

---

Esteban, A. C.; Martínez, D. (junio, 2019). "¿Conoces a Petit? La representación de la infancia en un libro álbum de Isol". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 59- 73.

**Título:** ¿Conoces a Petit? La representación de la infancia en un libro álbum de Isol

**Resumen:** El siguiente trabajo rastrea la representación de la infancia en Petit, el monstruo, libro álbum de Isol. En primer lugar, se historiza el concepto de infancia (Carli, 2006; Carranza, 2006; Larrosa, 2000; Tosi, 2010, 2016) y, en paralelo, se revisa el lugar que tenía el lector en la literatura infantil tradicional y se muestra el espacio que se le da al lector como constructor de sentido en la literatura del siglo XXI (Andruetto, 2011; Bajour, 2009; Cañón y Hermida, 2012; Carranza, 2006, 2007; Montes, 1990, 1996). En segundo lugar, se caracteriza el libro álbum (Arizpe y Styles, 2004; Bajour, 2016; Díaz, 2007; Istvansch, 2005) y se definen las categorías que se usarán para el análisis del texto de Isol (Chiuminatto Orrego, 2011). Se concluye que la autora presenta una imagen transgresora de la infancia a través de un niño que muestra contradicciones y matices, que duda y se cuestiona. Lo transgresor, en lo que reposa gran parte del efecto, es el hecho de que los sentimientos que presenta el protagonista no se ajustan a los estereotipos en los que la infancia es un lugar maravilloso y sin problemas por definición. En suma, el trabajo con este tipo de libro es el que propone introducir en la escuela la corriente didáctica que busca que la literatura sea una experiencia artística a partir de la lectura de "esos libros difíciles, esos libros extraños" (Carranza, 2007).

**Palabras clave:** libro álbum, infancias, transgresión.

**Title:** *Do you know Petit? Childhood portrayed in a picture book by Isol*

**Abstract:** *The following paper tracks the way childhood is represented in "Petit, el monstruo", a picture book by Isol. It firstly provides a historical background for the idea of childhood (Carli, 2006; Carranza, 2006; Larrosa, 2000; Tosi, 2010, 2016), while simultaneously considering the place given to the reader in traditional children's literature and where they stand in building sense in 21st century literature (Andruetto, 2011; Bajour, 2009; Cañón y Hermida, 2012; Carranza, 2006, 2007; Montes, 1990, 1996). Secondly, it characterizes the picture book genre (Arizpe y Styles, 2004; Bajour, 2016; Díaz, 2007; Istvansch, 2005) and defines the categories to be used in analyzing Isol's*

*production (Chiuminatto Orrego, 2011). The review concludes the author presents an unconventional picture of childhood in a boy abounding in contradictions and nuances, burning with doubts and questions. Unconventionality, which is where much of the effect lies, is shown in the feelings of the protagonist, which do not reflect the stereotypes wherein childhood is, by definition, a wonderful, trouble-free place. In short, work on this type of book aims to introduce into schools a didactic stream which seeks to make literature an artistic experience based on reading “those difficult books, those strange books” (Carranza).*

**Keywords:** *picture book, childhood, unconventionality.*

## ¿Conoces a Petit?

### La representación de la infancia en un libro álbum de Isol

Aimé Candelaria Esteban<sup>1</sup>

Diana Martínez<sup>2</sup>

...de todos modos, los monstruos y las verdades se colaban, entraban y salían.

Graciela Montes

#### Introducción

En el siguiente trabajo nos proponemos mostrar la transgresión en la representación de la infancia en un libro álbum de Isol. Nos interesa reflexionar sobre una mirada de la infancia –o las infancias, justamente– que se aleja de los estereotipos presentes en la mayoría de la producción de literatura infantil que es, precisamente, la que más circula en las escuelas.

Hemos dicho infancia o infancias. Sabemos que el concepto de infancia es una construcción social que fue variando a lo largo de la historia. Tanto la niñez como los libros para niños son fenómenos relativamente nuevos. Durante muchísimos años en la cultura occidental los niños fueron invisibles y se los empezó a visibilizar a partir el siglo XVIII. En la era victoriana se los consideraba “adultos en miniatura” y la literatura tenía fines fundamentalmente pedagógicos porque la infancia se representaba como un peligro: había que domesticarla. Recién en el siglo XX, llamado el “siglo del niño”, a partir de la Convención de los Derechos de los Niños, y en nuestro país, del advenimiento de la democracia, se va abandonando esa representación para construir una imagen del niño como sujeto de derecho y el tema de la infancia va adquiriendo relevancia en estudios de diversa índole (Carli, 2006; Carranza, 2006; Tosi, 2010).

---

<sup>1</sup> Profesora en Letras. Maestranda en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la UNR. Docente de secundario y terciario: profesorados en Letras, Educación Primaria e Inicial (cargos ganados por concurso). Correo electrónico: aimecandelariaesteban@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en Letras. Licenciada en Gestión de la Calidad en Educación. Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la UNR. Formación en vincularidad. Actualmente vicedirectora del nivel secundario. Ejerció la docencia en los niveles primario, secundario y universitario. Dictó talleres y conferencias. Publicó artículos en medios especializados. Correo electrónico: dianaclemenz@gmail.com

En paralelo al descubrimiento de la infancia por parte de los adultos fue surgiendo una literatura infantil -Montes (1990) la llama “de corral”- que tenía la función de proteger, cuidar -y controlar- al niño considerado como un ser indefenso y puro. Un cuento para niños debía, por lo tanto, adaptarse a parámetros instituidos, ser sencillo y absolutamente comprensible, tenía que estar dirigido a cierta edad y responder a supuestos intereses establecidos para ella. El interlocutor era el “niño ideal”, la imagen impostada y arquetípica de un “deber ser” de niño que la cultura había dibujado. El adulto tenía que ejercer control sobre la niñez y por eso los textos “bajaban línea”. En ellos la realidad no mostraba contradicciones ni matices. No había lugar para el dolor, las dudas o los cuestionamientos. No predominaba lo estético sino lo formativo, el discurso pedagógico dogmático. La literatura, en suma, se asimilaba a lo funcional y utilitario, borrando la ambigüedad y la multisignificación (Bajour y Carranza, 2005; Carranza, 2006, Andruetto, 2011; Cañón y Hermida, 2012).

Una nueva representación de la infancia, ya del siglo XXI, la piensa como lo “otro”, como el enigma que nos inquieta, suspende y pone en cuestión nuestro mundo. “La otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder” (Larrosa, 2000). Y a partir de esta nueva imagen se concibe una literatura con textos plurisignificantes, ambiguos y que dan libertad al lector. Carranza, especialista en literatura infantil y seguidora fervorosa de Larrosa, imbrica la ambigüedad de la literatura con la del mundo. “Si leemos en libertad los textos complejos, ambiguos, inabarcables de la literatura nos preparamos para al mismo tiempo leer en libertad la realidad compleja, ambigua, inabarcable ¿absurda, incomprensible? que nos rodea” (2006, s/p).

También adhiere a esta concepción Montes (1996), quien reflexiona sobre el lugar que ocupa la literatura en la experiencia. El lugar que le atribuye es una zona de frontera entre lo enteramente subjetivo y el mundo exterior cuya finalidad es convertir la cultura en experiencia. Es una zona de tránsito y de ensanchamiento que no debe ser domesticada. Es un lugar donde debe entrar lo impredecible, lo ambiguo. Es, quizás, el único lugar de libertad que nos queda. Y, por eso mismo, debe permitírsele más que dar respuestas, abrir preguntas...

Actualmente, si bien persiste el modo de lectura pedagógico dogmático, y lo didáctico sigue teniendo peso, como cuando se habla de educación en valores o,

actualmente, de educación emocional, la escuela va despojándose de esa mirada y acepta textos desafiantes (Bajour, 2009; Cañón y Hermida, 2012), en los que predomina lo estético por sobre lo didáctico. Aparece, entonces, una nueva didáctica de la literatura en la que tienen lugar estos textos rupturistas: plurisignificantes, ambiguos, con finales abiertos y en los que no siempre triunfa el bien. Esta renovación en la literatura infantil se hace presente en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2018), puesto que propone, justamente, la lectura de libros álbum.

Sobre qué es un libro álbum, hay grandes discusiones vigentes, producto de que es, precisamente, un género en permanente crecimiento. Coinciden los autores (Arizpe y Styles, 2004; Díaz, 2007; Bajour, 2016; Páez, 2017) en que es un género en el que el texto y la imagen dialogan. No se trata de que, simplemente, una imagen repita lo dicho por las palabras; por el contrario, una parte de la información puede estar en el texto y, la otra, en las ilustraciones. Afirma Istvansch, uno de los más prolíficos ilustradores de libro álbum en español, citando a Uri Shulevitz: “El significado de las palabras en un libro álbum no está claro o queda incompleto sin las ilustraciones. Por ejemplo, no es posible leerles a los niños un libro álbum a través de la radio, porque no sería comprendido” (2005, p. 68).

Para Chiuminatto Orrego, se trata de un “arte mixto en el que se combina el texto escrito y la ilustración de manera fusionada”, incorporando técnicas del lenguaje cinematográfico (2011, p. 64). Los conceptos que propone este autor para analizar la relación entre texto e imagen, de los que nos serviremos para analizar el libro álbum, son los siguientes:

Elaboración: uno de los elementos da una descripción más detallada del otro.

Extensión: uno de los elementos entrega información adicional de lo que ya se ha dicho.

Amplificación: cuando el texto o la imagen se califican uno a otro en términos circunstanciales de razón, propósito o tiempo.

Además de la imbricación de texto e imagen, otros autores hacen hincapié en la dimensión de la materialidad (en términos de soporte y de edición), ya que consideran que esta ayuda a la organización de la historia y a crear significados. En este sentido, afirma Tosi (2016, s/p.): “El estudio de las materialidades es relevante en tanto permite

evidenciar cómo la mediación editorial interviene en el texto escrito dando lugar a diversas modalidades de inscripción y transcripción discursivas “.

Se analizará entonces un libro de Isol, poniendo de manifiesto cómo las materialidades discursivas de este género son determinantes en la organización de la historia y en la creación de significados. Se trata de una autora que conoce la potencialidad del diseño y que la explota: ella misma ilustra y escribe los textos de sus álbumes. *Tener un patito es útil* es considerado uno de los libros álbum más innovadores del panorama local por la originalidad de su formato. Además, en 2017 se lanzó una serie con Petit como protagonista. *Petit* es una coproducción de Paka Paka, Pájaro, Non Stop y Colombia/RTVC que cuenta con el apoyo de CNTV, INCAA y ANTV. Ese mismo año una muestra interactiva llegó al CCK en el “Espacio de la Infancia”.

### **Petit, el monstruo**

*Petit, el monstruo* es un libro de Isol publicado en el año 2006 en el que desde la tapa se puede observar la función de *relevo* que desarrolla Barthes (citado por Bajour, 2008): la imagen verbal y la imagen gráfica se hallan en el mismo nivel, complementándose. En la tapa del libro (ver figura 1) aparece, siguiendo a Chiuminatto Orrego (2011), discurso ironizante, ya que la imagen gráfica contradice el sentido que se podría construir a través del título. Es decir, podría pensarse que el protagonista del libro va a ser un monstruo, pero en el dibujo se sugiere que el personaje principal será un niño angelical con cara de bueno y las manos y la sonrisa de la Mona Lisa. Como es evidente, Isol juega intertextualmente con el cuadro de Da Vinci porque, al igual que en él, aparece una figura enigmática. En ambas imágenes, la expresión del rostro es equívoca: se ven dos sonrisas en las caras. Estas, además, parecen mirar al espectador, a la vez que se pierden en el horizonte o, quizás, en sus propios interiores. Lo perturbador de estos aspectos se opone con la tranquila armonía de las manos en posición candorosa.

Existe, además, una contradicción entre el núcleo del título y su aposición, puesto que “petit” en francés significa pequeño, lo cual entra en choque con la idea del monstruo, ya que remite a algo vulnerable, es decir, lo contrario a un monstruo.

En cuanto a la composición de la tapa, es interesante profundizar en la construcción del destinatario: no es alguien menospreciado o del que se piense que no puede vivenciar la experiencia estética. Todo: texto, imagen, colores, encuadre, planos...

está pensado para significar. Es que, justamente, el libro álbum se concibe como una materialidad discursiva en la que todos esos elementos confluyen y construyen diferentes efectos de sentido. Se trata de un objeto editorial en el que el diseño cumple un rol fundamental en la medida en que es superador de los libros ilustrados. Aquí ya no se trata solamente de que se agreguen imágenes para que el producto sea más lindo o vistoso, sino que el sentido es construido mediante todos esos elementos.

La ilustración del niño se encuentra enmarcada en un óvalo, al modo de los antiguos retratos de gente honorable, sobre un fondo que está dividido en dos partes iguales que se distinguen por el uso de dos colores diferenciados y también por el hecho de que de uno de esos lados hay un conejito con flores y, del otro, un lobo en posición acechante sobre espinas. Al abrir el libro, reaparecen estos animales en la guarda anterior, que retoma los colores de la cubierta.

El libro empieza con una pregunta, “¿Conoces a Petit?” (s/d), que interpela al lector y, nuevamente, la función de *relevo*: Petit es la misma imagen de la cubierta. Esa pregunta es la que da lugar a la descripción del protagonista a través de diferentes escenas de su vida. Esas escenas, casi siempre en planos generales, empiezan nombrando a Petit y van alternando una escena que lo presenta como “chico bueno” o “muy bueno” con otra en la que aparece como “chico malo” o incluso “malísimo”. La relación que se da entre imagen y texto en las dos primeras apariciones de Petit –que son a doble página– es, siguiendo a Chiuminatto Orrego (2011), de *elaboración*: la imagen da una descripción más detallada del texto, pero sin contradecirla. En la primera, dice: “Petit es un chico bueno que juega con su perro” (s/d) y la imagen que aparece es de Petit jugando a tirarle una maderita a su perro para que se la regrese. El niño tiene cara de bueno y un halo amarillo dibujado sobre la cabeza. En la segunda, “Petit es un chico malo que tira del pelo a las chicas” (s/d) y aparece el dibujo del niño, con cara de pícaro y una sombra diabólica, tirándole del pelo a una nena. La sombra y el juego con la luz son elementos que los libros álbum han tomado del cine para crear atmósferas. Isol la utiliza aquí –y a lo largo de todo el libro– para que la imagen expanda el texto, sumándole una pequeña dosis de dramatismo.

Luego, ya no a doble página, cambia la relación entre texto e imagen, porque lo muy bueno o lo malísimo es manifestado a través del procedimiento de *extensión*: uno de los elementos, en este caso la imagen, entrega información adicional de lo que ya se

ha mencionado de manera más general. Así, “el Petit bueno” es bueno porque conversa y juega con su abuelo, y es malo porque les arroja piedras con una gomera a los pájaros. Esta vez, Petit tiene de ánimo los dos animales que habían aparecido en la portada y en la guarda: la oposición sigue presente.

Después, aparece el primer diálogo del cuento. La mamá le pregunta a Petit: “¿Cómo es posible que un chico tan bueno a veces haga cosas tan malas?” (s/d), incluyendo en una sola pregunta los dos elementos que polariza el libro. Petit, desorientado, no puede contestarle. La imagen cumple nuevamente la función de *relevo*, complementándose con la información que otorgan las palabras. Y en ese *relevo*, expande la información a través del recurso de *extensión*, la imagen brinda datos complementarios de lo que ya se ha dicho de manera más general con palabras. Lo malo que ha hecho Petit esta vez es romper un jarrón.

Petit, desconcertado, no puede responder. El narrador aparece en su ayuda para explicar que lo que le pasa es que en él conviven –¿en todos nosotros? – lo bueno y lo malo. En este momento se relativiza la oposición, puesto que en él coexisten ambos aspectos. Los colores para identificar lo bueno y lo malo siguen siendo los de la portada y primeras páginas, reforzados por la sombra que aparece abajo del Petit bueno que cuenta cuentos: un sol enorme y amarillo. Siguiendo la misma idea, Petit puede ser malo en matemática y bueno en lengua. Las imágenes aquí están coloreadas utilizando los mismos tonos de siempre: cuando Petit es malo en matemática su sombra es un cero; en lengua, su sombra y la de la maestra forman un diez.

En la escena que sigue, la relativización es absoluta: Petit es bueno porque cuida sus juguetes, pero se pone en duda que sea malo si no quiere prestarlos. Aparecen los valores de lo bueno y lo malo en forma de dilema, puesto que ahora no es solo Petit quien no puede responderse: el narrador tampoco puede o, más bien, a través de una pregunta retórica, invita a pensar si es posible ser buenos y malos a la vez, que así es la vida, que no todo es blanco o negro, que no todos somos buenos o malos sino buenos y malos. Como en esa instancia no es tan claro que todo sea bueno o –conjunción adversativa– malo, se altera la referencia de los colores que se había venido usando: la sombra que ahora presenta el Petit bueno es del color del que antes aparecía el Petit malo. Los dibujos son antitéticos: el Petit bueno aparece con cara de ángel y la sombra equivalente y el malo, con cara diabólica, llena de ira, y una actitud corporal realmente

despreciable. La sombra, aquí, es de vampiro. Es interesante destacar que la paleta elegida por la ilustradora genera resultados armónicos, ya que usa colores cercanos en el círculo cromático –verde, naranja y amarillo– y, además, poco saturados, es decir, en tonos pastel. Isol no utiliza colores que impliquen fuertes connotaciones simbólicas; las emociones fuertes son expresadas, principalmente, a través de los gestos corporales y faciales de Petit.

En las páginas siguientes, Petit se hace las mismas preguntas que el narrador. Pero el niño quiere una respuesta segura. Quiere tranquilidad. Quiere un “manual de instrucciones”: quiere que ordenadamente le expliquen cómo es posible que en él convivan el ángel y el diablo, Dr. Jekyll y Mr. Hyde. En esta escena Isol recurre a uno de los códigos de ubicación que el libro álbum toma del cine (Díaz, 2007): Petit aparece ubicado sentadito a la izquierda en el piso, a doble página. Lo único que hay en esa inmensidad es su perro, y nada más. Se lo percibe más pequeño y vulnerable, completamente insignificante frente a tantas dudas. La relación con la visión de la infancia del siglo XXI está planteada: no hay seguridad, no hay certidumbre.

A partir de allí empieza una enumeración de los porqués que ejemplifican esa contradicción. Nuevamente la imagen y el texto funcionan interdependientemente. Las palabras expresan ideas generales como ser odioso, sentir pena, esforzarse... y disparan la mirada hacia la ilustración, a través del procedimiento de *elaboración*. Así se ve que a Petit le intriga entender cómo es posible haber sentido pena por Gregorio, un compañero de su grado, cuando es puesto en penitencia por lastimar con la escuadra, revolver sillas y romper los lápices de sus compañeros. Gregorio es presentado como un torbellino de agresión que aterriza a los otros; su cara es monstruosa. Sin embargo Petit, que se ve a sí mismo como un monstruo, siente compasión por el compañero cuando lo ve indefenso y humillado; esa lectura es reforzada por su cara y expresión corporal.

Otra contradicción que no puede explicar es por qué Laura se sigue sentando con él en la escuela a pesar de que le tira del pelo, tal como lo muestra la imagen. Isol logra magistralmente dar cuenta de pequeñas escenas de la vida de Petit a través del uso de cuadros que parecen ofrecer un instante congelado de una secuencia. Esa escena forma parte de una secuencia, lo que implica, naturalmente, movimiento. Se trata de otro procedimiento tomado del cine, relacionado con el encuadre y los planos que son transgresores en la medida en que son poco convencionales en la tradición pictórica.

Nuevamente, tal como con los colores, Isol no recurre a estrategias de composición para expresar emociones fuertes. De hecho, casi la totalidad de las imágenes son planos generales. La autora transgrede en esta escena, además, las maneras convencionales de citar las voces de los personajes, ya que no coloca sus palabras en los globos de la historieta sino flotando.

Tampoco puede explicarse por qué por más que se esfuerce en ser un niño bueno el resultado es malo. Otra vez el dibujo aparece cumpliendo la función de explicitar o detallar a qué se refieren las palabras generales. Petit se muestra como un niño amoroso y educado que tiene un osito de peluche en la mano y es amable con las amigas de la mamá, pero a pesar de su intento por agradar, las cosas le salen mal: la bandeja con la limonada se le cae al piso.

Por primera vez aparece la palabra del título dentro del libro cuando Petit se pregunta si será un “monstruo inclasificable” (ver figura 2). Sigue sin encontrar respuesta a todos los porqués que se ha planteado respecto a la contradicción bondad-maldad. La conclusión que saca y que comparte con su mamá es que debe ser un “niño bueno-malo”, una transgresión a la lógica ya que se supone que no se puede ser bueno y malo a la vez, reforzado este efecto por el uso del guion en lugar de conector (imagen 3). La mamá le dice que lo entiende.... El texto y la imagen están en este caso en relación de *amplificación* ya que el dibujo califica a la imagen en términos circunstanciales de razón: la mamá le dará una penitencia por romper el jarrón.

En la escena final, se ve a Petit en su habitación cumpliendo su penitencia, acompañado por su perro, que según ya se dijo parece no tener problema con las contradicciones del niño. En esta escena la mirada del pequeño se posa sobre el mundo de los adultos, que le resulta igual de inescrutable. Petit afirma que su mamá también es buena y mala a la vez. Encuentra una respuesta a la contradicción planteada en el libro que por el momento lo satisface: si su mamá es buena y mala a la vez entonces su condición sería hereditaria. El razonamiento es lógico y simple, no tiene matices, parece que lo entiende. Pero lo formula como una pregunta: “Mamá es buena porque entiende y mala por dejarme sin postre. ¿Será que viene de familia?” (s/d). Así se cierra el texto. Por supuesto que la respuesta deberá construirla el lector. Aparece la palabra “fin” y la figura de Petit con una enorme sombra a “lo Mr. Hyde”. Quizás, mal que nos pese, todos tengamos también una parte monstruosa...

Lo transgresor en este libro de Isol, en lo que reposa gran parte del efecto, es el hecho de que los sentimientos que presenta el protagonista no se ajustan a los estereotipos en los que la infancia es un lugar maravilloso y sin problemas por definición. Isol no tiene una mirada condescendiente de la niñez que suponga que el niño es un ser indefenso que necesita protección. Su personaje, Petit, es un niño con autonomía de pensamiento, que duda, que reflexiona, que tiene dilemas y que trata de entender su mundo y el de los adultos. El lector que imagina Isol es un lector parecido a Petit, parecido a los niños que escuchan al cuentista de Saki, un lector que no necesita literatura simplificada y tranquilizadora sino de goce (Barthes, 1977).

### **A modo de conclusión**

Como hemos visto -y leído- en los relatos infantiles contemporáneos hay nuevas formas de representar la infancia y sería deseable que estas nuevas formas tengan cada vez mayor presencia en los corpus seleccionados por la escuela ya que “la narración a partir del punto de vista del niño, la propuesta temática, la ilustración novedosa, la relación entre texto e imagen y el contrapunto lúdico constituyen estrategias efectivas para contar historias originales y configurar imágenes alternativas”(Tosi, 2010, s/n).

El libro de Isol muestra la imagen de un niño real, imperfecto, que cuestiona a su madre, que es al mismo tiempo bueno y malo... Petit se sale del corral de la infancia (Montes, 1990) e invita al lector a salirse también. El discurso fluye con el lector –no hacia el lector– y el personaje no evade la complejidad. Lejos de la imagen de la “dorada infancia” apela al niño real y también al niño interior. El lector posible es el niño, pero también el adulto. Si entra en el juego, el adulto se encuentra con el niño que fue y con el adulto que es. Este texto inquieta porque no reproduce la idea de la infancia como bondadosa, inocente y sin matices, pero a la vez alivia, porque Petit encuentra una respuesta. Quizás que la respuesta sea una pregunta potencia la transgresión: la infancia como lugar seguro -que sería el final que todos esperamos- es cosa del pasado...

Figuras

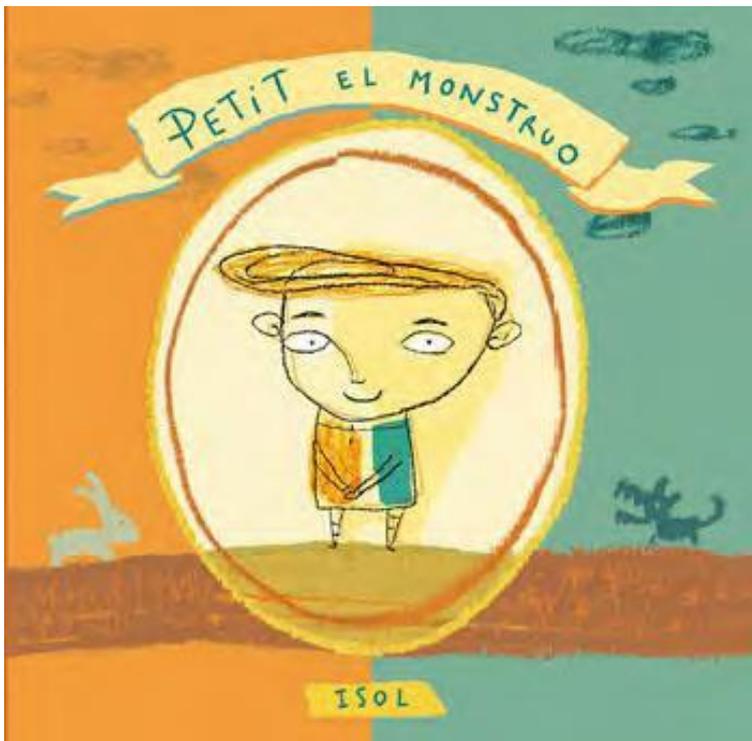


Figura 1

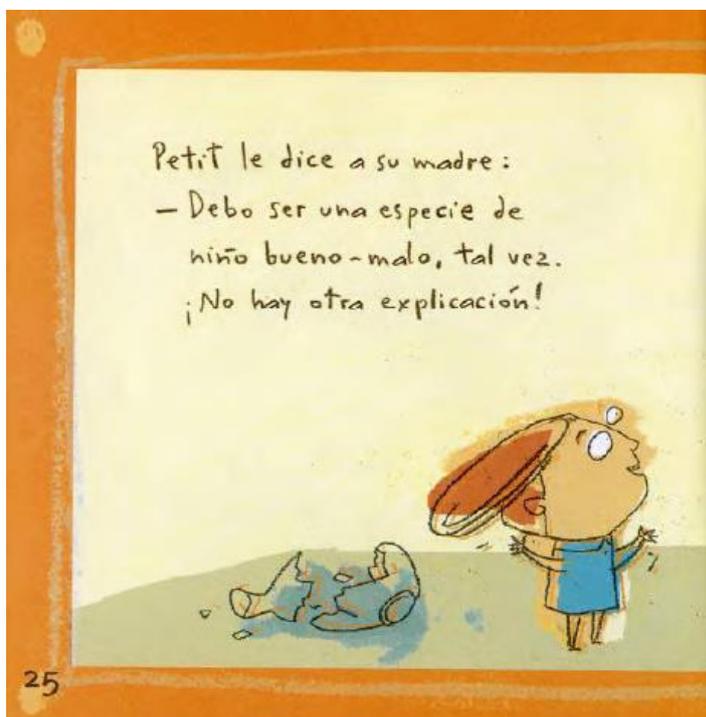


Figura 2



Figura 3

## Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2011). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de María Vinós.
- Bajour, C. (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura", en *Imaginaría* 253.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil", en *Imaginaría* 158. Disponible en: [http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir\\_-el-juego.htm](http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir_-el-juego.htm)
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La Literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Bs. As.: Noveduc.
- Carranza, M. (2006). "La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura", en *Imaginaría* 181. Disponible en: <http://www.imaginaría.com.ar/18/1literatura-y-valores.htm>
- Carranza, M. (2007). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios", en *Imaginaría* 202. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Carli, S. (comp) (2006). *La cuestión de la infancia*. Bs. As.: Paidós.
- Chiuminatto Orrego, M. (2011) "Relaciones texto-imagen en el libro álbum", en *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. 1. Núm. 26. 59-77 Universidad de Talca. Chile.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar un libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editor Norma.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As.: Noveduc
- Montes, G. (1990) *El corral de la infancia*. Bs. As.: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. (1996). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Tosi, C. (2010). “¿Mi mamá me mima? Un análisis sobre la representación de los padres en la literatura infantil”, en *Cultura LIJ* 6. Disponible en: <http://www.edelvives.com.ar/ficheros/0111/00002302llnrm.pdf>
- Tosi, C. (2016). “De las colecciones escolares a los audio libros. Un análisis sobre la mediación editorial y las materialidades en la literatura destinada a jóvenes”, *Cultura Editorial, Saberes, Materialidades discursivas*. Disponible en <http://culturaeditorial.org/de-las-colecciones-escolares-a-los-audiolibros-un-analisis-sobre-la-mediacion-editorial-y-las-materialidades-en-la-literatura-destinada-a-jovenes/>