

## CONEJOS, PATOS Y CATRINAS: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS LEEN Y COMENTAN LIBROS SOBRE LA MUERTE

---

Melisa Gisela Maina\*

**Title:** "RABBITS, DUCKS AND KATRINAS: CHILDREN'S READ AND DISCUSS BOOKS ABOUT DEATH"

**Summary:** *Death is a complex topic in books for children and young adults. We asked: How do children read books about death? The objective is to understand the representation that children have of death based on different illustrated books with this topic. We propose a methodology articulated in two moments: in the first part we will analyze two children's books from a semiotic scheme to understand their implication in the cultural system. In the second part, we will review experiences carried out in three educational institutions in the city of Córdoba with empirical readers and readers between five and six years old. We understand reading as a sociocultural practice, materially linked to contexts; they act as interpretation matrices and keys to the construction of meanings. In the results we observed that every time the figure of death is used in a cultural object (in this case a picture book), it is possible to reconstruct the meanings that circulate in the culture. We contrast this analysis with the literary reading and the transfer of the contextual experience of children's lives. Ethnography allows us to reconstruct the voice of children in order to understand how they read these books and to contrast them with the prescriptions made by adults.*

**Keywords:** *childhood-reading- death-literature*

**Resumen:** La muerte es un tema complejo en los libros para niños y jóvenes. Nos preguntamos: ¿Cómo leen los niños y niñas los libros sobre la muerte? El objetivo es comprender la representación que tienen los niños de la muerte a partir de diferentes libros ilustrados que abordan este tema. Proponemos una metodología articulada en dos momentos: en una primera parte analizaremos dos libros infantiles a partir de un esquema semiótico para comprender su implicancia en el sistema cultural. En una segunda parte, se revisarán experiencias realizadas en tres instituciones educativas de la ciudad de Córdoba con lectores y lectores empíricos de entre cinco y seis años. Entendemos la lectura como práctica sociocultural, materialmente vinculada a los contextos que actúan como matrices de interpretación y claves de construcción de significaciones. En los resultados observamos que cada vez que se utiliza la figura de la muerte en algún objeto cultural (en este caso un libro ilustrado) se puede reconstruir los significados que circulan en la cultura. Contrastamos ese análisis con la lectura literaria y la transferencia de la experiencia contextual de vida de niños y niñas. La etnografía permite reconstruir la voz de niños y niñas para comprender cómo leen esos libros y contrastarlas con las prescripciones que realizan los adultos.

**Palabras claves** infancia-lectura-muerte-literatura.

\* Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS-CONICET y UNC). E-mail: melisa.maina@gmail.com.

## Introducción

*“Un día apareció la muerte tal como la imaginamos: flaca, apergaminada y huesuda. Una muerte clásica, digamos.” (La partida de Alberto Laisseca y Nicolás Arispe)*

La muerte es un tema recurrente de la literatura y ha sido representada de múltiples maneras a lo largo de la historia de la humanidad. Aunque significa un motivo de reflexión en nuestra sociedad, en la literatura para la infancia, muchas veces, se evidencia tensionada con los eslóganes éticos de los adultos (Fernández, 2012; Galván, 2022).

En este artículo nos preguntamos: ¿Cómo leen los niños y niñas los libros de imágenes que presentan la muerte como un personaje literario? El objetivo es comprender la representación que tienen los niños de la muerte a partir de diferentes libros ilustrados o libros álbumes (Hanán Díaz, 2007) que abordan este tema. Para eso proponemos una metodología articulada en dos momentos: en una primera parte analizaremos dos libros infantiles a partir de un esquema semiótico para comprender su implicancia en el sistema cultural. En una segunda parte, se revisarán experiencias de lectura realizadas en tres instituciones educativas de la ciudad de Córdoba con lectores empíricos de entre cinco y seis años de edad. El enfoque general de esta intervención es eminentemente cualitativo, y se complementa con el registro etnográfico, ya que consideramos que la lectura de estos libros permite a los niños encontrar un espacio para hablar de sus experiencias vitales. A partir de la incorporación de la etnografía podemos entender cómo la lectura en la infancia

habilita un espacio de construcción de la subjetividad: “comprendemos a la lectura literaria como una práctica sociocultural que involucra dimensiones tanto objetivas como subjetivas” (Maina y Papalini, 2021).

En palabras de Sandra Comino: “¿Será la muerte, el sexo y la política temas prohibidos en la literatura infantil? ¿Será que hay que ocultar esos temas? “(2009, p.99) Pareciera que esa reflexión, en general, está reservada a un lector adulto. La infancia suele estar sobreprotegida en función de temas considerados tabúes por los adultos: la muerte, por ejemplo, extendida desde una reflexión occidental puede generar ciertos temores (Thomas, 1983). Sin embargo, es posible encontrar libros que trabajan con esta temática, y son denominados “libros radicales” (Veliz, 2022) “controversiales” (Evans, 2015). En general, a los niños y niñas no se les pregunta sobre sus inquietudes, ya que se presupone que ciertos temas pueden generar angustia o tristeza. ¿Pero sabemos realmente qué dicen los niños y niñas de sus lecturas? Elbruch describe las historias recortadas de temas complejos como “la estética rosa de los libros ilustrados ingleses” (Salisbury y Styles 2012, p.123).

Martin Salisbury y Morag Styles sostienen: “No creo que explicar temas complejos de manera emocional a los niños sea sencillo, pero los pequeños son muy capaces de experimentar toda una serie de emociones humanas universales.” (2012, p.124). La etnografía permite reconstruir la voz de niños y niñas para comprender cómo leen esos libros y contrastarlas con las prescripciones que realizan los adultos.

### **La muerte en la literatura infantil**

La muerte como tema dentro de los estudios sobre literatura infantil y juvenil (LIJ), cubre un amplio espectro bibliográfico. Entre algunos de los autores podemos mencionar a Fanuel Hanán Díaz, quien sostiene sobre la lectura de la muerte: “(...) es el espacio para confrontar nuestras propias experiencias y descubrir en los personajes de ficción que nuestras emociones, que nuestros sentimientos ante ese hecho, son también los de otras personas.” (1996, p. 13)

Algunas de las estrategias para hacerlo es incorporar la muerte de un animal, también relacionada con problemáticas específicas de la niñez y adolescencia: acoso escolar, trastornos alimentarios entre otras (Sáiz Ripoll, 2010). Otra estrategia es la personificación de la muerte: un recurso muy utilizado para dar cuenta de la concreción de una idea abstracta (Sáiz Ripoll, 2010). Sin dejar de pensar en la literatura como parte de una experiencia estética y no con un fin instrumental, es necesario incorporar alguna idea sobre la pedagogía de la muerte (Arnaiz, 2003; Cantero García, 2013). Es necesario recuperar que la muerte, constituyó un tema presente en la literatura popular europea, pero fue desterrada de los libros destinados a los niños y jóvenes durante el siglo XX (Arnal Gil, Etxaniz Erle y López Gaseni, 2014). Históricamente el cuento folklórico (Propp, 1998; Palleiro, 2015) retomaba esta temática porque era parte indisoluble de la vida en sociedad (Darton, 1987).

### **La lectura de imágenes, las conversaciones literarias y su vínculo con la oralidad**

Las imágenes entregan un acceso instantáneo que ocurre de modo inmediato, incitando cierta reacción emotiva en el lector (Arizpe y Styles, 2004). Por ello, un libro atractivo es capaz de alentarlos a establecer una mirada cuidadosa, crítica e imaginativa. La investigación de Arizpe y Styles (2004) resulta un aporte sustancial al campo, ya que al trabajar con lectores empíricos aporta datos sobre la lectura en contexto de los libros álbumes. Este estudio permite abrir un campo de investigación sobre las conversaciones literarias con los niños, ya que indaga en la lectura de una selección de libros-álbumes que realizan niños y niñas entre 4 y 11 años. En palabras de las investigadoras: “En nuestras sesiones de análisis, una y otra vez se destacó el papel crucial de formular las preguntas adecuadas para obtener respuestas precisas” (Arizpe y Styles 2004, p.33). Retomamos la siguiente pregunta: “¿qué puertas abre el libro álbum para proponer un acercamiento a lo literario desde la pregunta, la intensidad y la experiencia estética desde temas incómodos?” (Galván, 2022, p. 92)

Janet Evans (2015) realiza una compilación de estudios exploratorios en respuestas lectoras de niños entre los 6 y los 12 años con respecto a un corpus de libros que definen como “desafiantes” o “controversiales” debido a sus temáticas (muerte, sexualidad, el racismo, la depresión, la tristeza y la soledad, el suicidio, las drogas, el Holocausto, el aborto). Uno de los principales ejes, es la revisión de la mirada de los adultos que presuponen que los niños tienen habilidades limitadas para comprender ciertos tópicos o bien que se les debe proteger

de estos, lo que a menudo provoca que se restrinjan las experiencias literarias. Estos tipos de estudios, si bien exploratorios, nos brindan un punto de reflexión para incorporar aquellos libros álbumes que trabajan con temas tabúes. Otro estudio sobre lectores empíricos dentro de la línea temática de libros sobre la muerte, reporta el análisis de respuestas lectoras de escolares al libro álbum *Sapo y la Canción del Mirlo* de Max Velthuijs (1992). A partir de una tarea de recontado y preguntas de interpretación a partir de la obra, se registraron las respuestas de 20 estudiantes de dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Según la edad, los niños y niñas pueden dar cuenta de diferentes distinciones para dar referir a la muerte; como proceso reversible -en los más pequeños- y como suceso irreversible -en los más grandes- (Ow et al, 2021).

Lidia Cortez (2022) explicita el modo en que los libros álbum permiten a sus lectores adentrarse en el proceso de construcción del sentido y ahonda en las complejidades que habilita el discurso multimodal en este tipo de libros. La investigadora retoma el concepto de “comunidades de indagación” escolares para analizar un modelo hermenéutico simbólico como puerta de entrada a las lecturas. Las imágenes constituyen en sí mismas un lenguaje y tienen una “gramática” que es posible de analizar (Kress y Van Leeuwen, 2001), leer imágenes requiere tiempo y atención, a la observación se añade el pensamiento, pues leerlas no es solo percepción, incluye cognición y, sin duda, afectividad (Ow et al, 2021)

La relación entre lectura, oralidad y escritura constituyen un importante trinomio para pensar la lectura de los primeros lectores: sostenemos

que la escritura y oralidad son dos formas diferentes y específicas de representar el sistema lingüístico (Ong, 1993). Si bien la escritura es un objeto cultural cognitivo que tiene relativa autonomía respecto a la oralidad: es decir, no tiene como función exclusiva ‘transcribir’ aquello que se dice, ponderar la oralidad en los niños y niñas pequeños puede permitir un primer acercamiento a la cultura escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En esta investigación la ecuación oralidad-escritura-lectura (Olson y Torrance, 1995; Ferreiro y Teberosky, 1979) resulta un aporte sustancial para pensar la interrelación que sucede con los lectores más pequeños y de qué manera relacionan sus conocimientos sobre los objetos culturales (en este caso las ilustraciones sobre la muerte) a través de la lengua oral.

Aidan Chambers postula su metodología a partir de las conversaciones que los niños tienen entre sí y con la docente después de leer un libro. Este autor, manifiesta cómo los niños conocen desde muy pequeños una interacción profunda con la lectura de literatura. Al analizar la lectura de imágenes ejemplifica cómo los niños y niñas cuentan las historias al ver el sutil diseño de las ilustraciones del libro, en el que muchos de los códigos narrativos están “escritos” en las láminas. De esta manera, están aprendiendo la complejidad de la literatura incluso antes de ingresar a la complejidad lingüística. Y están aprendiendo a hacerlo con discriminación crítica al decir de qué se percató, al escuchar lo que dicen los otros y al discutir sus observaciones mutuas (Chambers 2015, p.47). También destaca, en su trabajo de campo, que los niños realizan observaciones críticamente agudas sobre la literatura (Cham-

bers 2015, p.49).

### **La lectura de ficción como práctica sociocultural**

Entendemos la lectura como práctica sociocultural, materialmente vinculada a los contextos; ellos actúan como matrices de interpretación y claves de construcción de significaciones. Conviene aclarar que distinguimos las significaciones del sentido. Como dice Clifford Geertz, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”: estas significaciones son públicas, exteriores, anteriores e independientes de sí mismo. Aclara: “considero que la cultura es esa urdimbre” (2003, p. 20). Al decir que la lectura es una práctica sociocultural, la inscribimos en la materialidad del mundo. Y, si su comprensión implica la construcción de significaciones, hay que decir que este proceso no es realizado por un agente individual autónomo; la aprehensión de la significación implica insertarse en esas tramas culturales, que son públicas y objetivas. Pero la lectura es una práctica “reversible”: si es objetiva en tanto trama de significaciones, deviene subjetiva cuando construye sentidos, que siempre son “para” alguien. El sentido es una apropiación, un pliegue subjetivo, construido con -pero no sólo- significaciones.

La ficción estimula la percepción, atención e imaginación entre otras actividades cognitivas (Nikolajeva, 2014). Es decir, podemos comprometernos con el mundo de ficción de forma independiente de nuestro supuesto conocimiento del mundo real y sin cuestionar la autenticidad de nuestra percepción de este último (Nikolajeva, 2014). De esta manera los

lectores establecen pactos ficcionales y pueden aprender a partir de la lectura realizando un intercambio entre lo que saben y lo que el libro les muestra como novedoso o desconocido. Uno de los propósitos de la ficción es transmitir experiencia ‘refractada a través de una conciencia individual’ (2014, p. 40). No solo usamos nuestra experiencia de la vida real para entender la narrativa, sino que el mundo de las historias ayuda a iluminar y explicar el mundo real, de modo que el “compromiso cognitivo” de la ficción es un proceso bidireccional: de vida a texto y de texto a vida “(p. 25). Janet Evans sostiene: “Muchos adultos consideran que los libros ilustrados desafiantes y controvertidos no son adecuados para que los lean los niños; sin embargo, son ellos, como adultos, los que tienen problemas para enfrentarse a estos textos desafiantes y no los niños (traducción nuestra)” (2015, p. 5). Para poder demostrar esta afirmación es importante recuperar las lecturas que los niños y niñas realizan sobre estos libros denominados radicales o controvertidos.

### **Lectura y etnografía**

Particularmente esta investigación fue realizada en instituciones educativas. La lectura en la escuela está intervenida por una serie de condiciones sociales, políticas y culturales que muchas veces no se hacen explícitas en los documentos oficiales de la educación. Elsie Rockwell (2001) relata la experiencia en una escuela de México y muestra cómo la manera de leer de la maestra rompe con el protocolo de la lectura silenciosa y en solitario. Se hace evidente, en el ejemplo, el juego “(...) entre las dimensiones sociales e individuales de lectura;

entre lo esperado y lo construido en una clase” (Rockwell 2001, p. 22). Dice al respecto: “Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianidad escolar” (Rockwell 2001, p. 14-15). Pareciera que, en las escuelas, existe una clara distinción entre la teoría y la práctica. Agrega Rockwell: “Otro eje en la búsqueda es distinguir lo individual de lo colectivo en el acto de leer; hay maneras de leer privadas y silenciosas, otras más bien son públicas y orales.” (Rockwell 2001, p.16) Por eso, establece cuatro ejes que permiten dar cuenta de las formas de leer en las escuelas, ellos son: la materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales que envuelven al texto. Rockwell sostiene que se profundiza en la distancia entre lo escrito y las prácticas sociales de la lectura; las maneras de leer no siempre incluyen al niño en la cultura escrita. En sus palabras: “La presión hacia la individualización del acto de leer socava los necesarios apoyos sociales de cualquier proceso de aprendizaje real y ahonda la competencia excluyente.” (2001, p. 22)

En esta investigación la descripción del entorno permite ir tejiendo en el análisis la imbricación de la subjetividad. En este sentido, no podemos dejar de considerar lo siguiente: el trabajo de campo implica, como sujetos que vamos a investigar, el involucrarnos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización” dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos van modificando como sujetos (Achilli 2015, p. 64). Achilli explica que el trabajo de campo presenta un flujo continuo entre la cercanía y la lejanía del campo a investigar. Diana Milstein (2006) antropóloga

e investigadora argentina, sostiene que revisar las cuestiones metodológicas e incorporar a los niños como informantes, le permitió ampliar y profundizar la investigación. Se trata de incluir la voz de los niños, y no subsumirla a una cultura propia de la infancia.

Con este panorama planteado, vale la pena preguntarse ¿qué tienen para decir los niños y las niñas de los libros infantiles sobre la muerte? A través de sus relatos, conversaciones e intervenciones podemos revisar críticamente las nociones de infancia: ¿cómo recuperamos el sentido que los niños imprimen a las cosas sin hacerlo desde nuestro paradigma de adultos? Comenzamos teniendo en cuenta la capacidad de los niños y niñas de incorporar el juego a las actividades cotidianas, siguiendo a Alejandra Otasso y Santiago Sburlatti, que dicen: “... existe algo de lo lúdico que se torna ineludible” (2017, p.134). También desde el arte pues, como dice Paula López Wilches: “El arte es, pues, un medio de expresión. Este, sin embargo, no es el objetivo principal del uso del arte en la primera infancia. (...) el arte debe potenciar las capacidades de los niños y niñas con miras a generar grandes artistas a través del dominio de este campo del saber” (2016, p. 116). A su vez, la etnografía permite descubrir lo que la gente siente (Milstein, Jaramillo y Pujó 2011, p. 171) y esto condensa un punto relevante para pensar esta técnica dentro del ámbito educativo. Siguiendo el planteo de Rockwell (2001) en su artículo, el acceso a la relación entre los libros y los niños implica un diseño metodológico especial. Por un lado, la lectura es una práctica poco accesible a la observación; por otro, cuando la investigación involucra niños, se deben tomar recaudos especiales.

A las muy particulares características de la relación entre niños y lecturas, se agrega, además, la evanescencia de ese momento: se trata de encuentros efímeros; por ello, es muy complejo analizar la práctica sin un registro de voz o imagen. Aun tratando de abarcar esta diversidad, somos conscientes de la imposibilidad de analizar la totalidad de aspectos, ámbitos e inflexiones que supone la práctica de lectura en niños, debido a que son inaccesibles, o porque implican tiempos y procesos que muchas veces no son conscientes en el lector o lectora y no los puede capitalizar en forma discursiva. Para intentar salvar estas complicaciones y construir una mirada de investigación particular que pueda responder la problemática que enfrenta esta investigación, se incorporan datos tales como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores que, de una u otra manera, ofrecen mayor sentido a los datos numéricos. Esto permite revisar un mismo problema de investigación bajo múltiples focos, intentando captar “los sentidos sociales” de la manera más completa posible. Los adultos pretendemos construir la infancia desde la adultez; esto implica concebir a los niños como pequeños receptores de los valores de una sociedad. Uno de los paradigmas de la niñez postula la relevancia de la infancia en función de la llamada “tasa de retorno”: la inversión en los infantes implica el desarrollo de una sociedad altamente calificada y competitiva. En palabras de Paola Andrea López Wilches: “En esta concepción, los niños y niñas resultan interesantes por aquello para lo que servirán en el futuro, no por sí mismos” (2016, p. 115). En resumen, la etnografía se nos presenta como una caja de Pandora que habilita la entrada a diferentes problemáticas, muchas

veces invisibilizadas en una única lectura de un fenómeno cultural y social que necesita de un abordaje profundo.

## **Diseño Metodológico**

### **a) Materiales**

-*El pato y la muerte* (2015) de Wolf Erlbruch.  
 -*Balada del rey y la muerte* (2011) de Grobler Piet, Jekkers Harrie y Meinderts Koos.

### **b) Muestra**

Muestreo de las escuelas seleccionadas para el registro etnográfico:

- **Escuela A:** Ubicada en la zona sudoeste de la ciudad de Córdoba. Pública y laica. Los alumnos provienen, en menor porcentaje, de los barrios aledaños.
- **Escuela B:** Ubicada en el sector centro-este de la ciudad de Córdoba. Pública y laica. Institución educativa con gran trayectoria.
- **Escuela C:** Ubicada en el área sudeste central de la ciudad de Córdoba. Pública y laica. La falta de una alimentación adecuada es una característica de la población y se observaron casos de desnutrición infantil.

Cabe mencionar que en la República Argentina podemos encontrar escuelas públicas que reciben un aporte total del Estado; escuelas privadas con subvención del Estado (reciben un aporte del Estado además del ingreso generado por las cuotas de los alumnos); y escuelas privadas que no tienen aportes del Estado. A su vez, las escuelas públicas son laicas (Ley N° 1420), pero dentro del grupo de las escuelas privadas pueden encontrarse opciones laicas o confesionales – en las que la educación religiosa es parte del currículo.

### c) Participantes

Trabajamos con 50 niños distribuidos en las escuelas ya mencionadas, entre los 5 y los 6 años de edad.

### d) Método

A través de un diseño cualitativo analizamos una experiencia comparada de lectura entre tres grupos de niños de diferentes instituciones educativas con los libros ilustrados: *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch y *Balada del rey y la muerte* de Grobler Piet, Jekkers Harrie y Meinderts Koos. La metodología se dividió en dos fases:

**-Primera fase:** Análisis de los libros ilustrados para niños con el objetivo de relevar la construcción de los personajes de un libro destinado a la infancia, tanto en su construcción discursiva como en su construcción visual. Angenot sostiene que: “el Discurso Social aparece como un dispositivo problematológico, hecho de engaños, enigmas, dilemas e interrogantes” (Angenot 1987, p. 152). El concepto de doxa es necesario, para definirlo como base categorial sobre el mundo sin la cual no habría inteligibilidad del discurso. Entonces trabajamos con un objeto problemático que presenta variaciones que serán reconstruidas a partir del establecimiento de la doxa, que entendemos de la siguiente manera:

*El conjunto de creencias, de convicciones morales, de imágenes compartidas por una colectividad en un momento dado. También es portadora de un fondo cultural, de un imaginario, en ocurrencia narrativa, compartidos por una colectividad y solicitados en todo momento por la prosa narrativa.* (Robin, 1993, p. 149)

**-Segunda fase:** Registro etnográfico de la

lectura de los libros en Nivel Inicial (sala de 5 años). Aclaramos que en la República Argentina el sistema educativo comprende dos años de educación inicial (4 y 5 años de edad) 6 o 7 años de educación primaria dependiendo de la jurisdicción (6 a 12/13 años de edad) y 5 o 6 años de educación primaria, dependiendo de la jurisdicción también (12-13 a 18 años).

Durante el trabajo de campo se tomaron como punto de análisis las conversaciones literarias (Chambers, 2017) que los niños tenían sobre los libros. No fueron realizadas entrevistas en el sentido estricto de la palabra, sino que se recuperaron las intervenciones que los niños hacían sobre los libros. Los dos libros fueron leídos en voz alta por la investigadora con la docente presente en el aula.

### Se propusieron dos actividades:

**a.** Para leer el libro de *El pato y la muerte*, se interrumpió la lectura *in media res* para escribir una carta al pato.

**b.** Para leer el libro *Balada del rey y la muerte* se utilizaba una técnica de role playing para convencer al rey león de liberar a la muerte.

Aquí establecemos un análisis sociocultural de la lectura infantil interpretando conversaciones y múltiples datos, que están anclados en su contexto, lo cual no implica un análisis psicológico, sino sociocultural. (Milstein, 2006; Rockwell, 2001).

**-Recaudos éticos:** se mantuvo la confidencialidad de la identidad de los niños, las escuelas y las docentes. En los registros audiovisuales, se pixelaron los rostros. Los integrantes de las familias de los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado, donde aceptaban la participación en la investigación,



así como la grabación de imágenes. Al finalizar la investigación, las familias y las instituciones educativas recibieron un informe de los resultados obtenidos.

## Resultados

### *La muerte como personaje en los libros ilustrados*

*El pato y la muerte* es un libro editado en 2007 por Barbara Fiore. Su nombre original es *Ente, Tod und Tulipe*. Podemos observar que en la traducción se elimina la palabra tulipán. Es un libro austero en sus ilustraciones: pode-

mos observar páginas grandes con fondos claros, que posicionan en primer plano a los personajes: el pato y la muerte. Con respecto a los espacios, a veces aparece un estanque y otras veces un árbol. El libro se centra en la discusión filosófica sobre la vida y la muerte que sostienen los dos personajes. Nos detenemos a analizar cómo aparece representada la muerte: una Catrina, un esqueleto con un camión raído a cuadritos. Si bien rescata una figura de una muerte clásica en el repertorio occidental, se caracteriza por su austeridad, no tiene hoz, ni una gran capa negra. Es destacable que la expresión de su rostro es amable (Imagen 1).



IMAGEN 1

¿Qué conocemos como muerte clásica? Pareciera que existe un conjunto de elementos que no pueden faltar: Calaveras, huesos, una capa y una hoz. El esqueleto representa la universalidad ante la muerte: todos somos iguales sin distinguir clases sociales, edad, ni género entre otras categorías de la humanidad: “El esqueleto representa tanto una figura humana como su opuesto: una representación no individual, genérica” (Carels 2012, p. 4) (*traducción nuestra*).

La Catrina como personaje emblemático de la muerte ofrece una reflexión filosófica sobre la humanidad, su finitud e imposibilidad de escape. La materialización de un concepto abstracto en un personaje que puede ser más o menos amable, más o menos ridículo o intimidante, se convierte en un recurso dentro de la literatura infantil.

El pato es el segundo personaje en esta historia. Los animales constituyen una gran categoría dentro de la literatura infantil, según Sastrías (1997): “La fábula es una narración breve y sencilla en donde los animales son el medio para dar lecciones.” La historia de la literatura infantil se encuentra plagada de animales protagonistas o secundarios. En este caso, el pato tiene capacidades antropomórficas puede filosofar y tiene preocupaciones “humanas”, por ejemplo, no sabe si los patos van al cielo o al infierno.

El pato como personaje podemos encontrarlo en las fábulas, pero también en los libros contemporáneos como *Tener un patito es útil* (2007) de Isol.

Existe un tercer personaje que se elimina en el título traducido al español. En palabras de Micaela Chirif (2017): “El tulipán no *hace*

nada: no habla, no muestra voluntad propia, no desencadena ninguna acción.” Sin embargo, es un elemento importante para aparecer en el título de su edición en idioma original.

Ese tulipán aporta un color cálido en una paleta de colores fríos y aunque es un personaje inanimado: no habla, ni realiza acciones como el resto de los personajes, tiene un rol fundamental hacia el final: “(...) un tulipán (elemento que aporta el único toque de color cálido) encima de su cuerpo(...)” (Salisbury y Styles 2012, p. 123).

En nuestra cultura occidental, las flores constituyen un símbolo ante la muerte: las utilizamos para agasajar a los muertos. En este caso, la muerte coloca el tulipán sobre el pato cuando deja que su cuerpo vaya río abajo. En este gesto recuperamos a Vinciane Despret (2021) quien tiene una mirada sobre la muerte ligada a la vida y alejada de un gesto oculto, oscuro o tabú. *La balada del rey y la muerte* (2011) es un libro álbum escrito por Koos Meinderts y Harrie Meinderts, ilustrado por Piet Grobler y editado por Pípalá. Denominado originalmente como *Ballade vom Tod*. El argumento gira en relación a la reflexión de la muerte como algo intrínseco de la vida. Un rey león tiene miedo a la muerte por eso decide llamar a sus sabios para que lo ayuden a atraparla. Lo logran, pero después de varios siglos de inmortalidad, caen en la cuenta de que la muerte es necesaria en este mundo. Nuevamente los animales-personajes constituyen un recurso dentro de la literatura infantil. Lo interesante de este libro, es la representación de la muerte. Estratégicamente queda oculta entre una campana de cristal en el momento de su presentación, y observamos la sombra de una hoz.

Así lo decidieron y todos se pusieron a trabajar:  
ese mismo día a la Muerte lograron atrapar.  
Sentada detrás del vidrio, triste y afligida,  
la Muerte parecía una pieza de museo en vida.



IMAGEN 2

Una muerte clásica, digamos, según el epígrafe que encabeza este escrito. Sin embargo, la astucia del ilustrador es retratar a la muerte como una coneja blanca, que sólo aparece en la última página. Y allí podemos observar que lo que parecía una hoz era en realidad unas largas orejas.

Ahora bien, pareciera ser que existe en la literatura infantil un mundo de conejos. Si hacemos un recorrido por la historia de la literatura infantil: los conejos se han colado entre los libros simbolizando la muerte desde hace bastante tiempo, muchos de los libros clásicos han utilizado este recurso.



IMAGEN 3

Uno de ellos es el emblemático muñeco-niño rebelde: Pinocho. Aunque poco conocida es la

versión original, cuando Pinocho muere, unos conejos negros llevan su ataúd.



IMAGEN 4



En el libro *Gracias querido conejito por una tarde maravillosa* de Jimmy Liao, la muerte es un conejo. Este es un libro complejo de gran cuestionamiento filosófico sobre la vida. Una niña/anciana recuerda entre flashbacks su vida y un conejo de dimensiones gigantescas la acompaña.

Lo particular es que estos animales (los conejos), en general, aparecen como espectadores en la trama. No parlotean como la Catrina del libro *El pato y la muerte*. Sino que permanecen quietos y expectantes de lo que puede suceder. Aquí comprendemos que el Discurso Social es una memoria semiológica (Angenot 1987,



IMAGEN 5

2012) que produce y reproduce contenidos de la doxa, ya que al leer un texto se activa todo ese contenido discursivo. Ese contenido se encuentra guardado en la memoria cultural y discursiva de una época dada o de una contemporaneidad (Propp 1998, 2008; Palleiro, 2015; Darton, 1987). Por ejemplo, cada vez que se utiliza la figura de la muerte en algún objeto cultural, atrae (como un imán) sentidos, valores, axiomáticas que circulan y que permiten motivar a los alumnos para hacer observaciones sobre la cultura.

### ¿Qué dicen los niños sobre los libros de literatura sobre la muerte?

En la primera actividad se presentó el libro *El pato y la muerte*, los comentarios sobre la portada fueron los siguientes:

*“Augusto- Pero ese pato parece una espada porque tiene la cara para arriba*

*Investigadora- ¿Qué estará mirando para arriba?*

*Pedro- El cielo.”* (Escuela A)

En este caso aparece una primera asociación de los niños y niñas con las zonas de la muerte: el cielo y el infierno, el arriba y abajo. La observación del niño es puntual, sabe que es una ilustración y que hay un motivo de eso ¿por qué mira para arriba? ¿Adónde mira? Sin planificarlo con antelación, ese lector niño tiene una hipótesis que seguirá desarrollando.

En un segundo momento se leyó *Balada del rey y la muerte*, ante la imagen ya señalada de la muerte una campana de cristal, comienza el rastreo otras imágenes asociadas a la figura de

muerte (Imagen 3):

*“Investigadora- ¿Cómo será la muerte?*

*Tatiana- Tiene cola y unos cuernos. Federico- Con pelos y una cola.*

*Lucía- De color rojo.*

*Seño- Yo me la imagino como una nube negra.”*

(Escuela B)

Después de mirar el dibujo sobre la muerte, en este caso una coneja, podemos observar la siguiente respuesta: *“Juliana- Tiene el cabello blanco porque hace mucho que está encerrada.”* (Escuela A)

Continúan las representaciones asociadas a la muerte, una figura ignominiosa en algunos casos que remite más a un demonio. Una vez finalizado el cuento continuamos la conversación con los niños y repreguntamos:

*“Investigadora- ¿Cómo estaba dibujada la muerte acá? (Pato y la muerte)*

*Diana- Con todos huesos.*

*Investigadora- ¿Cómo aparece la muerte en los dibujitos que ustedes miran?*

*Benjamín- Sin el vestido. (Se refiere a como aparece en el libro El pato y la muerte)”.*

(Escuela A)

En este caso, uno de los niños aseguraba que para él la muerte era como la del pato y la muerte, pero sin vestido. En relación al primer análisis realizado sobre el libro podemos dar cuenta que la representación que los niños tienen de la muerte remite a una matriz cultural reafirmada con la propuesta estética de los libros (Angenot, 1985; Thomas, 1983; Geertz, 2003)

### Discusiones filosóficas con los niños

En una primera instancia las aproximaciones e hipótesis sobre las diferentes representaciones de la muerte habilitaron un espacio de reflexión propia y de apropiación con respecto a este tema. En una primera instancia, los libros generaron debates sobre preguntas existenciales y sobre las creencias de los niños. Revisemos el siguiente diálogo:

*“Investigadora- ¿Qué le podemos decir al pato?”*

*Pedro- Que no existe la muerte, que no existe el diablo.*

*Genaro-Y Dios tampoco.*

*Pedro-Sí, existe.*

*Genaro-No, existen los pájaros.”* (Escuela A)

Esa reflexión habilitaba otras instancias de implicancia entre la reflexión sobre la ficción y la realidad:

*“Seño- Habrá que ver a dónde fue el pato. ¿A ustedes qué les parece?”*

*Nataly-Al cielo*

*Tatiana-A otro cuento de ese mismo pato. En el cielo está Dios.”* (Escuela B)

Una de las niñas deposita en el texto su propia concepción de mundo, mientras otra reflexiona sobre el sistema literario (Nikolajeva, 2014, Chambers, 2015). ¿O acaso los personajes no migran de un libro a otro? Al realizar la segunda actividad que implicaba ponerse en el rol de los sabios que debían convencer al rey que libere la muerte:

*“Investigadora: ¿Por qué es importante liberar*

*a la muerte?”*

*Genaro- Porque la muerte es importante y tienen que ser enterrados.”* (Escuela A)

*“Tatiana- Porque hay mucha gente, van a nacer hijos y no van a entrar.”* (Escuela B)

Al leer el libro *El pato y la muerte*, dejábamos la lectura *in media res* para escribir una carta. Sin embargo, en la Escuela D, los niños decidieron dibujar sobre lo que habían leído. Recordemos el contexto social, cultural, económico, educativo donde se realizó la experiencia (escuela D) revisemos la siguiente situación:

*“Mijael -Le voy a hacer una casita y no tiene nombre (a la muerte).”* (Escuela C)

En este caso, a partir del cuento, se produce un solapamiento entre la vida real y la ficción. Podemos hipotetizar que las necesidades se transfieren a los deseos profundos de la vida cotidiana. En las otras instituciones donde realizamos la misma actividad, los niños proponían otras salidas entre el pato y la muerte como, por ejemplo: al cine, a pasear. También los niños y niñas deseaban “que se junten los dos a comer y luchar” y “...coman cosas ricas” (Nikolajeva, 2014; Maina y Papalini, 2021).

En la comparación entre las respuestas generadas entre una y otra escuela, podemos evidenciar que se entrelazan con las condiciones objetivas de vida observadas en el capítulo cinco. A la escuela C concurren niños que provienen de familias profesionales o de clase media, lo que nos permite vincular las actividades recreativas presentes en su vida cotidiana con los deseos expresados en la carta. Por otra parte, es evidente el contraste con el dibujo



del niño que hace una casa (en el contexto de precariedad habitacional) para la muerte. No pretendemos hacer un análisis en términos psicológicos, sino mostrar cómo la lectura literaria facilita la experiencia de lectura vinculada con una transferencia real en el contexto donde viven los niños. A su vez, este cuento generó la emergencia de sus reflexiones de los niños en relación a su experiencia con la muerte:

*“Investigadora- ¿Vamos terminar el cuento?  
Mijael - Mirá, le pone la flor.  
Investigadora- ¿Por qué le ponen la flor?  
Matías -Porque se murió.”* (Escuela C).

Podemos observar cómo los niños y niñas recuperan la memoria cultural del ritual de la muerte (Thomas, 1983; Despret, 2021). La dinámica que se generó con la lectura en voz alta en los tres grupos permitió reconstruir la trama de la historia narrada de manera colectiva, no en un intento de homogeneizar sentidos sino de compartir las dudas. De esta forma el grupo pudo reconstruir la historia y ampliar esa comprensión a partir del intercambio social de la lectura (Rockwell, 2001; Chambers, 2015) La oralidad en este caso, se potencia como primer acceso a la cultura escrita y además habilita un espacio de reflexión personal (Ferreiro y Teberosky, 1979; Olson y Torrance, 1995):

*“Laura se acerca y dice tímidamente - Señor, mi papá se murió...  
Investigadora - ¿Hace mucho?  
Laura - Sí, se murió acá en el río.”* (Escuela C)

Este fragmento del registro etnográfico da cuenta de qué manera los niños y niñas pueden

compartir su experiencia de vida a partir de la lectura de los libros “radicales” o “controversiales”. Recuperemos la idea de que la lectura es un proceso cognitivo complejo que involucra una parte emocional; en la lectura, está implicada la relación con el otro, los abrazos y los recuerdos o proyecciones que convocan esos libros (Maina y Papalini, 2001; Nikolajeva, 2014).

Los movimientos de estos elementos son circunstanciales, emocionales y no dependen de una estructura fija, de una lectura única e irreplicable para todos. Por ejemplo, podemos trabajar con grupos de niños de cinco años en la misma época, interpelados por los mismos objetos culturales pero las respuestas no son idénticas, sino que están mediadas por otras formas de acceder a la lectura (Rockwell, 2001). La lectura indaga en las profundidades del sujeto. En esta línea, es válido interrogarse sobre la construcción de subjetividad de los niños en sus primeras relaciones con los libros. En este caso, podemos retomar la pregunta de Galván y responder: una dimensión que es poco aprehensible, que no podemos desentrañar totalmente, pero que claramente elabora una serie de cuestiones en relación a la concreción de sueños y realidades.

En este caso retomamos estos libros complejos, a veces difíciles que van construyendo en una *doxa* (Angenot, 1985, 2012) lo posible de ser leído y narrado en un momento determinado. La muerte puede ser esa imagen clásica y apergaminada, pero también una lo cotidiano y amigable. Es necesario destacar que estos casos presentados los niños y niñas pueden reconocer la imagen de una muerte asociada a una catriña y se identifican con el personaje del pato

(sienten empatía, le dan palabras de aliento y lo intentan reconfortar) pero no reconocen (o al menos no se pudo evidenciar) el reconocimiento del personaje de la coneja como portadora de un símbolo de la literatura infantil como lo describimos en el primer análisis. Esto permite recuperar la voz de los niños y niñas (Milstein, 2006; Milstein et al. 2011) sin interferir con una postura adultocéntrica. Entonces la lectura como experiencia disruptora permite potenciar los lazos entre una práctica social-cultural y las posibilidades de emancipación.

### A modo de conclusión

En este trabajo se intentó dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo leen los niños y niñas los libros que presentan la muerte como un personaje literario? El objetivo fue comprender la representación que tienen los niños de la muerte a partir de diferentes libros ilustrados que abordan este tema. Propusimos una metodología articulada en dos momentos: en una primera parte analizamos dos libros infantiles (*El pato y la muerte* y *Balada del rey y la muerte*) a partir de un esquema semiótico para comprender su implicancia en el sistema cultural. En una segunda parte, se revisaron experiencias de lectura realizadas en tres instituciones educativas de la ciudad de Córdoba con lectores empíricos de entre cinco y seis años de edad. El enfoque general de esta intervención fue cualitativo, y se complementó con el registro etnográfico, ya que tomamos un enfoque sociocultural de la lectura en la infancia. Los resultados obtenidos del primer análisis revelan que los libros de imágenes seleccionados exploran los recursos estilísticos de la literatura infantil para dar

cuenta de los siguientes:

-La Catrina como personaje emblemático de la muerte ofrece una reflexión filosófica sobre la humanidad en la base categorial de la *doxa* (Carels, 2012; Angenot, 1985, 2012).

-La historia de la literatura infantil se encuentra plagada de animales protagonistas o secundarios (Hanán Díaz, 1996; Sastrías, 1997; Sáiz Ripoll, 2010).

-Los conejos simbolizan la muerte en algunos libros destinados a la infancia.

-El tulipán recupera los ritos sobre la muerte a través de recursos estilísticos (Chirif, 2017; Salisbury y Styles, 2012).

El registro etnográfico permitió recuperar gestos y relatos de experiencia de los niños y niñas, para relacionar los procesos de subjetividad con la práctica de lectura. Aquí comprenderemos que las relaciones entre el libro y el lector no son únicas y permeables. Cada lector construye una relación particular con la lectura que es difícil de esbozar o conceptualizar en una sola teoría. Comprendemos que si bien es un acto individual y subjetivo tiene mucho que ver con la relación que establezco con los demás, con las miradas cómplices, las risas) como un acto afectivo y recíproco de comprensión y de inserción ante el mundo. En este caso los niños pudieron realizar las siguientes reflexiones:

-Leer y comentar libros “radicales” o “controversiales” sin mayores problemas (Arizpe y Styles, 2012; Evans, 2015)

-Consensuar sobre la representación de la muerte como personaje.

-Debatir temas filosóficos como la discusión entre la muerte y la vida, la existencia de un cielo y un infierno.

-Relacionar el contexto sociocultural con la

lectura propuesta.

Las relaciones entre infancia y literatura pueden verse ampliadas ante la percepción que los niños tienen de sus prácticas lectoras, sus hipótesis y anticipaciones, así como las problematizaciones que surgen en torno a lo leído (Olson y Torrance, 1995; Ferreiro y Teberosky, 1979). La etnografía de la primera infancia y de la educación permite dar cuenta de aquellos vacíos entre nuestros imaginarios y la realidad de los niños y niñas (Milstein, 2006; Rockwell, 2001).

Para finalizar podemos decir que habilitar espacios en las instituciones educativas donde los niños sean los sujetos encargados de exponer sus propias opiniones e impresiones favorece un conocimiento más amplio sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, sugiriendo nuevas formas de enseñar.

### Bibliografía

Achilli, E.

2015 “Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas”. *Boletín de Antropología y Educación* 6 (9), 103-107.

Angenot, M.

1985 *Critique de la raison sémiotique*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

2012 *Interdiscursividades. De hegemonías*

y *disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Arizpe, E. y M. Styles

2004 *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de cultura económica.

Arnaiz, V.

2003 “Diez propuestas para una pedagogía de la muerte”. *Aula de infantil*, 12, 8-11.

Arnal, J.I., X. Etxaniz Erle y J.M. López Gaseni

2014 “Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil”. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 12, 7-17

Cantero, M.

2013 “La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual”. *Psicogente*, 16 (30), 424-438.

Carels, E.

2012 “From the ossuary: animation and the danse macabre”. *TMG Journal*

- for Media History* 15(1), 25–42.  
doi:10.18146/tmg.413
- Chambers, A.  
2017 *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.
- Chirif, M.  
2017 “Y el tulipán. Sobre el rol del tulipán”. En: *El pato y la muerte de Wolf Erlbruch. Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (4), 204-224.
- Comino, S.  
2009 *Esto no es para vos*. La Bohemia: Buenos Aires
- Cortéz, L.  
2022 “Los álbumes como barandilla hacen pie en el umbral de lo prohibido: el tema de la muerte durante la niñez. Un modelo de abordaje”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), 156 – 188.
- Darton, R.  
1987 *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Despret, V.  
2021 *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus.
- Díaz Hanán, F.  
1996 “Variaciones sobre el tratamiento del tema de la muerte en la literatura infantil”. *Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil*, 4, 6-13.
- Evans, J.  
2015 *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Text*. London: Routledge.
- Fernández, M.  
2012 *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.

- Ferreiro, E. y A. Teberosky  
1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Galván, S.  
2022 Soy lo prohibido: libros álbumes y temas tabú. Apuntes sobre corrales, literatura e infancias. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 89 – 102.
- Geertz, C.  
2003 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hanán Díaz, F.  
2007 *Leer y mirar el libro álbum, un género en construcción*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Kress, G. y T. van Leeuwen  
2001 *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lage Fernández, J. J.  
1996 “La muerte en la literatura infantil y juvenil”. *Clij : Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 79, 16-25.
- López Wilches, P.  
2016 “Cuerpo y diversidad: etnografías de la infancia”. En: *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*. Ed. por Arango, A. M. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Maina, M. y V. Papalini  
2021 “Lectura(s): hacia una revisión del concepto”. *Alabe* 23, 1-22.
- Milstein, D.  
2006 “Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños Avá”. *Revista de Antropología* 9, 49-59.
- Milstein, D., J. Jaramillo y M.T. Pujó  
2011 “A mí...no me lo cuentan. Lo veo’. *Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s*”. Ponencia presentada en II Simposio

- Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos. Celebrada en Colombia el 23 y 24 de octubre. Bogotá: Universidad de La Salle. Disponible en: <http://encuentrosetnograficos.weebly.com/bogotaacute-2011.html>
- Nikolajeva, M.  
2014 *Reading for Learning: Cognitive approaches to children`s literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Olson, D. y N. Torrance  
1995 *Cultura escrita y oralidad*. Madrid: Gedisa
- Ong, W.  
1993 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.
- Otasso, A. y S. Sburlatti  
2017 “Desnaturalizando fronteras para entender la escuela. Pensar y aprender con chicos y chicas”. En: *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Ed. por Guerrero, A. L. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ow, M., B. Gálvez, F. Gutiérrez y A. Israel  
2021 ¿Cómo responden niños y niñas a libros acerca de la muerte? Análisis de respuestas lectoras de alumnos de kínder a 4° año básico al libro álbum Sapo y la canción del Mirlo. *Literatura y lingüística*, (43), 75-100. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2789>
- Palleiro, M. I.  
2015 “Los caminos del bosque y sus ecos en las voces infantiles: de las agujas y alfileres a la fuga mágica”. *Boitatá* 20, 28-47.
- Propp, V.  
1998 *Las raíces del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Robin, R.  
1993 “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura”. En: *Teoría Literaria*. ed. por Angenot, R.

- México: Siglo Veintiuno.
- Rockwell, E.
- 2001 “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa* 1 (27), 11-26.
- Sáiz Ripoll, A.
- 2010 “¡Un día volveremos a encontrarnos!: Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil”. *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 45 . Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/volencon.html>
- Salisbury, M. y M. Styles
- 2012 *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Sastrías, M.
- 1997 “Los animales, habitantes de la literatura infantil”. En: *Los animales, personajes en el mundo de los niños*. Ed. por Millán, S. y Gojman, S. , 115-124.
- Thomas, L.V.
- 1983 *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Véliz, S.
- 2022 “Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 1 (27). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>

