigen directamente a su sensibilidad y marcan profundamente su vida afectiva e intelectual”. Y así es. Tuve dos libros de la colección y realmente marcaron mi vida, pero no solamente por la calidad de las imágenes, sino por lo que el libro significaba para mí; era la hora de la risa, de actuar, de crecer. No sé cómo esos recuerdos maravillosos han quedado en mí. Las vagas imágenes que tengo me remiten a un tiempo en el que mi madre con todo su amor pasaba horas haciéndome reír con esas fantásticas aventuras. Chigüiro era dramatizado por mi madre; cada cosa que le pasaba [...] Lo mismo pasaba cuando mi padre me ponía la pijama. ¿Qué niño no se ríe cuando le quitan las medias y hacen gesto de mal olor? Eso era muy gracioso, mi papá personificaba la media que me quitaba, le daba un sentido, un carácter, le daba vida, y yo también me relacionaba con el mundo que me rodeaba.¹⁴

13 Ver: Cabrejo, E. (2003, septiembre-diciembre). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura. Leer con los bebés. No. 3*, pp. 12-19.

14 Páez C. L. *Lectura y estimulación*. (2007, 26 de agosto). Recuperado el 20 de abril de 2008, de <http://grupo026.blogspot.com>

Un libro es también una memoria tejida al afecto y a la valoración de los instantes que dejan una ventana entreabierta para contemplar la vida, detenerse en el refugio del silencio y soñarla una y otra vez con el pensamiento silvestre.

El libro inspirado en la tradición cultural

Recuerdo que Orlando Herrera¹⁵ prefería sentarse en la última fila del salón. Usaba gafas oscuras y evitaba socializar con sus otros compañeros. Llegué a pensar que tal vez estaba desmotivado o aburrido. Cuando empecé a percibir la fuerza y el dramatismo expresivo de sus trabajos gráficos reconocí que su interés y pasión por la ilustración eran genuinos. Luego, una estudiante del taller me explicó que Orlando no podía escucharme. En una de sus reflexiones acerca de la importancia de la lectura, Orlando escribió:

Me doy cuenta que la meningitis a los ocho meses me privó de un rico aprendizaje al que solo el oído podía acercarme y me sumió en el mundo del silencio. La lectura para mí, aún ahora, se realiza a través de las imágenes, y todo lo que los otros sentidos pueden revelarme. Para mí el libro ilustrado ha formado parte importante en mi vida, porque solo a través de él podía leer. Cuando aprendí a leer y a escribir, las letras no tenían significado alguno. Era muy difícil abstraer los conceptos. Todo mi aprendizaje a partir de ese momento ha sido lento y nada fácil. Aún me cuesta mucho trabajo, y necesito de personas que me ayuden a abstraer las ideas y llevarlas al papel.¹⁶

Orlando nunca dejó de asistir al taller. Sé que no fue fácil estar rodeado por una cortina de sonidos y palabras que no podía penetrar. Nos comunicábamos a través de papelitos escritos, y sobre todo, con la mirada y los gestos:

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo (Freire, 1997, p. 43).

15 Estudiante de Diseño Gráfico de la UJTL. Fue partícipe del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2006.

16 Herrera, Orlando (2006). Despertando en los niños el placer de la lectura en Portafolio Final del taller literario: *Una aproximación al libro ilustrado*, pp. 2-3. Al final del taller, les pedí a mis estudiantes que recopilaran todos sus escritos en un Portafolio elaborado por ellos mismos para que reflexionaran sobre el proceso de creación experimentado en el “Taller literario” y pudieran recordarlo, regresar a los escritos y consultarlo cuando quisieran.



Cada maestro tiene un saber, un lenguaje, un lugar para incluir al otro, pero si elige el lenguaje frío, autoritario e intimidatorio, le arrebató la palabra al estudiante y cancela su participación en el grupo social. El aula es también país, nación. Sería recomendable empezar por habitar este espacio para recibir a los que llegan por primera vez al mundo de la escuela y de la universidad:

De modo que la actividad y la subjetividad de los alumnos deben estar “en el centro del sistema”. No porque el alumno es rey, sino porque debe convertirse en sujeto más allá de sus desempeños en una competencia inagotable (Dubet, 2006, p. 82).

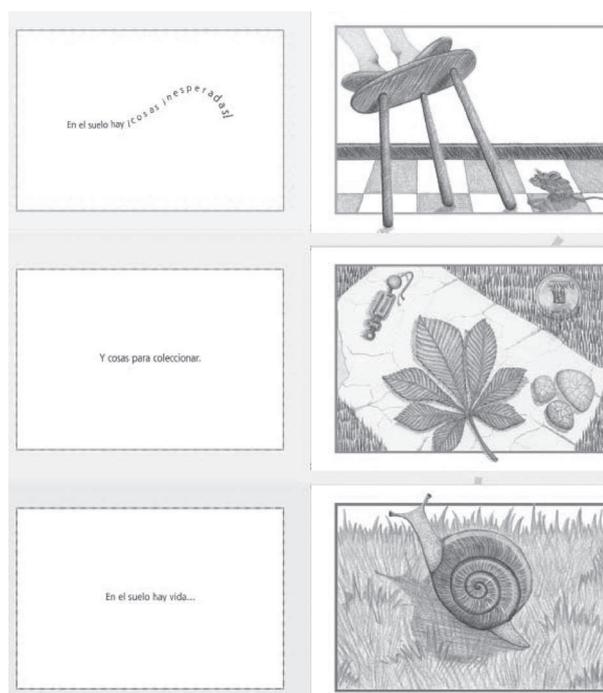
Orlando me enseñó que en el espacio de una página somos soberanos y que el silencio está poblado de imágenes, colores e historias que se traducen también con los sentidos y “la mirada auditiva” (Cansino, 2002). Este autor es un navegante en un mar blanco, que habla con la seguridad de un trazo, una línea o un dibujo. Basta contemplar con atención las ilustraciones de su libro *Muisquita. Los muixcas y la guerra* (Ver anexo 6) con textos del historiador Jaime García. Los colores elegidos por Orlando son fuertes y contrastantes y evidencian la dolorosa distancia entre la historia de los antepasados de la cultura muisca, que vivían conectados a la naturaleza, al sol y a la luna, y los tiempos actuales, donde el antiguo poderío se ha desvanecido en un horizonte de olvido, pobreza y lágrimas.

El ilustrador elaboró detalladas cenefas y márgenes en sus imágenes inspirado en la simbología de la cultura muisca. El libro tiene mucha unidad en cuanto a la elección del formato, la saturación del color, la composición y los contrastes entre las secuencias visuales. *Muisquita* se convirtió para Orlando Herrera y Jaime García en un proyecto editorial. Ambos tienen la intención de crear una colección de libros para niños y adultos que abarque diferentes temas de la cultura muisca

Libros de procesos cotidianos

Creo que el libro ilustrado de Claudia Vergara silva¹⁷, *Hay muchas cosas en el suelo*, podría ubicarse en esta tipología:

17 Estudiante de Diseño Gráfico de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue partícipe del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2007.



Infografía. Claudia Helena Vergara Silva. *Hay muchas cosas en el suelo*, 2008. Original a color

Entendemos por procesos cotidianos las historias destinadas a permitir al lector infantil reconocer los múltiples acontecimientos de cada día: despertarse, irse a dormir, comer, salir de excursión, visitar a los abuelos, dibujar, etc. Los autores que optan por esta vía para comunicar con los niños necesitan una aguda dosis de observación [...] En definitiva, la literatura de la cotidianidad es la literatura del cronista capaz de dar relieve a pequeñas anécdotas que, por mimetismo, esperamos reconocer y vivir en circunstancias parecidas. (Duran, 2002, pp. 59-60).

Imagino a Claudia caminando en medio del ruidoso ajeteo de las calles bogotanas, mientras su mirada archiva las imágenes que más adelante traducirá en ilustraciones, texturas y colores. Cuando la mirada se detiene en la percepción del suelo, descubre una vida hecha de pequeños detalles reveladores: una tortuga, el retrato de una boda, objetos de colección, cerezas, huellas (ver anexo 7). El ilustrador “debe mantenerse alerta como un disciplinado cazador y clavar la flecha en la verdad que brilla con toda su crudeza para luego desaparecer. Crear es saquear del mundo toda la vida que contiene” (Ospina, 2006). Ilustrar y crear historias para niños implica un gran reto cognitivo. Así lo reconoce esta autora en la elaboración de sus historias e ilustraciones:

En 1990 tuve mi primer contacto con el diseño, diagramación e ilustración de textos escolares. Este trabajo que



en un comienzo me pareció sencillo y poco exigente, en términos de capacidad intelectual y de habilidad manual, se convirtió poco a poco en un tema de estudio, dedicación y pasión. El haber imaginado, durante años, que la psiquis infantil era sencilla y que no requería mayor reflexión, había sido un error. En los textos escolares me encontré con ese mundo infinito y complejo, que es el de la psiquis humana [...] ¿Cómo diseñar e ilustrar para tan variado público? La pregunta me llevó a investigar [...] sobre el origen y desarrollo del pensamiento, la inteligencia, la lectura de imágenes y de texto; y por ende, el desarrollo del aprendizaje.

[...] Somos miles de lectores alrededor de una sola situación y por lo tanto miles de interpretaciones. A pesar del uso de un lenguaje en común, de una cultura compartida y de una educación más o menos similar...no son estas las únicas determinantes de la interpretación. Lo son también, todas las motivaciones internas, “el propio libro psíquico” (E. Cabrejo-Parra), lo que nos hace interpretar de una u otra forma, una misma situación. Pienso en últimas, que esta es una gran paradoja del ser humano, la forma como aprendemos y nos expresamos, lo que nos hace infinitamente diversos es también lo que nos lleva a buscar “formatos” de comportamiento, expresión y comunicación consensuados para poder convivir en la diversidad. Pero jamás dejamos de lado lo que nuestras voces internas nos dicen.

Bien lo afirma Ana María Machado: “Cuando empecé a leer, quien comenzó a habitar en los libros fui yo”¹⁸. Y eso es lo que hacemos a diario; interpretar el entorno y los sucesos del entorno, a través de los sentidos de nuestro ser íntimo, en conjunto y a pesar de nuestro ser físico. Nos volvemos protagonistas o antagonistas, nos convertimos en puerta, fruta, ventana, butaca, zorro o ascensor. Nos adueñamos de un personaje y lo apoyamos. “En algunos pasajes me sudaban las manos; en otros, no me quedaba más remedio que cerrar el libro y descansar”¹⁹, describe Ana María. Entonces, como lo resalta Samuel Rendón, sobre la lectura de Cabrejo-Parra, es la lectura de las diferentes situaciones lo que estimula el pensamiento y la construcción mental del mundo

18 Ver: Machado, A.M. (2003, mayo-agosto). Libros: el mundo en una red encantada. Mensaje de IBBY en el Día Internacional del Libro Infantil, abril 2 de 2003. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 2, 65.

19 Machado, A.M. (2003). *Ibidem*.

[...] Por último, Rodolfo Castro habla sobre la importancia del lector para un libro y de como este, es un lugar habitable, que se llena con la voluntad de quien lo lee. No me queda más que complementar con otro comentario suyo: “Leer en voz alta es hacer que nuestro interior resuene. Es poner en juego nuestros propios sentimientos y ponerse en sintonía emotiva con el texto y con los demás participantes de esa lectura.”²⁰ Pienso, que esto es algo que sucede no solo con los libros, sucede con la vida diaria y la comunicación permanente, que debemos tener con el mundo y las personas que nos rodean. Para cada situación o ser, nos sintonizamos de una forma diferente, y esto va conformando, poco a poco, el “estilo” con el que vivimos.²¹

Alejandra Arraut y Omar Triviño²² son estudiantes de Diseño Gráfico y también comparten con Claudia la complejidad emocional y psíquica de la ilustración infantil. Durante el taller los vi ensayar una y otra vez el *storyboard*, replanteando la idea original en busca del esquivo concepto del libro álbum. El primer *storyboard* que me presentaron no funcionaba; era estereotipado y carecía de fuerza. Les aconsejé que continuaran experimentando con la idea porque el concepto aún no era redondo. Con cierta frustración me comentaron que no tenían ninguna dificultad en manejar los programas de diseño y la ilustración digital, pero que experimentaban numerosos bloqueos para estructurar y crear una historia significativa.

A último momento presentaron una secuencia gráfica que empezaba a cobrar forma. Las palabras mágicas que soltaron el nudo del pensamiento fueron: ¿Por qué? Estas palabras se convirtieron en el título de su libro. A raíz de este interrogante surgieron nuevos niveles de sentido: “¿Por qué... soy tan pequeño, soy tan grande, tengo rayas?”. El juego entre los contrastes de tamaño los invitó a aventurarse en el uso creativo de la tipografía para dibujar también con ella.

Alejandra y Omar se dieron cuenta de que generar una historia requiere muchas revisiones y borradores, y que en una palabra puede ocultarse la semilla de un árbol generoso:

20 Ver: Castro, R. (2004, agosto-octubre). Habitar el sonido. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 5, 17.

21 Vergara Silva, C. (2007, 3 de septiembre). *La construcción mental del mundo*. Recuperado el 20 de abril de 2008, de <http://grupo026.blogspot.com>

22 Estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fueron partícipes del Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2007.



Infografía. Alejandra Arraut & Omar Triviño. ¿Por qué? 2008 Original a color.

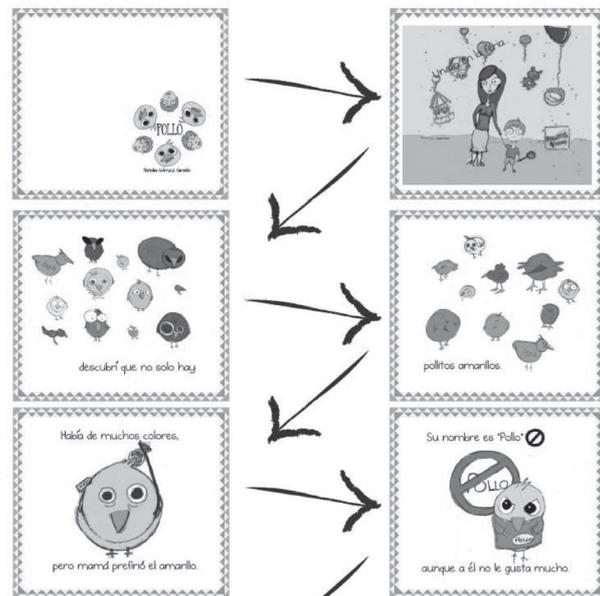
Una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas superficiales y profundas, produce una serie infinita de reacciones en cadena, que involucran en su caída sonidos e imágenes; analogías y recuerdos; significados y sueños, en un movimiento que tiene que ver con la experiencia y la memoria, la fantasía y el inconsciente, y que se complica por el hecho de que la mente misma no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y rechazar, reaccionar y censurar, construir y destruir (Rodari, 1999, pp.18-19).

Es necesario quitar el polvo de la capa superficial de las palabras para aprender a bucear en las profundidades donde susurran las historias.

Mico Tití, el libro ilustrado creado por Andrea Carolina Piñeros y Luis Carlos Hoyos²³ juega con las desapariciones del personaje central y el reencuentro sorpresivo. Recuerdo que compartí con los creadores una conversación acerca de la relevancia de este tema en la primera infancia. Para el pequeño,

la madre es el objeto del deseo. Cada vez que ella se ausenta, el niño la imagina o la recrea. En la espera, el Otro se imagina para hacer más llevadera la carencia de su presencia. Los autores pensaron como niños y se sumergieron en este juego donde Mico Tití busca a Juan Cebolla en el cuarto, en la cocina, en el tarro de la avena y en muchos otros rincones de la casa. ¿No afirma Roland Barthes que “el deseo no puede nacer sino de una falla, de una intermitencia, de la puesta en escena de una aparición-desaparición”? (citado en Rodari, 1999, pp. 18-19).

Pollo, libro concebido e ilustrado por Natalia Gómez Giraldo²⁴, rescata el trazo infantil con líneas irregulares y colores que se salen de los contornos, a la manera de las ilustraciones de Isol. Influenciada por esta artista, Natalia experimentó la libertad expresiva de dibujar con las dos manos. El taller se convirtió para ella en un espacio de exploración interna, que le permitió rescatar ideas y sentimientos para expresarlos sin inhibiciones ni barreras racionales. La autora reflexiona con autenticidad al exponer su punto de vista acerca de la infancia y de la creación de libros para niños:



Infografía. Natalia Gómez. Pollo. 2008. Original a color.

23 Estudiantes de Diseño Industrial y de Diseño Gráfico de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fueron partícipes del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2007.

24 Estudiante de Diseño Industrial de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fueron partícipes del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el Segundo Período Académico de 2006. (N. de la Autora)

Estar al alcance de libros infantiles que jamás imaginé leer y mucho menos encontrarles un significado especial, me hizo darme cuenta de lo alejado que uno se encuentra en muchas ocasiones de su niño interior y la necesidad de sacarlo a flote aunque sea de vez en cuando. Los adultos casi siempre subestiman la inteligencia y entendimiento de los niños y por ende la de aquellos que realizan libros infantiles, pero tal vez nunca comprenderán su importancia y todo lo que encontrarían si solo buscaran más allá. El ser humano no debe perder la capacidad de asombro y de eso todavía nos falta mucho... este es el comienzo.²⁵

Todo viaje de aprendizaje se convierte de alguna manera en un regreso y en una partida. La reflexión acerca del propio proceso creativo despierta emociones y recuerdos para redimensionarlos en nuevos horizontes de sentido. El objeto del saber está siempre disponible para que el maestro y el educando lo indaguen y lo arriesguen en la búsqueda de posibles conexiones mentales; y digo posibles, porque no son permanentes, inexorables ni únicas:

La misma inteligencia crea los nombres y crea los signos de las matemáticas. La misma inteligencia crea los signos y los razonamientos. No existen dos tipos de espíritu. Existen distintas *manifestaciones* de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la *capacidad intelectual*. Es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento. Ya que se trata de atreverse a aventurarse y no de aprender más o menos bien o más o menos rápido (Ranciére, 2003, p. 41).

Libros que surgen al dejarse llevar por las propias pasiones

Cristian Camilo Aceldas Sotelo²⁶ asumió el reto de transformar una historia autobiográfica en una narración visual. El autor estaba atravesando un duelo amoroso y sintió la necesidad de exorcizar el dolor.

25 Gómez Giraldo, N (2006). La caja de sorpresas, en *Portafolio Final. Una aproximación al libro ilustrado*, p. 2. Al final del taller, les pedí a mis estudiantes que recopilaran todos sus escritos en un Portafolio elaborado por ellos mismos para que reflexionaran sobre el proceso de creación experimentado en el "Taller literario" y pudieran recordarlo, regresar a los escritos y consultarlo cuando quisieran. (N. de la Autora).

26 Estudiante de Diseño Industrial de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue participante del "Taller literario: la creación del libro ilustrado" en el segundo período académico de 2007.

El uso del collage le permitió combinar el plano de la realidad con elementos imaginarios. En su libro, cada escenario está inspirado en lugares, objetos y personajes familiares al autor: su habitación, su barrio, fotografías y cartas. Una pareja de ratoncitos blancos protagoniza la historia de amor y ruptura (ver a nexa 11). Sin esta distancia, que ofrece un proceso creativo, no creo que Cristian hubiera podido sobreponerse al sufrimiento de la pérdida para transformarla en palabras e imágenes. Fue muy difícil su proceso, pero al final resultó catártico y liberador.

Camilo Ramírez²⁷ es un auténtico apasionado de los faros, unos animalitos de dientes puntiagudos que disfrutaban haciendo travesuras y bromas de mal gusto (ver anexo 12). El autor se esforzó por decir con las ilustraciones algo diferente a lo que mostraban los textos. La detallada elaboración de cada imagen le llevó muchas horas de sueño y de trabajo. Siempre tuvo claro que el oficio de ilustrar nace de una obsesión sin la cual la narración visual carecería de verosimilitud. El creador "tiene que tener una obsesión fanática, nada debe anteponerse a su creación, debe sacrificar cualquier cosa a ella. Sin ese fanatismo no se puede hacer nada importante" (Sábado, 1976, p. 24).

Libros que resaltan el sentido de la imaginación y de los sueños

Volátil, el libro ilustrado de Juliana Buendía²⁸ hace visible el hilo intangible de los deseos y de los anhelos que se elevan en globos de colores hasta el cielo. El formato apaisado y los colores vivos e intensos generan una atmósfera que va al ritmo del viento y del tono poético de las frases (ver anexo 13). Durante el taller, la autora recordó sus imágenes de infancia y antes de que se esfumaran en el olvido las rescató a través de la infalible magia de las palabras:

[...] La literatura vuela y sube al cielo como Remedios la Bella [...] Entre más se vuela, más se crea, como lo hacen los niños [...]. Muchas veces olvidamos que vamos deambulando entre uno y otro libro desde que estábamos aprendiendo a dar los primeros pasos por las letras

27 Estudiante de Diseño Gráfico de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue participante del "Taller literario: la creación del libro ilustrado" en el primer período académico de 2007.

28 Estudiante de Publicidad de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue participante del "Taller literario: la creación del libro ilustrado" en el segundo período académico de 2006.



y la geografía de las formas gramaticales. Personalmente, recuerdo el encantamiento de los primeros cuentos, los cuentos infantiles que todos alguna vez tocamos, alguna vez sentimos, alguna vez oímos. Los árboles crecían a mi alrededor, me sentía en esa pequeña casa de chocolate a la que un día Hansel y Gretel habían llegado, podía sentirla y saborearla. Concentrada, seguía una historia que me leían muchas veces mis papás; asombrada me unía a los personajes, que al pasar el tiempo fueron cambiando. Ya no eran Hansel y Gretel en su casita de chocolate y enfrentándose a tan desesperante momento. Ahora estaba sentada con el libro más largo que hasta el momento se me podía presentar. De pronto, un zancudo se me paró en la mano, lo aplasté con *El Quijote*, y me di cuenta de que no era un insecto, sino un dragón disfrazado que me quería chamuscar.²⁹

Napo y verde, el libro ilustrado y escrito por Juan Muñoz³⁰ crea un sentimiento de ambigüedad entre el plano de la realidad cotidiana y la posibilidad de que una cometa enredada en un árbol termine girando con los satélites y proyectada en la luna (ver anexo 14). Durante todo su proceso creativo, el autor manifestó un enfático interés en otorgarle la misma relevancia a la ilustración y al texto. Cada lenguaje tiene un espacio autónomo en su libro. Juan Muñoz también descubrió que es posible dibujar con la tipografía y que esta puede simular el movimiento de la cuerda de una cometa. La tipografía es un vocabulario gráfico tan amplio como las modulaciones de la voz. Así lo expresa el autor: “Y entonces fue cuando las palabras tomaron forma y color, se desprendieron de su habitual espacio; dejaron de sugerir para ser más puntuales. Las astas se prolongaron, algunas barras desaparecieron, la imagen mental pasó a ser real y lo que una vez estuvo escrito jugó a ser dibujado”.

Conclusiones:

El trabajo por proyectos permite integrar en un aprendizaje significativo los intereses de los estudiantes y maestros. La pregunta por el sentido debe servir como centro solar de las acciones pedagógicas e insertarlas en una situación concreta para que no se desvinculen del entorno social de los estudiantes.

- Las limitaciones y dificultades para generar este tipo de proyectos en la institución universitaria

requieren de una actitud comprometida por parte del maestro y de los estudiantes. Solo así es posible asumir los desafíos como oportunidades. Se requiere también del apoyo de la institución y del equipo de trabajo para redimensionar el trabajo en el aula y confrontarlo con otros ámbitos.

- El trabajo por proyectos ejercita al docente y a los estudiantes en el manejo del tiempo, en la organización de las actividades y en el seguimiento de un proceso de aprendizaje que parte de una necesidad real y concreta.
- La pedagogía por proyectos genera en la naturaleza de su particular dinámica una auténtica transformación en los estudiantes y maestros. El pedagogo es un interlocutor de un proceso creativo donde es necesario escuchar a los estudiantes con sensible atención para movilizar sus aprendizajes, generar preguntas y suscitar el ejercicio de la reflexión permanente. En lugar de controlar, debería dejar que el estudiante aprenda.
- Se requiere formación de los maestros en la pedagogía por proyectos para redimensionar las acciones docentes y transformarlas en investigaciones que le ayuden a comprender y cualificar sus prácticas.

Epílogo:

Maestros y estudiantes han dejado semillas en mí y el bosque se ha ido poblando de árboles generosos.

Con un sentimiento de gratitud, experimento que los pensamientos de mis estudiantes trascienden el espacio del aula para ingresar en el ámbito de la vida y la memoria:

Me sentí retada en el buen sentido de la palabra, pues era demostrarme a mí misma que hay muchos talentos que faltan por explotar, es como quitarnos una venda de los ojos y ver que no solo tenemos talento para lo que realizamos diariamente, sino que podemos ir más allá. Personalmente, no me consideraba muy buena ilustrando y este taller me permitió comprender que no es que no tengamos talento o que seamos malos, sino lo que realmente sucede es que creamos barreras mentales y estas limitan nuestras capacidades.

Margarita Ortigón Escamilla

Me pareció excelente Galia, sobre todo porque considero que antes de ser maestra, eres un ser humano y creo que eso es lo que se necesita para querer enseñar algo a los demás y aprender de ellos también. Me sentí muy acompañada en mi proceso. Pienso que la práctica docente de

29 Buendía, J (2006). *Portafolio Final. Una aproximación al libro ilustrado*, pp. 6-8.

30 Estudiante de Diseño Gráfico de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue participante del “Taller literario: la creación del libro ilustrado” en el segundo período académico de 2006.



Galia es una práctica comprometida e incansable, que lo que necesita es la retroalimentación y aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el acompañamiento en los procesos de cada uno genera una confianza entre todos y en uno mismo. Podría escribir toda una hoja porque me parece que la enseñanza no es solo una cuestión de dictar una clase, y la clase de Galia y su propuesta de taller es muy valiosa en la medida en que no hay jerarquías y todos podemos trabajar en equipo! ¡Gracias Galia! Aprendí muchas cosas valiosas, no solo de clase, sino como persona. Nos vemos el otro semestre porque volveré a tomar el taller.

Tatiana Lozano³¹

Ya no puedo distinguir dónde termina mi voz y dónde comienza la de mis estudiantes. Somos raíces, hojas, arborescencias de una trama que seguirá su cauce en la aventura de conocernos a nosotros mismos.

Ahora comprendo, desde el saber de la experiencia, las palabras de Carl Rogers: "Solo las personas, actuando como personas en sus relaciones con sus estudiantes, pueden comenzar a solucionar el problema más urgente de la educación moderna" (Rogers, 1978, pp. 106-107).

Pienso en cuántas cadenas discursivas han sido rotas por el menosprecio, la indiferencia y la falta de reconocimiento del otro o cuántos mundos han sido redimidos por un gesto entrañable.

Bibliografía:

- Arizpe, E. & Styles, M. (2004) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1990). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI Editores.
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Borges, J.L. (1985). Coloquio con Borges. En *Literatura fantástica* (pp. 17-36). Madrid: Siruela.
- Borges, J.L. (1995). "El Libro". En: *Conferencias*. Barcelona: Emecé de Belgrano.
- Browne, A. (2004). *El juego de las formas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 12-19.
- Cansino, E. (2002). La mirada auditiva. En: *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.
- Carr, W & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, R. (2004). Habitar el sonido. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 5, pp. 14-18..
- Cirlot, J. E. (1994). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor.
- Comenio, J.A. (2003). *Didáctica Magna*. D.F. México: Porrúa.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F.H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Dubet, F. (2006). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. *Revista Colombiana de Sociología* 63-100.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Selección bibliográfica y reseñas: R. López. (G. López, Trad.). Madrid: Anaya.
- (2000). *¡Hay que ver!* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eisner, E. (1992). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L.M. (1994). El funcionamiento institucional. En: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (pp. 53-82). Barcelona: Paidós.

31 Estudiante de Bellas Artes de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fue participante del "Taller literario: la creación del libro ilustrado" en el primer período académico de 2008.



- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Goldin, D. (2006). El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 12, 12-17.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kilpatric, W. (1992). Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo. En *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Lago, A. (1991). *Reflexiones: creaciones de libros infantiles y juveniles. Serie 3. No. 8*.
- Litwin, E. (1997). Las prácticas de la enseñanza en la Agenda de la Didáctica. En *Configuraciones didácticas* (pp. 35-76). Buenos Aires: Paidós.
- Machado, A.M. (2003). Libros: el mundo en una red encantada. Mensaje de IBBY en el Día Internacional del Libro Infantil, abril 2 de 2003. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, 2, 65.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (pp. 49-59). D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Ospina, G. (2007). Otra voz: Galia Ospina Villalba. *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana, Vol. 1*, 43.
- (2006). *Julio Ramón Ramón Ribeyro: una ilusión tentada por el fracaso*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Reynolds, P.H. (2003). *El punto*. Adaptación: E. Rubio. Barcelona: Serres.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Cali: Poemia.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana.
- Rogers, C.R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema "no directivo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Sábato, E. (1976). *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Emecé.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Bibliografía complementaria

- Calvino, I. (1987). *Colección de arena*. (A. Bernárdez Trad.). Madrid: Alianza.
- Castilla, M. (Coordinación Ed.). *Revista Hojas de Lectura* (1995), No. 59.
- Colomer, T. (2002). (de los textos T. Colomer *et al.*). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz, F. (1993). *Uso del lenguaje cinematográfico en la ilustración de libros para niños*. Bogotá: Fundación Cultural Susaeta.
- Echeto, R. & Morales, L. (1999). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Morales, L. & Paz Castillo, M. F. (Ed.). (2000). *Una mirada al mundo del niño desde el mundo de la fantasía*. Caracas: Fundalectura & Banco del Libro.
- Ferreiro, E. (2000). La escritura descontextualizada, la escuela en su contexto. En G. Quinteros (Ed.). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* (pp. 153-169). México: Fondo de Cultura Económica.



- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Domen.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica y SEP Secretaría de Educación Pública de México.
- Ospina, G. (2007). Otra voz: Galia Ospina Villalba. *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana*, Vol. 1, p. 43.
- Patte, G. (1984). *Si nos dejaran leer...: los niños y las bibliotecas*. (S. Castrillón Trad.). Bogotá: Cerlal, Procultura, Kapelusz.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (M. & M. Paleo & D. Sánchez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Peonza, E. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Pifano, C. (Ed.). (2005). *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. *Revista Parapara Clave*, No. 1.
- Peonza. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil...* (2006, abril). No. 75-76.
- Reyes, Y. (septiembre-diciembre 2003). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, No. 3, pp. 20-29.
- Ribeyro, J.R. (1986), *Prosas apátridas (completas)*. Barcelona: Tusquets.
- Robledo, B.H. (1995). Ivar Da Coll: ilustraciones sobre un ilustrador (entrevista a Ivar Da Coll). *Hojas de lectura*, No. 34, pp. 20-24.
- Silva, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficticiales*. Caracas: Banco del Libro.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. (G. Montes Trad.). Buenos Aires: Colihue.
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures*. New York: Watson-Guption Publications.
- Venegas, M. C. (2003). *La biblioteca escolar recurso educativo por excelencia*. Serie Guías. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital- Fundalectura.