



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS  
POSGRADO EN ARTES VISUALES

**EL PAPEL DE UNA PROPUESTA DE IMÁGENES  
PARA EL CUENTO “LA CENICIENTA EN EL  
RECONOCIMIENTO DEL NIÑO INTERNO”.**  
– Estudio de caso con profesoras de nivel preescolar  
del Centro Holista Infantil Festum –

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE MAESTRO EN ARTES VISUALES

PRESENTA  
OFELIA COVADONGA AYUSO AUDRY

DIRECTOR DE TESIS  
JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

México DF, junio, 2009





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Agradezco profundamente a todos los que  
ayudaron en la realización de este proyecto.  
Particularmente a Jesús Felipe Mejía Rodríguez*

## ÍNDICE

Introducción	5
ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN CON UN ENFOQUE PSICOLÓGICO	9
La educación emocional	10
El niño interno del ser humano	
La madurez del niño interno	
La niña interna de las mujeres en la personalidad adulta	
Un niño interno maduro, un mejor padre, una mejor madre y una mejor educadora	17
ALGUNOS ALCANCES DE LA IMAGEN	21
La imagen	21
La imagen en la Psicología	24
Las imágenes en procesos terapéuticos	
El poder de las imágenes: simbolismo	28
Trascendencia de las imágenes	
La trascendencia de la imagen en el niño interno	
La narrativa de la imagen a través de códigos visuales	37
Composición	
LAS IMÁGENES INFANTILES	45
Las imágenes infantiles de los cuentos populares	46
Los arquetipos	
Las imágenes como arquetipos en los cuentos populares	
Los cuentos populares como parte del niño interno	56
La trascendencia de <i>La Cenicienta</i> o <i>La zapatilla de cristal</i>	66
Las imágenes de la <i>Cenicienta</i> en nuestra sociedad	
El cuento de <i>La Cenicienta</i> contado a los niños	75
Nuestras observaciones al aplicar los cuestionarios	

PROYECTO GRÁFICO, ILUSTRACIONES DE “¿Y QUÉ PASÓ CON LA CENICIENTA?”	87
Final alternativo	87
“¿Y qué pasó con la Cenicienta?”	
Proyecto gráfico	90
La narrativa de la imagen aplicada en las ilustraciones con cenizas	90
Criterios y fundamentos gráficos para crear imágenes de <i>La Cenicienta</i> con cenizas	95
Técnica: Materiales alternativos	
Empleo de las imágenes de <i>La Cenicienta</i> como mecanismo de psicológica para contactar al niño interno	101
Cuestionario “El cuento original de <i>La Cenicienta</i> comparado con ‘¿Y qué pasó con la Cenicienta?’”	
La denuncia implícita en las ilustraciones del final alternativo de <i>La Cenicienta</i> Una niña interna madura, una mejor educadora	102
Conclusiones	107
Bibliografía	111
Orales	
Fuentes en la red	
Videografía	

## INTRODUCCIÓN

Conforme pasan los años, los medios de comunicación se han desarrollado y expandido dentro de nuestra sociedad. De modo que influyen en la forma en que percibimos y procesamos la información. Los medios audiovisuales han probado que las imágenes son percibidas por los receptores con mayor rapidez que otros medios de comunicación, como la lectura. Así, las imágenes han cobrado mucha importancia como símbolos representativos en nuestra estructura social a través de los medios de comunicación, por lo que cada vez se utilizan más tanto en el ámbito económico, como en el político, cultural y educativo. Los medios de comunicación modifican las imágenes, materiales o sensibles y conceptuales, en función de lo que quieren transmitir. Las *imágenes materiales*<sup>1</sup> son utilizadas dentro de las artes visuales y el diseño gráfico, pero la *imagen conceptual*<sup>2</sup> que las acompañan pertenecen a varios campos del conocimiento y reflexión, por ejemplo la Psicología. Ahora constituyen las imágenes uno de los fenómenos más relevantes de nuestro tiempo.

La relevancia del fenómeno simbólico de la imagen, desde mediados del siglo XX, no radica únicamente en la rápida propagación que ha tenido gracias a las nuevas tecnologías de la información, la creación de la imagen y su difusión puede ser simultánea —pensemos en las transmisiones “en vivo” de la televisión—; además la imagen cobra un valor de mercancía en todos los grupos sociales de manera que cualquiera desea adquirirla. Pero también es importante comprender que la forma en la que la imagen conceptual ha comenzado a alterar las construcciones socioculturales y el universo simbólico de los individuos ha sido muy significativa.

Basta con mirar a nuestro alrededor, espectaculares, películas, programas televisivos, estantes de revistas y demás, para comprender que hoy día el mundo, y México como parte de él, enfrenta una de las mutaciones más importantes de su historia. Se trata de una revolución tecnológica detonadora de una explosión de la información, acompañada de la imagen material como medio para vender e incrementar el consumo de la infinita cantidad de productos/mercancías que existen, incluyendo a la imagen conceptual como un producto más que debemos adoptar. Pensemos, por ejemplo, en tantas narraciones, que hablan sobre *el sueño americano*, que plantea la necesidad de tener una casa, un hijo varón (para preservar el apellido), una hija (para tener “la parejita”) o bien, obtener determinado coche y peinado, para alcanzar la felicidad.

<sup>1</sup> Representaciones físicas de alguna cosa, son tangibles a través de nuestros sentidos.

<sup>2</sup> Representaciones mentales que acompañan a las imágenes sensibles, imaginarias.

Consciente de esta realidad, en la que nos venden la imagen conceptual del *debe ser*, mi trabajo plantea la necesidad de producir imágenes materiales que permitan al adulto contactar con su *niño interno*,<sup>3</sup> como un medio para definir lo que verdaderamente cada individuo busca. Así como al producir material didáctico uno logra acercarse al niño, captar su atención y proporcionarle un aprendizaje, pretendemos que la producción de imágenes dirigidas a los niños internos de adultos, logren captar su atención y quizá modificar los aprendizajes que ofrecen los medios de comunicación. Para ello es vital auxiliarnos de la Pedagogía y Psicología con la intención de obtener mejores resultados educativos.

Actualmente, la tecnología de los medios de comunicación modifica la imagen de tal suerte que la realidad de los individuos queda totalmente distorsionada. En consecuencia, yo tengo el interés de crear imágenes de calidad, (es decir que la técnica de representación esté aplicada de una manera limpia y cuidadosa) cuya representación sea verosímil y cuya interpretación sea lineal, no abstracta. Estas imágenes deben ser capaces de conservar su contenido en la realidad que viven los receptores (y no con el *deber ser* de la sociedad), ya que su propósito es lograr que el individuo se contacte con su niño interno.

El niño interno, es un ser lleno de inocencia y asombro que habita dentro de nosotros. Este niño es quien hemos sido, porque lleva consigo el registro de nuestras experiencias formativas, de nuestros placeres y de nuestros dolores. Por tal razón y por la experiencia que como diseñadora gráfica he tenido produciendo material gráfico-plástico dirigido a niños, considero que las artes visuales, así como el diseño, pueden generar productos visuales capaces de *mover* al niño interno de los adultos y provocar la reflexión del adulto sobre su conducta infantil. Abriendo la posibilidad de que el adulto lo escuche y aprenda de él, cuáles son sus necesidades y deseos.

Tal afirmación es producto de mis observaciones de las reacciones de los adultos al mostrarles los diferentes productos gráficos que he elaborado para niños. Hasta ahora resulta interesante detectar las expresiones de inocencia y asombro que expresan los adultos, que tienen contacto con mi trabajo. Pensamos que están entrando en contacto con su niño interno y dejan que se exprese. Esta hipótesis la obtuve porque no sólo he tenido la grata experiencia de presenciar las actitudes, sino también los comentarios de las personas con las que trabajo estos productos plásticos infantiles. De manera que la presente investigación busca probar si las imágenes logran contactar al niño interno de los adultos, a través de un trabajo plástico y una serie de entrevistas.

Por otra parte hemos observado que para la realización de productos gráficos meramente lúdicos es importante recurrir a la sorpresa, como método de anclaje.<sup>4</sup> El interés de los observadores se conserva mejor si sorprende y logra entretener. Justamente, para la producción de imágenes no lúdicas sino con un propósito pedagógico, y en este caso incluso psicológico, debe ser tomada en cuenta la necesidad de sorprender. Por tal motivo decidimos experimentar con materiales alternativos,

<sup>3</sup> Un ser inmaduro que habita dentro de nosotros, es quien hemos sido y lleva consigo el registro de nuestras experiencias formativas.

<sup>4</sup> Conjunto de elementos destinados a fijar algo firmemente, en el caso concreto de las imágenes lo que se busca fijar es la atención del espectador.

ya que los métodos y materiales no convencionales en las artes plásticas (como las esculturas en chocolate o el tallado en jabón) permiten observar reacciones de sorpresa. Y cómo vemos esta sorpresa en los niños, esperamos una reacción similar en los niños internos de los adultos sensibles, por lo menos en aquellos que se permiten despertar su niño interno.

Mi experiencia como ilustradora del *Departamento Infantil*<sup>5</sup> desde 1998 y como docente del *Taller de Manualidades*<sup>6</sup> a nivel preescolar, desde el año 2001, me ha permitido observar y entrar a un ambiente donde los niños son el eje y las personas adultas comprenden la importancia de los mismos, puesto que ellos serán los adultos del mañana. Por ende, esta investigación se desarrolla desde una perspectiva fundamentada en las experiencias del modelo educativo humanista,<sup>7</sup> el cual plantea que es sumamente importante asumir la responsabilidad de educar a los niños con amor, respeto y libertad.

Es un hecho que este nuevo paradigma en educación tendrá apenas, en nuestro país, dos décadas de ser aplicado, y aún no se logra del todo, pues existen, en la práctica cotidiana, métodos educativos rutinarios que limitan la participación del niño en su aprendizaje. Si consideramos que la educación arcaica fue la base de la gran mayoría de los individuos que hoy son adultos, y observamos como añoran el *deber ser*, se puede decir que pocas personas gozaron de una infancia libre y abierta, con un entorno emocional seguro y amoroso, que no les implique cierto dolor o temor recordarlo. Por ello, es poco probable que alguien decida contactar con su niño interno de manera consciente. Las personas se envisten, para evadir las necesidades reales de su niño interno (cualesquiera que éstas sean) y perseguir el *sueño americano*. Sin embargo, y a pesar de la protección que las personas concientemente utilicen, es probable que la fuerza de una imagen logre traspasar las barreras de manera sutil para lograr que el adulto contacte con su niño interno.

Prueba de esto, es que cuando mi trabajo es mostrado a personas de otras áreas de desarrollo profesional (grupos de ingenieros, vendedores de computadoras, abogados, entre otros múltiples ocupaciones y niveles socioculturales) he observado que sus reacciones son expresiones de los niños internos que se manifiestan con frases como: “Si yo tuviera tiempo me encantaría trabajar ese material...”, “Yo jamás podría hacer esto... pero me gustaría...”, “si tuviera el talento para...”, “Recuerdo que una vez hice...”.

Al escuchar lo que *dice* el niño interno frente a determinadas imágenes o trabajos plásticos, se hace evidente que el proceso de socialización a través de la educación escolar o bien de la educación de los medios de comunicación, sofoca de alguna manera las facultades naturales de los niños. Por tomar como ejemplo uno de los comentarios anteriores: “si tuviera talento para...”. Esta persona está convencida que no tiene talento para realizar una actividad plástica, algún profesor se lo dejó claro y el individuo se limitó a realizar actividades en las que recibiera

<sup>5</sup> La Editorial Trillas, publicaba sus libros de temas infantiles, didácticos y los de cocina, en el departamento a cargo de Diana Morán, en el cual participé hasta mayo 2007.

<sup>6</sup> En el Centro Holista Infantil Festum hasta diciembre 2006.

<sup>7</sup> Este método educativo se plantea en México inicialmente con Jiddu Krishnamurti en su folleto *La urgencia de una nueva educación*, de 1974. Pero es hasta mediados de la década de los 90's, que empieza a funcionar en las escuelas holistas, como Festum.



una aprobación de parte de los adultos, más que a realizar actividades que le provocaran una satisfacción personal. Por supuesto que las interpretaciones de estas frases, deben ser atendidas dentro de un contexto e individualmente. Es un hecho que existen diferentes motivos por los que los niños suelen abandonar la expresión plástica como medio de comunicación. Desde un comentario sarcástico o despectivo de parte de un adulto o en el mejor de los casos cuando el mismo niño se vuelve un duro crítico de su arte al buscar un realismo “perfecto”.

Una persona, adulto o niño, puede estar en disposición de manifestarse plásticamente y puede lograr expresar su sensibilidad, pero es necesaria una situación donde se sienta a gusto y sin limitaciones. Al estar en un ambiente agradable, sin sentirse juzgada, la persona, puede darse la oportunidad de establecer contacto con el material y realizar una sencilla expresión artística.

Es importante considerar que la voz del niño es fundamental en el proceso de llegar a ser nosotros mismos. Pensamos que si los adultos se escucharan a sí mismos y siguieran el impulso del niño interno para dejarlo salir y desarrollarse de manera creativa, probablemente se lograría con ello un crecimiento personal.

Para lograr todo lo anterior, se trabajó con un cuento clásico que ha llegado a formar parte de la simbología social: *La Cenicienta*. Se realizaron seis láminas con técnicas mixtas; con el fin de ayudar a los adultos a contactar a su niño interno.

Cabe aclarar que este proyecto no pretende centrarse en el psicoanálisis de los individuos en edad adulta; lo que muestra es si la imagen plástica puede sensibilizar al adulto para conocerse mejor a sí mismo. A través de la imagen se les cuestiona, por un momento, sobre la situación de ese niño interno y su realidad adulta. En el mejor de los casos el adulto reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades, sus deseos y miedos, y quizá modifique algo en él. Realizar este tipo de introspección tiene el atractivo de que la infancia permanece en nosotros como el inicio, la sencillez e ingenuidad de nuestra vida.

## ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN CON UN ENFOQUE PSICOLÓGICO

Los proyectos de naturaleza interdisciplinaria para abordar diferentes enfoques de un tema son frecuentes. En este caso utilizaremos un enfoque psicológico para hablar de la educación. Primero debemos mencionar que para el *Diccionario de la Real Academia Española*, una de las acepciones del término *educar* es la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes por medio de la acción docente. Sin embargo el término educar es amplio y complejo, no sólo es transmitir información; el contexto y la sociedad educan constantemente a los individuos, en cuanto a valores, principios y metas. Es por eso que la Psicología desempeña, para nuestra investigación, un papel relevante.

La educación, se ha modificado en el transcurso de su desarrollo, diversificando aún más su estudio. Una manera de reducir el campo de estudio de la educación, más no simplificarlo, es abordarla desde otra disciplina. Por ejemplo, en cuanto a la psicología de la educación Gerardo Hernández Rojas hace un estudio en su libro *Paradigmas en Psicología de la educación* de como se han desarrollado diferentes paradigmas sobre la manera de educar, y como se transfieren y evalúan los contenidos temáticos en las aulas. Sin embargo, nos interesa hablar de la *educación emocional*<sup>1</sup> de los individuos y no sólo de la educación como el apoyo a la inteligencia racional. En esta investigación nos enfocaremos no a los contenidos matemáticos o históricos que se abordan en el salón de clase, o sus técnicas de docencia, sino a las actitudes y sentimientos que se transmiten durante las actividades escolares. En cuanto a los procesos de actuación en clase, la forma de proceder de cada docente se encuentra sesgada por sus ideas y expectativas. A veces, se ven dominados por la inmediatez del trabajo y así, el resultado de sus enseñanzas emocionales suelen ser parciales,<sup>2</sup> es decir, que traspasan la manera emocional en que, por ejemplo, la misma educadora fue educada en casa. A continuación presentamos lo que entendemos por educación emocional y hablaremos de la importancia del niño interno de los educadores en relación al ejemplo que dan a sus pupilos. Para esto definiremos qué es el niño interno y qué entendemos por “madurarlo”.

<sup>1</sup> Proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo emocional de una persona que recibimos a través de las emociones del docente.

<sup>2</sup> Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en Psicología de la educación*, p. 137.

## LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

A finales del siglo XX, Howard Gardner, con su libro *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, comenzó a señalar que existen inteligencias múltiples<sup>3</sup> y que la educación debería apoyarlas a todas. María José Iglesias en su libro *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, precisa que la inteligencia racional o conciente intelectual, no es lo mismo que la inteligencia emocional. El psicólogo Daniel Coleman empleó por primera vez el término: *inteligencia emocional* en su libro del mismo nombre de 1999. Aunque este término implica lo que ya se refería como la *Psicología pedagógica* de la hablaban los psicoanalistas Meter Salovey y John Mayer.<sup>4</sup> Para Coleman, desarrollar la inteligencia emocional implica contar con aptitudes como el autoconocimiento, la seguridad en uno mismo, el compromiso, la integridad y la comunicación eficaz. Todas estas aptitudes no se adquieren con el pasar de los años, pues en nuestro interior la infancia es un estado mental. Podemos ser mayores de edad e internamente actuar y desenvolvemos como niños. Lo que llamaríamos una educación emocional inmadura.

La educación emocional, se puede ir desarrollando mientras se desenvuelve la educación intelectual de los alumnos. Pero naturalmente los docentes deben estar concientes de que la escuela transmite mucho más que el programa de estudios. John Dewey afirma en *Experiencia y educación*: “El contenido de una lección no es lo único importante del aprendizaje; el aprendizaje colateral, a través de la formación de actitudes perdurables, puede ser, más importante que la lección de Gramática o de Geografía”.<sup>5</sup> Así, Iglesias Cortizas afirma que los profesores deben comprender tres puntos para que la educación emocional se desarrolle en sus estudiantes:

1. La relevancia de las emociones en la educación y tutoría.<sup>6</sup>
2. Tomar conciencia de las propias emociones y regularlas.
3. Tener mejores relaciones interpersonales.<sup>7</sup>

Hemos escuchado muchas veces la importancia de educar a través del ejemplo, pero es pertinente señalar que al hablar de la educación emocional este *ejemplo* no tiene descanso. Los niños están ávidos de aprender, observan todo y detectan cualquier incoherencia que se les presente. Aprenden incluso de esa incoherencia,<sup>8</sup> ya sea de padres, maestros, o de sus propios compañeros. Los niños aprenden de todos quienes los rodean pero subrayan y adoptan las actitudes y emociones dependiendo del acercamiento que tengan con cada uno de éstos, razón por la cual el desarrollo del niño al que se pretende educar, sólo es posible cuando hay una adecuada relación entre el maestro y el estudiante.

<sup>3</sup> María José Iglesias Cortizas, *et. alt.*, *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, p. 20.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>5</sup> Guillermo Jaim Etcheverry, *La tragedia educativa*, p. 170.

<sup>6</sup> Las emociones informan y guían las relaciones espirituales de los individuos. Jeanne Segal *Su inteligencia Emocional*, p. 14.

<sup>7</sup> María José Iglesias Cortizas, *et. alt.*, *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, p. 94.

<sup>8</sup> “Los jóvenes pueden o no comprender lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad”. *La tragedia educativa*, p. 60.

En cuanto a las maestras educadoras de preescolar, nuestro enfoque de este documento, reciben a los niños y niñas con diferentes contextos familiares, aparte de las diferentes personalidades de cada pupilo. Pero el punto que no deben perder de vista los docentes es que tanto el educador como el estudiante aprenden mediante su relación mutua. Y el éxito de la educación depende de esta relación singular que se establece en la intimidad del aula. G. Ginott nos dice:

He llegado a una conclusión aterradora; yo soy el elemento decisivo en el aula, es mi actitud personal la que crea el clima, es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz.<sup>9</sup>

El docente debe confeccionar y organizar experiencias didácticas, pero no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de información,<sup>10</sup> recordemos que *ser el ejemplo* abarca una totalidad de actitudes emocionales del docente ante cualquier situación.<sup>11</sup> El maestro que intenta desempeñar un *magistrocentrismo*, genera niños buscando el mismo papel. Por una parte el temario existe, la información que el maestro busca transmitir debe llegar a los niños. Pero, por otra, es importante escuchar a los niños en función de entender su contexto individual, así como sus habilidades e intereses, con el fin de modificar nuestras actitudes de docentes y producir niños interesados en aprender.

Por ejemplo, una actitud que muestran frecuentemente las maestras, incluso inconcientemente, es hacer comparaciones entre sus alumnos. La comparación debe ser con fines utilitarios, no evaluativos, pero en el día a día, la maestra puede hacer comparaciones y generar una educación emocional herida en un estudiante.

El ser humano muestra tres características desde la más tierna edad; la imitación, el animismo y la curiosidad natural, el deseo de aprender. El educador debe estimular ésta última inteligentemente de manera que se mantenga vital en los alumnos y los lleve gradualmente al estudio de diferentes materias.<sup>12</sup> Para lograr el deseo de aprender es necesario que el estudiante se sienta seguro en su relación con sus maestros. Cuando el niño se siente seguro, puede conducirse tal cual es.

La directora del Centro Holista Infantil Festum, Beatriz Castro Estrada, menciona que cuando un niño se encuentra en un ambiente de seguridad y respeto, libre de toda autoridad y de todo temor, florece su franqueza emocional para expresarse libremente, y florece su sensibilidad a todo cuanto le rodea: plantas, animales,

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>10</sup> Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en Psicología de la educación*, p. 135.

<sup>11</sup> Digamos que recibe una llamada telefónica durante clase; la atiende o no; si lo hace, en qué tono contesta; si recibe noticias agradables o fatales, ¿las comparte con el grupo o las conserva para sí? Los niños están aprendiendo de todo, a jerarquizar la importancia que da el maestro al aula, las actitudes que se toman ante las buenas o malas noticias e incluso si el docente comparte su vida privada. En fin, cualquier situación que se mencione, puede ser analizada de cómo el niño la asume.

<sup>12</sup> Benjamín Bloom, en su libro de 1964 *Stability and Change in Human Characteristics*, sostiene que los primeros años son críticos para el aprendizaje, pero deplora que haya quienes creen que esto significa aprender lectura, escritura y aritmética. “Lo que creo es que estos años deberían dirigirse hacia metas más importantes. Estos son los años en que los niños deberían *aprender a aprender*”. B. Bloom, *All Our Children Learning*, p. 69-70.

el agua, la gente que pasa y a las actitudes de las personas con quienes convive. Así, con el tiempo, al ser sensible el niño adoptará valores y conductas morales.

María José Iglesias Cortizas, en su libro ya señalado, comenta que además de la educación emocional de la educadora, no podemos olvidar “los impulsos emotivos del niño que son mucho más fuertes que su razonamiento intelectual. Cuando comprendemos los problemas emocionales e intelectuales propios y seamos capaces de resolverlos no habrá temor en enfrentarlos”.<sup>13</sup>

Aquí tenemos que concluir que la educación emocional de la educadora afecta directamente el desarrollo de la educación emocional de los niños con los que trata. Si busca la atención de sus alumnos a través de la persuasión, la comparación, la recompensa o el castigo, genera un temor en los estudiantes a no cumplir con el patrón del *deber ser*<sup>14</sup> que ella presenta. Una generación de niños educados por guías cuya educación emocional es madura estará libre del miedo, de la herencia psicológica de sus padres y de la sociedad en que ha nacido.

Finalmente, podemos decir que los niños que adoptan las ideologías, creencias, actitudes de los adultos con los que conviven, eventualmente se convierten en adultos, dejan de ser físicamente pequeños, sin embargo, en su interior, vive con ellos el niño pequeño que fueron, el niño interno, el cual se desenvuelve de acuerdo a su educación emocional.

### *El niño interno del ser humano*

Inicialmente el término *niño interno* fue empleado por Carl Jung, cómo: el símbolo de “la parte de la personalidad humana que quiere desarrollarse y llegar a ser todo”.<sup>15</sup> Dependiendo del psicólogo que habla sobre el niño interno, encontramos diferentes definiciones sobre el mismo. Sin embargo, a pesar de sus diferentes denominaciones (inconciente, la sombra o la inmadurez), hay coincidencias sobre cómo se relaciona con su adulto, conciente o parte racional y aún más importante, cómo afecta a nuestra conducta. Entre los autores que hablan sobre la importancia de recuperar o reconocer<sup>16</sup> al niño interno se destacan Carl Gustav Jung, (1875-1961) Carl Rogers (1902-1987) y Anthony Robbins (1960- ).

Primero intentemos definir el concepto *niño interno*: es la parte de uno mismo, la cual existe en nuestra mente, es confiado, amoroso y libre, un ser lleno de inocencia y asombro. Este niño es quien hemos sido, porque tiene el registro de nuestras experiencias formativas, de nuestros placeres y de nuestros dolores.<sup>17</sup> Pero también es una parte inmadura, egocéntrica,<sup>18</sup> “nuestra sombra”. El lado os-

<sup>13</sup> María José Iglesias Cortizas, *et. alt.*, *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, p. 108.

<sup>14</sup> Beatriz Castro Estrada de Festum comenta: “La eliminación del miedo es el principio de la atención del estudiante. Existirá el temor mientras haya el deseo de ser o llegar a ser, algo o alguien predeterminado. Lo que es la persecución del éxito”.

<sup>15</sup> Carl G. Jung, en Abrams, Jeremiah, *Recuperar el niño interno*, p. 23.

<sup>16</sup> Reconocimiento como identificación del niño que ya conocemos, pues somos nosotros mismo en nuestro pasado, nuestra niñez.

<sup>17</sup> Carl G. Jung, en Abrams, Jeremiah, *Recuperar el niño interno*, p. 72.

<sup>18</sup> *Egocentrismo*: Término nominado por Piaget en 1923 que habla del modo de concebir el mundo, en la que la importancia de todo radica en el yo. Así el sujeto es el centro de las cosas. *Diccionario de Psicología* de Werner Traxel, 1977.

curo del niño interno es lo que llamamos el ego.<sup>19</sup> Éste es el niño interno que debemos madurar para poder recuperar la energía necesaria en nuestra actividad de adultos.

Rogers, por ejemplo, en su libro *El proceso de convertirse en persona*, aunque no utiliza específicamente el término niño interno, sí aclara el hecho de que vivir en el pasado nos ancla a memorias y sueños. Aclara que debemos aprender de los sueños y recuerdos, experimentarlos en el presente, pero mantener contacto con la realidad.<sup>20</sup>

Anteriormente hablamos de que podemos ser mayores de edad e internamente actuar y desenvolvemos como niños, lo que llamamos una mala educación emocional y ahora podemos denominar un niño interno inmaduro, o en términos de Carl Rogers estar *desincronizado* con nuestro propio ser.

En algunos casos, en ambientes creativos, se habla románticamente de no perder al niño que llevamos dentro y se valora el comportamiento espontáneo o impulsivo. Sin embargo, fuera de circunstancias específicas como aquellas, en general dentro de las relaciones humanas el niño interno por sí mismo nos causa conflictos.<sup>21</sup> A veces nos incomoda. Sentimos ambivalencia respecto a querer estar en contacto con él y madurarlo, pues por un lado existe la ansiedad por adoptar conductas adultas y, por otro, conocemos el poder que tiene este niño, la incongruencia, la inocencia y la importancia del origen.<sup>22</sup> Como en todas las cosas existen ventajas y desventajas de la convivencia con nuestro niño interno.

El niño interno es mucho más fuerte que la razón “educada”, no sólo tiene la extraordinaria capacidad de retener los detalles del pasado, sino también la de influir en el futuro. Por más que la razón se empeñe en modelar y controlar al niño interno a través de sus actividades y de las inmediatas exigencias sociales, apenas puede rasgar la superficie del niño interno. Y así surge una contradicción entre

<sup>19</sup> Según la definición de Rom Harré y Roger Lamb, *Diccionario de Psicología social y de la personalidad* Paidós, México, 1992.

*Ello*: es la parte principal del inconsciente y la base del instinto, así es la fuente de la energía y el deseo, no toma en cuenta las constricciones de la realidad.

*Yo*: El conciente que controla al ello.

*Superyo*: Es posterior en la evolución del niño, es la conciencia moral menos orientado a la realidad que el yo (*deber ser*)

En el libro de Josselyn Irene M., *El desarrollo psicosocial del niño*, se plantea que el yo o ego (del latín), se define como la unidad dinámica que constituye el individuo consciente de su propia identidad y de su relación con el medio. Es, el individuo, el punto de referencia de todos los fenómenos físicos., p. 64.

Por otra parte, el Ego, se puede entender como la sombra; la parte negativa del niño interno, la parte inmadura que hay que actualizarla con lo que somos como adultos. *Entrevista con la Psicóloga Alejandra González*, México, DF, 17 /12/ 2005.

<sup>20</sup> Esto correspondería a vivir en el aquí y ahora. No vivimos en el pasado ni en el futuro; el primero se ha ido y el último ni siquiera existe. Sin embargo, esto no significa que no debamos aprender de nuestro pasado, ni que no debamos planificar o ni siquiera soñar despiertos con el futuro. Simplemente, debemos reconocer estas cosas por lo que son: memorias y sueños, los cuales estamos experimentando ahora, en el presente. Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, p. 187.

<sup>21</sup> El concepto de niño interno está mitificado, idealizado y esto es signo de que no estamos en contacto frecuentemente con él. Si mantuviéramos contacto nos daríamos cuenta nuestros impulsos y detectaríamos la necesidad de madurar. *Entrevista con la Psicóloga Alejandra González*, México, DF, 17 /12/ 2005.

<sup>22</sup> *Ibidem*, *Recuperar el niño interno*, p. 74.

<sup>23</sup> *Ibid.*, *Recuperar el niño interno*, p. 106.

ambos: la razón consciente se ocupa de lo inmediato del limitado presente,<sup>23</sup> mientras el niño interno está bajo el peso de los años y no puede ser desplazado por una necesidad inmediata.<sup>24</sup>

El daño que recibió nuestro niño incluye tanto el daño emocional como el físico con el esquema principal de que el daño es dolor. El ego es la suma de todos los instintos<sup>25</sup> de supervivencia del niño interno. En su esfuerzo por protegernos, puede bloquearnos<sup>26</sup> si siente que algo que estamos tratando de hacer puede causarnos un daño. Por ejemplo cuando concluimos “soy un estúpido” el niño interno buscará invalidar, bloquear la cosa que está causando el dolor y que crea la conversación negativa con nosotros mismos. Entonces recurre a argumentos en los que “él otro es el estúpido” de manera que culpa a otro en lugar de asumir responsabilidades y buscar soluciones. Así pues, el niño interno convive con nosotros y afecta nuestras conductas en el día a día.

Otro ejemplo muy claro de la participación del niño interno en nuestra conducta es cuando el individuo se enreda defendiéndose innecesariamente a sí mismo. Al defenderse trata de obtener la aprobación de la otra persona y por lo tanto pierde su poder. Envía el mensaje de que ellos están en lo cierto y él equivocado, por lo cual es necesario defender su posición. Si nosotros estamos realmente parados en nuestra verdad, no tenemos necesidad de defender esa verdad ante nadie. Cuando nos defendemos innecesariamente, dejamos a nuestro niño interno vulnerable para ser atacado. Si permitimos que los otros sientan lo que sea que estén sintiendo, estamos manteniendo nuestra posición-elección y nunca dejamos el lado del niño y lo mantenemos en equilibrio y seguro.

Anthony Robbins, considerado actualmente un experto en estrategias de auto-dominio, plantea en su libro *Poder sin límites*, estrategias para que el ser humano mejore sus condiciones de vida. Expone que el ser humano obtiene los resultados que inconscientemente espera. Pero que cualquier cosa que se desee tener o lograr en la vida se puede alcanzar con el sistema de creencias apropiado.<sup>27</sup>

Si deseas éxito, pero inconscientemente crees que no lo mereces, no lo tendrás.

Si deseas ser rico, pero inconscientemente aun piensas que los ricos son malos, no tendrás dinero.

Si deseas tu propio negocio pero conoces infinidad de casos de pequeñas empresas que han quebrado, es posible que inconscientemente pienses que estás a salvo siendo empleado, así que cualquier tentativa de ser independiente va a terminar en autosabotaje.<sup>28</sup>

<sup>24</sup> “En la edad adulta, lo que sucede en el presente es más importante que lo que sucedió en el pasado o lo que pueda suceder en el futuro”. Sin embargo conforme envejece la gente, los logros pasados adquieren mayor importancia en relación al auto concepto positivo (niño interno) de la persona. F. Philip Rice, *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo de vital*, p. 566.

<sup>25</sup> Según la definición de Rom Harré y Roger Lamb, *Diccionario de Psicología social y de la personalidad* Paidós, México, 1992.

*Instinto*: Término referido tanto a pautas de conducta innata y fijas, comunes a la mayoría de los miembros de una especie, como una fuerza motivacional diferenciada generalmente por su objetivo.

<sup>26</sup> Según la definición de Werner Traxel, el *bloqueo* consiste en la interrupción del pensamiento o de una reacción. Se observa este fenómeno principalmente cuando se rozan cuestiones de gran carga afectiva y es común en los esquizofrénicos.

<sup>27</sup> Anthony Robbins, *Poder sin límites*, p. 71.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 85.

El planteamiento que muestra Anthony Robbins es cómo somos incongruentes en lo que decimos con lo que hacemos y obstaculizamos nuestros propios objetivos. Este psicólogo no habla del niño interno, sino del estado neurofisiológico en el que uno se encuentra, estados de potencia o de paralización.<sup>29</sup> Pero independientemente de cómo lo defina, expone que el estado de paralización afecta nuestra conducta y nos mantiene dentro de las creencias de autolimitación que aprendimos en nuestros años de infancia. Para resolver el problema del autosabotaje propone Robbins la re-programación neurolingüística<sup>30</sup> sobre las creencias que aprendimos en la niñez. En otras palabras explica que para obtener lo deseado conscientemente es necesario reeducar al niño que permanece en nosotros. Así, la maduración del niño interno es benéfica pues nos permitirá tener control sobre nuestra conducta para alcanzar las metas que nos proponemos.

### *La madurez del niño interno*

El ser humano tiene una necesidad de “retornar” a sus orígenes y aprecia las historias de su niñez, sin embargo las dejamos atrás al crecer y madurar.<sup>31</sup> Nos deshacemos de ellas y las descartamos como cosas infantiles. Lo que en Psicología se llama *regresión*<sup>32</sup> no es otra cosa que el regreso al niño. Es común encontrar este término con una carga despectiva pues implica retroceder; sin embargo, para ser un adulto autosuficiente, autónomo e independiente, no es necesario exterminar al niño interno. Recordemos que nuestros orígenes infantiles ayudan a edificar el mundo imaginario de la infancia, pero también a construir el universo adulto de la realidad. Por consiguiente, lo que buscamos no es eliminarlo o controlarlo sino madurar al niño interno o, en palabras de Meter Salovey: “desarrollar la inteligencia emocional”.<sup>33</sup>

<sup>29</sup> *Ibid*, p. 51.

<sup>30</sup> La Programación Neurolingüística (PNL) estudia cómo nos comunicamos con nosotros mismos y por ende cómo nos comunicamos con otros. Genera un sistema para programar nuestra mente y logra que se comunique de manera eficaz lo que pensamos con lo que hacemos. Es decir, lo que nos repetimos se convierte en creencia y poco a poco lo cumplimos. Sin embargo, sostiene que es posible cambiar o reprogramar esta estrategia o plantilla de pensamiento, si es que hay algo que limite o para potenciar algún recurso, comportamiento o creencia, con el fin mejorar la calidad de vida. Anthony Robbins *Poder sin límites*, p. 352

<sup>31</sup> Para un niño, la madurez, consiste en quedarse despierto hasta tarde y no tener que ir a la escuela. Para un adolescente es ser uno mismo, vivir solo, sin control de los padres. Pero para un adulto es asumir responsabilidades, contar con una estabilidad emocional, tener tolerancia a la frustración, romper los vínculos de dependencia infantil de los padres y funcionar de manera autónoma. Ser adulto implica tener una conciencia del yo, quién es uno y qué quiere, así como mostrar congruencia de los actos con las metas propuestas. Otra parte importante de la adultez es dejar de reproducir inconscientemente los mecanismos que nos hacen daño. Es importante aprender a detectar que además de los recuerdos de acontecimientos concretos en nuestro interior, se halla a menudo el ideal de la infancia que nos hubiera gustado tener. “El pasado recordado no es simplemente un pasado percibido”. C. G. Jung, G. Bachelard y otros, *Recuperar el niño interno*, p. 65.

<sup>32</sup> Según la definición de Rom Harré y Roger Lamb, la *regresión*: consiste en la reaparición desencadenada por estrés de una conducta propia de una etapa anterior de la vida.

<sup>33</sup> Como señalamos anteriormente, desarrollar el autoconocimiento, la seguridad en uno mismo, el compromiso, la integridad y la comunicación eficaz.



La gran mayoría de las personas controla su niño interno, pero este niño interno a veces tiene exigencias tan fuertes (ansiedad, ira, depresión) que eventualmente hace aparición, nos mueve la realidad adulta y sabotea los objetivos conscientes del individuo. Lo importante es ubicarlo en su realidad, conviviendo con él de manera armoniosa. El niño interno puede proporcionarnos, si lo reconocemos conscientemente, el valor y el entusiasmo necesarios para liberarnos de nuestras ataduras.

En esta investigación procuramos acercarnos al niño interno de educadoras a través de un proyecto plástico, que describiremos más adelante. Sin embargo, cabe señalar que este proyecto se enfoca en lograr el acercamiento que reestablece la relación entre el adulto y su niño interno y quizá ayude a la maduración del niño interno. Para la mayoría de las personas la relación con el niño interno permanece intacta hasta que alcanzan la edad de ir a la escuela. De ese momento en adelante, les fue dicho que no fueran tan imaginativos y que se apeguen a las reglas. Las recompensas escolares están basadas en las habilidades de nuestra parte racional más que en las habilidades de nuestra parte sencible.<sup>34</sup>

Si tenemos en mente que para la mayoría de nosotros, esta relación ha sido fragmentada o es inexistente desde hace un tiempo, sabremos que para reconstruirla se debe ser paciente. Y probablemente se requieren más de un ejercicio plástico para reestablecer y mantener nuevos acuerdos con el niño interno, así como la forma de trabajar juntos. Pero consideramos que esta investigación es un comienzo. Hacer y mantener acuerdos da la posibilidad de construir la confianza y el entendimiento con el niño interno.

La maduración del niño interno se puede dar a través de diferentes medios. Puede ser que una persona muy rígida requiera de una terapia, quizá de años, o bien hay quienes realizan ejercicios vivenciales que facilitan el contacto con las experiencias de nuestra niñez y explican cómo nuestra vida actual está afectada por las heridas hechas en la etapa infantil. En esta investigación, el proyecto gráfico se dirige a las personas que están dispuestas a establecer el contacto inicial con el niño para hablar sobre sus deseos y aspiraciones. Muchos bloqueos ocurren porque el individuo toma decisiones sin comunicarlas a su niño interno, o sin escuchar lo que el niño en nosotros necesita.

Para madurar a nuestro niño interno es necesario amarlo de manera que esté dispuesto a liberar los bloqueos. Nuestra intención es que el proyecto gráfico logre, a través de ironías o exageraciones de un cuento de hadas, enfrentar al niño interno con sus propios bloqueos, de manera que el adulto vaya directo hacia su niño interno y le pregunte por qué siente que necesita el bloqueo. Y, siendo optimistas, le permita expresar su respuesta a través de recuerdos pasados o con sensaciones físicas, incluso dolorosas. El niño interno no es un enemigo, el/ella es un guardaespaldas, así que hay que trabajar con él y no en su contra. Cuando uno establece contacto con su niño interno se inicia el proceso de maduración y la vida fluye positivamente.

<sup>34</sup> Krishnamurti, Jiddu, *La urgencia de una nueva educación*, p. 14.

### *La niña interna de las mujeres en la personalidad adulta*

Conocemos la fuerte e importante creación de roles que obtenemos a través de la sociedad y podemos decir que la niña interna, que vive en la mayoría de las mujeres adultas, está en gran parte formada como producto de las enseñanzas de la sociedad. A diferencia de los hombres, las mujeres no estructuran su proceso de identidad en la adolescencia a través de una labor. Las mujeres *sufren* procesos de creación de identidad a lo largo de toda su vida, ya que son las relaciones significativas, más que el trabajo, las que proporcionan la base principal para la identidad de las mujeres. Es decir, los hombres se definen, por ejemplo como bomberos, arquitectos o ingenieros, mientras que las mujeres son las hijas de alguien, las hermanas o amigas de algunos y las esposas o viudas de otros.<sup>35</sup>

También podemos asegurar que una niña interna inmadura de una mujer se comporta, en el mejor de los casos, como una adolescente. Sabe diferenciar lo real de lo que es posible a futuro, pero confunde el amor maduro con el enamoramiento. Se aferra al amor de aquí a la eternidad.<sup>36</sup> Las niñas internas temen a la soledad pues la asocian a la carencia afectiva en lugar de disfrutar del tiempo en el que se encargan de sí mismas.<sup>37</sup> Cree que si es capaz de concebir y expresar sus principios morales elevados, los ha logrado sin que sea necesario hacer nada concreto.<sup>38</sup> Un punto grave en las mujeres con una niña interna inmadura es que se vuelven dependientes de otros: la pareja, la madre, el padre, la religión, etc. Y son dependientes porque tienen una necesidad de protección, que no encuentran en sí mismas, para que alguien se haga responsable de ellas.<sup>39</sup> Así, las mujeres con una niña interna inmadura difícilmente asumen responsabilidades, no manejan adecuadamente su estabilidad emocional y muestran poca tolerancia a la frustración.

### UN NIÑO INTERNO MADURO, UN MEJOR PADRE, UNA MEJOR MADRE Y UNA MEJOR EDUCADORA

Anteriormente comentamos que el desarrollo del niño al que se pretende educar, sólo es posible cuando hay una adecuada relación entre el maestro y el estudiante. Sin embargo a esta relación debemos agregar el niño interno del adulto en cuestión, pues el niño interno siempre está dispuesto a interactuar con un niño y tomará parte de las actitudes del adulto. En cuanto a las mujeres educadoras —quizá porque se desarrollan en un mundo dirigido a los niños, en el que no se les exige un contacto con el mundo político, jurídico, tecnológico o científico, y en el caso

<sup>35</sup>La identidad de la mujer es la de hija, esposa, mamá, viuda, etc. *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo de vital*, F. Philip Rice, p. 332.

<sup>36</sup>Walter Riso, *¿Amar o depender?*, p. 49.

<sup>37</sup>*Ibidem*, p. 103.

<sup>38</sup>Entrevista con la psicóloga Alejandra Gonzáles, México, DF, 17/12/2005.

<sup>39</sup>Riso Walter, *Ibidem*, p. 57.

de que lo tengan es un acercamiento superficial— hemos notado que su niña interna es inmadura y frecuentemente se asoma y sabotea su vida. Pensamos que es de suma importancia que las educadoras reconozcan y maduren su niña interna ya que el papel que laboralmente desempeñan, implica el hecho de que tienen en sus manos a los grupos de niños que cuidadosamente observan su comportamiento. Dirigirse a educar la mente consciente de los niños sin comprender al propio niño interno (lo inconsciente) introduce al *deber ser* de la vida humana, y con esto toda una serie de frustraciones.

Si las educadoras maduran a su niña interna pueden más fácilmente lograr que se transmitan a los niños la estabilidad emocional, la tolerancia a la frustración y la autonomía mencionada anteriormente. La comprensión del propio niño interno libera la mente del guía de su conflicto interno y sólo entonces florece la inteligencia. Es sólo cuando el educador comprende su razón consciente y se familiariza con su niño interno que puede ir más allá de sus propias limitaciones.

Además, cabe señalar que sucede lo mismo con los niños internos de los padres. Es natural la ansiedad de los padres por conocer el adelanto de sus hijos, pero si desgraciadamente su niño interno es, por ejemplo, un inmaduro competitivo,<sup>40</sup> presiona a la educadora y al mismo hijo para obtener los resultados que él piensa son satisfactorios. Madurar al niño interno de los padres también tiene ventajas en cuanto a la educación que recibe el hijo. No olvidemos lo que mencionamos anteriormente: el trato que damos a nuestro niño interno determina fuertemente el trato que damos al niño exterior. Y recordemos que los padres son un *fuerte* ejemplo para sus hijos en cuanto a la estructura de vida. Educar es un arte que requiere no sólo logros intelectuales, sino logros emocionales. Ser verdaderamente educadores es comprender nuestra relación con todas las cosas en el vasto campo de nuestra existencia, con las personas, con los bienes, con la naturaleza.

Podemos concluir que si maduramos al niño interno de educadoras, padres y madres obtendremos un adulto mejor capacitado para relacionarse con los niños en general, que cree menos expectativas de lo que los niños deben ser y permita el desarrollo genuino de cada individuo.

<sup>40</sup> “Los padres son tanto víctimas como perpetuadores de la educación competitiva”, nos dice David Elkind... “Instalar la sensación de que la educación es una carrera y la competitividad es esencial para obtener logros es algo que educa erróneamente a los niños. La educación no es una carrera. Un niño que aprende a leer a los tres años no le ha ganado a un niño que aprende a leer a los seis o siete años. Una auténtica carrera tiene una meta final, bien marcada, a la que deberían llegar todos los participantes para determinar quien es el ganador. Por contraste “aprender a leer” es proceso de toda una vida... La educación debe ser competente y no competitiva”. David Elkind, *La educación errónea, niños preescolares en peligro*, pp. 98-99.





## ALGUNOS ALCANCES DE LA IMAGEN

En el campo del diseño gráfico, dentro del que realizamos esta investigación, utilizamos las imágenes para expresarnos y comunicarnos con los demás, de manera que en este capítulo hablaremos de la imagen, pues es el medio por el cual queremos acercarnos al niño interno y buscar una participación en el proceso de maduración. Primero veremos las definiciones de imagen, siguiendo la clasificación de Fernando Zamora en dos grandes grupos, sensibles o internas<sup>1</sup>. Respecto a las sensibles, que son las que nos interesa abordar, hablamos sobre la importancia que tiene el receptor en toda interpretación. Más adelante se abordan las imágenes dentro de la Psicología, como un apoyo para evaluar procesos terapéuticos, y posteriormente anotaremos cómo es que el simbolismo otorga un poder a las imágenes de manera que ésta tiene alcances importantes, en nuestro niño interno, dependiendo de su composición. Para cerrar este apartado, se aborda precisamente el tema de la composición de una imagen en función de la narrativa que se busca.

### LA IMAGEN

Según la definición del psicólogo Werner Traxel, la imagen es la significación de idea que se forma alguien de una cosa, reputación de algo o alguien.<sup>2</sup> Esta definición está en términos psicológicos y la mencionamos ya que esta investigación se auxilia de la Psicología, y distinguirla de la que es de nuestro interés. La imagen en el sentido la representación de algo, existente o no. Desde los antiguos filósofos, como Orígenes “distingue entre ‘imagen’ (*eikón*), representación de una cosa existente, e ‘ídolo’ (*éidolon*), representación falsa de lo que no existe”<sup>3</sup>. En Platón la imagen visual o ícono (*eikón*) se relaciona con la imitación (*mímesis*), y ésta es descalificada como mentira o engaño.

<sup>1</sup> Fernando Zamora en su libro *Filosofía de la imagen: Lenguaje, imagen y representación*, analiza como las imágenes sensibles son objetos físicos y como *junto, debajo o detrás* de ellas se encuentran las otras imágenes internas o conceptuales, es decir las que están dentro de nuestro cerebro. Estas imágenes imaginarias son reales más no físicas. p. 147.

<sup>2</sup> Traxel Werner, *Diccionario de Psicología*, 1977.

<sup>3</sup> Fernando Zamora Águila, *Op.cit.*, p. 111.

Aristóteles se refiere menos a las imágenes visuales, y más a las imágenes “internas” (*phantasia*), si bien en un tono mucho más positivo: son mediadoras entre la sensación (*aisthesis*) y el pensamiento (*noesis*), entre lo exterior y lo interior.<sup>4</sup>

Así, podemos concluir que hay imágenes imaginarias, mentales o internas, e imágenes materiales, físicas o sensibles. También que cualquiera de estas dos clasificaciones pueden ser verdaderas o falsas en cuanto al concepto que representan.

Las imágenes mentales, de la imaginación o internas son las que aparecen en los sueños, o al cerrar los párpados y utilizar la imaginación. Son reales en experiencia aunque no sean realidades físicas, y no podemos realmente ubicarlas en un lugar dentro de nuestra mente o quizá frente a los ojos cerrados. Estas imágenes, que se encuentran dentro de nosotros, son imprecisas pues cambian conforme la mente divaga.<sup>5</sup> De manera que el individuo puede convocarlas en diferentes ocasiones pero es muy factible que se modifiquen los detalles al hacerlo. Así, las imágenes internas tienen un amplio poder de transformación, pero también tienen sus límites. Con la siguiente cita podemos ejemplificar sus limitaciones;

Es posible imaginar un triángulo, un pentágono o incluso una figura de diez o doce lados. Pero a medida que se trata de una figura de más lados, la imaginación se revela incapaz de funcionar: es totalmente imposible imaginar un kilógono. En cambio, sí es posible concebir un kilógono o una figura de cualquier número de lados. Concebir no es imaginar.<sup>6</sup>

Las imágenes mentales pueden ser poco icónicas, animadas, tridimensionales, realmente muy diversas y para compartirlas con los demás siempre se les compara de algún modo con una imagen sensible o viceversa.

“Siempre que se elabora una imagen interna hay relaciones (de recuerdo, de percepción presente, de proyección al futuro) con alguna imagen física”<sup>7</sup>

Las imágenes mentales nos acompañan constantemente y dependiendo de lo imaginativo que sea el individuo, pueden presentarse con mayor frecuencia o no. Asimismo, depende de la capacidad de representación de cada uno, la manera en que transmite estas imágenes mentales a los demás. Para representar las imágenes mentales se pueden emplear diferentes métodos de expresión; así pues, habrá quien realice un dibujo a lápiz, una pintura al óleo o bien una representación digital. Pasando así, en todos los casos, de las imágenes mentales a las físicas o sensibles.

Ahora bien, en cuanto a las imágenes sensibles las podemos tocar, medir, transformar, cortar o ampliar; podemos mirarlas desde lejos o en distintos grados de acercamiento; son reales o virtuales, fijas o en movimiento, bidimensionales, volumétricas u holográficas; son sonoras, táctiles o visuales; son “cosas... que al contacto con nosotros se vuelven objetos”.<sup>8</sup> Objetos que pueden ser ocultados, exhibidos, adorados, odiados, copiados, reproducidos...

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 112.

<sup>5</sup> Las imágenes mentales implican la determinación voluntaria o involuntaria del pensamiento y del lenguaje expreso o interiorizado. Jorge Thenon, *la imagen y el lenguaje*, p. 96.

<sup>6</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 81.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 187.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 125.

Las imágenes físicas pueden ser más semejantes a las cosas e imágenes menos semejantes; pero una imagen de determinado objeto debe guiarse por las características visibles de ese objeto, a fin de ser *su* imagen.

La semejanza visual es un caso particular de la representación visual. No se trata de desconocer la importancia de la semejanza visual entre una imagen y su referente, sin embargo se contraponen los siguientes ejemplos: la imagen de César *no es* César, sino un signo de este personaje; la imagen de Jesucristo (el pan) *no es* el cuerpo de Jesucristo, sino su signo.<sup>9</sup> La semejanza de la imagen con la realidad es algo relativo, la noción de “iconicidad” es demasiado abierta.

Siendo rigurosos podemos afirmar que puesto que la imagen y el objeto nunca son idénticos, se hace necesaria la intervención de una persona, que intencionalmente tome ese objeto como la *imagen de algo*. Los signos visuales (como los lingüísticos) son *convencionales*, es decir, obedecen a un tipo de acuerdo entre los usuarios, que convienen en relacionar tal significado con tal significante.<sup>10</sup>

De acuerdo con Anne Marie Thibault-Laulan, en su libro *La imagen en la sociedad contemporánea*, podemos afirmar que el receptor es muy importante y no es lo fundamental la semejanza visual, ya que el usuario también tiene una mirada interesada, interpretativa e intencionada.<sup>11</sup> Así, depende quien observa la imagen la interpretación se modifica, Fernando Zamora señala que “Cuando un médico ve una radiografía encuentra datos que le informan con gran certeza sobre lo que él desea averiguar”.<sup>12</sup>

Realizar representaciones “naturalistas” o “imitativas” no es la inclinación espontánea de un productor de imágenes, ya sea un profesional, un aficionado o un niño. Debido a eso, antes que al dibujo “realista” se recurre al esquema como un modo de representación, procedimiento que Gombrich reivindica al rechazar la opinión de que se dibuja esquemáticamente sólo cuando no se sabe dibujar “bien”. Por el contrario, el “buen” dibujo no es el más mimético, sino el más significativo.<sup>13</sup>

Por otra parte el significado de la imagen cambia según su entorno visual. Primero podemos verlo desde un sentido físico, como Gombrich señala el caso en que un mismo color se ve diferente —más oscuro o más claro—, dependiendo de su vecindad con el negro o con el blanco.<sup>14</sup>

Pero esta afirmación sobre el significado de la imagen que es afectado por el entorno visual, podemos abordarlo desde la interpretación que hace el receptor de la imagen. El significado de las imágenes varían según los antecedentes visuales

<sup>9</sup> Recordemos el ejemplo célebre que dio Gombrich décadas atrás: “El niño elige el palo como *Ersatz* [sustituto] del caballo, no porque se asemeje a él, sino porque puede usarse del mismo modo”. *Ibid.*, p. 142.

<sup>10</sup> Gombrich dice que en esa confección de sustitutivos interviene la relación afectiva del creador o del receptor de la imagen con el objeto representado, y que cuanto mayor es dicha necesidad, menos rasgos del objeto se necesita reproducir en la imagen. *Ibid.*, p. 118.

<sup>11</sup> Lo fundamental no es el lenguaje de la imagen o la historia que cuenta, sino la relación entre la imagen y los espectadores. La esperanza del público, sus exigencias y sus reacciones definen las funciones de la imagen mejor que las “intenciones” del autor o las estructuras internas del médium utilizado. Anne Marie Thibault-Laulan, *La imagen en la sociedad contemporánea*, p. 32.

<sup>12</sup> Zamora, *op. cit.*, p. 254.

<sup>13</sup> Zamora expone en *Ibid.*, p. 137, sobre una cita de, E. Gombrich, *Art and Illusion*, p. 116.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 131.



que tiene el receptor, pues los conocimientos que pueda haber obtenido al observar pocas o muchas imágenes tendrá un efecto en su aprehensión de las mismas.

Incluso retomando el hecho de que hablamos de imágenes físicas que cuentan con un soporte material, este soporte también es significado: el interpretante tiene un concepto de los materiales y agrega este concepto al significado de la imagen.

Para dar significado a las imágenes utilizamos toda la información con la que contamos y no únicamente nuestros sentidos. Explica Fernando Zamora cómo es que al percibir una imagen, “la visión en escorzo de los lados de un cubo, lo interpretamos y se demuestra que no nos guiamos por nuestros ojos, sino por nuestro entendimiento”.<sup>15</sup>

Es prácticamente inmediato a la mirada que se implica una interpretación, y que por tanto no es posible mirar sin interpretar. La mirada está inmersa en un mundo de valores que moldean esta interpretación. El acto fisiológico de *ver* se transforma en el acto hermenéutico de *mirar*. Pues mirar implica la intervención de intenciones, de relaciones entre el todo y la parte, de conexiones entre lo pasado, lo futuro y lo presente; en suma: *mirar es interpretar lo que se ve*. Así funciona la percepción humana.<sup>16</sup>

Si bien al mirar una imagen se da una interpretación, nos interesa a continuación exponer la interpretación que da la Psicología a una imagen física. Como la interpretación, al inicio individual, ha podido ser generalizada, llevando a nuestra sociedad a una interpretación común. Y más adelante analizar como las imágenes tienen un poder en los individuos que interpretan.

## LA IMAGEN EN LA PSICOLOGÍA

Aunque sobre la imagen y la Psicología se ha escrito mucho lo que comúnmente se presenta es que los psicólogos han utilizado las imágenes realizadas por los pacientes para entenderlos mejor. Tal es el caso en el que se utiliza la imagen como prueba para un tratamiento psicológico, comúnmente llamado “Prueba de imágenes” o “test de imágenes”.<sup>17</sup>

La evaluación que se haga de un dibujo no siempre es completa y ello depende del objetivo que persiga el diagnóstico clínico. Toda expresión gráfica —dibujos, escrituras— constituyen un sistema de comunicación, conocimiento, exploración y evaluación para diagnosticar muy valiosa cuando el objetivo es acceder a los di-

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>17</sup> Un test constituye una medida objetiva y tipificada de una conducta. Son como las pruebas de cualquier otra ciencia, en cuanto a que las observaciones se realizan sobre una *muestra* pequeña pero cuidadosamente escogida de la conducta de un individuo; La muestra puede emplearse como indicadora de otra conducta futura.

*Test Psicológico*, Anne Anastasi y Sauana Urbina, p. 21.

Los test en los que se le pide al paciente una expresión gráfica, como el Test proyectivo de Goodenough-Harris de 1926 (en el que se le pide que dibuje un hombre, una mujer y a sí mismo) se enfatiza más la observación del niño y en el desarrollo del pensamiento conceptual que en la habilidad artística. Se da puntuación por incluir detalles de la vestimenta, por proporción y se mide distinto según la edad, p. 264.

namismos psíquicos, conscientes e inconscientes de un individuo o un grupo de ellos. Ya desde los cuatro años los niños distinguen entre las líneas, direcciones y posiciones de los signos gráficos al crear sus dibujos. Y a partir de los cinco años sus dibujos muestran claramente la observación de los detalles que exige el continuo retorno al modelo.<sup>18</sup> En relación a los dibujos hechos por un paciente, Gillo Dorfles menciona que el lado del *bildhaftes Denken* (pensamiento visual), es más confiable como mecanismo de acceso al inconsciente, ya que el pensamiento verbalizado “deforma y altera los posibles *indicios* de una revelación auténtica por parte del individuo”.<sup>19</sup>

Esta deformación de la que habla son los prejuicios que nos impiden expresar linealmente nuestros impulsos inconscientes, ya que buscamos la aprobación de la sociedad,<sup>20</sup> pero a través de los dibujos se minimizan y los expresamos.

Dentro de un tratamiento psicológico, un terapeuta puede necesitar evaluar nuevos aspectos de la personalidad en un paciente que tiene un tratamiento de orden progresivo y por lo tanto necesita evaluar si se han operado cambios, para compararlos con el inicio del tratamiento o para determinar otros objetivos terapéuticos o establecer un puente de comunicación con el paciente.

Muchas veces un sujeto no puede utilizar un discurso verbal para expresar sus problemas, angustias, emociones y en estos casos una técnica gráfica permite al paciente expresar sus conflictos en forma indirecta.

Roman Gubern se refiere a que el subconsciente humano es por excelencia un productor de símbolos, originados en experiencias estrictamente personales, en procesos psicoanalíticos de condensación o desplazamiento, o bien en “un capital mítico compartido por todo el género humano”.<sup>21</sup>

### *Las imágenes en procesos terapéuticos*

El psicólogo Louis Corman en su libro *El test PN. Manual primero*<sup>22</sup> explica una técnica proyectiva a través de láminas y cómo en la lectura de toda expresión gráfica subyacen en especial dos niveles de análisis de datos:

1) El análisis estructural de un dibujo a través de las pautas formales tales como la presión ejercida sobre la superficie (mayor presión mayor ansiedad),<sup>23</sup> el tamaño y proporción de las figuras entre sí (jerarquizando la importancia de los objetos),<sup>24</sup> su trazo y ubicación en la hoja, así como su simetría, y secuencia. Por ejemplo si se ocupa todo el papel para el dibujo habla de que el individuo se siente a gusto en el ambiente en el que se desarrolla. Pero si realiza su expresión gráfica en una esquina, dejando en blanco la mayor parte del papel, nos muestra que el paciente está reprimido y teme expresarse ampliamente.<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Henri Wallon, *La evolución Psicológica del niño*, Crítica, Barcelona, 2000, p. 174.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 34-36.

<sup>20</sup> Hurlock, *Desarrollo Psicológico del niño*, McGraw-Hill, México 1978, p. 366.

<sup>21</sup> Fernando Zamora Águila *op. cit.*, p. 316.

<sup>22</sup> Técnica Proyectiva denominada Patte Noire (PN).

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 107.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 269.

2) El análisis del contenido, que varía en cada técnica. Por ejemplo, al dibujar un árbol, se toma en cuenta si se dibujan o no detalles como ramas, el tipo de follaje, y la presencia de frutos u otros elementos. En la figura humana, se observa si se dibujan determinadas formas de ojos (con o sin pupila), así como detalles diversos; por ejemplo, pestañas, cejas, ropas, o elementos del vestuario. Estos aspectos de contenido que privilegia o no cada sujeto están supeditados al estado psicossomático en que se encuentre el individuo al momento de realizar el dibujo.<sup>26</sup> Por ejemplo, bajo un estado depresivo el dibujo de un individuo puede empobrecerse y por lo tanto reducirse en la presencia de detalles, aparecer como desvitalizado (trazos débiles) con expresión de desaliento.

Nuestra tarea es analizar qué es lo que ese individuo comunica, cuánto, de qué forma, tratar de captar la dinámica del proceso de construcción de su dibujo.<sup>27</sup>

Por ejemplo, si el sujeto elige el uso de colores nos permitirá evaluar, aspectos vivenciales profundos, estados emocionales. Una guía básica es a menor color puede haber un bloqueo afectivo, un estado depresivo. A mayor color, mayor expresión de los estados emocionales.<sup>28</sup>

La Psicología funcional aborda el tema de la elección cromática, para brindar información sobre la personalidad humana.<sup>29</sup> Nos permite evaluar y diagnosticar el equilibrio emocional de un individuo en un momento determinado, el de la toma de la prueba. El mérito de esta técnica es que le permite al entrevistador entrenado, aun sin analizar en profundidad en primera instancia los significados de la posición de cada color, ver si el estado emocional y psicofisiológico del sujeto es normativo en términos generales.<sup>30</sup>

Las imágenes representadas por pacientes reflejan sus aprendizajes anteriores, por lo que en las pruebas psicológicas se busca el símbolo recurrente para asociarlo con la historial real del paciente. De manera que se entienda su valor individual que da el paciente pero en función del contexto cultural en que se encuentra.

La secuencia gráfica consiste en la observación de cómo va sucesivamente paso a paso el proceso gráfico que se inicia luego que el evaluado recibe la consigna y comienza a graficar hasta que finaliza la tarea. Psicológicamente, la secuencia gráfica nos da cuenta de la forma en que el sujeto se organiza ante la tarea: planea su dibujo o pasa a la actividad sin un plan previo, le cuesta iniciar, inicia y se detiene muchas veces. Al momento de realizar su dibujo, el sujeto insertará secuencias de

<sup>26</sup> Miguel Angel Mirotti, *Introducción al estudio de los tests de manchas, sistema integrado*, p. 42.

<sup>27</sup> Desde el momento en que un sujeto se instala en la hoja en blanco, equivalente simbólico del medio ambiente, con lo potencialmente bueno o malo que represente para él, ese espacio, iniciamos nuestro recorrido observando como el sujeto va desarrollando su dibujo veamos algunos aspectos formales: siguiendo el recorrido del trazo vemos cual es el destino gráfico, esto es que lugar del espacio privilegia, una posición en zona media central, que nos indicaría presencia de un cierto equilibrio, por supuesto eso dependerá de otros aspectos. El tamaño o dimensión de un dibujo nos da cuenta de con qué sentimiento de expansión o retracción el sujeto aborda cada nueva situación. Entrevista con Alejandra Gonzáles, México, DF, 17/12/2005.

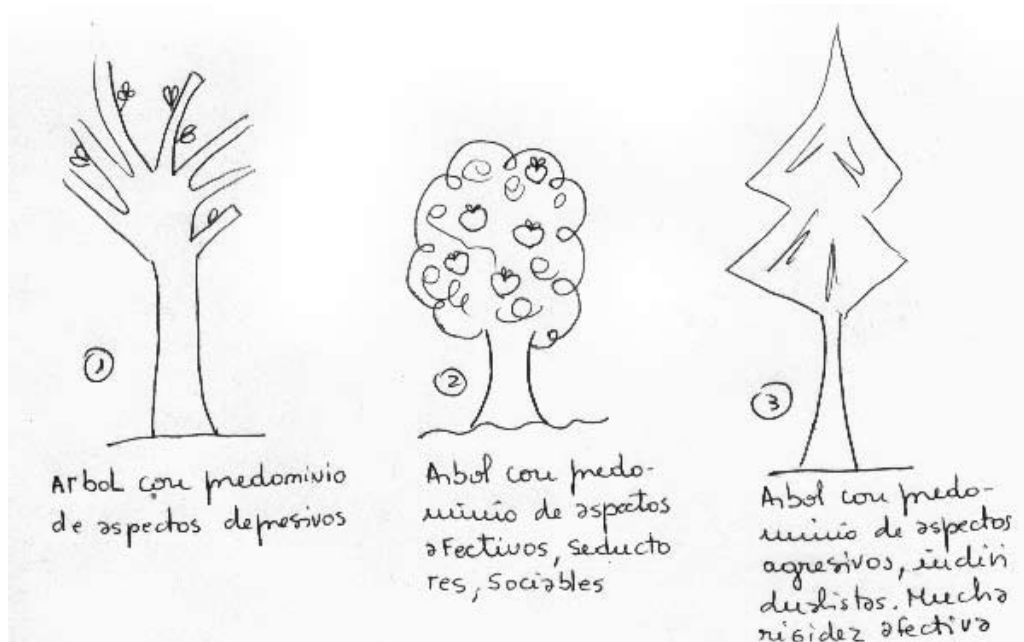
<sup>28</sup> Mirotti, *op. cit.*, p. 125.

<sup>29</sup> Wassily Kandinsky, *Cursos de la Bauhaus*, Alianza, p. 49.

<sup>30</sup> Mirotti habla de la atracción del paciente a determinado color, de manera que éste funciona como localizador. Y por otra parte como se da el choque ante determinado color. Mirotti, *op. cit.*, p. 139 y p. 152.

similar conducta a la que realiza en su vida cotidiana, es una secuencia que tiende a repetirse.

Cada test gráfico tiene una secuencia prevista; por ejemplo, en el Test del árbol la secuencia se debería iniciar por el tronco, luego por las ramas y el follaje y finalmente el suelo. En general las secuencias desorganizadas se encuentran o bien en enfermedades mentales graves como la psicosis o en neuróticos cuando están bajo una situación de extrema presión o estrés.



*Test del árbol, ejemplo de tres diferentes niños diferentes*

Los psicólogos hacen el análisis que se realiza a nivel simbólico de una imagen: qué objeto-símbolo aparece y es recurrente. Pero en el campo del diseño también se hace un análisis en cuanto a los símbolos; el ilustrador Kurt Hanks afirma que los símbolos son imágenes que traen a nuestra mente otras imágenes, emociones y reacciones. Esto es, pues, un recordatorio de que la gente puede aprender a ver más de lo que ahora hacen. Así, cada persona ve lo que está entrenada a ver.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Kurt Hanks, Larry Belliston, *El dibujo, la imagen como medios de comunicación*, p. 34.

## EL PODER DE LAS IMÁGENES: SIMBOLISMO

La imagen tiene un poder perceptual, podemos decir que está más directa y profundamente ligada con las emociones que cualquier palabra o conjunto de palabras. Aunque la palabra tiene un poder de abstracción mayor, las imágenes tienen el poder de representar lo particular. No se puede negar que las imágenes son mejor recordadas que las palabras, y no sólo en cuanto a la memoria inmediata, sino en cuanto a la memoria a largo plazo. ¿Quién puede negar que las imágenes despiertan más fuertes deseos que las palabras, deseos de poseer lo que representan, o bien de poseerlas a ellas mismas? Según explica Fernando Zamora:

el lenguaje fonético-articulado resulta inferior a las imágenes en este terreno: el dibujo de un gato, por muy deficiente que sea, o por muy estilizado que esté, tiene mayor cercanía con los gatos reales que la palabra “gato”, o que una descripción pormenorizada de dicho animal. Sobre la base de este postulado, se ha levantado la idea de que las imágenes son un medio de acercamiento a la realidad.<sup>32</sup>

Sin embargo, palabras e imágenes transitan juntas, la relación entre ellas es de traslación e interpretación mutua. Cuando de niños aprendemos una nueva palabra la asociamos a una imagen, de manera que el aprendizaje es más duradero. Naturalmente, mientras más complejas se vuelven las palabras entran en este dominio de abstracción que mencionamos, donde la imagen es débil para representar poesía por ejemplo. Pero hay que abandonar la idea de que las imágenes necesitan del lenguaje para que se sepa “qué quiso decir el pintor” con su trabajo.

“Si las palabras son incapaces de darnos todo el sentido que “contienen” las imágenes no es porque sean inferiores, sino porque son diferentes... son dos lenguajes irreductibles el uno al otro”.<sup>33</sup>

Para Boehm, la imagen es “un lenguaje mudo o silencioso”, y es un malentendido considerar ese silencio de la imagen como una deficiencia o una “falta de claridad lingüística”.<sup>34</sup> Entre la imagen y la palabra hay un balance y cada una es eficiente en el aspecto que sea necesaria, pues cada una maneja diferentes códigos.

Por un lado, efectivamente las imágenes son un medio de acercamiento a la realidad por su iconocidad, pero también tienen otra propiedad: la de operar en un plano simbólico cuando representan algo a lo que no se parecen pero, por convención social, significan un determinado elemento, de manera que el receptor percibe la imagen e interpreta el símbolo. Gardner y su equipo del Proyecto Cero, en la Universidad de Harvard<sup>35</sup> estudia el momento en que el ser humano comienza a entender y a utilizar sistemas simbólicos. Concluye que entre los 2 y 7 años el ser humano comienza a operar en un plano simbólico.

<sup>32</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p.133.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>34</sup> *Ibid*, p. 97.

<sup>35</sup> [www.thecrimson.harvard.edu/article/2009/11/6/arts-project-zero-education](http://www.thecrimson.harvard.edu/article/2009/11/6/arts-project-zero-education)

Conforme el niño se desarrolla, continúa sintiendo y respondiendo a objetos y experiencias en la forma directa característica del periodo sensoriomotor, así como en un plano sobrepuesto de experiencia simbólica. [...] El poder y la fascinación del arte<sup>36</sup> residen precisamente en que el individuo participa en los dos planos; sensoriomotor y simbólico.<sup>37</sup>

Si bien los niños aprenden y comprenden desde temprana edad el simbolismo, en el sentido de contenido de una imagen, conforme se desenvuelven en la sociedad van comprendiendo también los símbolos o acuerdos sociales que se manejan en las imágenes, lo que llamamos *códigos visuales*.<sup>38</sup>

Cabe señalar que en nuestra cultura occidental, las imágenes toman cada vez más fuerza. Su poder representativo como simbólico fomenta una sed insaciable de imágenes. El concepto occidental sobre el pensar, la cultura, la información, se ha modificado en busca de una percepción inmediata y simultánea del mundo a través de las imágenes. Claro que esto afecta al lenguaje discursivo y sus derivados como el libro. La avidez de imágenes ha sustituido a la avidez de letras escritas y de palabras.<sup>39</sup> Así se desarrollan diferentes medios como el cine y la televisión, que la civilización emplea para comunicarse e inclusive desarrollarse.<sup>40</sup>

Tanto en una sociedad de consumo como en una comunidad menos desarrollada, vivimos rodeados de imágenes que a través de sus códigos visuales, muestran ideas que poseen un simbolismo. Primero expondremos que hay símbolos, donde el acuerdo social es claro y directo, como las señalizaciones, donde una simplificación de una mujer significa que nos dirigimos al baño de mujeres.

Además de un significado directo a algunas imágenes se les ha atribuido desde cualidades mágicas y religiosas hasta la capacidad de fungir como instrumentos infalibles para algún propósito, como sería una moneda de la suerte o bien una estampa de la Virgen de Guadalupe. El creyente la guarda y atesora pues lo protege en circunstancias peligrosas. Afirma Fernando Zamora:

El poder de la imagen radica precisamente en que, no siendo más que una imagen, no siendo el objeto al que representa, puede estar en su lugar.<sup>41</sup> La imagen, más que la Virgen misma, actuó. En todos estos casos la imagen funcionaba más como una presencia que como una representación.<sup>42</sup>

Cuando se atendía a su relación con el significado religioso, dejaban de ser madera, colores, etc. y se convertían en una deidad. Tal es la fuerza de interpretación del pensamiento mágico del ser humano. Las imágenes tienen, pues, el poder como presencia del sujeto poderoso.

<sup>36</sup> Gardner se refiere a las imágenes plásticas como expresión artística de los niños.

<sup>37</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, p. 69.

<sup>38</sup> Los códigos visuales definen y clasifican la estructura de un mensaje, son los elementos que articulan una comunicación visual: *La comunicación visual es en algunos casos un medio imprescindible (planos arquitectónicos) para pasar información de un emisor a un receptor y la condición esencial es la ausencia de falsas interpretaciones*. Bruno Munari, *Diseño y comunicación visual*, p. 72.

<sup>39</sup> Fernando Zamora Águila, *op cit.*, p. 116.

<sup>40</sup> La imagen y la sociedad están en constante interacción; la una modifica a la otra, la segunda influye sobre la primera por otra parte porque la nutre, por otra porque la utiliza. Anne Marie Thibault-Laulan *La imagen en la sociedad contemporánea*, p. 37.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 120.

Los símbolos, cuyo significado está en todos nosotros, no sólo constituyen parte fundamental de la naturaleza humana, la supervivencia y la reproducción, sino también la búsqueda para hallar explicación a los misterios de la vida.<sup>43</sup>

Los símbolos se desarrollan en los seres humanos a través de los años de existencia de la humanidad y por otra parte a través de la vida de un solo individuo. El ser humano utiliza diversos rituales en el transcurso de su vida para cerrar ciclos o iniciarlos, por ejemplo bautizamos a los niños para darles la bienvenida a la vida católica o bien realizamos un funeral para despedir a los seres queridos. Se realiza una boda para concretar el cambio de vida de solteros a la vida en pareja. Al realizar sus rituales es que el hombre llegó a los convenios ságnicos (los religiosos son los más evidentes) para obtener los símbolos que maneja; “el ritual no podría haberse desarrollado sin un sistema de signos, gestos elaborados en danzas, imágenes materializadas en símbolos plásticos”.<sup>44</sup>

De manera que sabemos que las novias visten de blanco como símbolo de pureza, pero no está claro si en los funerales nos vestimos de negro por respeto al difunto o si pretendemos ocultarnos para evitar que el alma del muerto encuentre otro cuerpo donde alojarse. Aunque no encontramos una fuente fidedigna que afirme lo anterior, al acudir a un funeral nos vestiremos de negro.

Ahora nos enfocamos con mayor detenimiento a estos símbolos que se basan en las experiencias y recuerdos de nuestros ancestros y que utilizamos, no siempre conscientemente. Después de analizar los símbolos en los sueños de sus pacientes, Carl Jung llegó a la conclusión de que ciertas imágenes aparecen en todas las culturas como símbolos. Así forman parte de lo que llamó *inconsciente colectivo*. El *inconsciente colectivo*, a diferencia del *inconsciente personal*, alberga no sólo contenidos de la experiencia personal sino que se le añaden contenidos referidos a instintos, impulsos naturales o adquisiciones de orden colectivo, o sea predisposiciones compartidas por toda la humanidad más allá de las diferencias históricas y culturales. Estas imágenes se propagan a lo largo del tiempo de forma universal en forma de categorías o posibilidades heredadas. Estas predisposiciones innatas se representan a través de imágenes y conceptos con mucha fuerza.<sup>45</sup>

Imágenes como la de verse perseguido por un enorme monstruo, el ansia por la seguridad, o los peligros que acechan en la oscuridad, los experimentan en sueños personas de todo el mundo, de manera que se trata de imágenes universales.

No necesariamente pensamos conscientemente en todos los significados que contiene una imagen, pero al recibirla la interpretamos con base en el simbolismo que conocemos de ella.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> Miranda Bruce-Mitford, *Signos y símbolos*, p. 7.

<sup>44</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 109.

<sup>45</sup> Carl G. Jung, *Arquetipos e inconsciente colectivo*, p. 59.

<sup>46</sup> Como ejemplo concreto, la imagen del gato ha sido objeto de la imaginación del hombre desde los antiguos hasta nuestros días, aunque su simbolismo ha variado enormemente. Entre los campesinos siempre se ha considerado un animal de trabajo, cuyo cometido consiste en matar ratas y ratones. No obstante, su comportamiento nocturno, su naturaleza sigilosa y su apariencia que le confiere un simbolismo relacionado con la noche, el misterio y el aislamiento. Por ejemplo los gatos negros se asocian con la mala suerte y la brujería. Además, los gatos aparecen como personajes importantes en numerosos cuentos infantiles. Tanto el gato de Cheshire de *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll como el de la obra de Kipling, *El gato que se fue solo*, y también en *El gato con botas*, recopilado en 1697 por Charles Perrault, los gatos emanan ambigüedad y astucia. Otro simbolismo de este animal es el caso del antiguo Egipto, donde se les

El significado y la complejidad de los símbolos ha ido creciendo a través de los años, y van cambiando según el contexto cultural. Sin embargo, los problemas que preocupan a la humanidad se mantienen más o menos constantes: la fertilidad, tanto de la tierra como de la raza humana, el nacimiento, la vida y el miedo a la muerte.<sup>47</sup>

Según Jung, las imágenes que aparecen en nuestros sueños son producto de nuestro inconciente,<sup>48</sup> nuestros recuerdos y emociones que yacen en lo más profundo de nuestro ser. Sin embargo, si ampliamos el significado de un símbolo para nosotros, podemos interpretar nuestro próximo encuentro con aquel símbolo de manera más acertiva. Podemos afirmar, en general, que tener nuevas experiencias (ampliar nuestros recuerdos y emociones) enriquecen la capacidad interpretativa de un ser humano.<sup>49</sup>

Los usos y funciones de la imagen son múltiples y no dejan de variar, provocando el asombro, el rechazo o el miedo, o bien estimulando la creatividad y la reflexión.<sup>50</sup> Así pues, es importante exponernos a nuevas imágenes gráficas con una actitud de aprendizaje. Si somos receptivos podemos aprender nuevas emociones a través de los colores, la composición y observar qué es lo que conciben como estético en diferentes culturas.

Y, por otra parte, no debemos subestimar una imagen y sus alcances. Cuántas veces recordamos algo que vimos de niños como si lo hubiéramos visto ayer.<sup>51</sup> La fuerza con la que nos afecta una imagen depende tanto de su composición gráfica, como de nuestro contexto interpretativo.

Cada persona tiene su propio contexto interpretativo (experiencias previas) y responde a sus percepciones de acuerdo a su representación interna, así que no existe una representación mental más verdadera que otra.

A continuación abordaremos esta fuerza de las imágenes, que conscientemente los creadores utilizan en su composición gráfica, para abordar temas específicos y lograr un impacto en los receptores.

---

adoraba y el culto a Bastet se centraba en torno a una diosa representada por un gato. las imágenes de los mismos se reverenciaban y los gatos domésticos se momificaban después de su muerte, para que pudieran pasar a la vida ultraterrena. Toda esta información sobre los gatos no es necesaria tenerla presente conscientemente, y permanentemente pero al observar una imagen de un gato haremos una interpretación de la imagen con toda la información previa con la que contamos.

<sup>47</sup> Miranda Bruce-Mitford, *op. cit.*, p. 7.

<sup>48</sup> *Inconciente*: Ubicación hipotética de los procesos y propiedades mentales que no se pueden evocar conscientemente, pero que sin embargo influyen en las acciones y en la vida mental, a menudo irrumpiendo en ellas de forma desconcertante.

Lo que no se encuentra en la conciencia.

Sinónimo de subconsciente.

Rom Harré y Roger Lamb, *Diccionario de Psicología social y de la personalidad* Paidós, México, 1992.

<sup>49</sup> "La riqueza de experiencias favorece los aprendizajes y abre paso a nuevos comportamientos". Joseph Toro Trallero, *El comportamiento humano*, p. 44.

<sup>50</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 123.

<sup>51</sup> Cuando recordamos imágenes, hay características de éstas que hacen nuestro recuerdo más agradable o vivencial que otras. Cuando fue una experiencia agradable la percepción de una imagen, al recordarla suele ser a colores, brillante, con un enfoque claro y tridimensional. Cuando vemos una imagen desagradable, que recordamos claramente (a color, brillante y tridimensional) y pretendemos olvidar se sugiere pasar mentalmente esa imagen a blanco y negro, disociarla, imaginarla fuera de foco y a mucha distancia como si fuera una foto bidimensional. Luz María Ibarra, *Aprende fácilmente con tus imágenes, sonido y sensaciones*, pp. 56, 60.



### *Trascendencia de las imágenes*

Conceptualmente existen diferentes tipos de imágenes, dependiendo de lo que se quiere transmitir y cada una puede tener trascendencias diferentes en los seres humanos. Según la percepción que los lectores tengan de las imágenes. Por ejemplo, hay imágenes mentales que pueden tener alcances muy fuertes, imágenes que el sujeto no puede olvidar, como fantasías, ensoñaciones o temores premoniciones y alucinaciones.

Sin embargo, nos interesan las imágenes sensoriales, y señalar el alcance que estas imágenes pueden tener en el receptor. Por ejemplo; una imagen de un sitio turístico invita al sujeto a viajar, o bien si hablamos de imágenes creativas orientadas hacia el futuro como proyectos/modelos imaginarios, pueden generar inventos reales y efectivos de un receptor con iniciativa. Claro que también están las imágenes que obsesionan al receptor, como el mapa de un tesoro o el retrato de un ídolo musical.

Primero queremos señalar que las imágenes cuentan con un soporte material y este afecta al alcance o trascendencia que tenga la imagen en el receptor.

“El medio es el mensaje”, decía en todos los tonos posibles Marshall McLuhan, refiriéndose a que el soporte material de una información *determina* el sentido de ésta; a que ningún medio es un vehículo neutral que sirve sólo para transmitir significados preexistentes. La manera (la *forma*) de decir algo influye en *lo que se dice*; el medio (el soporte *material*) por el cual es dicho, también influye.<sup>52</sup>

De manera que como inicio, aunque más adelante hablemos del contenido de las imágenes, podemos decir que para crear imágenes que trasciendan en el receptor debemos considerar el soporte en el que las realizaremos.

Otro elemento importante que se toma en cuenta es que la predisposición del receptor, el estado psíquico que tiene el sujeto antes de la percepción de la imagen, afecta a la interpretación del mensaje. De suerte que en algunos casos se puede determinar el ambiente y la introducción que se da al receptor antes de mostrarle la imagen. El receptor espera percibir un determinado estímulo visual y según a lo que se le *haya invitado*<sup>53</sup> y este estado genera un cuadro de expectativas, que a su vez determina una atención selectiva del sujeto favoreciendo la percepción de lo esperado y obstaculizando la de lo inesperado. La mirada del receptor tiene siempre referencias anteriores.<sup>54</sup>

Claro que para crear imágenes el artista tiene un compromiso, preocupación y consistencia para estimular la simpatía o repulsión deseada de cada una de las imágenes utilizadas en sus proyectos. Utiliza los códigos visuales establecidos por la sociedad y establece un metalenguaje visual. Más adelante abordaremos los códigos visuales de una manera concreta. “El arte es un asunto de múltiples conexiones que

<sup>52</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p.111.

<sup>53</sup> Cuando vemos una película esperando un drama y resulta una comedia, es probable que no disfrutemos los primeros chistes, pues debemos cambiar de humor para recibir el mensaje en el tono que fue producido.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 256.

une temas sociales, preocupaciones estéticas, tendencias actuales, convicciones personales, culturas diferentes”.<sup>55</sup> Pero no podemos dejar de mencionar que al final siempre está la participación del sujeto que interpreta, que bien puede oponer resistencia, subvertirse o malinterpretar el mensaje. El receptor ideal de las imágenes sería aquel que tuviera una sensibilidad perceptiva, juicio crítico<sup>56</sup> y una apertura estética.<sup>57</sup> Cabe señalar que incluso hay receptores que muestran un placer por el lenguaje visual y tienen lo que llamaría Evelyn Arizpe: mayor alfabetización visual.<sup>58</sup>

El receptor toma una primera impresión general de la imagen, que no es formulable en palabras: la percepción de tema, color, forma, composición, etc. Se realiza la reflexión, el disfrute, una crítica a través de relaciones con su propia experiencia y recuerdos. Después de la percepción inicial, el receptor ahora puede darle al concepto de la imagen una renovación,<sup>59</sup> esto es si el alcance o trascendencia de la imagen gráfica fue lo suficientemente profunda. Cuando realiza la renovación, interpreta y otorga nuevos significados a la realidad como producto de una serie de procesos internos.

Estos procesos pueden ser superficiales (rasgos físicos o sensoriales, fig. 1a) o procesamientos profundos (elaboraciones semánticas más complejas, fig. 1b).

Se considera que la duración del trazo de la información en la memoria está determinado por el tipo de procesamiento realizado; esto es, un procesamiento superficial produce un trazo anémico débil y poco duradero, mientras que un procesamiento profundo genera un trazo más fuerte y de mayor duración.<sup>60</sup>

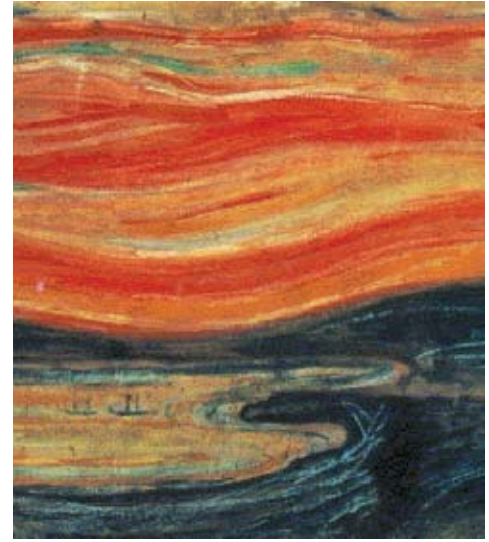


Fig. 1a. Presentamos un fragmento de la obra para enfatizar la percepción de color y forma de esta obra. Si estuviéramos frente a la original, también contaría la percepción de textura y dimensión.

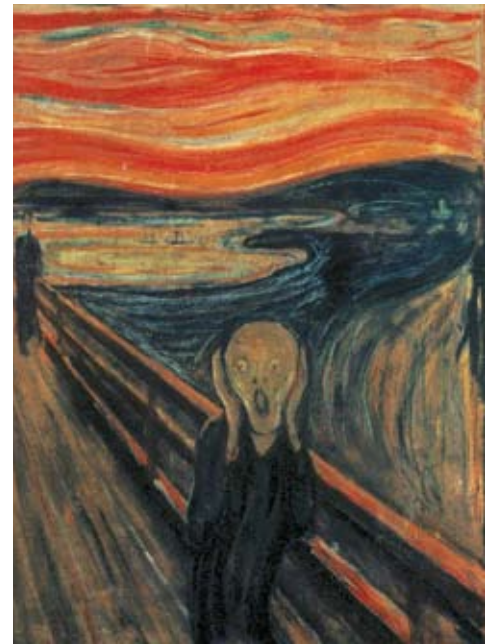


Fig. 1. Después de la percepción de color y forma, vemos que la obra simboliza a un hombre moderno en un momento de profunda angustia y desesperación. Y en tercera instancia podemos dar un nuevo significado al leer que se trata de *El grito*, Edward Munch, 1893. Realizado en óleo sobre papel de 250 g, 80 x 60 cm. Y cambia nuestra apreciación si nos enteramos que el paisaje del fondo es Oslo visto desde la colina de Ekeberg, o que la obra es representativa de la corriente artística expresionista.

<sup>55</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *op. cit.*, p. 84.

<sup>56</sup> Un receptor que al adquirir nueva información la asocia con información previa, genera nuevas preguntas que pongan a prueba las afirmaciones, no tanto para refutarlas sino para generar un concepto propio.

<sup>57</sup> Un sujeto que además de ejercer juicios estéticos de “me gusta o no me gusta”, respeta corrientes artísticas y entiende las circunstancias en que surgen las imágenes.

<sup>58</sup> “...la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes es pensar visualmente, y tiene tres componentes: observación, exploración sensomotora y la representación no verbal”, *Ibidem*, p. 75.

<sup>59</sup> Da una nueva definición, más amplia quizá o contradictoria, al concepto que él tenía sobre el tema planteado.

<sup>60</sup> Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en Psicología de la educación*, pp. 129-130.



Fig. 2. *Un buen ciudadano*, Caricatura sobre Jorge V de Reino Unido publicada en 1917. Revista Punch



Fig. 3. *El estafador global*, Andre Gunder Frank Ilustraciones de Eugenio Neves



Fig. 4. Caricatura de Javier Prado cuyo texto modifica totalmente el significado de la misma.

### *La trascendencia de la imagen en el niño interno*

Hablaremos del alcance que tienen las imágenes con una carga de denuncia visual, la cual la entendemos como aquellas imágenes que al ser percibidas invitan a la reflexión y más aún las que provocan un impacto inmediato. Sin lugar a dudas la caricatura política es un tipo de imagen de denuncia e invita a cuestionar las circunstancias sociales de su contexto. A partir del siglo XVIII puede hallarse una forma consolidada de la caricatura gráfica, motivada por el nuevo ideario político-filosófico, reflejo de una nueva conciencia librepensadora<sup>61</sup> (fig. 2). En este tipo de imágenes de denuncia es importante que el receptor esté enterado de la situación política para que comprenda cabalmente el mensaje. Por otra parte, el mensaje de las caricaturas busca representaciones estereotipadas de clase y nacionalidades para evidenciar su mensaje. Además, las caricaturas suelen estar acompañadas, generalmente, por un pequeño texto que complementa la denuncia (fig. 3 y 4).

Pero hay otras imágenes, pueden ser fotografías, que invitan al sujeto a la reflexión y no siempre con una carga política, a veces puede ser ambientalista o social. Generalmente es una reacción de sorpresa y miedo, sin las consideraciones secundarias que siguen a la reacción. Por ejemplo, al mirar la figura 5, la primer reacción que nos genera es dolor. A esta reacción le sigue la afirmación interna de que el niño no está dormido sino muerto. Y entonces se generan las preguntas ¿Dónde ocurre eso? ¿Cuándo? ¿Por qué? Después viene la lectura de la cédula de la fotografía: *Refugiados*, por Javad Porsamad, Iran, 1992. Entonces comienzan las consideraciones secundarias: “Eso pasa porque están en guerra,... ya pasó hace varios años..., que bueno que no pasa por acá...”. Toda clase de pensamientos para alejarnos del dolor inicial que nos provocó la imagen.

Creemos que cuando una imagen logró afectarnos profundamente, puede modificar nuestra conducta: la imagen conmueve al niño interno, lo agrade o simplemente lo afecta, de manera que el adulto tiene una oportunidad de contactar con él y escuchar su reacción.

Aunque las imágenes de denuncia se pueden situar en las fotografías de pornografía infantil o tortura, no nos ocuparemos de ese tipo de imágenes perturbadoras.

<sup>61</sup> Emilio C. García Fernández, et al., *La cultura de la imagen*, p. 66.

Nos enfocamos a aquellas imágenes que contienen el segundo impacto, realizado conscientemente por un comunicador visual con una carga de denuncia constructiva. Cuando nos enfrentamos a estas imágenes de denuncia, podemos tener una reacción ya sea de rechazo, aprendizaje o de solidaridad.<sup>62</sup> Lo importante es que el diseñador busca que este mensaje afecte al receptor y lo lleve a modificar su conducta.

No es fácil obtener, a través de una imagen, una modificación de conducta, pero hay imágenes que tienen un gran alcance en el receptor y lo logran. A veces la modificación es temporal, pero hay casos en que el cambio de conducta es duradero. El ser humano reacciona de manera similar ante ciertas situaciones, por lo que los diseñadores pueden hacer uso de las constantes gráficas, para fortalecer las imágenes que realiza. Por ejemplo, “Rechazamos muchos contra modelos. El personaje conocido, famoso incluso, que actúa castigando a los que son como yo o aquellos con los que yo me identifico suscita en mí comportamientos opuestos a los suyos, contra imitaciones. Despierta en mí emociones que me llevan a rechazarle o a agredirle o a despreciarle, aunque quizá todo esto nunca se concrete en actos”<sup>63</sup> (figs. 6-9).

Aunque el psicoanálisis ha hablado mucho de regresiones o regreso al niño interno, no debemos olvidar que la vida es un flujo, un experimento y nunca es demasiado tarde para “tener una infancia feliz”.<sup>64</sup> Anteriormente hablamos de un niño interno abandonado o lastimado, pero dejamos al Psicoanálisis la tarea de curar las infancias maltratadas y aliviar los sufrimientos; nosotros entramos en el campo del análisis poético y plástico que nos ayudaría a reconstruir en nosotros el niño interno maduro.

Anne Marie Thibault-Laulan plantea en su libro *El lenguaje de la imagen, estudio psicolingüístico de las imá-*

<sup>62</sup> “Todo reforzador provoca en quien lo experimenta una respuesta emocional. Por otra parte, la experimentación de emociones placenteras tiende a desencadenar comportamientos de aproximación hacia fuentes de placer. La publicidad comercial o política se sirve de estos datos para la elaboración de sus mensajes”. Joseph Toro Trallero, *El comportamiento humano*, p. 30.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>64</sup> Hay en nuestro interior una infancia potencial. Esta infancia sobrevive como una disposición receptiva y abierta a la vida y nos permite comprender y amar a los niños como si fuéramos sus iguales. Cuando vamos al encuentro de esta infancia potencial en nuestros ensueños, la revivimos más en sus posibilidades que en su realidad. *Entrevista con la psicóloga Alejandra González*, México, DF, 17 /12/ 2005.



Fig. 5. *Refugiados*, Javad Porsamad, Iran, 1992



Fig. 6. *Todo el tiempo para desperdiciarlo*, S. Vriend, Holanda, 1992.



Fig. 7. *Nostalgia*, Carlo Puricelli, Italia, 1991.



Fig. 8. *Penoso estilo de vida*, Chusak Uthaipanumas, Tailandia, 1992.



Fig. 9. *Área de conversación natural*,  
Ufuk Iskander, Turkía, 1992.

*genes visuales en secuencias*, la dificultad de crear imágenes que muestren únicamente el sentido que el ilustrador pretende. Cita a Pierre Bourdieu que dice: “Realizar una imagen (fotografía) que impusiera, sin equívocos y por sí sola, el sentido con que la ha creado el fotógrafo, aparece, frecuentemente, como inaccesible o, al menos, extremadamente difícil”.<sup>65</sup>

Un creador de imágenes de denuncia sabe que la participación del receptor es trascendental para la interpretación de la imagen, y que no sólo son importantes los antecedentes de conocimiento del receptor sino su propia personalidad. Así se plantea como presentar los elementos de su composición para que el impacto sea mayor. Por ejemplo, si el personaje de un cartel mira directamente al espectador, éste siente que el cartel va dirigido a él. O bien, si la intención es que los receptores se apiaden de un animal, se busca que el animal representado sea cachorro, ya que generalmente la gente siente más ternura para con los pequeños que para con los adultos de una especie.

Las imágenes tienen una trascendencia inmensa en nuestro interior y pueden permanecer en nosotros por mucho tiempo. No hablamos únicamente de las imágenes agresivas pues también pensemos en las ilustraciones de los cuentos que tuvimos cuando niños. Con ayuda de estas imágenes, la infancia se revela como psicológicamente bella. Seguimos soñando la libertad como lo hacíamos cuando niños. ¿De qué otra libertad psicológica disponemos si no de la libertad de soñar? Desde un punto de vista psicológico, es en el ensueño donde hallamos la libertad. En el ensueño establecemos contacto con las posibilidades de lo que pudo ser.<sup>66</sup>

Para dirigirnos al niño interno a través de una imagen es necesario convertirse en un ser que admira los recuerdos, para encontrar la unión de estos recuerdos con las ilustraciones. Así, se generan imágenes que son más *libres*<sup>67</sup> que el recuerdo particular. Estas imágenes abren la puerta a la libre imaginación y estas imágenes no dependen del psicoanálisis. Todos nuestros sueños infantiles pueden ser recuperados para que vuelvan a cobrar su intenso vuelo poético. Esta sería la labor del ilustrador en el análisis poético y plástico. Sin embargo, para abordar el campo del psicoanálisis y producir imágenes específicamente realizadas para un tratamiento terapéutico, debería ser al mismo tiempo poeta, ilustrador y psicólogo y eso es realmente complicado.

Sin embargo, modestamente, pretendemos realizar un ejercicio práctico que se dirija a las niñas internas de educadoras. No pretendemos sobrevalorar la imagen y atribuirle la capacidad de crear una necesidad<sup>68</sup> de madurar en estas maestras, pero confiamos en que el proyecto gráfico se contacte con sus niñas internas. Tenemos a

<sup>65</sup> Thibault-Laulan, Anne Marie, *El lenguaje de la imagen, estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencias*, Marova, Madrid, 1973, p. 23.

<sup>66</sup> “Este pasado muerto tiene un futuro. El futuro de sus imágenes vivas, el futuro del ensueño que se abre ante toda imagen redescubierta”. Jeremiah Abrams, *Recuperar el niño interno*, p. 69.

<sup>67</sup> Pueden ser la mezcla del recuerdo de varias personas o los recuerdos de una persona en circunstancias similares y por lo tanto ser parecidas a los recuerdos generales de varios receptores.

<sup>68</sup> Estamos conscientes que nada se mueve sin una necesidad y menos la personalidad humana, pues ésta es tremendamente conservadora y sólo una necesidad aguda es capaz de animarla.

nuestro favor que algunas de las maestras con las que trabajaremos toman un curso orientado a contactar con su niña interna y a la auto-observación.

Así que es nuestro propósito producir las imágenes con una carga de denuncia que es capaz de generar asombro y sorpresa, con la esperanza de obtener anclajes hacia las emociones de la niña interna de las educadoras con el fin de ayudarlas a reeducarse. Ya que el trato que damos a nuestro niño interno determina fuertemente el trato que damos al niño exterior.

## LA NARRATIVA DE LA IMAGEN A TRAVÉS DE CÓDIGOS VISUALES

Hemos abordado las imágenes dentro de un contexto psicológico, como sueño o símbolo, pero ahora, para entrar en el tema de la narrativa, hablaremos de la imagen en su contexto gráfico, plástico, visual, que siguen una serie de códigos visuales para generar un metalenguaje propio. Más concretamente hablaremos de las imágenes plásticas que tienen un contenido narrativo temático, una trama, y que tienen una secuencia o continuidad.

Habitualmente estas imágenes se complementan con un texto. Lo que no está dicho en el texto se muestra en la imagen y viceversa. Esta complementariedad del texto y la imagen es generalmente específica de la narrativa secuencial y es lo que las diferencia de otras disciplinas como la pintura.

Además queremos distinguir la imagen de una ilustración de la imagen del cómic; la imagen del cómic *cuenta* y la ilustración *comenta*,<sup>69</sup> de modo que el papel de la ilustración consiste en proporcionar un comentario externo, que añade algo al relato, mientras que en el cómic cada viñeta tiene una función directamente narrativa y depende de las demás viñetas. La ilustración en general es más *descriptiva* que *narrativa* y parece preferir la abundancia de signos y detalles estéticos.<sup>70</sup>

Ahora bien, las ilustraciones se forman a través de códigos visuales, en los que se utilizan elementos como el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión, para comunicarse. Estos elementos son “los ingredientes básicos que utilizamos para el desarrollo del pensamiento y la comunicación visual”.<sup>71</sup> Cuando aparecen estos códigos visuales y cómo se relacionan entre sí es lo que llamamos composición de la imagen.

### *Composición*

El campo visual es el área de una imagen donde se encuentra el conjunto de elementos de una composición. Cada cuadro posee sus capas de profundidad: primer plano, plano intermedio o de fondo. Se acomodan los elementos en estos planos según sea el mensaje que queremos dar (fig. 1). El primer plano es de gran importancia y da énfasis a la acción, el segundo plano informa y el tercero sitúa la acción en

<sup>69</sup> Daniele Barbieri, *Los lenguajes del cómic*, p. 21.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>71</sup> Donis A. Dondis, *La sintaxis de la imagen*, pp. 53-81.



Fig. 1. Ejemplo de diferentes planos.

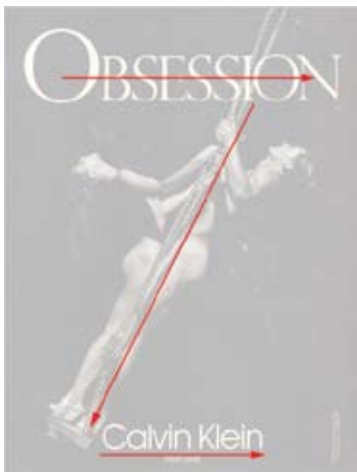
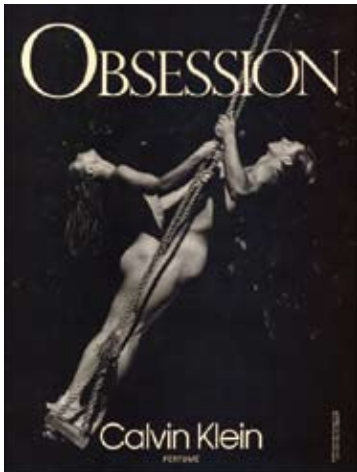


Fig. 2. Ejemplo de líneas de fuerza.  
38

el espacio. Cabe señalar que el plano de fondo puede llegar a tener un papel capital en la narración.<sup>72</sup> Este espacio condiciona la atmósfera del relato, puede ser referencial o ficticio y ayuda a la secuencialidad y al tiempo de la historia.

Entre las ideas de Kandinsky (1866-1944) el soporte, la superficie cuadrangular sobre la que se compone la obra visual, consta de una serie de fuerzas en una compleja combinación: el arriba, el abajo, la izquierda y la derecha interactúan entre sí. De tal manera, los elementos que se ubican en él tendrán distinto valor según el área en que *actúan y viven*.<sup>73</sup>

Dentro de una composición encontramos las *líneas de fuerza*,<sup>74</sup> (fig. 2) que atraen el ojo y lo dirigen por un camino dado, para llamar la atención sobre una figura o lugar determinado llamado *punto focal* (fig. 3).<sup>75</sup> Las líneas de fuerza son imaginarias y están conformadas por los elementos de la imagen, así como las figuras, los componentes y hasta los personajes. Sirven para reforzar la composición general, para equilibrar o crear efectos de simetría/asimetría, para dinamizar los cuadros y agilizar la lectura. Además de canalizar la atención del lector hacia algún punto específico de nuestro soporte, determinan la disposición y el orden de una imagen, pues afecta a las proporciones de nuestra composición. Incluso hay un estudio de Andrew Loomis donde específicamente afirma que las líneas de fuerza dan a la imagen un sentido específico.

Las verticales transmiten espiritualidad y superioridad; horizontales, serenidad; curvas, dinamismo y actividad; y cruzadas, seguridad y estabilidad. (fig. 4)<sup>76</sup>

Las imágenes secuenciales, como las de un cuento, muestran varios significados según su composición. Toda secuencia visual se lee según un cierto orden que es impuesto por el sentido de lectura y que en Occidente es de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Para Occidente, un movimiento indica progresión cuando es de izquierda a derecha (fig. 5); al contrario un movimiento de derecha a izquierda indica retroceso (fig. 6). Rodríguez Diéguez, en su libro *El comic y su utilización didáctica* comenta que el personaje que corre hacia la izquierda es el “ladrón”. Un auto colocado hacia la derecha denota velocidad, aventura y movimiento, otro auto en la dirección contraria muestra seguridad y estatus en el sentido de no necesitar aventura.<sup>77</sup>

A su vez Loomis muestra, con diferentes ejemplos, que en una composición, los elementos que se sitúan en la parte derecha, poseen

<sup>72</sup> Luis Gasca y Roman Gubern, *El discurso del cómic*, p. 19.

<sup>73</sup> Wassily Kandinsky, *Punto y línea sobre el plano*, p. 128.

<sup>74</sup> Andrew Loomis, *Ilustración creadora*, p. 46.

<sup>75</sup> Lugar donde el ilustrador quiere centrar vista del receptor, *Ibidem*, p. 40.

<sup>76</sup> Andrew Loomis, *Op. cit.*, p. 50.

<sup>77</sup> José Luis Rodríguez Diéguez, *El comic y su utilización didáctica*, p. 71-72.

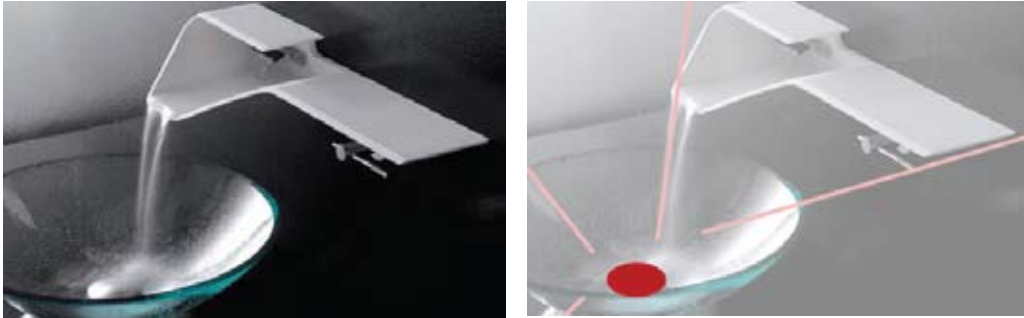


Fig. 3. Ejemplo de líneas de fuerza.

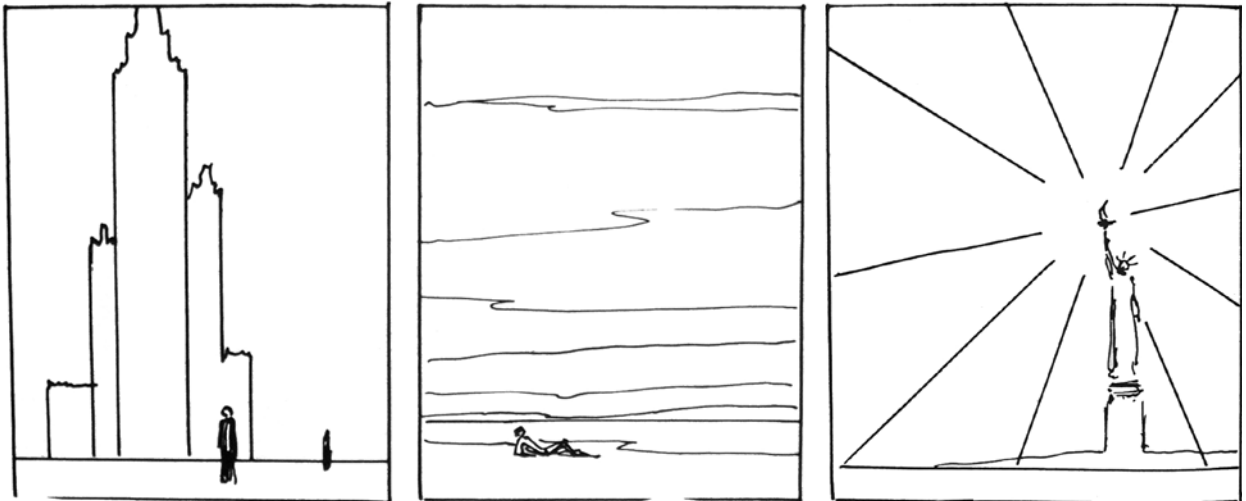


Fig. 4. Ejemplo de las posiciones de las líneas. VERTICALIDAD: dignidad, fuerza, permanencia, estabilidad. HORIZONTALIDAD: calma, quietud, tranquilidad. LÍNEAS EN RADIOS: gloria, devoción, deber, patriotismo.



Fig. 5. Ejemplo de la colocación de elementos hacia la derecha denota avance y aventura.





Fig. 6. Ejemplo de la colocación de elementos hacia la izquierda que denotan regreso o derrota.

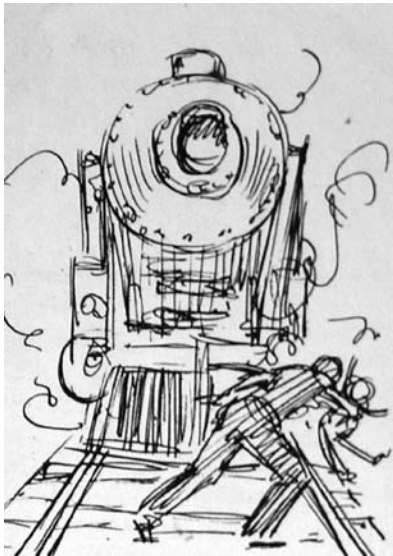


Fig. 7. Ejemplo de Loomis de un peligro inminente.

mayor peso visual y pueden transmitir una sensación de avance o triunfo. En cambio, los que se encuentran en la parte izquierda, nos proporcionan una sensación de trivialidad. Esto también se observa si lo aplicamos en la parte superior de un documento, posee ingravidez visual, mientras que los elementos que coloquemos en la parte inferior, nos transmitirán mayor peso visual. Los elementos colocados abajo muestran un descenso o involución. Dependiendo de cómo acomodamos a los individuos intuitivamente recibimos el mensaje de su situación. (fig. 7)<sup>78</sup>

Las formas de los elementos que utilizamos para ilustrar transmiten también diferentes significados. Las angulares y alargadas amplían el campo de visión, mientras que formas angulares cortas nos transmiten la sensación de timidez y humildad. Las formas que son simétricas crean armonía, suavidad y perfección. Un ejemplo de esto son las formas simples y regulares que se perciben y recuerdan con mayor facilidad.<sup>79</sup>

El tamaño de un elemento en relación al resto que colocamos en el espacio gráfico, también presenta diferentes descripciones. Las formas grandes, anchas o altas, se perciben como, más fuertes (fig. 8), mientras que las más pequeñas, finas o cortas simbolizan debilidad y delicadeza.<sup>80</sup> También en dentro de una imagen, el tamaño de los objetos se varía para obtener la ilusión de distancia: los objetos grandes se encuentran cerca, mientras que los pequeños están lejos.<sup>81</sup> El ser humano toma como referencia inicial su propio tamaño para dimensionar las cosas; así, la figura humana dentro de un dibujo proporciona al receptor un sentido de los tamaños relativos de los demás elementos y los espacios dentro de dicha imagen.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Andrew Loomis, *Op. cit.*, p. 48.

<sup>79</sup> Christopher Hart, *Drawing on the funny side of the brain*, p. 43.

<sup>80</sup> José Luis Rodríguez Diéguez, *op. cit.*, p. 56.

<sup>81</sup> Jean Paul Richter, *The notebooks of Leonardo Da Vinci, compiled and edited from the original manuscripts*, Dover Publications, Nueva York, 1970, p. 58.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 57.

La interpretación del tamaño, más que de las demás dimensiones de la forma, varía sorprendentemente según las culturas y los países. Por ejemplo, los pueblos de la antigüedad, tanto egipcios, chinos como prehispánicos, buscaban representar a los dioses de gran tamaño. Hasta la fecha, en América, la pequeñez se percibe como falta de talla humana, de manera que se utilizan tacones, altos peinados y sombreros para aparentar mayor estatura. Sin embargo tanto en China como en Japón, vendan los pies de las niñas para que su pie no se desarrolle plenamente y se conserven diminutos.

Todos los elementos visuales tienen capacidad para modificarse y definirse unos a otros, este proceso se llama escala: el color es brillante o apagado cuando se encuentra próximo a otros valores; asimismo, no puede existir lo grande sin lo pequeño. Pero incluso cuando establecemos lo grande a través de lo pequeño, se puede cambiar toda la escala con la introducción de otra modificación visual, por ejemplo en referencia con el campo visual o el entorno.<sup>83</sup>

En relación a las ilustraciones de cuentos, encontramos otros elementos de composición importantes de mencionar. Para garantizar la secuencia de las imágenes se utilizan elementos de enlace, elementos comunes entre dos imágenes que garantizan la comprensión de la lectura. Puede ser, por ejemplo, cualquier elemento fijo en el paisaje para identificar movimientos de los personajes o bien atuendos de los personajes para distinguirlos entre sí. Para asegurar que la lectura se lleve a cabo de manera fluida y comprensible se debe tener cuidado de que al menos un elemento se comuniquen a una o más viñetas (fig. 9).<sup>84</sup>

La complementariedad texto-imagen que se mencionó anteriormente puede ser redundante, cuando aparece en la imagen lo que se dijo en el texto o bien puede ser disfrazada cuando es contradictoria la información, pero se está buscando un toque irónico.<sup>85</sup> Esto se utiliza poco en los cuentos infantiles pues los niños no comprenden la ironía, así que se presenta más en los cómics para jóvenes e incluso adultos.

El espacio que existe entre varias imágenes se denomina *espacio intericónico* y es importante pues es un salto no sólo de espacio sino de tiempo. En ocasiones la duración de los acontecimientos presentados en la narración es muy corta y las imágenes nos muestran eventos que acontecen en segundos. Pero también hay imágenes que, de un momento a otro, nos muestran el paso de años o el desplaza-



Fig. 8. Ejemplo de como lo ancho denota fortaleza.

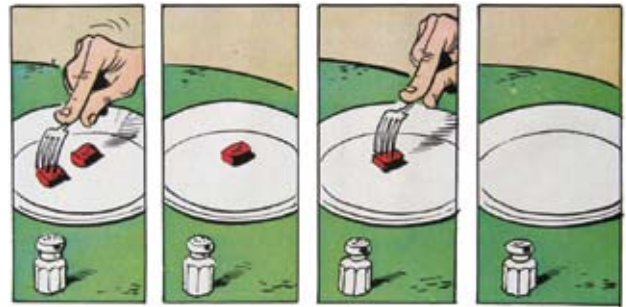


Fig. 9. Ejemplo de elementos de enlace.

<sup>83</sup> Wassily Kandinsky, *Cursos de la Bauhaus*, Alianza, pp. 47-48.

<sup>84</sup> José Luis Rodríguez Diéguez, *op.cit.*, pp. 35, 79.

<sup>85</sup> Christopher Hart, *Drawing on the funny side of the brain*, p. 111.

miento de un espacio físico a otro.<sup>86</sup> Es importante señalar que en la narrativa de las imágenes en la que a veces es necesario mostrar simultaneidad de dos hechos en lugares diferentes, donde no hay un salto de tiempo en el espacio intericónico es necesario recurrir a un elemento que pruebe esta simultaneidad, por ejemplo un reloj.<sup>87</sup>

Hay muchos elementos que participan en el éxito narrativo de una imagen, para que cuente la historia que pretende contar. Debe haber armonía, buenos contrastes, centros de interés, continuidad, ritmo, etc. Pero podemos decir que no existe una receta para obtener la composición correcta, sino que cada composición se evaluará de acuerdo con su resultado final, un resultado con un equilibrio de todos los elementos gráficos de los que hemos hablado.

<sup>86</sup> Christopher Hart, *op. cit.*, p. 112.

<sup>87</sup> Luis Gasca y Roman Gubern, *El discurso del cómic*, p. 652.





## LAS IMÁGENES INFANTILES

Es este capítulo hablamos sobre las imágenes realizadas para cuentos infantiles. Nos referimos a los arquetipos y cómo afectan a los niños como receptores. Específicamente se aborda el cuento de *La Cenicienta*, su origen y cómo es que su contenido, vertido en imágenes, crea algunos estereotipos de la mujer. Concretamente, se realizó un ejercicio en el que se narra el cuento a diferentes niños y finalmente se analizan sus reacciones y comentarios.

El ser humano en el momento de su nacimiento, cuenta con un cerebro que le permite realizar muchos aprendizajes. Está ávido por adquirir conocimientos, pero no basta un sistema nervioso complejo, es preciso un medio ambiente que facilite el proceso de enseñanza. El medio actúa sobre cada persona y los aprendizajes históricamente transmitidos de generación en generación, consiguen que generalmente todo individuo llegue a proceder como un miembro de su comunidad sociocultural, pues gran parte de nuestro comportamiento se aprende por imitación.<sup>1</sup> Imitamos pues, lo que vemos y aquello con lo que tenemos contacto. Podemos decir que la influencia de los padres en los niños sobre qué tipo de imágenes consumen es fundamental. Incluso en algunos casos vemos cómo el estilo gráfico de preferencia de los niños se relaciona con la cultura visual que los padres otorgan.<sup>2</sup> A veces se produce un *contagio* emocional. ... Así pues, el fenómeno básico no es exactamente lo que ocurre en el interior del sujeto, ni lo que sucede a su alrededor. Lo que realmente importa es cómo interpreta lo uno y lo otro... Estas interpretaciones dependen en cada momento, de todas las experiencias sociales, pasadas y presentes de cada persona. El hecho de que las personas de una misma comunidad tengan comportamientos emocionales semejantes, es la consecuencia de compartir múltiples experiencias influyéndose mutuamente.<sup>3</sup> Sin embargo hay niños que consumen precisamente las imágenes que los padres consideran repulsivas. Esto puede ser si la socialización que verdaderamente influye al niño es externa al hogar, o bien, también puede ser un acto de rebeldía de parte del niño para con la comunidad.

<sup>1</sup> Andrew Meltzoff de la Universidad de Washington afirma que la imitación es una forma de interacción social, un procedimiento para descubrir lo humano “los demás son como yo” y, a diferencia de Piaget, concluye que los recién nacidos imitan a los demás. *La Psicología del niño, Piaget revisado y superado*, Oliver Houdé, Popular México, 2007, p. 129.

<sup>2</sup> En la socialización de un niño participan tres procesos: 1.- conducta adecuada, 2.- representación de papeles adecuados y 3.- desarrollo de actitudes sociales. Con el primer proceso aprendemos que el comportamiento debe ser aprobado por el grupo. En el segundo, las áreas de conducta se aprenden por imitación y en el tercero se obtiene el sentido de unidad y cooperación. Pues una persona socializada es amistosa y se adapta al grupo. *Desarrollo Psicológico del niño*, Hurlock, McGraw Hill Books, p. 352.

<sup>3</sup> Joseph Toro Trallero *El comportamiento humano*, p. 40.

Sin embargo, está claro que los niños están ávidos por aprender y conocer cosas nuevas. Si bien los niños son receptores de las imágenes, las interpretan y las hacen propias a través de sus dibujos, se puede observar que los niños son grandes consumidores de las mismas, son curiosos pero también son exigentes, y para conservar su atención se requiere de una estrategia. De modo que a continuación hablaremos de las imágenes, específicamente de los cuentos populares, que están dirigidas a los niños y de que estrategias siguen para retener su interés.

## LAS IMÁGENES INFANTILES DE LOS CUENTOS POPULARES

Cuando utilizamos el término infantil para una imagen, sabemos que se refiere a que está destinada a los niños, pero es necesario que hagamos una distinción clara de cuándo una imagen está dirigida a los niños a través de su técnica de representación, (con ciertas características), y cuándo es el contenido de la imagen, lo que muestra quien es su receptor. Los temas infantiles se desenvuelven desde ideas muy variadas.

En sus primeros años el niño se interesa por las cosas materiales que le rodean: personas, animales, juguetes, etc. Y a medida que va creciendo y desarrollando imaginativamente deriva de lo material a lo fantástico: hadas, duendes, magos héroes y aventureros. En las imágenes para niños, es común, hacer dibujos “felices” que transmiten ternura y su estilo es poco violento.<sup>4</sup>

Encontramos la presentación de personajes producto de la fantasía, que agregan elementos como alas, un tercer ojo, antenas o tentáculos, como los extraterrestres de los Simpson. También hallamos personajes animados con características humanas como el simio que se disfraza de conejo en la figura 1.



Fig. 1. *El monito bailarín*, Y. Perrin, 1972.

Las ilustraciones del libro infantil sirven también para despertar la curiosidad del niño sobre los descubrimientos, los personajes famosos, las ciencias y las artes, para desenvolver su afán constructivo y también para saciar una especie de manía coleccionista de cualquier interés que desarrollen. En resumen, la finalidad del libro infantil es de enorme amplitud; orientada con inteligencia y sin tener que dar la impresión de una enseñanza deliberada puede ser altamente educativa.

Técnicamente, los ilustradores de publicaciones para niños recurren a ciertos elementos para que los receptores identifiquen las imágenes como infantiles. En principio, es conveniente que la técnica sea interesante —quizá con texturas novedosas—, pero comprensibles,<sup>5</sup> pues los materiales tienen limitaciones. El estilo del dibujo depende del tipo o tema del libro y debe estar en

<sup>4</sup> Istvan Schritter, *La otra lectura, la ilustración en los libros para niños*, p. 32.

<sup>5</sup> Andrew Loomis, *Ilustración creadora*, p. 269.

relación con la edad del niño a que sea destinada la publicación. Las ilustraciones para niños de finales del siglo XIX y principios del XX cumplían con características representativas muy específicas, como decorar con detalles minuciosos y la utilización de colores brillantes. Hasta la actualidad el color es una de las atracciones principales de la ilustración infantil, pues es esencial y sugerente para el niño; los colores por su propia cualidad y aunque sean en simples manchas de altos contrastes sin formas específicas, le divierten y excitan, y sirven para despertar su interés y mantener éste a lo largo de la lectura del libro.<sup>6</sup> Asimismo, la curvatura del trazo, es decir redondear las figuras es común en ilustraciones para niños muy pequeños (Véase ejemplo fig. 2). Se suavizan los trazos para enternecer a un monstruo.

Según el estilo de la ilustración, si es cómica se exageran los rasgos, una nariz u orejas grandes, un mentón sumido, o bien ojos saltones. Según mi experiencia como cuentacuentos y maestra de preescolar, a los niños pequeños les agrada revisar varias veces una ilustración confirmando los detalles detectados, razón por la cual deducimos que los ilustradores infantiles agregan detalles a sus imágenes que preferentemente son exactos porque el niño tiene un gran espíritu crítico y rechaza aquello que intenta falsear su concepto.<sup>7</sup> Por lo anterior, la abstracción se emplea en libros para niños mayores de 8 años, que comprenden este concepto (fig. 3). Otra característica importante de los libros ilustrados para niños muy pequeños es que el texto como las ilustraciones se relacionan perfectamente; la exposición de las imágenes no debe mostrar el desenlace o solución final antes de tiempo (fig. 4).



Fig. 2. *Los monstruos no comen Pizza*, John Patience, 2007.



Fig. 3. *Mano*, Alex Ramírez, 2008, ejemplo de ilustración abstracción.

<sup>6</sup> Arnold Eugene, *Técnicas de la Ilustración*, p. 111.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 108.



Fig. 4. *Erizo*, ejemplo de texto



Ejemplos de ilustraciones con elementos infantiles



*Muñeco de Gengibre*, Jan Brett, 1999.



*The Rainbow Goblins*, Ul de Rico, 1978.



*Las obras de misericordia*, Juan Ferrándiz, 1978.



*El Cumpleaños del hipopótamo*, Roger Huges, 1987.



*Eva*, M.R. Batlle, 1971.



*Barba azul*, Arthur Rackham, 1919.



*Gárgola*, Un 8centa, creación gráfica, 2008.



*Jardín*, Gloria Calderas, 1996.



*Simbad*, Juan Ferrándiz, 1973.



*Los trabajadores manuales*, Annette Betz Verlag, 1980.



*Tangle y los fósforos*, Benedict Blathwayt, 1987.



*I want my potty*, Tony Ross, 2007.



*Mi libro de las buenas noches*, Eloise Wilkin, 1981.

La fuerza con que impacta un relato al lector de cuentos populares proviene no sólo de las palabras sino también de las imágenes que los acompañan. En el mismo ejemplar de los cuentos de los hermanos Grimm con sus hojas sujetas con gomas y cinta adhesiva, las ilustraciones están llenas de un realismo minucioso. Esa página, produce un torrente de memorias infantiles y se experimenta, por un momento, qué era ser niño en la época en que fueron publicado esos cuentos (Véase fig. 5 y 6).

Personalmente creo que las imágenes antiguas que acompañaban a *La Cenicienta*, *Caperucita* o *Juanito y los frijoles mágicos* en las ediciones antiguas de cuentos populares clásicos tienen una fuerza estética que desencadena una emoción de curiosidad, que despierta la imaginación. Un ilustrador no sólo sabe manejar bien la técnica de representación gráfica que le ocupa, sino tiene una sensibilidad que le permite interpretar el texto en forma creativa. Andrew Loomis en su libro *Ilustración creadora*, comenta: “La inventiva de la ilustración no coincide necesariamente con una descripción detallada contenida en el cuento. El ilustrador debe analizar también lo que ha sido omitido por el autor y que podría haber ocurrido en esa situación”.<sup>8</sup>

Por otra parte hay lectores que afirman que es mejor un libro infantil sin imágenes ya que un cuento pierde gran parte de su significado personal cuando se da cuerpo a sus personajes y acontecimientos, no a través de la imaginación del lector, sino de la del dibujante. Los detalles concretos, con los que la mente del oyente ilustra una historia que lee o se le cuenta, hacen de la historia una experiencia mucho más personal.

Volviendo a los elementos infantiles de una imagen, podemos decir que hoy en día no se respetan tanto las características infantiles que hemos descrito. Se da una mezcla entre los contenidos y las formas visuales de los cuentos. Sobre todo, el modo de representar información para adultos ha adoptado la técnica infantil en los mensajes. Tal es el caso de “Los Simpson” donde se presenta un acabado técnico anteriormente considerado infantil aunque su contenido es claramente para adultos.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> El autor nos dice: “La besó en los labios” y el ilustrador es quien debe decidir si él le hace levantar la cara, si la cabeza de ella está echada hacia atrás o en su hombro y cual de los dos rostros debe estar parcialmente oculto. *Ilustración creadora*, p. 273.

<sup>9</sup> No desacreditamos en ningún momento su valor sintáctico, al contrario son una excelente caricatura para adultos, solamente los tomamos como muestra de su acabado técnico infantil.



Fig. 5. *Caperucita roja*, los hermanos Grimm, 1812.



Fig. 6. *Hansel y Gretel*, los hermanos Grimm, 1812.

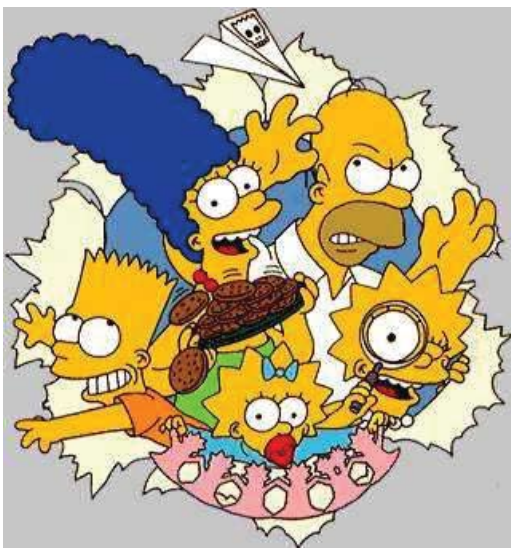


Fig. 7. *Los Simpson*, Matt Groening, 1985.



Fig. 8. *La vaca y el pollito*, David Feiss, 1997.

Podemos incluir aquí “La vaca y el Pollito” “American Dad” y las historietas “Southpark”, entre otros ejemplos.

Independientemente de que las técnicas de representación, tradicionalmente conocidas como infantiles —como caricaturas con colores de grandes contrastes— se estén utilizando para contenidos dirigidos a adultos, existen imágenes que están dirigidas a los niños y emplean técnicas muy detalladas propias de las técnicas tradicionalmente conocidas como aquellas que se aplican en obras dirigidas a los adultos. Imágenes tradicionales como las de Aurthur Rackhan, (1867-1939) de Londres, quien ilustró los cuentos clásicos. Asimismo, hay que mencionar a su compatriota Warwick Goble (1862-1943) como ilustrador victoriano, así como los trabajos de los americanos, Jessie Willcox Smith (1863-1935) y Maxfield Parrish (1879-1926) originarios de Philadelphia.

Por otra parte el francés Edmund Dulac (1882-1953), el alemán de origen brasileño Albert Henschel (1827-1882) y Harry Clarke (1889-1931) nacido en Dublín, son ilustradores reconocidos en este estilo tradicional del siglo pasado, dirigido a los niños.

Sin embargo, podemos hablar de ilustraciones infantiles más contemporáneas dentro de un estilo detallado. Mencionemos al español Juan Ferrándiz (1918-1997) con una serie de cuentos publicados entre 1972 y 1990, así como al italiano Ulderico Gropplero Di Troppenbug (1944- ) con sus “Goblins” de 1984.

También tenemos ilustraciones modernas como las de Constanza Droop en sus libros *Cartas de Félix*



Fig. 9. *Alicia en el país de las Maravillas*, Aurthur Rackhan, 1907.



Fig. 10. *Miedito*, Juan Ferrandiz, 1960.

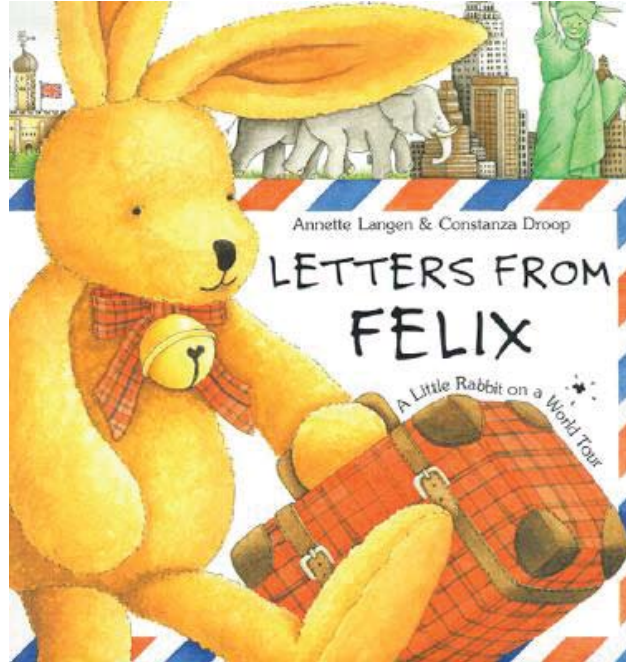


Fig. 11. *Cartas de Felix*, Anette Langen, 2001.



Fig. 12. *Juegos*, Gloria Calderas, 1996.



Fig. 13. *El extraño mundo de Jack*, Tim Burton, 1993.

(1997), Félix, ¿qué hora es? (1999), Cartas de Félix desde el circo (2001) y Cartas de Félix, el explorador (2004). Y en México recordemos a Gloria Calderas, quien obtuvo el Premio Nacional de la Publicidad en 1986, y que destaca como ilustradora de cuentos en la editorial Trillas. El trabajo de Calderas tiene un impacto en los niños al conservar los elementos de sencillez y contraste característicos de las ilustraciones infantiles desde los años 50. No queremos dejar de comentar imágenes actuales de otras técnicas de representación, que conservan los elementos infantiles tradicionales. Sobre todo por su gran calidad técnica y buena recepción en los niños. Se trata de imágenes como las animaciones digitales *The Mind's eye*, de Jan C. Nickman y Steven Churchill, así como las imágenes tridimensionales mixtas y retocadas digitalmente de la película *The Nightmare before Christmas* (1993) o *El cadáver de la novia* (2005) de Tim Burton con Henry Selick y Mike Johnson. Otro ejemplo excepcional son los videos de títeres de Rusia, como *A Prokofiev Fantasy with Peter and the Wolf* de 1993, dirigida por Steve Bendelack, conducido por Claudio Abbado y narrado por Sting.

### *Los arquetipos*

Hemos visto cómo Carl Jung denominó *inconsciente colectivo* a los símbolos que identifica en los sueños de las personas de todo el mundo y que a diferencia del inconsciente personal no sólo guarda experiencias personales sino predisposiciones compartidas por toda la humanidad. Ahora hablaremos de las imágenes universales, personajes frecuentes en nuestros sueños, que Jung denominó *arquetipos*.<sup>10</sup> Éstos aparecen en el subconsciente de casi todas las personas. Son posibilidades de representación de aspectos instintivos del ser humano que trascienden el tiempo y el espacio. El arquetipo es como un molde psíquico en el cual las experiencias individuales de los humanos se vierten y toman una forma común.

Sin embargo Fernando Zamora aclara que

los arquetipos no son, estrictamente hablando, imágenes (entendidas como representaciones), sino pre-imágenes o presentaciones. Estas formas arcaicas tienen un contenido figural profundo, pero que no es visual.<sup>11</sup>

Es decir que los arquetipos son imágenes mentales que compartimos los seres humanos y por tanto al convertirse en imágenes sensibles pueden adquirir diferentes formas. Por ejemplo, el arquetipo materno que representa la persona que lidia con el infante indefenso en una entrega desinteresada, al representarlo concretamente en una imagen sensible, puede ser la Madre Tierra, Eva, María, la Iglesia, la nación, un bosque o el océano. El arquetipo no es exactamente la diversidad de posibles formas que adquiere, sino el sentido que contienen. Se sostienen en nuestra sociedad y se perpetúan gracias a la experiencia individual repetida de cada uno de nosotros, ya que el ser humano repite constantemente las experiencias anteriores, conservando su pensamiento arquetípico.

Pensar arquetípicamente es quedarse en el más acá de la representación o ir al más allá de ésta, a una presencia eterna, tan plena de tiempo que fusiona el pasado y el futuro en un presente intemporal que no consiste en el instante, sino en la eternidad.<sup>12</sup>

Es relevante mencionar el arquetipo del *ánima* o principio femenino que se puede manifestar como diosa, reina, princesa o bruja, y el *animus* o principio masculino,<sup>13</sup> que podría ser dios, rey, príncipe, hechicero o el mismo demonio. Estas figuras simbolizan nuestra imagen de lo femenino y lo masculino, y podrían ser representativas de un aspecto de nosotros mismos, de nuestra madre o nuestro padre, o de una persona amada.

“Los arquetipos tienen aspectos luminosos y positivos y aspectos oscuros y negativos, incluyen la sombra, la personificación de sentimientos de culpa o temor, en particular de nuestros deseos inconscientes u ocultos”.<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Los Arquetipos definen un conjunto de patrones arcaicos y primordiales, que están representados por imágenes que se repiten a través de todas las culturas y todos los tiempos.

<sup>11</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 178.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>13</sup> Para la Psicología junguiana es la energía masculina en la psique femenina. Clarissa Pinkola Estés, *Mujeres que corren con los lobos*, p. 134.

<sup>14</sup> Jeremiah Abrams, *Recuperar el niño interno*, p. 125.

Hay arquetipos clásicos, como el de la Gran Madre, relacionado con los ciclos de la vida, como la tierra, Eva o el mar. Así como arquetipos relacionados con la historia de los hombres como por ejemplo, Helena como ideal sexual colectivo o Edipo como quien comete incesto con su madre. Algunos de los personajes modernos de ficción asumen la categoría de un semidiós semejante a la de los antiguos héroes griegos.

Creaciones como Superman no se consideran reales y, sin embargo, personifican el arquetipo masculino de la poderosa y heroica lucha a favor del Bien y la Justicia. Con la denuncia de los males del mundo, estas figuras apelan a una necesidad innata en el interior de todos nosotros.<sup>15</sup>

Las necesidades expresadas a través de los arquetipos deben tenerse en cuenta muy seriamente, ya que expresan necesidades humanas primordiales. Frustrar esas necesidades o distorsionarlas puede tener consecuencias psicopatológicas graves, ya que son exigencias que provienen de nuestra estructura biológica primordial. Dichas representaciones colectivas se expresan en rituales y tradiciones primitivas, sueños, expresiones de la religión, mitos, leyendas y cuentos populares.

### *Las imágenes como arquetipos en los cuentos populares*

Anteriormente comentamos cómo un arquetipo puede tener diferentes formas, ahora bien, estas formas pasan a la representación y es entonces cuando entran en juego las imágenes sensibles, preceptuales, dando entrada a los acuerdos sociales y a los estereotipos.<sup>16</sup>

De esta manera, por ejemplo, el estereotipo de la mujer fatal o devoradora de hombres, es una villana que usa el maligno poder de la sexualidad para atrapar al desventurado héroe. Quizá usa un vestido ajustado, tiene voz aterciopelada, el cabello le cae sobre los hombros o algún mechón sobre alguno de sus ojos. Mueve las caderas, sonrío y respira “en cámara lenta”.

Esta diosa erótica que es capaz de dar las más soñadas satisfacciones sexuales al héroe es la eterna promesa del placer, de una edad indefinida y promete ser un misterio sin resolver. Ahora bien, al representarla concretamente en una imagen sensible, puede ser la actriz Rita Hayworth en diferentes películas, pero también puede ser Mata Hari, la bailarina exótica y espía convicta de la Primera Guerra Mundial, incluso puede ser representada por una araña viuda negra.

El ilustrador recurre a estereotipos gráficos cuando busca representar a un sujeto determinado. Por ejemplo, una heroína es hermosa, joven y dulce y, como diría Andrew Loomis en su libro *Ilustración creadora*,

el ilustrador debe tomar en cuenta que una muchacha parece más joven y dulce con el cabello suelto, y una persona sofisticada parece más sofisticada con un peinado severo y tirante.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Miranda Bruce-Mitford, *Signos y símbolos*, p. 11.

<sup>16</sup> Los estereotipos son las creencias sobre colectivos humanos que se crean y comparten en los grupos dentro de una cultura. George Boeree, *Teorías de la personalidad. Carl Jung*, p. 314.

<sup>17</sup> Andrew Loomis, *Ilustración creadora*, p. 272.

Por otra parte el héroe no es nunca afeminado y abraza a la muchacha con toda determinación. Loomis define físicamente al héroe como un hombre viril con mandíbulas cuadradas y bien definidas, el hueso de la frente prominente, cejas espesas y ojos hundidos.<sup>18</sup>

En el campo de creación de imágenes, los ilustradores retoman características físicas de animales u objetos que muestran un concepto socialmente establecido para adoparlo a sus personajes, de suerte que se van creando estereotipos de cómo es gráficamente un personaje. Por ejemplo, se retoman rasgos de un zorro para ilustrar a un embaucador, así como actitudes y características de un oso para un bonachón (fig. 14).

Las imágenes en los cuentos populares muestran estereotipos gráficos con características que mencionamos anteriormente; sin embargo, ahora queremos señalar que estos estereotipos están sustentados en arquetipos que los niños lectores adoptan como ejemplo y forman parte primordial de las actitudes y decisiones que toma en su vida y, por lo tanto, constituyen parte de la personalidad del niño interno. Sheldon Cashdam en su libro *La bruja debe morir, el significado oculto de los cuentos de hadas* presenta un estudio de los arquetipos de los cuentos en la psicología humana.<sup>19</sup> Nos dice que los héroes de los cuentos no son figuras humanas sino representaciones de figuras arquetípicas. Todos los personajes de los cuentos no son sujetos humanos, aunque observemos conductas y comportamientos que nos los recuerden.<sup>20</sup>

Si revisamos los cuentos de los hermanos Grimm y vemos la crueldad y violencia que se presentan, podemos pensar que los cuentos originalmente no se escribieron para niños. Sin embargo, como afirma el psicólogo Bruno Bettelheim, los cuentos sirvieron para el control y educación de los niños, dado que éstos tienen una inmensa capacidad de proyectarse.

“Éste es un fenómeno complejo, pero parece evidente que en los personajes, los niños pueden apoyarse en arquetipos, que posteriormente les sirven de modelo y orientación psíquica, pues quedan en su ser”.<sup>21</sup>

A continuación expondremos lo que entendemos por cuento popular y más concretamente el rol de estos arquetipos dentro de las narraciones al ser contados a los niños.



Fig. 14. Ejemplo, Will Eisner, 1998.

<sup>18</sup> Andrew Loomis, *op. cit.*, p. 270.

<sup>19</sup> “Estudiar un cuento de hadas es estudiar una representación de las estructuras básicas de la psique humana”. Sheldon Cashdam, *The witch must die: The hidden meaning of fairy tales*, p. 19.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>21</sup> Bruno, Bettelheim, Entrevista publicada en diario *La Opinión*, Argentina, domingo 20 de febrero, 1977.



## LOS CUENTOS POPULARES COMO PARTE DEL NIÑO INTERNO

Inicialmente, al cuento se define como una narración breve de ficción, si analizamos la definición de José Bermejo en su libro *Introducción a la sociedad del mito griego*, un cuento es una narración con un principio, desarrollo y desenlace que no se apega a la realidad, pero afirma claramente que es un acto de sociabilidad.<sup>22</sup> En el que los seres humanos intercambian ideas y sentimientos. Aclara que esta característica no es exclusiva del cuento sino que también se encuentra en el mito. Así pues resulta importante diferenciar el cuento del mito, pues este autor afirma que ambos coexisten y son una sustancia común pero que se emplean de diferente manera.<sup>23</sup>

El cuento popular revela generalmente, al principio, una carencia o un daño, y al final, la reparación o solución del problema, de suerte que un rasgo característico del cuento es el final feliz, mientras que en los mitos el fin del héroe suele ser trágico. Por su parte, el mito surge para explicar el mundo y puede ser comprendido sólo si conocemos la sociedad en la que surge.<sup>24</sup> Mientras que los cuentos tienen la función de entretener y diversas sociedades los retoman para contarlos una y otra vez. Sin embargo cuento y mito suelen coincidir tanto que llegan a confundirse, algunos cuentos parecen mitos modificados. En ocasiones relatos contados como cuentos por un grupo, son mitos para otro. “La diferencia, sería más de grado que de naturaleza”.<sup>25</sup> Se tendría que definir, un determinado relato, bajo la narración e interpretación de un grupo específico, más como un mito que un cuento, o viceversa.

Podemos distinguir dos tipos de cuentos: los que provienen de la tradición oral, populares, y los que son creaciones literarias propias de la fantasía del autor. Los primeros no tienen un autor conocido, han circulado por transmisión oral por muchas generaciones, y han sido transcritos por diferentes intérpretes. Así se muestran diversas versiones y se apoyan en estructuras simples y parecidas entre sí. Los segundos tienen características particulares que están afectadas por el carácter y la personalidad del autor. Sin embargo, también en el cuento literario podemos encontrar los arquetipos, dado que los escritores están sumergidos dentro de una sociedad. Así, ambos cuentos están sujetos a los cánones de su época histórica y modas literarias y aunque todos se sostienen en patrones clásicos, las variaciones son muy diversas.

En el cuento popular participan una serie de personajes cuyas cualidades externas nos explican sus circunstancias y su carácter. Por ejemplo *Caperucita roja* usa su caperuza roja, o bien, el tamaño de Pulgarcito y su nombre aluden al dedo pulgar.

Por otra parte la escenografía señalan el clima sentimental de la narración. El *bosque* es un lugar sombrío que si penetramos estaremos presos de sentimientos

<sup>22</sup> José Bermejo, *Introducción a la sociedad del mito griego*, p. 25.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>24</sup> El mito fortalece y dota de un prestigio mayor a las tradiciones de una sociedad. *Ibid.*, p. 25.

<sup>25</sup> Julieta Campos, *La herencia obstinada análisis de cuentos de hadas*, p. 31.

ambivalentes, pues la atracción del misterio pugna con el temor.<sup>26</sup> Se puede asociar el bosque con el mar, como un espacio inmenso y desconocido. Sin embargo, según la narración el bosque puede ser una protección y fuente de alimentación. La torre de marfil donde se encuentra presa la princesa aporta una idea de elevación, la verticalidad y por consiguiente la espiritualidad elevada.<sup>27</sup> Las grutas o cavernas son lugares ocultos, a veces retiros sagrados, donde reside la verdad o un tesoro y para entrar se necesita haber sido iniciado; por ejemplo, saber la contraseña: “¡Ábrete Sésamo!”<sup>28</sup>

Por otra parte, los objetos que intervienen en los cuentos también tienen una carga simbólica importante para la narración, que representan actitudes psicológicas o pruebas simbólicas que los personajes tendrán que superar. El huso con el que se pincha la Bella durmiente es el instrumento de la fatalidad, representa aquello que no podemos dominar.<sup>29</sup> La varita mágica representa la omnipotencia de las hadas, cuyo poder mágico cambia el orden natural de los fenómenos.<sup>30</sup> Los dragones, guardianes de tesoros o de prisioneras son la prueba impuesta al héroe de corazón valiente empeñado en la conquista de su ideal.<sup>31</sup>

En los cuentos, como relato mágico, se presentan actitudes psicológicas, tanto positivas como negativas, representadas por animales. Los hombres pueden dialogar con los animales pues comprenden el lenguaje animal. El lobo es la bestia nocturna que devora al cordero, es agresivo y representa de forma concreta los peligros del bosque.<sup>32</sup> Por otra parte, El gato con botas es símbolo de astucia, ingenio y la capacidad de simulación y mentira, pero como una proyección de su amo.<sup>33</sup>

El cuento tiene una estructura fija que consta de tres partes: 1) Presentación de los personajes y sus circunstancias; 2) Desarrollo y pruebas a realizar; y 3) Conclusión o desenlace. Los personajes siempre se enfrentan a un conflicto que deberá resolverse. La peculiaridad del cuento es que los personajes se enfrentan a estos conflictos y es según como los resuelvan, como su destino variará considerablemente. En los cuentos se puede presentar *un destino fatídico*,<sup>34</sup> como aquel impuesto por la maléfica hada de la *Bella durmiente*, que será la causa del drama que se desata. Puede haber un *deseo ridículo*,<sup>35</sup> como el de Blas, el leñador, que al dejar brotar su ira, pide que se le peguen a la nariz de su esposa las salchichas.

Estos *destinos* o *deseos* provocan en la narración una tensión de la que los niños deducen que el cuento está lleno de indicaciones y símbolos. Símbolos que perciben claramente, ayudándoles a ordenar y decidir su posición vital. Los cuentos son una narración “codificada” que sugiere, advierte y señala enormes posibilidades de restitución del equilibrio en la vida.

<sup>26</sup> René-Lucien Rousseau, *La otra cara de los cuentos*, p. 61.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 147.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 190.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 190.

Las narraciones pueden inspirar acción, fomentar la comprensión de diferentes culturas o diferentes circunstancias, expanden el conocimiento del niño y proporcionan diversión.<sup>36</sup> Los niños se identifican con la figura del héroe del cuento y se proyectan en todos los demás personajes, posibilitándoles una guía de resolución de conflictos vitales. Los cuentos ofrecen un amplio abanico de expresiones de la maduración de un ser humano.<sup>37</sup> Al identificarse con los distintos personajes, los niños comienzan a experimentar por ellos mismos sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como lecciones impuestas, sino como descubrimiento, como parte orgánica de la aventura de vivir.<sup>38</sup>

A través de los personajes de los cuentos se expresan experiencias arquetípicas. Esta representación se observa claramente en los cuentos puesto que las acciones de los personajes trascienden sus deseos personales para lograr restituir un equilibrio del “destino”, una expresión de un modelo colectivo.

Los cuentos populares recrean y reconstruyen una realidad psíquica universal ordenando el caos. Los cuentos se presentan en forma de imágenes que refieren las capas más profundas del inconsciente.<sup>39</sup> La tradición oral reitera la necesidad de orden de las figuras arquetípicas. Las narraciones de los cuentos provienen de épocas pasadas, de estados previos de conciencia y perviven sus efectos hasta nuestros días.

Los cuentos populares, ahora de la literatura universal, contienen siempre y en todas partes los mismos temas colectivos, los cuales seguimos hallando en las fantasías, sueños, delirios e imaginaciones de los hombres actuales y corresponden a representaciones distintas de figuras arquetípicas. Estos temas siguen produciendo una emoción intensa, el momento instantáneo de la magia, la intensidad sentimental y el descarte de la lógica y la razón; atrapan, fascinan, emocionan y promueven intensos estados del ánimo. Proviene de la manifestación del Arquetipo del Sí-mismo.<sup>40</sup>

La información sobre los arquetipos pertenece a la estructura neuronal más primitiva y se expresa constantemente en la vida humana de forma espontánea y múltiple. Gran variedad de niños han crecido escuchando cuentos populares. A pesar de la posterior influencia en Occidente del fenómeno del Racionalismo y Realismo, la importancia de la narración de cuentos populares a los niños, como alimento del alma infantil, ha perdurado. Desde la antigüedad, el hombre ha estado en conexión con la expresión de lo colectivo a través de imágenes arquetípicas narradas en libros religiosos y otras formas literarias, como mitos y leyendas. El significado de dichas historias es simbólico y pertenece a la exploración espiritual y psicológica del alma infantil. Son mediador y reordenador de una civilización. Sirven para madurar, integrar y profundizar en las necesidades del alma, balanceando las sombras y las luces de cada persona y cada cultura.

<sup>36</sup> Shirley C. Raines, Rebecca Isbell, *Como contar cuentos a los niños*, p. 8.

<sup>37</sup> René-Lucien, *op. cit.*, p. 24.

<sup>38</sup> Bruno, Bettelheim, Entrevista en *La Opinión*, Argentina, domingo 20 de febrero 1977.

<sup>39</sup> Sheldon Cashdam, *op. cit.*, p. 53.

<sup>40</sup> “Una forma primigenia de unidad, de proyección pre-consciente del anhelo humano de totalidad y trascendencia, de sentido”. *Entrevista con la psicóloga Alejandra Gonzáles*, México, DF, 17 /12/ 2005.

Los cuentos populares enseñan poco sobre las condiciones específicas de vida en la moderna sociedad de masas, los personajes no riñen por el control de la televisión, pues fueron creados en otro contexto histórico; sin embargo, en ellos se puede aprender mucho acerca de los problemas internos de los seres humanos y acerca de cómo enfrentamos las adversidades de la vida.

En efecto, los cuentos populares hacen referencia a problemas humanos universales: el amor a la vida, el miedo a la muerte, la pérdida de la juventud, el deseo de la vida eterna, así como la envidia, los celos, la competencia entre seres cercanos o bien, encontrar el amor de pareja, perder el amor de los padres. Hablan de problemas como la ambición de poder, así como de los límites de nuestra existencia, en la que no podemos volar, atravesar paredes o desaparecer.

Los cuentos tradicionales hablan de fuertes impulsos inconscientes y lo hacen en un lenguaje que tanto niños como adultos pueden comprender porque es el idioma del inconsciente, el habla de los sueños.

El mensaje que los cuentos populares transmiten a los niños es que la lucha contra las dificultades de la vida es inevitable porque es parte intrínseca de la existencia humana; pero que si uno se enfrenta a éstas llega a vencerlas. En estos cuentos el bien y el mal están omnipresentes y esta antítesis plantea un problema moral que exige una dura batalla para resolverlo.

Podemos decir que los cuentos aportan importantes mensajes del consciente, *preconsciente*<sup>41</sup> y el inconsciente. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su Yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que al mismo tiempo liberan al preconsciente y al inconsciente de las presiones que hacen al consciente. Los cuentos populares suelen plantear de un modo breve y conciso algunos o todos estos problemas existenciales:

- 1- La necesidad de ser amado.
- 2- El temor a que se crea que uno es despreciable.
- 3- El amor a la vida y el miedo a la muerte.

Un niño que ha aprendido, gracias a estos cuentos populares, lo que al principio parecía un personaje repulsivo y amenazador puede convertirse mágicamente en un buen amigo, está preparado para suponer que un niño extraño, al que teme, puede pasar a ser un compañero deseable en vez de parecer una amenaza. El hecho de creer en la “verdad” del cuento popular le da valor para no dejarse acobardar por la forma en que esta persona extraña se le aparece al principio. Sin embargo creer en la “verdad” del cuento, en el caso de las niñas en relación al cuento de la Cenicienta, puede tener ventajas y desventajas. Más adelante abordaremos la trascendencia de este cuento, pero cabe brevemente señalar que la niña que cree en este cuento puede valorar sus propias virtudes para confiar en sí misma, pero también al creer puede esperar eternamente a un príncipe azul.

El pequeño se identifica con el héroe por sí solo pues es quien provoca su simpatía, y las luchas internas y externas de éste imprimen en él la huella de la moralidad. Cuando recuerda que el héroe de numerosos cuentos triunfa en la vida

<sup>41</sup> Preconsciente: Ubicación hipotética de los procesos y propiedades mentales que son capaces de pasar al consciente. Werner Traxel, *Diccionario de Psicología*, Herder, Barcelona, 1977.

por atreverse a proteger a una figura aparentemente desagradable, el niño cree que también a él puede sucederle este hecho mágico. Es decir amplía su mundo de referencias.

Por otra parte al tomar la postura freudiana, el complejo de Edipo es el origen de todos los mitos.<sup>42</sup>

La simbolización surge en función de la ausencia del objeto. Matar al padre, el héroe logra matar al monstruo totémico (el dragón) y consigue suplantarlo<sup>43</sup> [...] los jóvenes podrán resolver en la fantasía su propio Edipo, sustituyendo a la figura paterna por la figura heroica con la que podrán identificarse.<sup>44</sup>

También en los cuentos populares, pueden simplificarse los personajes en buenos o malos, casi nunca son ambas cosas, a diferencia de nuestra dualidad humana. En *La Cenicienta*, Cenicienta es honrada y trabajadora, mientras que las hermanastras son malvadas y perezosas; ella es hermosa y las demás feas. Por su parte, la madrastra es mala y se sabe que la madre ausente era buena.

Al presentar en los cuentos personajes totalmente opuestos, se intenta ayudar a los niños a comprender más fácilmente las diferencias entre ambos. Quien es malo y que tipo de actitudes tiene, así como quien es bueno y que es lo que lo hace bueno. No es común que se presenten personajes con características mixtas ya que la mente del niño funciona polarizando entre bueno y malo. La ambigüedad de la vida, en la que se puede robar por hambre o matar en defensa propia, solo se establece cuando ya se ha adquirido una personalidad firme sobre la base de virtudes positivas.

Bruno Bethelheim (1903-1990), psicólogo y cuentacuentos estadounidense de origen austriaco expone “Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas evolutivas y necesarias para pasar de la infancia a la madurez”.<sup>45</sup>

Los personajes al ser descritos, al punto que podemos entrar en su piel, vivir sus experiencias, encarnar alternativamente al bueno y al malo. No solamente por el placer de un pequeño escalofrío (con toda las garantías porque saben que es *de mentira*), sino también por la trasgresión, la libertad de ser agresivo y de mostrar los dientes en compañía del personaje. Todos tenemos algo de lobo en nosotros y necesidad de ese terreno salvaje que ofrecen los cuentos. Esta violencia tiene también un sentido positivo con la reparación: el lobo malo cae en un pozo o en una chimenea, el ogro es vencido y el dragón destruido.

Los cuentos populares ayudan al desarrollo del niño con asuntos que no siempre saben como abordar. Por ejemplo el tema sobre la muerte, les preocupa mucho a partir de los 7 a 8 años, en la medida que se dan cuenta que ni ellos ni sus padres

<sup>42</sup> Josselyn Irene M., *El desarrollo psicosocial del niño*, p. 85.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>44</sup> Las madres no pueden aceptar los deseos de los hijos de eliminar a papá y casarse con mamá; en cambio, pueden participar encantadas en la fantasía del hijo como vencedor del dragón y poseedor de la bella princesa. De la misma manera, una madre puede estimular las fantasías de su hija en cuanto al príncipe azul que irá a buscarla, ayudándola así a creer en un final feliz a pesar de la desilusión realista. Con ello, lejos de perder a la madre a causa de la relación *edípica* con el padre, la hija se da cuenta de que la madre, no sólo aprueba sus deseos ocultos, sino que además espera que se cumplan. Julieta Campos, *La herencia obstinada análisis de cuentos de hadas*, p. 102.

<sup>45</sup> Bruno Bettelheim, Entrevista en *La Opinión*, Argentina, domingo 20 de febrero 1977.

son todopoderosos y que ¡al fin y al cabo todo el mundo es mortal!... Tienen más conciencia de la violencia y los peligros propios de la vida. Así un cuento en el que el lobo devora a Caperucita, pero eventualmente sale ilesa del vientre del animal, le permite jugar con la idea de la resurrección.

Por otra parte, la bruja que es tan fea que asusta, impresiona mucho a los más chicos para quienes representa la maldad absoluta, hace reír, en cambio, a los mayores. Las brujas al igual que las hadas (la contraparte positiva y bondadosa), coquetean con el deseo que tienen los niños de poseer poderes suprahumanos, estimulando al mismo tiempo su necesidad de comprender lo que les parece misterioso. En los cuentos hay entonces brujas y hadas que el niño puede asociar en su vida con personas con las que convive. Así, hay una vecina, viuda, entrada en años que los niños asocian con una bruja, tocan a su timbre y se echan a correr. También está la tía que regala dulces y regaña a su hijo, el primo abusivo, de manera que el niño la asocia con un hada buena. Sin embargo, los niños también encuentran a las hadas y brujas en la misma persona real, por ejemplo, las mamás, en alguna medida hadas bienhechoras y tiernas, y también un poco brujas que regañan y castigan.

Otro caso es Pulgarcito que está muy lejos de tener la estampa de un héroe y a quien, sin embargo, encontramos con frecuencia en los libros de cuentos. Este personaje es pequeño debido a su estatura y por su estatus de último de una familia de siete hijos, pero a la vez es grande por la desenvoltura con que actúa y su representación de la revancha del débil sobre el fuerte. Para algunos niños, quienes se fastidian de sentirse aún pequeños y dependientes de nosotros, Pulgarcito significa un modelo de audacia y atrevimiento.

En el momento de la partida, después de una carencia o una desgracia, el equilibrio de su vida queda trastornado: tenemos aquí a nuestro Pulgarcito perdido, abandonado por sus padres en un bosque sombrío a merced de un ogro cruel. Tendrá que sobreponerse a una serie de obstáculos para restablecer el equilibrio de su vida. Sus sufrimientos simbolizan los combates cotidianos contra las pesadillas y los fantasmas, que él puede ganar. Es bueno tener miedo cuando en el fondo no arriesgamos nada, y es útil cuando logramos identificar lo que nos hace temblar. Esto se parece al pasaje difícil pero necesario de la infancia a la edad adulta.

De este modo los cuentos populares escenifican, en forma simbólica, el camino a seguir para hacerse “grande”,<sup>46</sup> ayudados por una construcción, única en su género, en donde todo está relacionado, donde las secuencias están encadenadas para organizar mejor el desorden del pensamiento y dominar los sentimientos.

Bruno Bettelheim argumenta al respecto: “El niño comprende intuitivamente que aún siendo irreales, estas historias son verdaderas; que los hechos que narran no existen en la realidad, pero si están presentes como experiencia interior”.<sup>47</sup>

También los adultos encuentran en el cuento popular, el eco de su mundo interno y de sus sueños infantiles. A ellos les resulta fácil dejarse llevar por la historia porque las aventuras fantásticas y las intrigas los cautivan. Puede decirse que todo el mundo se ve reflejado y cada uno puede encontrar en los cuentos lo que quiere, lo que necesita de acuerdo a sus preocupaciones.

<sup>46</sup> Sheldon Cashdam, *op. cit.*, p. 27.

<sup>47</sup> Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, p. 213.

Al entrar en el tiempo mágico del relato, los hombres se sustraen al tiempo cotidiano en el que viven y que, sin opción, se desliza hacia la muerte. El cuento es, pues, una manera de vivir aventuras donde al final no se llega a la inevitable muerte. En los cuentos los desenlaces concluyen con felices para *siempre*. Así pues, es una manera de ganarle a la muerte.

Dentro de los cuentos también encontramos los renacimientos, o reencarnaciones, que a veces confieren al alma la vida eterna, por ejemplo, las madres fallecidas que reaparecen como fantasmas o animales para ayudar a los hijos.

Uno de los placeres que ofrece el cuento es precisamente la eliminación de las fronteras entre lo posible y lo imposible. Guiados por la breve frase inicial, “Érase una vez...”, nos preparamos de inmediato para entrar en un más allá imaginario, en otro tiempo, en una aventura simbólica con la compañía de un conjunto de personajes que, aunque producto de la ficción, parecen familiares.

Los pequeños entran aún más fácilmente en ese mundo imaginario en el que ya tienen un pie: todos los días inventan historias extraordinarias en las que ellos mismos son los héroes. Hacen hablar a los objetos, a los animales, a los juguetes, al Sol y a la Luna. Que un lobo pueda discutir con unos cochinitos, o un búho con el árbol sobre el cual está posado no tiene nada de extraño para ellos, puesto que son animistas; es decir, dotan de *alma* (vida) a los objetos inanimados y otorgan personalidad humana a los animales.

En el mundo de lo imaginario, no sólo nos escapamos de la vida cotidiana, sino que disfrutamos del placer catártico de vencer a aquellos gigantes, madrastas, ogros, monstruos y duendes conocidos del mundo de los adultos que no comprenden.

Según el ilustrador británico Arthur Rackham, los cuentos populares se han convertido en “parte de nuestro modo de pensar y de expresarnos en el día a día y nos ayudan a dar forma a nuestra vida”.<sup>48</sup> Es indudable —añade— que “nos comportaríamos de un modo muy distinto si la Blancanieves nunca se hubiera comido la manzana... o si Aladino no hubiera encontrado la lámpara”. Seamos o no conscientes de ello, los cuentos populares modelan nuestros códigos de comportamiento y líneas de desarrollo. Al mismo tiempo que nos proporcionan elementos fantásticos e irreales, nos dan elementos con los que encontramos analogías en nuestra realidad, de manera que son útiles para reflexionar acerca de lo que ocurre en nuestro mundo y de cómo reaccionamos nosotros ante nuestros problemas.

Con el fin de acortar nuestro campo de estudio, de aquí en adelante nos enfocaremos al cuento de Charles Perrault *La Cenicienta* (1697), también conocido como *La zapatilla de cristal*, para entender qué tipo de actitudes y posturas ofrece a las mujeres y cómo trasciende en las niñas internas de las adultas.

Cometamos brevemente que elegimos a Charles Perrault y no las versiones egipcia o china ya que no tienen una fuerte influencia en las mujeres occidentales y por otra parte, no escogimos la conocida versión de Disney (1950) por varias razones; en el cuento de Perrault se encuentran, en pureza, los elementos arquetípicos que permiten acercarnos al niño interno. También porque es importante no con-

<sup>48</sup> María Tatar, *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, p. 12.



Fig. 15. *La Cenicienta*, Walt Disney, 1950.

siderar las versiones diluidas como fuentes primarias. Guillermo Jaim Etcheverry comenta en *La tragedia educativa* cómo es que los clásicos son “mejorados” para

adaptarlos a los requisitos del entretenimiento actual haciéndolos “apetitosos” para el nada exigente paladar contemporáneo. Lo preocupante de esta situación es que el público termina por creer que está frecuentando los clásicos... Este convencimiento de que las personas sólo son capaces de recibir mensajes muy simples revela el desprecio por la inteligencia y su capacidad de realizar el esfuerzo necesario para comprender la complejidad del mundo... para comprender y disfrutar las obras maestras de la cultura humana, no hay que simplificarlas, ...no todo es entretenimiento, deberíamos aceptar que somos nosotros los encargados de establecer la manera en que incorporamos las grandes creaciones del hombre a nuestras vidas.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Guillermo Jaim Etcheverry, *La tragedia educativa*, pp. 83-84.



Ilustraciones clásicas de *La Cenicienta*, por diferentes autores.



Jessie Willcox Smith, 1911.



Maxfield Parrish, 1914.



Arthur Rackham, 1919.



Harry Clarke, 1922.



Warwick Goble, 1923.



Edmund Dulac, 1929.



Arthur Rackham, 1933.



Wanda Gág, 1936.

## LA TRASCENDENCIA DE LA CENICIENTA O LA ZAPATILLA DE CRISTAL



*Mujer Bonita* (1990), Julia Roberts.



*Por siempre jamás* (1998), Drew Barrymore.

Casi todas las culturas conocidas han reinventado a *La Cenicienta*, y dentro de una misma cultura esta misma historia se ha reescrito una y otra vez. Películas como *Armas de Mujer* de Mike Nichols (1988), con la actriz Medalline Griffith, *Mujer bonita* de Garry Marshall (1990) con la actriz Julia Roberts, *Por siempre jamás* de Andy Tennant (1998) con Drew Barrymore y *Kate y Leopold* de James Mangold (2001), con la actriz Meg Ryan son una clara demostración de que seguimos reciclando el relato para discutir nuestras preocupaciones y conflictos alrededor del cortejo y el matrimonio. No es casual que se recicle esta historia una y otra vez: la gente siempre ha ansiado llegar a formar parte de lo que la sociedad valora como importante. Las mujeres con un mundo interior inmaduro son más vulnerables y quedan limitadas al espacio enrarecido de su experiencia cotidiana<sup>50</sup> donde abundan estas versiones de *La Cenicienta*.

Una de las primeras Cenicientas que conocemos se llamaba Yeh-hsien,<sup>51</sup> y su historia fue recogida alrededor de 850 d. C. por Tuan Chèng-shih. Yeh-hsien usa un vestido de plumas de martín pescador y unos minúsculos zapatos de oro. Triunfa sobre su madrastra y sus hermanastras, a las que matan piedras voladoras. De la misma forma que las heroínas occidentales, Yeh-hsien es una criatura humilde, que lleva las tareas del hogar, y a la que su madrastra y sus hermanastras someten a un trato humillante. Su salvación aparece en forma de un pez muy largo, que le proporciona oro, perlas, vestidos y comida. Todas las cenicientas que siguen los pasos de Yeh-hsien encuentran la salvación por medio de donantes mágicos.

En *Cendrillon*, de Perrault (1697), un Hada madrina le proporciona un carruaje, lacayos y bellos atuendos; en la versión escocesa, de George Douglas llamada *Rashin Coatie* (1771) un ternero rojo le hace un vestido; y en *Aschenputtel*, de los hermanos Grimm (1812), un árbol derrama regalos sobre Cenicienta.

El perdurable atractivo de *La Cenicienta* no sólo se deriva de cómo su heroína pasa de la miseria a la riqueza, sino también de la conexión que establece la historia con

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>51</sup> María Tatar, *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, p. 28.

los conflictos familiares clásicos, que van de la rivalidad entre hermanos hasta los celos sexuales. Si bien es verdad que el padre de Cenicienta no participa demasiado en la trama, el papel que desempeña es relevante porque implica una fuerte pérdida para la Cenicienta,<sup>52</sup> un vacío que sólo será satisfecho con la unión al príncipe. Asimismo, la participación de la madrastra y las hermanastras es bastante importante, pues son quienes atormentan a la heroína con tareas domésticas —que además se apuntan como denigrantes, no como en el caso de Blancanieves en casa de los enanitos, en donde la limpieza doméstica se convierte en el desarrollo de una virtud— y son indiferentes a su dolor. Aunque la madre biológica de Cenicienta está muerta, su espíritu reaparece bajo la forma de la donante mágica que proporciona a la heroína los regalos necesarios para hacer una espléndida presentación en el baile. Muerta la madre buena, la mala madre —viva y activa— toma las riendas de la casa y causa todo tipo de problemas a Cenicienta, pero no consigue evitar su triunfo final. En esta división de la figura materna en dos polos opuestos, Bruno Bettelheim ha visto un medio para ayudar a los niños a elaborar los conflictos que surgen cuando empiezan a madurar y a apartarse de sus padres. La imagen de la madre buena se preserva en toda su gloria nutricia, mientras los sentimientos de desvalimiento y resentimiento se expresan por intermedio de la figura de la madrastra, malvada y rapaz. En la realidad es una persona.<sup>53</sup>

A Perrault, quien estaba fuertemente comprometido con la idea de que en los cuentos populares la virtud es recompensada, le interesa resaltar la dulzura y amabilidad de su heroína. Su cuento acoge numerosas normas de conducta, lo que revela hasta qué punto los niños constituyen el nuevo público previsto por la historia.

Los cuentos populares otorgan mucha importancia a la apariencia y belleza de Cenicienta: unida a su magnífico atuendo, la destaca como la joven más hermosa de la Tierra. Se concluye una moraleja al leer este cuento de Charles Perrault:

“La belleza es un raro tesoro de la mujer, nunca se cansa uno de admirarla, pero eso que se llama “gracia” (*sic*) no tiene precio y vale mucho más. Es lo que su madrina le otorgó a Cenicienta, aconsejándola e instruyéndola, hasta hacer de ella una reina. Hermosas, ese don vale más que el de ir bien peinadas para prender un corazón y para llegar a poseerlo, tener “gracia” (*sic*) es el verdadero don de las hadas sin él nada se puede, con él se puede todo.”<sup>54</sup>

A través del trabajo y la belleza, la heroína logra el éxito. A pesar de que las versiones más antiguas de la historia no logran dar cuenta de la dinámica del cortejo y

<sup>52</sup> Podemos encontrar en Cenicienta el complejo de Electra. Cenicienta trata sobre el paso de la infancia a la edad adulta, como casi todos los personajes femeninos de cuentos. Se trata de una virgen que tiene miedo de convertirse en mujer, aunque sueña con ello. Las relaciones difíciles con su madre, revelan un complejo de Electra, un amor celoso y exclusivo del padre, un estadio infantil de la evolución sentimental. Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, p. 213.

<sup>53</sup> Cenicienta cuenta el conflicto existente entre una niña y su madre ayudándose de un procedimiento que consiste en presentar a la madre como una mala madrastra, un problema solucionado gracias a su hada madrina (la madre buena). *Ibidem*, p. 214.

<sup>54</sup> Es, sin duda una gran ventaja tener inteligencia, valor, buena cuna, sentido común y otras prendas semejantes que heredamos del cielo; pero por mucho que las tengáis, para vuestro medro serán cosas vanas si no contáis, para hacerlas valer, con padrinos o madrinas. María Tatar, *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, p. 28 y p. 44.

el enamoramiento en el mundo contemporáneo, el cuento continúa cautivándonos, pues documenta las antiguas fantasías sobre el amor y el matrimonio.

La versión de Perrault, incluida en *Cuentos de mamá oca* (1697), es una de las primeras elaboraciones literarias del relato. En 1812 apareció la versión recogida por los hermanos Grimm, la cual resulta más violenta. Los Grimm disfrutaban describiendo la sangre que aparece en los zapatos de las hermanastras después de que éstas intentan cortarse el talón y los dedos para que los pies se ajusten a la zapatilla. La versión alemana nos ofrece, asimismo, una Cenicienta mucho menos compasiva que, aunque no perdona a sus hermanastras, las convida a su boda, durante la cual unas palomas les sacarán los ojos. Con el tiempo se ha eliminado de este cuento los detalles que humanizan a la Cenicienta, donde podemos apreciar sus debilidades poco virtuosas, como mentir. Y se eliminan sus características humanas con una irracional bondad cuando perdona a sus hermanastras, siendo que, el sentimiento de justicia o venganza sería lo más natural en su situación.

Las Cenicientas anteriores a Perrault encuentran en la naturaleza la ayuda que necesitan: un pez, un ternero, un árbol son quienes acuden a auxiliarlas. Perrault, en cambio, inventa un Hada madrina, cuya importancia será subrayada, con bastante ironía, en la segunda moraleja del cuento. En la película de Disney, el Hada madrina tiene mayor protagonismo y su personaje es utilizado para introducir un contrapunto cómico en la historia. También substituyen las ratas y los lagartos por un caballo y un perro.

Aunque es en la naturaleza donde Cenicienta encuentra ayuda, su vestido pertenece al terreno de lo artificial. El oro y la plata se hilan para formar finas hebras, su atuendo está a menudo cubierto de joyas. El vestido contribuye en gran medida a la gran llegada al baile que protagoniza Cenicienta.

Existen varios elementos arquetípicos que pueden ser analizados simbólicamente; a continuación mostraremos unos cuantos.

### *La zapatilla de cristal*

Existe la duda si la zapatilla era de *vair* o de *verre*,<sup>55</sup> y que de la traducción del francés al inglés se haya cometido un error. Sin embargo, los cuentacuentos contemporáneos como Mario Iván Martínez y Selene de la Cruz descartan la hipótesis de la piel y respaldan la idea de que el objeto posee una cualidad mágica y es de cristal.

Una de las primeras versiones del cuento, el relato egipcio, se remonta a Strabo, escritor y cuentista griego que durante el dominio del imperio romano viajó a Egipto y transcribió la historia.<sup>56</sup> En esta trama la zapatilla se identifica con la persona que la posee. Mientras la esclava griega, Rhodopis, de un amo egipcio tomaba su baño, un halcón (Horus) robó su sandalia y la llevó al Faraón Ahmose I.

<sup>55</sup> En lengua francesa, el término *vair* —derivado del latín *varius*—, alude tanto a la piel del vero o marta cebellina así como a un tipo de esmalte de tonalidad plateada y azul que solía aplicarse para embellecer los escudos heráldicos. Por su parte, el término *verre* —derivado del latín *vitrum*— conserva, en su polisemia, el atributo de limpidez y transparencia que lo convierte en uno de los elementos más utilizados en las narraciones de todos los tiempos como emblema de pureza y, sin embargo, también de fragilidad. J. C. Cooper, *Cuentos de hadas: Alegorías de los mundos internos*, p. 34.

<sup>56</sup> Claudius Aelianus, *Aeliani Sophistae Varia Historia*, p. 341 en Google búsqueda de libros: Strabo, Rhodopis.

Conmovidó por la fineza del pie que debía calzar la zapatilla, el Faraón ordenó buscar a la joven por todas partes. Fue naturalmente encontrada y él la tomó por esposa.<sup>57</sup>

Bruno Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* ha hecho de este símbolo de identificación un símbolo sexual, o por lo menos del deseo sexual despertado por el pie. Los que consideran el pie como un símbolo fálico verán fácilmente en el calzado un símbolo vaginal y, entre ambos, un problema de adaptación.<sup>58</sup>



### *El castillo*

Si recordamos que los relatos nacen en el corazón del pueblo, vemos como el castillo es un anhelo del pueblo oprimido.<sup>59</sup> Es una vivienda sólida, aislada y de difícil acceso, donde los plebeyos aspiran vivir: implica seguridad, protección y refugio. Transmite la sensación de estar *apartado* del mundo, un lugar de trascendencia, donde se encuentra *la felicidad*. El castillo simboliza la realización de los deseos.



### *El príncipe*

Es joven porque está buscando esposa. No tiene un carácter pasivo puesto que parece que ha viajado mucho en busca de esta esposa ideal. Sabemos que es exigente porque ha encontrado a muchas princesas pero a todas les ha encontrado inconvenientes.<sup>60</sup> Así pues, deducimos que busca alguna *cualidad única*, no tanto la belleza, la fortuna o la nobleza. Esta capacidad de ver la *cualidad única* es la que hace del príncipe un ser deseado por las mujeres. Ellas añoran un ser capaz de detectar su individualidad.



Después de releer *La Cenicienta*, podemos ver cómo los conceptos de este cuento tiene gran influencia en los roles de la mujer que la sociedad impone. No es la intención sobrevalorar la influencia de este cuento en la vida de las mujeres, pero dado que vemos cómo se repite el rol de Cenicienta, que es rescatada por el príncipe azul, podemos afirmar que ha formado un inconciente colectivo en miles de mujeres. Podemos concluir que este cuento es sobre la necesidad de no perder contacto con el Arquetipo del *ánima*, en su expresión de mujer hermosa, así afirma a las mujeres la necesidad de conservarse bellas, ingenuas y desvalidas.<sup>61</sup> Pero en la actualidad, dentro de los avances del siglo XX y XXI, se ha dado una transformación, un cambio donde la mujer toma su energía interior masculina, *animus*,<sup>62</sup> para emerger liberada de su sumisión.

<sup>57</sup> Historia Egipcia de la Cenicienta en <http://www.aldokkan.com/art/cinderella.htm>

<sup>58</sup> Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, p. 273.

<sup>59</sup> René-Lucien Rousseau, *op. cit.*, p 200.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 105.

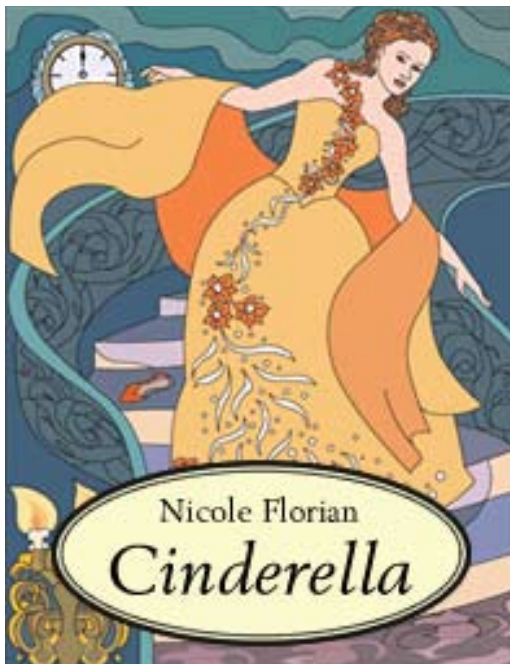
<sup>61</sup> Mientras se obligue a la mujer a creer que está desvalida y/o se la adiestre a no percibir conscientemente lo que ella sabe, las dotes y los impulsos femeninos de su psique seguirán siendo exterminados. Clarissa Pinkola Estés, *op. cit.*, p. 58.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 71.

Este cambio, sin embargo, es gradual y pausado, puede incluso tardar varias generaciones. Así como algunos hombres han confundido la expresión del *ánima* con la identificación con la madre y buscan en su pareja una figura materna, algunas mujeres han confundido la expresión del *animus* con una posición amazónica. Mujeres que siguen buscando la aprobación del príncipe, y se lanzan, una y otra vez, al cumplimiento de hazañas, quizá tres doctorados o colgar boca abajo desde la cumbre del Everest, para mostrar su valía.<sup>63</sup>

Tal vez deberíamos replantearnos juntos, hombres y mujeres, las consecuencias de una vida occidental infantil, exigente y estremecedora, frente a las necesidades primordiales de cada uno de nosotros. Para evitar el exceso de exigencias del *animus* y así la soledad, rigidez y exceso de responsabilidad en las mujeres.

### *Las imágenes de la Cenicienta en nuestra sociedad*



Anteriormente se explicó que la Cenicienta es un estereotipo y que funciona en muchas narraciones, tanto antiguas como contemporáneas, cuya forma puede ser la de una telenovela, película, obra de teatro o relato. En algunos casos se disfraza la historia cambiando el nombre de los personajes y modificando algunos aspectos de la historia. Pero también hay cientos de versiones del cuento<sup>64</sup> que aunque ilustradas por diferentes autores, muestran algunas constantes. Por ejemplo, todas las Cenicientas son hermosas, los príncipes son gallardos y las hermanastras son rígidas.

Más allá de las coincidencias, podemos ver muchas diferencias en las imágenes pues cada ilustrador tiene su estilo de trazo, sus preferencias en cuanto a los tonos de color, y en relación con manera de interpretar a los personajes. Es interesante observar cómo la representación interna<sup>65</sup> de cómo es la Cenicienta es generalizada, pero, a la par, cómo la interpretación plástica muestra características particulares, dependiendo de la época en que fue creada, la técnica que se emplea o bien la nacionalidad del artista.

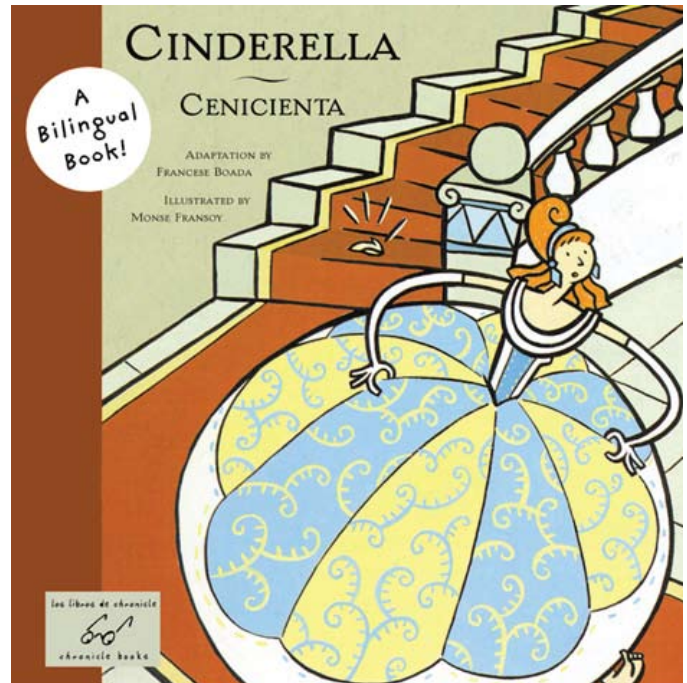
Una vez que hemos visto la gran variedad de imágenes que se han realizado para este cuento, podemos



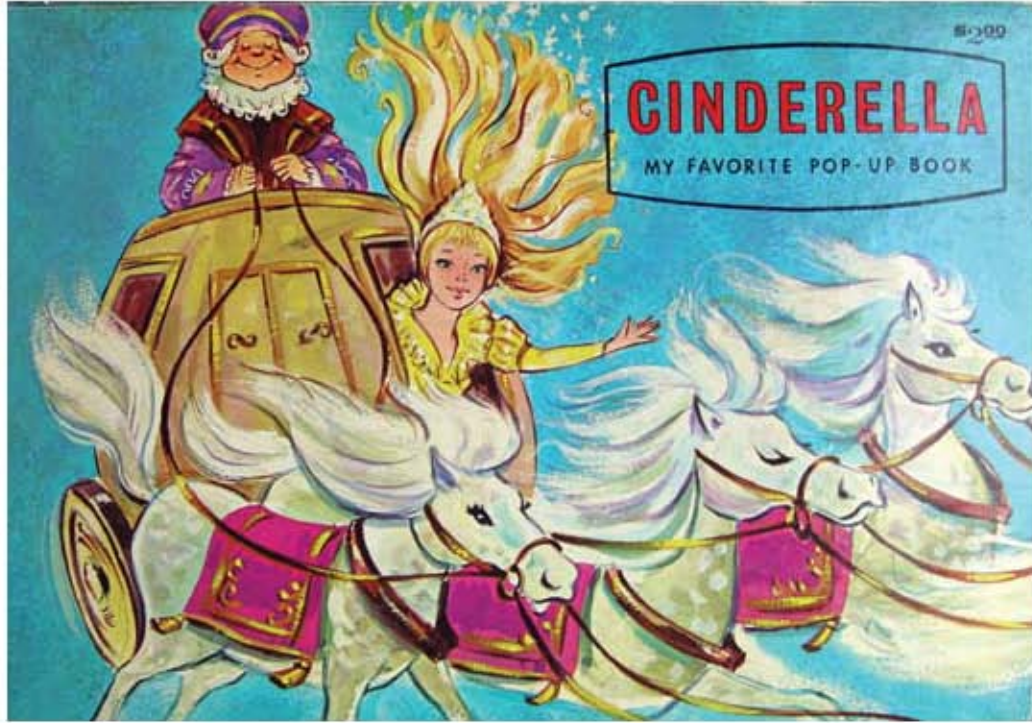
<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 96.

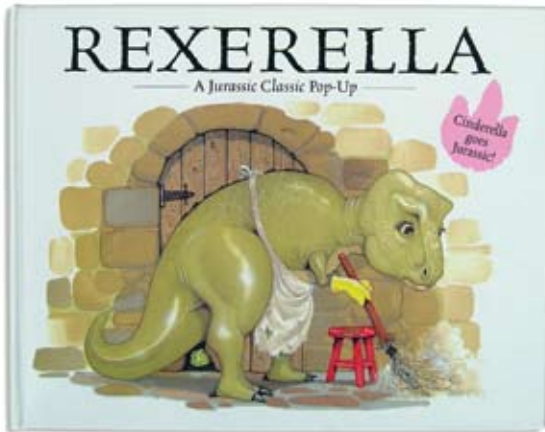
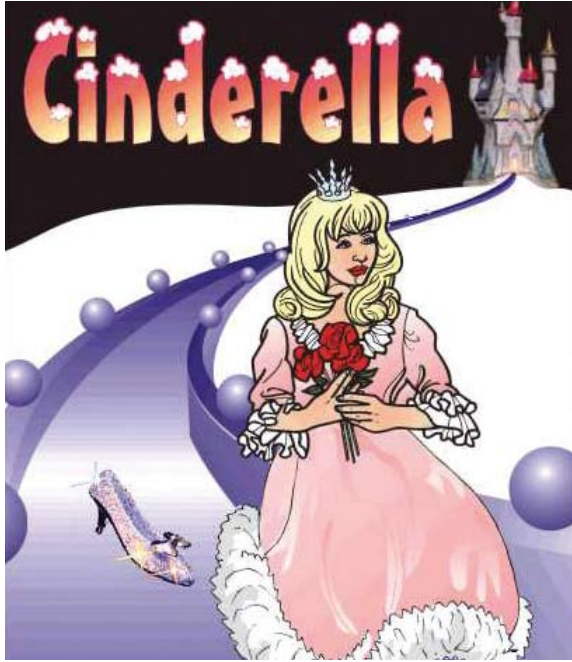
<sup>64</sup> Marian Cox, ha reunido 324 versiones de *La Cenicienta*, según dijo Bruno Bettelheim en la entrevista en *La Opinión*, Argentina, domingo 20 de febrero, 1977.

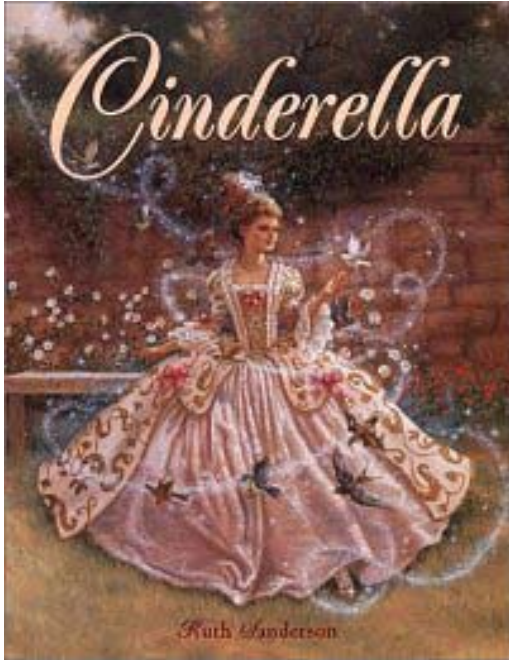
<sup>65</sup> Considero que la representación interna no yace ni se localiza en algún punto específico de nosotros. Más bien, tiene una existencia colectiva. No es ni subjetiva ni objetiva, sino *intersubjetiva*; no está “en” o “dentro” de nosotros, sino *entre* nosotros. Todos la compartimos y le damos existencia de manera grupal. Fernando Zamora Águila, *Filosofía de la imagen: Lenguaje, imagen y representación*, p. 281.











concluir que la narración ha tenido, desde un principio, una fuerte influencia en la sociedad, de suerte que muchos artistas han expresado su interpretación y nos han aportado diferentes detalles sobre esta joven que triunfa ante sus circunstancias. Nosotros decidimos tomar un cuento específico, que naturalmente contara con imágenes y los detalles concretos de un ilustrador para continuar nuestra investigación. Así escogimos el cuento de la Cenicienta de la colección Clásicos Brillantes ilustrado por Sonja Lamut, porque el formato es pequeño y rígido, fácil de utilizar en un grupo de niños y las ilustraciones son sencillas y apegadas al cuento, además de que tiene fragmentos brillantes que llaman la atención a los pequeños. Así iniciamos la sección práctica de esta investigación, durante la cual, narramos el cuento de *La Cenicienta* a los niños y observamos la manera en que los recibieron estas imágenes.



## EL CUENTO DE *LA CENICIENTA* CONTADO A LOS NIÑOS

Para iniciar este periodo práctico de la investigación decidimos utilizar el cuento tradicional de *La Cenicienta* de la colección Clásicos Brillantes (fig. 16) —como hemos dicho—, mostrarlo a los grupos de niños y en presencia de sus respectivas maestras, narrarles el cuento.

Se escogieron varios grupos de niños que cursaban educación preescolar y primer grado de primaria en el Centro Holista Infantil Festum, en el Instituto Juárez y en el Colegio Mundo Montessori. Con el fin de observar cómo se leen las imágenes del cuento en diferentes situaciones y edades de los niños. A pesar de que las maestras estaban asignadas a diferentes grados de estudio y los niños eran de diferentes edades se les entregó a todas el mismo cuestionario indicándoles que la conversación podía diferir según las respuestas que los niños dieran.

Las educadoras necesitaron un tiempo relativamente corto para familiarizarse con esta versión de Cenicienta antes de usarla con los niños. Pedimos a las maestras que preguntaran sobre los elementos de las imágenes para ver cómo las entendían los niños. Sugerimos que invitaran a participar a los niños compartiendo su punto de vista. Era importante que no dieran la impresión de que había respuestas “correctas” o “incorrectas”, pues si los niños sienten que se espera una respuesta determinada, lo más probable es que desaparezcan la espontaneidad y diversidad de sus respuestas, así como su disposición a arriesgarse a responder.

Por otra parte, se pidió a las maestras una actitud entusiasta y de interés en la actividad, bajo el supuesto de que su estado de ánimo se transmite a los niños. Sin embargo, se les indicó que mostraran neutralidad ante las respuestas y que se acercaran a las imágenes desde varios puntos de vista.

En lo que se refiere a las actividades de valoración de los comentarios de los niños en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, las maestras no tenían que seguir un programa, de manera que les pedimos que las conversaciones fluyeran libremente conforme a las respuestas de los niños. Se les explicó a las maestras que buscábamos reacciones en los niños que nos permitieran analizar si las niñas se identifican con Cenicienta o si relacionan la historia con hechos de su vida personal. Sugerimos a las maestras que si un niño se desviaba mucho del cuento para contar anécdotas aparentemente no relacionadas con el cuento, ellas preguntaran directamente: “¿Cómo es que se relaciona eso con la historia de Cenicienta?” pues a veces los niños encuentran lazos que los adultos no. Sin embargo si los niños no daban la referencia con el cuento, solicitamos a las maestras regresar al tema de *La Cenicienta*. Cabe señalar que la psicóloga no estaría presente en todos los grupos durante la dinámica,

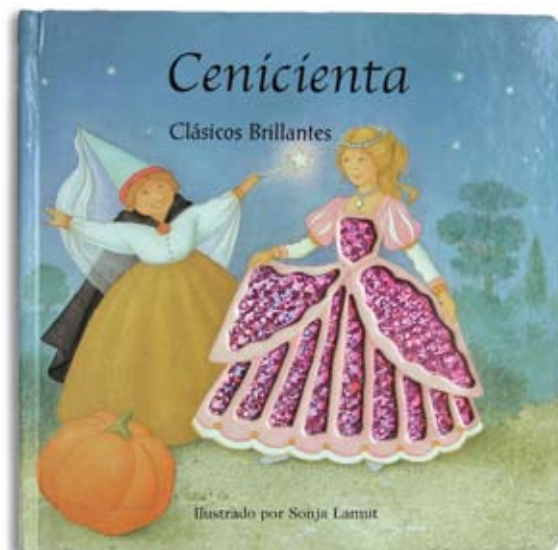


Fig. 16. *La Cenicienta*, Clásicos Brillantes, Sonja Lamuy, 2001.



así que se tomaría nota por escrito de las conversaciones, para posteriormente analizarlas con ella.

En general todas comprendieron cuál era el propósito de contar el cuento y, con sus diferentes personalidades, realizaron la dinámica con los niños. Se obtuvo información que refleja cómo las imágenes son interpretadas por los niños y que analizaremos en el siguiente apartado.

A continuación agregamos el cuestionario base que se les dio a las maestras, aunque las conversaciones generaron otras preguntas, de acuerdo con la plática de cada grupo.

### *Preguntas*

1. ¿Te dan ganas de leer el libro al ver la portada?
2. ¿Por qué crees que el ilustrador puso esa calabaza en la portada?
3. ¿Qué expresiones tienen las caras de las hermanastras?
4. ¿Por qué crees que la expresión de Cenicienta es diferente?
5. ¿Qué crees que está pasando? o ¿Qué estás viendo?
6. ¿Cómo crees que se siente Cenicienta?
7. ¿Por qué el vestido es de ese color?
8. ¿Qué está viendo la madrastra?
9. ¿Qué están haciendo los ratones?
10. ¿Cómo sabes que están cansados?
11. ¿Notas algo que hayas visto en las páginas anteriores?
12. ¿Qué opinas de los colores en el paisaje?
13. ¿Qué tipo de Hada madrina es ésta?
14. ¿Cuál es tu imagen favorita?
15. ¿Me puedes enseñar cómo la lees?<sup>66</sup>
16. ¿A qué se parecen los harapos de Cenicienta?

<sup>66</sup> Se utiliza la palabra *leer* como proceso de asimilación y no en el sentido de lectura textual, incluso los niños así interpretan la pregunta.

17. ¿Por qué crees que lo pintaron de ese color?
18. ¿Cuál es la diferencia entre Cenicienta y las otras damas de la corte?
19. ¿Por qué crees que el libro no muestra la cara del rey?
20. ¿Te parece que el reloj es muy pequeño o grande para esa habitación?
21. ¿De qué material es la zapatilla?
22. ¿Te parece que la pintaron bien, es real?<sup>67</sup>
23. ¿El príncipe se parece a alguien?
24. ¿Por qué crees que el cuarto de las hermanastras es más oscuro?
25. ¿Te parecen que los dibujos están bien hechos?
26. ¿Por qué aparece tan feliz Cenicienta al final?
27. ¿Crees que el dibujante es un buen pintor?
28. ¿Crees que este cuento sería igual sin las imágenes?
29. ¿Qué le quitarías? ¿Qué le agregarías?
30. ¿Hay algo más que quisieras contarme sobre el libro?
31. ¿Le escribimos una carta al autor? ¿Qué le diremos?

Para el libro con fotografías de maquetas<sup>68</sup> (fig. 17) se agregaron otras cuantas preguntas:

32. ¿De qué material están hechos el cabello, los ojos, las paredes, el pasto?
33. ¿Cómo crees que hicieron estos muñecos?
34. ¿Te gustaría hacer unos? ¿Cómo los harías?

Naturalmente este cuestionario se amplió conforme a las respuestas de los niños y a la creatividad de las maestras.

### *Nuestras observaciones al aplicar los cuestionarios*

Primero podemos concluir que mientras tenían una mayor edad los alumnos de un grupo, más trabajo costó que quisieran participar en la actividad los niños varones. Las diferencias entre las preferencias de niños y niñas comienzan a diferir más con la edad.<sup>69</sup> Cabe señalar que lo atribuimos al tema del cuento y no al contexto social de lo que para ellos es diversión. Pues parece ser que la mayor parte de los niños han sido saturados por la televisión, los videojuegos y los juegos de computadora. Marcos (5 años y medio) incluso preguntó: “¿Por qué tenemos que leer un cuento para niñas?”<sup>70</sup>

<sup>67</sup> En este caso los niños entienden la palabra *real* como semejante a lo que conocen. No se puede usar el término *icónico* o *naturalista*.

<sup>68</sup> Este es el caso de las ilustraciones que se obtienen al fotografiar un escenario a escala del cuento.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 341.

<sup>70</sup> Razón por la que esta investigación está dirigida a mujeres, para modificar la educación que dan a las niñas.

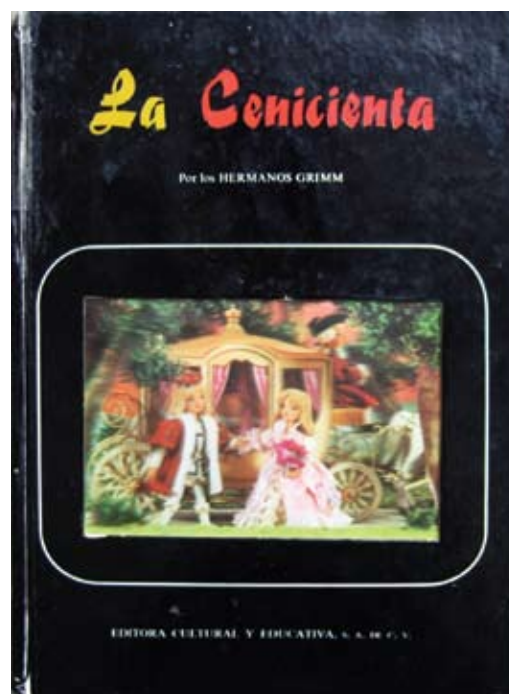


Fig. 17. *La Cenicienta*, Producciones Shiba, 1969.



*La Cenicienta*, Producciones Shiba, 1969.

Sin embargo la información más fructífera se obtuvo de los grupos de menor edad. Los niños son muy buenos críticos de imágenes cuando se les da la atención adecuada. El tiempo, la observación cuidadosa y el diálogo constructivo permiten a algunos a elaborar juicios significativos sobre imágenes que están conectadas con otras ideas simbólicas.

Al inicio de la dinámica los niños se interesaron al momento que vieron la portada. La mayoría conocía el cuento, sin embargo como la ilustración de inicio no es la de Disney que todos identifican, les llamó la atención conocer este libro en particular. La portada presenta el estilo del libro, pues tiene una calabaza de un material brillante que se repite en el vestido de Cenicienta y otros objetos a lo largo del libro. En algunos grupos se utilizó también otra versión del cuento realizada por medio de fotografías de maquetas. Y también en este ejemplo la portada fue un gran anclaje, pues cuenta con una foto en plástico de tercera dimensión que muestra la imagen como si tuviera movimiento.

Casi sin excepción, los niños consideraron más interesantes las imágenes que las palabras. Si sólo tuviera palabras no cambiaría el significado del libro pero sería “más aburrido” conforme a la opinión de los niños.

Mientras más pequeños eran los niños, sus explicaciones acerca de por qué una imagen tenía determinado color o característica, tendían a ser menos factibles. Por ejemplo, a la pregunta ¿Por qué crees que pintaron el vestido de ese color?. Dariana (2 años) respondió: “Por que es el color favorito de la mamá de Cenicienta”. Sin embargo los mayores daban explicaciones lógicas aunque no fueran correctas con las intenciones del autor. Valentina (4 años) contestó a la misma pregunta: “Por que el autor tenía ese color en su estuche de colores y le gustó”.

O bien a la pregunta ¿Qué opinas de la ilustración de la zapatilla sobre los escalones? Eric (5 años) contestó: “Me gusta que los escalones le salieron parejitos, debe haber estado nervioso al hacerlos” y Ángel (6 años) lo interrumpió para decir: “¡Debe haber usado una regla!”.

Algunos de los mayores son los únicos que respondieron a la pregunta sobre cómo percibían las imágenes, dando como respuesta que miran toda la ilustración y luego los detalles para ver qué está pasando. Y también fueron los niños más grandes los que mostraron estar consientes del proceso del artista para crear los dibujos.

“Muy limpio, no se sale de la línea” —dijo Valentina (4 años)—, “no hay errores”. Según Luis (5 años): “Primero hace la historia y luego piensa en una imagen que haga juego”.

Varios comentaron simplemente que el ilustrador “dibuja bien”. Asimismo, afirmaron: “Tienes que mirar con cuidado” para ver los detalles. Los niños señalaron detalles que incluso las maestras no habían tomado en cuenta. Martha (3 años



Fig. 17. *La Cenicienta*, Producciones Shiba, 1969.



y medio) comentó que las bebidas en las copas del palacio eran verdes y Santiago (4 años), que las ventanas de la casa de Cenicienta siempre estaban cerradas.

Una respuesta curiosa fue la de Emiliano (4 años): “El (ilustrador) dibuja porque quiere, no hay que explicar por qué lo hizo así”.

Por otra parte, se observó que las niñas respondían con mayor facilidad que los niños, eran más expresivas y elocuentes. Los niños tomaban más tiempo al realizar sus dibujos. Entendemos que ellos prefieren este medio de expresión al verbal.<sup>71</sup> También más niñas que niños dijeron sentirse “ahí”, en la historia, lo cual es comprensible dado que la Cenicienta representa un rol femenino. Los niños tienden a ser más objetivos, mientras que las niñas expresan sus sentimientos de una manera más espontánea y abierta.

Varias niñas (alguno que otro varón) conocían el cuento de Disney y comparaban con frecuencia las ilustraciones con las que conocían. De hecho fue notorio que la información que obtienen de historietas, películas y la televisión se filtró en sus comentarios.

En algunos grupos se mostró la otra versión de *La Cenicienta*. Comentamos las ilustraciones realizadas con maquetas y fotografiadas con la idea de ampliar la comparación y dejar a Disney de lado. Este ejemplar llamó mucho la atención de los niños en cuanto a su técnica de representación. Susana (3 años) dijo que le preguntáramos al autor dónde se puede comprar esa muñeca de la Cenicienta. Alma (5 años) lamentó que no todas las páginas del libro fueran impresas a color: “No es bonito que estén estas (imágenes) en blanco y negro, no sabemos de qué color son las ollas”.

A través de las imágenes los niños realizan una conexión con sus experiencias de vida. Karen (4 años) comentó al ver la foto de la mesa con perfumes de las hermanastras: “Mi mamá junta perfumes, como éstos y tiene muchos”. Otro ejemplo de este puente entre la experiencia de vida y la visual es el comentario de Julieta (4 años): “Mi hermana se enoja cuando uso sus cosas y pone esa cara”, señalando a la hermanastra enojada.

Queda claro que aunque el conocimiento, comprensión y valores de los niños están saturados de cultura, el grado en que este hecho afecta su interpretación de la lectura siempre estará mediado por la personalidad individual de cada niño, así como por la influencia de sus compañeros.<sup>72</sup>

Las pláticas en los grupos permitió que los niños compartieran sus ideas, a pesar de que los más tímidos no participaron en la plática (pues prefieren las entrevistas individuales con su maestra) en cuanto se trató de analizar las imágenes con base en color, textura y forma, varios alumnos considerados retraídos o tímidos participaron activamente, aclarando cuáles eran de su agrado, cuáles les provocaban rechazo y cuáles les recordaban imágenes de su casa. Y como era de esperarse, las preguntas que abordaban la simbología de las imágenes, se expresaron mejor al estar a solas con su maestra. En algunos grupos terminando la dinámica oral se les dio papel y colores para dibujar temas relacionados con *La Cenicienta*. Los grupos

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 344.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 269.

de los más chicos no siempre dibujaron elementos del cuento, pero las expresiones gráficas de los mayores reflejaron el tema e incluso detalles de las ilustraciones.

No hubo la oportunidad de releer el cuento con todos los grupos. En una escuela en particular no se dio el permiso para trabajar nuevamente con los grupos, pero la razón de mayor peso fue que los grupos de primaria (4-5 años) cuando se les dio a elegir entre la relectura y otra actividad, eligieron la actividad alterna, lo cual causó cierta desilusión en mí que consideraba exitosa la sesión de lectura inicial, dada la participación entusiasta de esos grupos en particular. Pese a todo, nos afirmó la idea de que las imágenes de esa versión no son tan impactantes como las de la versión tridimensional de maquetas fotografiadas, con la que los grupos sí quisieron realizar la relectura.

Sin embargo, con los grupos que se retomó la actividad, la lectura del cuento dejó de ser tan literal como al principio. Muchos recordaban detalles de la sesión anterior. A pesar de que sabemos que discernir entre realidad y fantasía se desarrolla con la edad, podemos agregar que con la relectura del cuento los niños comprenden que hay una parte fantástica ahí en el libro que termina cuando lo cerramos.

En esta segunda sesión, los alumnos tomaron más tiempo para hacer sus propios dibujos y agregaron más detalles de los libros en sus ilustraciones. Incluso mezclando las dos interpretaciones de *La Cenicienta* en un mismo dibujo. Los niños comunican lo que ven y sienten a través de sus dibujos pero, a su vez, proyectan su respuesta personal al estímulo visual.

Conforme el niño adquiere la habilidad para utilizar el lenguaje y leer imágenes, manifiesta una fuerte tendencia respecto a la interpretación de símbolos. El niño busca, y más si se le pide, significado o referencia en cada símbolo u objeto percibido.<sup>73</sup>

El trabajo de la maestra es fundamental en esta actividad, pues al enseñar a los niños a ver con más detenimiento las ilustraciones del cuento, cuando ellos miraban posteriormente otros cuentos ilustrados, lo hacían con más cuidado que antes de la práctica. Naturalmente que si no se practican con regularidad ejercicios de este tipo, el niño puede dejar atrás la observación minuciosa.

A lo largo de toda la experiencia con los grupos hubo respuestas esperadas pero puedo decir que la investigación emitió resultados que no teníamos contemplados, los niños expresaron sentimientos y pensamientos que no pude clasificar o interpretar adecuadamente dado que mi enfoque profesional no es el de una psicóloga. Pero nos queda claro que tenían una interpretación más profunda,<sup>74</sup> la cual nos hubiera gustado poder comprender cabalmente. Por ejemplo, Roberto (4 años) estuvo interesado durante la narración de qué había muerto el padre de Cenicienta, de qué enfermedad concretamente y por qué no había medicamentos para combatir la enfermedad. Casi al finalizar el cuento, nuevamente Roberto preguntó si la madrastra moriría pronto. Más adelante, cuando realizó su dibujo, junto al hada madrina, dibujó al espíritu del padre de la protagonista que “seguía cui-

<sup>73</sup> *Ibid.*, p.161.

<sup>74</sup> Nuestros niños viven rodeados de signos que desnudan los valores que predominan en la sociedad. Y los reflejan en cada una de sus apreciaciones. Guillermo Jaim Etcheverry, *La tragedia educativa*, p. 45.

dando a su hija”. Los padres de Roberto viven y ambos gozan de buena salud, de manera que desconocemos su interés por los detalles relacionados con la muerte. La psicóloga de Festum, únicamente nos comentó que tendría que atender al niño en varias sesiones para determinar si su interés era normal u obsesivo.

Otro caso estremecedor fue el de Paulina (5 años), que hizo afirmaciones a lo largo del cuento, para comentar que el príncipe había besado en la boca a Cenicienta justo antes de la media noche y que las hermanastras lo querían besar a él al momento de probarse la zapatilla. Y finalmente cuando se casaron los personajes principales añadió que “ahora duermen en la misma cama”. La psicóloga de Festum nos comentó al respecto que ya estaba tratando a esta niña por abuso sexual de parte de un tío.

La aplicación de nuestro proyecto con los niños fue, desde nuestro punto de vista, exitoso: las maestras narraron el cuento y realizaron el cuestionario, los niños participaron verbalmente y finalmente realizaron sus dibujos, proporcionándonos comentarios y elementos gráficos que nos muestran cómo las imágenes del cuento los asombran, impresionan o conmueven.

Antes de cerrar esta parte de la investigación presentamos los códigos que adaptamos de la investigación de Evelyn Arizpe y Morag Styles para analizar los datos que obtuvimos.<sup>75</sup>

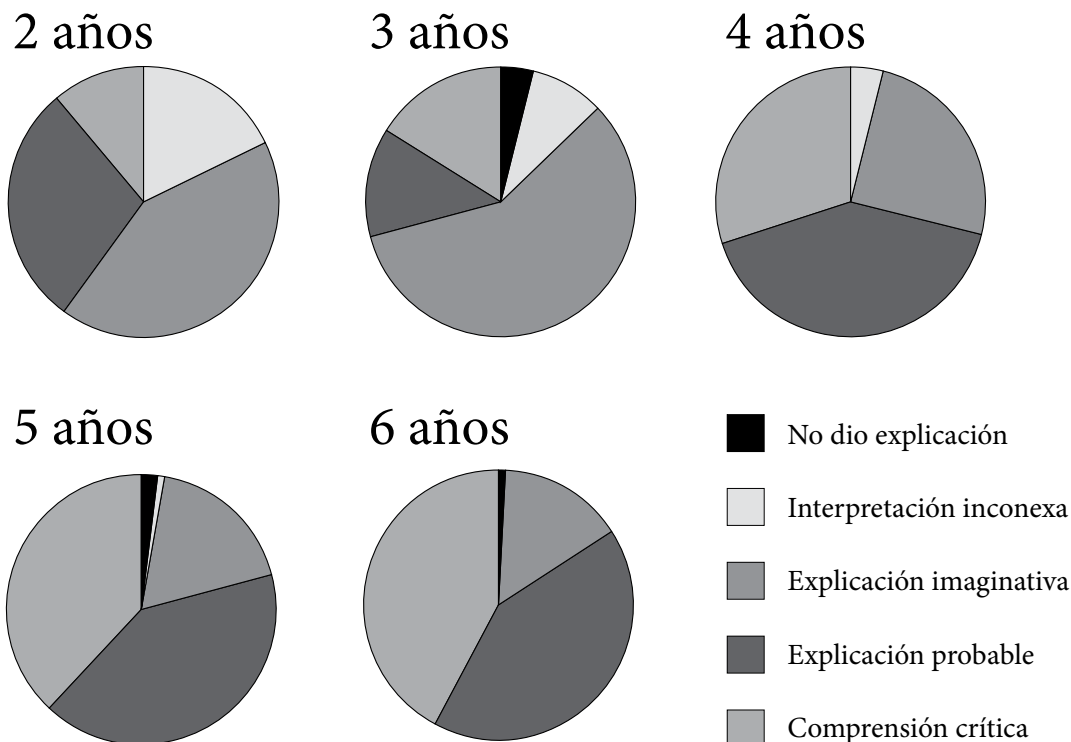
NIVELES DE INTERPRETACIÓN					
AÑOS DE EDAD	2	3	4	5	6
No dio explicación	0%	4%	0%	2%	1%
Interpretación inconexa	18%	9%	4%	1%	0%
Explicación improbable/imaginativa pero sin sustento en el texto o imágenes	42%	58%	25%	18%	15%
Explicación probable/basada en información de la historia	29%	13%	41%	41%	42%
Comprensión crítica, conciencia del significado en relación al conjunto.	11%	16%	30%	38%	42%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Estos rubros no son excluyentes, de manera que el porcentaje es, cada uno, relativo al 100% de niños

AÑOS DE EDAD	2	3	4	5	6
Descripción con interés	85%	72%	80%	89%	45%
Deducción imaginativa	88%	86%	80%	55%	32%

<sup>75</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, p. 378.

Únicamente para tener una idea gráfica de la tabla anterior, la mostramos a continuación a manera de gráfica:

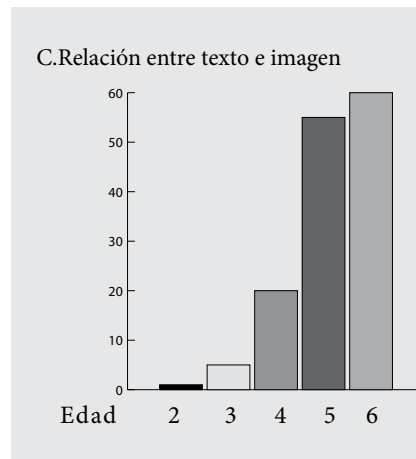
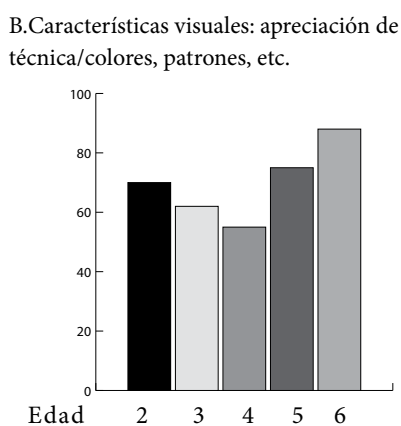
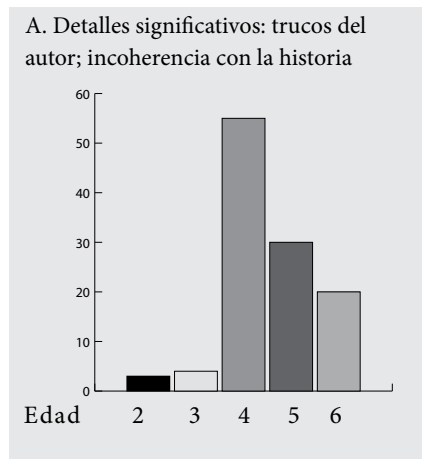


Con este primer tabulador, sobre los niveles de interpretación, podemos ver que la línea de desarrollo en las habilidades de los niños para interpretar textos visuales corresponde con la trayectoria de edad, aunque no es totalmente proporcional. Efectivamente los más pequeños dan un mayor número de *respuestas inconexas* en comparación a los mayores. Y la *comprensión crítica, la conciencia del significado en relación al conjunto* es proporcional a la edad de los niños. Pero, por ejemplo, *no dar explicación*, está vinculado a un asunto de humor, timidez u otra razón, no proporcional a la edad.

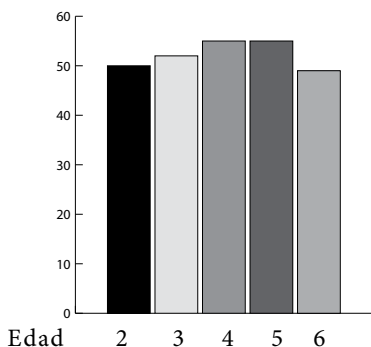
No queremos dejar de mencionar que en cuanto a la *deducción imaginativa*, no parece triste, pero comprensible, que los niños conforme crecen reduzcan este tipo de deducciones. No nos queda más que deducir que se debe a la influencia de los medios de comunicación y sus mensajes estereotipados.

CATEGORÍAS DE PERCEPCIÓN					
AÑOS DE EDAD	2	3	4	5	6
A. Detalles significativos: trucos o juegos del autor y la visible incoherencia con la historia	3%	4%	55%	30%	20%
B. Características visuales: apreciación de técnica/colores, patrones, etc.	70%	62%	55%	75%	88%
C. Relación entre texto e imagen	1%	5%	20%	55%	60%
D. Comparación: personal, basada en experiencia propia	50%	52%	55%	55%	49%
E. Conciencia del propio proceso de leer/ver	0%	18%	60%	85%	95%
F. Personajes: capacidad de asumir el papel de los personajes	20%	40%	55%	78%	90%
G. Conocimiento de las palabras	100%	65%	80%	100%	100%

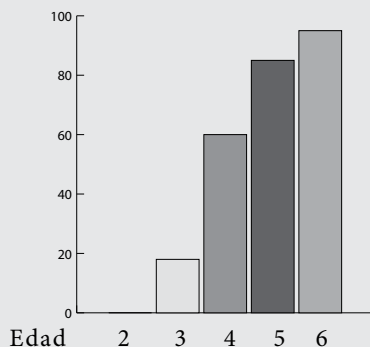
Los rubros de la tabla de categorías de percepción no son excluyentes entre sí, de manera que el porcentaje es, cada uno, relativo al 100% de niños de esa edad. A continuación mostramos la opción gráfica de esta información, que clarifica el contenido.



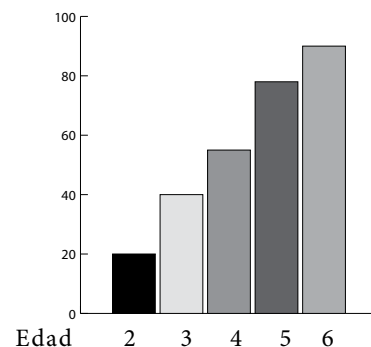
D. Comparación: personal, basada en experiencia propia



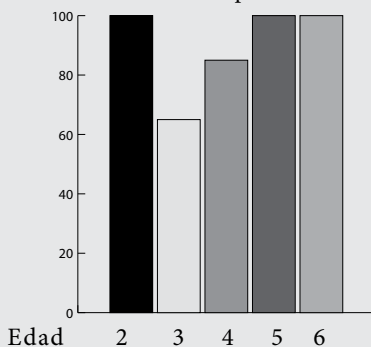
E. Conciencia del propio proceso de leer/ver



F. Personajes: capacidad de asumir el papel de los personajes



G. Conocimiento de las palabras



Para analizar esta información cabe señalar que participaron en todos los grupos un total de; 62 niños de 2 años; 75 niños de 3 años de edad; 83 niños de 4 años; 45 niños de 5 años y 24 de 6 años.

Encontramos varios puntos interesantes de esta tabla; por ejemplo que las *características visuales (apreciación de técnica/colores, patrones, etc.)* siempre son de interés para los niños, pues apreciaban estas características de acuerdo a su edad. Los pequeños palpaban el libro y señalan los colores, y los mayores apreciaban la técnica del ilustrador, con una conciencia mayor de la dificultad de realización.

Otro punto relevante es que la edad prácticamente no afecta en la capacidad de comparación personal, basada en experiencia propia, en general es más un tema de timidez y desventura.

Por último, en cuanto al *conocimiento de las palabras* cabe señalar que a los más pequeños la maestra les explica conforme narra el cuento, de manera que es probable que ese porcentaje esté sobrevalorado.



## PROYECTO GRÁFICO, ILUSTRACIONES DE “¿Y QUÉ PASÓ CON LA CENICIENTA?”

En este capítulo se aborda otro aspecto de esta investigación, en la que trabajamos con las educadoras y no con los niños pequeños. Nuestro propósito es dirigirnos a las niñas internas de las educadoras. De modo que se desarrolló un final alternativo para la historia de *La Cenicienta*, para mostrar las incongruencias de *La Cenicienta* original en relación a la realidad, así como un proyecto gráfico que lo acompaña. Se plantea cómo se realizó el proyecto gráfico siguiendo la narrativa visual que se mostró en el Capítulo II y especificando sus fundamentos gráficos para realizar concretamente el proyecto con cenizas. Acompañamos este trabajo con una encuesta para ver qué es lo que las educadoras pensaban del proyecto y enriquecer nuestras conclusiones. De esta manera no tendríamos únicamente nuestra observación presencial cuando se les mostraban las láminas a las educadoras, sino información escrita por ellas mismas sobre su experiencia con el proyecto y si verdaderamente las educadoras contactan a su niña interna. Es entonces que se plantea cómo se realizó el ejercicio práctico con las educadoras y se analizan los comentarios que ellas hicieron.

### FINAL ALTERNATIVO

A pesar de lo importante que es leer cuentos a los niños, como aclara Bettelheim,<sup>1</sup> y lejos de querer eliminar la esperanza en el niño, la esperanza de lograr finales felices, llega el punto en que se le puede aclarar al niño que los cuentos se distinguen de la realidad. Lo que Ellen Handler Spitz,<sup>2</sup> llama una *lectura conversada*, para establecer un diálogo que analiza los efectos de la historia y guía a los pequeños en una reflexión sobre asuntos similares en el mundo real.<sup>3</sup> Así los niños que toman literalmente la frase  *fueron felices para siempre* o que un hombre *cambió sus estrellas*, (como diría el molinero de *El gato con botas* al modificar su destino) comprenden que en la realidad *se cambian las estrellas* y obtenemos la felicidad como un proceso, producto de una serie de acciones y no una finalidad o producto que se adquiere y posee.

<sup>1</sup> Revisar el apartado *Los cuentos populares como parte de la estructura del niño interno*.

<sup>2</sup> Maestra en Artes Visuales que escribe en la prensa de la Universidad de Yale.

<sup>3</sup> Ellen Handler Spitz, *Wonders, Witches, Wolves, and Wisdom*, *The Journal of Aesthetic Education* – vol. 38, No. 4, Winter 2004, pp. 113-120.



Inspirados en que la felicidad no es una meta, sino un camino, se han realizado narraciones como la película estadounidense de *Robin y Mariam* (1976) de James Goldman y dirigida por Richard Lester donde han pasado 20 años de cruzadas y Robin, ya entrado en años, se reencuentra con Mariam, también cansada y menos amorosa. Así como la obra de teatro mexicana *Pudo haber sucedido en Verona* (1984) de Rafael Solana, en la que Romeo, nunca vio a Julieta en el baile de máscaras, se casó con Rosalinda y años después se encuentra a Julieta, se enamora de ella y planean huir juntos. No sin antes le de recomendaciones Rosalinda a Julieta de cómo atender la gota de Romeo y cuidar sus alimentos, que él descuida.

Inspirados en historias, como las mencionadas, podemos explicar *La Cenicienta* como un cuento que continúa quizá con la interrogación de si Cenicienta fue una *buena madre*, y si disfrutó con ello o si se escapaba por el jardín a pasear con los ratones. El cuento tradicional tiene un final abierto: *Colorín colorado, este cuento se ha acabado*, y se asume que fueron felices para siempre. Sin embargo, este final es poco probable que se concretara como un final feliz, ya que hay hechos incongruentes en la narración. Por ejemplo, Cenicienta siempre se dedicó al quehacer de la casa, tiene intereses diferentes a los del príncipe y una vez casada con él, procuraría adaptarse a las reglas y entender las conversaciones del Palacio Real, pero nuevamente tendría que existir una serie de acciones que explicaran esa transición. Otro caso sería que, con el tiempo, el príncipe sufre el común desamoramiento y únicamente si ambos llegaran a acuerdos, podrían conformar un matrimonio estable, pues tendrían que resolver situaciones discrepantes, como la relación que mantiene Cenicienta con los ratones, donde el príncipe se quejaría de los ratones que ella cuida en su habitación, argumentando que son un foco de infección y transmiten enfermedades.

Las educadoras, como adultas, ya comprenden la diferencia entre realidad y cuento, no entienden el final feliz como un producto e incluso disfrutan el sarcasmo que puede haber en una historia. La niña interna de las educadoras, que puede ser añore el final feliz y pierda de vista las incongruencias que comentamos, es a quien queremos contactar. Así decidimos redactar una continuación de lo que hubiera sido la historia de la Cenicienta, que a continuación mostramos como un final alternativo. Se realizaron las imágenes correspondientes con el fin de observar el alcance que pueda tener este nuevo argumento en las educadoras de nivel pre-escolar:

### *“¿Y qué pasó con la Cenicienta?”*

«Se casaron y fueron muy felices.... Un tiempo breve pero intenso. Los primeros problemas se dieron cuando Cenicienta introdujo a sus amigos, los ratones, en la alcoba. Él, ahora, Rey estaba sorprendido de que su esposa desconociera que estos animales acarrean enfermedades y son una plaga dañina. Se enfureció tanto que los sacó a puntapiés, incluso se sospecha que al hacerlo mató a uno.

Una vez que pasó la inicial pasión matrimonial, el Rey dejó de ver atractiva a Cenicienta, sobre todo cuando esta quedó embarazada. Él trataba de enseñarle

a jugar ajedrez, pero ella no se concentraba fácilmente y no lograba comprender bien a bien la esencia del juego. Cenicienta se molestó mucho una ocasión en la que su esposo le *comió* una torre que ella había descuidado, alegó que ella era una mujer de buenas intenciones y finalmente decidió no jugar más.

Con el tiempo la pareja se distanció aún más. Cuando nació su primogénito, el Rey tuvo una fuerte depresión al sentirse desplazado por su hijo, que acaparaba toda la atención de su esposa. Quiso probar su hombría y comenzó a *caer* en los encantos de otras cortesanías. En el mejor de los casos se hubieran podido separar, pero al aferrarse al paradigma “son una familia feliz” y “por el bien del niño” permanecieron juntos.

Por otra parte, un lacayo de la corte cortejaba a la Cenicienta y la hacía reír con frecuencia. Dados los *principios morales* que ella tenía, no se atrevió a serle infiel a su marido por lo que sólo se dedicaba a “cobrarle” emocionalmente al Rey el hecho de que ella le fuera fiel, sintiéndose “víctima” de sus amoríos.

Un día infeliz de tantos, los visitó el Hada madrina y les propuso que se divorciaran por el bien de los tres. Entonces aparecieron otro tipo de problemas... ¿Cómo dividirían los bienes? El rey alegaba que Cenicienta no tenía bienes propios y ella argumentaba que quería un patrimonio para su hijo. Finalmente Cenicienta amenazó a su marido con que no vería más al Principito hasta que hicieran una división equitativa.

Increíblemente, esta amenaza funcionó y Cenicienta obtuvo la casa de campo, donde se instaló y realmente disfrutaba largas conversaciones con los ratones de campo que rondaban por allá. Comenzó su propio negocio de limpieza a domicilio, pero su hijo se avergonzaba de esta actividad, y no quería que los pajes del reino supieran del negocio de su madre. El Rey continuó viviendo en Palacio y salió con diferentes mujeres de la Corte, pero evitó enamorarse de cualquiera de ellas. El Principito tuvo que ir a terapia durante la adolescencia para resolver que sus padres lo querían pero no de la manera que él lo necesitaba, y comprender su hogar disfuncional. Es probable que después de largas sesiones de terapia, el príncipe haya encontrado razones en sí mismo para ser feliz y buscar una pareja pero eso es otra historia».

Este final alternativo busca enfatizar los detalles de la realidad que afectarían gravemente al final original del cuento modificándolo de modo que la trama se parece a la historia de cualquier mujer contemporánea. Por ejemplo, en la realidad el tiempo transcurre y la Cenicienta envejece. Por otra parte, la narración alternativa lleva al extremo circunstancias del cuento que en la realidad están idealizadas, como que un hada nos resuelve los problemas.

Todo esto con el fin de que las educadoras al escuchar el cuento alternativo emitan sus comentarios y, al igual que los niños en su momento, evaluemos si estas imágenes pueden llegar a su niña interna.

## PROYECTO GRÁFICO

Como eje del proyecto gráfico se buscó crear imágenes de alta calidad de representación, capaces de lograr que el receptor contacte con su niño interno. Imágenes cuyos contenidos persigan incorporar los nuevos conceptos del adulto al pensamiento del niño interno, para invitar a las educadoras a reflexionar sobre lo real e irreal de dicho cuento. Por consiguiente se realizó un cuadernillo que incluye 6 imágenes que ilustran el final alternativo de *La Cenicienta* presentado anteriormente.

Para abordar el estudio de caso concreto de esta investigación, en el cual se pone en práctica el proyecto gráfico con maestras de preescolar y se buscaban respuestas específicas a nuestra hipótesis sobre *mover* al niño interno, decidimos presentar el proyecto a las educadoras del Centro Holista Infantil Festum. Al mostrar las imágenes y aplicar la encuesta, se materializa el objetivo de captar cuál fue la percepción del receptor sobre las ilustraciones, así como su opinión detallada acerca del final alternativo. Escogimos al personal docente del Centro Holista Infantil Festum, en primera instancia, porque esta escuela mostró mayor interés en el proyecto y flexibilidad con los horarios de manera que las maestras tomaran tiempo para realizar el ejercicio durante el periodo escolar de primavera 2005. Pero también cabe señalar que el personal docente de esta institución, 9 educadoras y dos maestros, acuden regularmente a seminarios de Psicología que organiza internamente la escuela, lo cual nos pareció atractivo pues consideramos que habría una mayor disposición para contactar a su niño interno.

### LA NARRATIVA DE LA IMAGEN APLICADA EN LAS ILUSTRACIONES CON CENIZAS

Los criterios aplicados al crear las imágenes para “¿Y qué pasó con la Cenicienta?” fueron usar las mismas dimensiones en todas las ilustraciones, mantener una misma estructura corporal para cada personaje, sostener un solo estilo en la ambientación y emplear una técnica de representación.

Para garantizar la secuencia de las imágenes, desde el proceso de bocetado se decidió utilizar elementos de enlace. Por ejemplo que el príncipe, ahora rey, siempre apareciera usando una corona, lo cual constituiría un anclaje visual, para evitar que el receptor confundiera al personaje con otro. Por la misma razón Cenicienta usa una cinta en el cabello y lleva un vestido elaborado con cenizas de un mismo papel.

Por otra parte, las imágenes realizadas están sujetas a la trama del final alternativo por lo que muestran una secuencia gracias a su complementariedad con el texto. Como las imágenes son pocas no es posible su lectura sin ayuda del texto, por esta situación se evitan desfases entre ambos elementos.

Como vimos en el apartado de “Composición”, un movimiento de derecha a izquierda se convierte en un movimiento de fuga. En la lámina 2, la Cenicienta embarazada, mira hacia la izquierda y da la espalda a su marido, con el fin de dar la sensación de distanciamiento y huída. Por otra parte, en la Lámina 4 Cenicienta y el lacayo están de derecha a izquierda denotando avance y aventura. Sin embargo, en cuanto a la posición de izquierda a derecha que presenta el Rey en la lámina 3, no tiene una connotación de huída. Es muestra de timidez y no de fuga, ya que la dirección es compensada por la coqueta mirada que dirige el rey hacia la joven.

Indicamos también que los elementos que se sitúan en la parte derecha de una imagen poseen mayor peso visual que los demás, y éste es el caso que se presenta en la ilustración donde aparece el Hada madrina. Primero porque es la única ilustración en la que aparece este personaje, pero sobre todo por la importancia que tiene en la historia. Como mediador en los acontecimientos y porque su participación es determinante para solucionar los conflictos entre los personajes principales.

Se buscó que la composición de estas 6 láminas fuera poco angulosa, para suavizar las texturas y los personajes, con el fin de enternecer el estilo para aludir a las ilustraciones infantiles. Si se lograba el estilo infantil, las educadoras, al mirar el cuadernillo, tendrían una primera impresión de que se trataba de un trabajo para niños. Más adelante, al leer el cuento y encontrar el sarcasmo de la narración se enfrentarían a una contradicción y quizá ese primer impacto en su interior les permitiría tener una disposición de contactar a su niño interno a través de la lectura.

Dada la técnica que se desarrolló para realizar las ilustraciones, era imposible utilizar una amplia gama de colores para definir las composiciones, por lo que se potenciaron las cualidades de la luz para crear texturas. Por la misma razón, se evitó realizar muchos planos de profundidad, pues las texturas podían haber resultado confusas en algunos casos.







## CRITERIOS Y FUNDAMENTOS GRÁFICOS PARA CREAR IMÁGENES DE *LA CENICIENTA* CON CENIZAS

Durante la investigación se pretendió estudiar nuevas técnicas de representación gráfica y materiales alternativos para asegurar la sorpresa del receptor y con esto captar su atención. En un principio se había pensado en trabajar con plastilina, pero renunciamos a eso al considerar que las técnicas y materiales no convencionales suscitan reacciones de sorpresa tanto en los niños como en los adultos, lo que —pienso— permite aflorar su niño interno. Así pues, partí del supuesto de que el uso de un material de manera novedosa, es posible recuperar los ensueños infantiles, los recuerdos personales y la creatividad en libertad. En consecuencia recurrí al trabajo con cenizas de papel, cartón, cigarros y madera, con el fin de aludir al nombre del personaje principal del cuento, Cenicienta. Sin dejar de mencionar que las cenizas tiene una fuerte carga simbólica de destrucción y desmoronamiento, sentido que queremos retomar en la continuación del cuento en relación al final feliz.

### *Técnica: Materiales alternativos*

En un principio se buscaba utilizar las cenizas como pigmento sobre un papel y utilizar los dedos como herramientas. Sin embargo, noté que el resultado es similar al trabajo con carbón o pasteles en tonos de grises, por lo que se cambió totalmente el proyecto y se optó por fotografiar las cenizas para obtener sus diferentes texturas.

Con el fin de obtener variedad de texturas útiles para el proyecto, se quemaron diferentes materiales, como tela, cartón, cigarros y distintos tipos de papel. Cabe mencionar que observamos cómo el papel bond incinerado permanece unido en una forma plana si no se toca, por lo que, pese a mostrar las orillas un poco enrolladas, no ofrecía el volumen deseado. El papel higiénico, para citar otro caso, se *enchina* por completo y aparenta la textura de algas marinas.

Durante la experimentación pensamos que arrugar el papel con anticipación en la forma deseada daría como resultado texturas útiles, pero descubrimos que esto no ofrece resultados efectivos pues no siempre se puede definir cómo quedarán las cenizas después de la combustión. Un caso observado consistió en hacer una forma esférica con una servilleta de papel, y quemarla después, lo que permitió obtener unas cenizas circulares. Pero en la mayoría de los casos, el fuego deforma el papel independientemente de cómo sea doblado.

Curiosamente las telas de algodón dan unas cenizas prácticamente iguales a las de los papeles, y los estampados se pierden parcialmente. Por otro lado, las telas que contienen plástico sí dan resultados diferentes: mientras más plástico contienen, más se retuercen y al enfriarse se endurecen en la forma deseada. En general permanecen unidas y dan tonos más oscuros que los de los papeles.

Las cenizas de los cigarros conservan la forma del cilindro si no las movemos, pero si destruimos esta forma las cenizas son muy finas y pequeñas, mostrando una textura muy manipulable. Cabe señalar que el tabaco no se quema de manera





Fig. 1. Corte con boceto,



Fig. 2. Corte con cenizas,

homogénea, lo que provoca que en la textura gris, se encuentren puntos cafés. El cartón tarda más en quemarse que el papel, produce flamas más grandes y se ven pedazos azules y rojizos. A pesar de que el proceso del quemado de cartón es más llamativo que el del papel, cuando termina de quemarse por completo se obtienen resultados muy similares a los del papel.

Inicialmente se trazó un boceto con la imagen predeterminada de cada una de las láminas. A pesar de que acomodamos cuidadosamente las cenizas sobre estos bocetos, no obtuvimos el resultado deseado. Lamentablemente las cenizas se rompían con gran facilidad y únicamente conservábamos fragmentos pequeños y polvo, de manera que se perdía la riqueza de las texturas que obteníamos de los materiales al quemarse. Una solución hubiera sido acomodar las cenizas finas, como las de los cigarrillos, y trabajar en un formato muy grande para delimitar perfectamente los contornos, pero concluí que al fotografiar y volver al tamaño de impresión, las texturas serían tan pequeñas que no serían apreciables en el trabajo final.

Fue entonces que nuevamente la investigación dio un giro y decidí fotografiar cada una de las texturas y, a través de un proceso digital, cuadrarlas en los bocetos.

Tomada la decisión anterior y al estar frente al equipo de cómputo se plantearon nuevas preguntas: ¿Qué delimitaría los contornos de los personajes y objetos de las ilustraciones? ¿Sería el corte que delimita el boceto inicial a través de una mascarilla, o el pedazo de ceniza? En el caso de ser el del boceto, lo que delimitara el contorno de las texturas, obtendríamos una imagen nítida de lo que se representa, pero claramente digital (fig. 1). Mientras que la segunda opción, donde el pedazo de ceniza, el *layer*<sup>4</sup> delimita los contornos, nos permitiría, crear objetos como si manualmente hubiéramos manipulado las cenizas. Sin embargo al utilizar este método no se obtienen ilustraciones muy detalladas, de manera que implica una mayor imaginación de parte

del intérprete (fig. 2). Finalmente, dependiendo del tamaño y de las características de cada objeto se tomó la decisión de cómo delimitar el contorno. Se utilizaron los dos métodos y decidí confiar en la decodificación del receptor.

Puedo decir que las ilustraciones no se parecen a lo inicialmente conceptualizado, pues se buscaba inicialmente un resultado detallado y fácil de interpretar. Dados las cenizas obtenidas a través de la experimentación con los materiales, el

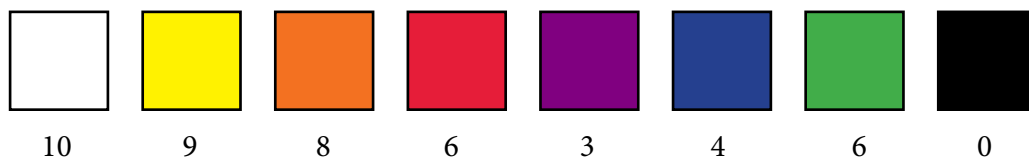
<sup>4</sup> Se deriva del concepto en inglés: *capa*, que engloba uno o varios objetos en un contorno digital empleado en el programa Photoshop.

producto se redefinió en ilustraciones más abstractas. Sin embargo al agregar el trabajo digital, pienso que se compensan dichas abstracciones.

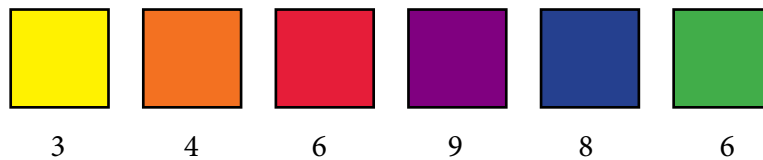
Una vez finalizadas las ilustraciones, pensamos en realizar una propuesta cromática, sólo para experimentar cual sería el resultado y ver si nos era útil al presentar las láminas. Para esto nos fundamentamos en el círculo cromático, que nos sirve para observar la organización básica y la interrelación de los colores, y la luminosidad de los colores. Josep Albers señala

al reunir parejas de colores era difícil distinguir el más claro del más oscuro, pues sentimos la tentación de considerar a algunos de ellos como de «igual valor» [...] en los casos de decisión difícil a los que dábamos el nombre de «casi iguales», la prueba de imagen persistente es un criterio útil.<sup>5</sup>

Tomando el blanco como la máxima intensidad luminosa (10), y el negro como la mínima intensidad luminosa (0), la escala numérica de la luminosidad de los colores da los siguientes resultados:



Esto explica porqué amarillo y violeta (9-3) producen el contraste de clarooscuro, y rojo y verde el contraste de luminosidad (6-6).



Considerando que el amarillo es el color más luminoso y el violeta el menos, realizamos una escala por cada lado del círculo (fig. 3). Realizamos una escala de grises de obscura a clara, con las cenizas que se emplearon (fig. 4) y (fig. 5 y 6). De manera que obtuvimos dos gamas de colores para aplicar a nuestras ilustraciones. A pesar de que los tonos amarillos y violetas no cambian casi de una ilustración a otra, los tonos rojos son dan resultados muy diferentes de los tonos verdes. Sentimos que los resultados que se obtienen son muy interesantes, ya que las ilustraciones cambian entre sí. A pesar de que nos agradan los resultados obtenidos con este último experimento de aplicación de color al final decidimos optar

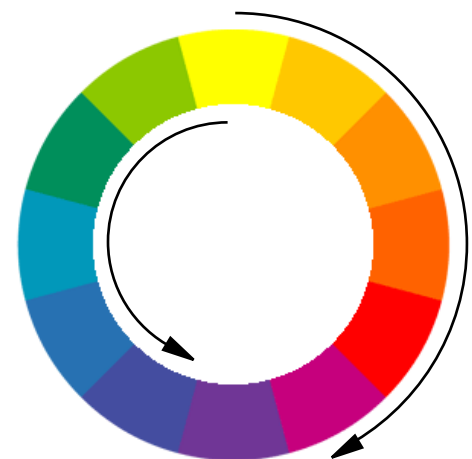


Fig. 3. Círculo cromático de Wucuis Wong, p. 50

<sup>5</sup> Albers, Josef, *La interacción del color*, p.84 - 85. La prueba de *imagen persistente* es por votación de muchas personas cual es el más oscuro y al dejar votos en blanco, se determina si son de la misma iluminosidad.



Fig. 3. Escala de grises,



Fig. 4. Escala de color 1.



Fig. 5. Escala de color 2.

por conservar en el cuento impreso, para presentar a las educadoras la versión cromática original. Pues sentimos que la carga simbólica de las cenizas en su color natural apoya al significado que queremos dar con el final alternativo.

PROYECTO GRÁFICO, ILUSTRACIONES  
DE "¿Y QUÉ PASÓ CON LA CENICIENTA?"





## EMPLEO DE LAS IMÁGENES DE *LA CENICIENTA* COMO MECANISMO DE PSICOLÓGICA PARA CONTACTAR AL NIÑO INTERNO

Hemos planteado que buscábamos que maestras de preescolar y de primer grado de primaria del Centro Holista Infantil, Festum contacten con su niño interno. Con el propósito de que maduren a este individuo que las acompaña en el día a día, de manera que no sabotee sus propios objetivos. Además, a través de este proceso, las maestras pueden modificar las actitudes y emociones cuando cuentan el cuento original de *La Cenicienta* y pueden realizar ejercicios de ficción-realidad con los niños. Naturalmente, con mucho optimismo, buscamos que las maestras logren la modificación mencionada de su propia conducta y dejen de insertar paradigmas estereotipados en las nuevas generaciones. Una manera de garantizar cambios en las educadoras es que cada una tome su terapia individual y externe sus problemas y anclajes con el estereotipo de *La Cenicienta*.

Sin embargo, no todas muestran los mismos grados de dependencia a la estructura de mujer abnegada o bien al de mujer hermosa. Así que modestamente busco que las maestras contacten con su niña interna y reflexionen sobre el estereotipo mencionado a través de un proyecto gráfico. Este proyecto gráfico ilustra el final alternativo “¿Y qué pasó con la Cenicienta?”. Buscamos que a través de las 6 ilustraciones y un cuestionario, las maestras pudieran concientizarse de cuál fue su percepción y opinión acerca del final alternativo. A continuación mostramos la encuesta que se les aplicó a dichas educadoras.

### *Cuestionario “El cuento original de La Cenicienta comparado con ‘¿Y qué pasó con la Cenicienta?’”*

- 1.- ¿En algún momento has considerado que el cuento original de *La Cenicienta* puede ser realidad?, ¿has considerado que te puede pasar a ti? o ¿has tenido la ilusión de que un “príncipe azul” te rescate?
- 2.- ¿Qué opinas de las telenovelas que muestran, una y otra vez, la estructura narrativa de *La Cenicienta* de Perrault?
- 3.- ¿En qué momento de tu vida personal asimilaste las diferencias del cuento de Perrault con la realidad? ¿O sigues teniendo, en el fondo, la esperanza de que se cumpla un sueño como éste?
- 4.- ¿Qué sentiste al ver el devenir de Cenicienta en “¿Y qué pasó con la Cenicienta”? ¿En algún momento sonreíste? ¿Te molestaste?
- 5.- ¿Qué opinas sobre las actitudes de los personajes del cuento alternativo? ¿Te parecen actitudes conocidas?
- 6.- ¿Piensas que el final alternativo es “feliz”?
- 7.- ¿Crees que las imágenes son representativas de lo que aparece en la narración?
- 8.- ¿Qué piensas de la técnica aplicada para la realización de estas ilustraciones, que consistió en usar diferentes tipos de cenizas y fotografías?

- 9.- ¿Hubieras preferido imágenes en varios colores?
- 10.- ¿Qué personaje del cuento “¿Y qué pasó con la Cenicienta?” piensas que está mejor caracterizado? ¿Encuentras dificultades para distinguir quién es quién?
- 11.- ¿Qué piensas de la imagen de la Cenicienta embarazada?
- 12.- ¿Alguna lámina en particular te afectó más que otra? ¿Cuál y porqué?
- 13.- ¿Como educadora de niños de educación preescolar, modificarías la forma en que narras el cuento original a los niños después de esta experiencia?

### LA DENUNCIA IMPLÍCITA EN LAS ILUSTRACIONES DEL FINAL ALTERNATIVO DE *LA CENICIENTA*

Estas imágenes fueron creadas con una carga de denuncia sobre el papel de la mujer en nuestra sociedad y el lugar que la mujer se confiere a sí misma dentro de su comunidad. En esta obra se buscó dar nuevas posibilidades a las educadoras a través del replanteo de la historia y bajo el supuesto de que ésta lleva a la espectadora hacia sí misma. Al hablar del cuento tradicional de *La Cenicienta* que ellas conocen, comprometen expectativas, recuerdos, reconocimiento, pero el final alternativo interrumpe su respuesta acostumbrada, contradiciendo sus expectativas con nuevas posibilidades: viola recuerdos, desplaza el *reconocimiento* de personajes y elementos que conocen, con un *extrañamiento* ante las nuevas circunstancias. Las nuevas posibilidades la llevan a ver más allá o a mantener la mente abierta antes de aplicar los estereotipos comunes de su género.

La historia pone en interacción el texto y las imágenes. En el texto se utilizó la ironía, para lograr un mayor efecto de contraste al momento de la lectura, y animar así a las lectoras a elaborar sus propias interpretaciones de lo que puede acontecer una página más adelante. En este trabajo plástico las imágenes no transforman el significado de las palabras sino que apoyan al texto para enfatizar lo que se plantea en la historia. El texto verbal lleva al receptor a leer linealmente, mientras que se espera que las imágenes los seduzcan para que se detengan a observar.

Cabe señalar que cuando se armó la historia gráfica las imágenes conservaron un orden cronológico de los eventos con el fin de evitar confusiones. Primero aparecen las discusiones, luego Cenicienta embarazada y más adelante aparece el nuevo príncipe. De manera que estuviera claro cómo sería el futuro de Cenicienta, y la historia se desenvuelve de una manera posible. Con esto las educadoras asimilan la nueva información en un orden que permite sacar conclusiones de los acontecimientos iniciales y, al hacerlo, cambian sus estructuras cognitivas para acomodarlas a la nueva información.

Parte del impacto de estas imágenes es que mantienen sus límites entre la fantasía y la realidad, en una constante tensión. En cuanto la historia tiende a la parte fantástica, la niña interna de las educadoras se dispone a interactuar y es entonces cuando la historia se traslada a un hecho real de nuestra sociedad, de manera que la niña obtiene un enfrentamiento que la lleva a cambiar sus paradigmas, a madurar.

La aplicación de la técnica gráfica con cenizas funciona como anclaje para mantener a la niña interna en constante participación durante la revisión del cuen-

to. Hay circunstancias en las que nuestro niño interno prefiere mantenerse a distancia, situaciones donde controlamos nuestras reacciones por que socialmente no es permitido que florezcan. Sin embargo, a mí me interesaba que durante la lectura de este cuento la niña se mantuviera presente. La técnica de representación gráfica que utilizamos fue relevante, ya que la niña interna asocia las cenizas con el personaje de Cenicienta, y la mantiene interesada en la narración.

La primera versión del final alternativo tenía una fuerte tendencia al feminismo y el rey era, sin duda, el responsable de los pesares a lo largo de la historia, ya que la denuncia que se pretendía mostrar en las imágenes de esta narración, está enfocada a la maduración de las maestras (género femenino). Conforme se trabajó en la narración la responsabilidad de las eventualidades se distribuyó en la pareja, y así hay denuncias para los dos personajes principales. Por ejemplo hay una denuncia al rey, que representa al hombre macho, las mujeres acusan de sus dolores de cabeza, y que a las niñas internas inmaduras, con complejo de Edipo, les parece atractivo.

Otra denuncia, para las mujeres, es que chantajea al hombre, a través del amor que sienten por sus hijos, para obtener lo que quieren. Y se denuncia su interés en los beneficios materiales.

Con este tipo de denuncias, al ponerlas en personajes ficticios de los cuentos de hadas, se llevan al extremo las circunstancias y así procuramos que las educadoras reflexionen sus actitudes en sus propias condiciones.

A continuación, veremos la información que se extrajo de la experiencia de las maestras al leer el cuento ¿Y qué pasó con la Cenicienta?

### *Una niña interna madura, una mejor educadora*

La idea no es repetir sobre la niña interna madura capaz de convivir mejor en la realidad adulta y su capacidad de transmitir un ejemplo “sano” a los niños. El punto en este apartado es analizar los comentarios de las maestras que respondieron el cuestionario y formaron parte de la dinámica. Con el fin de observar qué alcance tuvo el ejercicio en el reconocimiento de su niña interna, es decir, si lograron identificar dentro de ellas emociones y reacciones de su niña interna.

Además de leer el cuento y responder el cuestionario, el proyecto contempló que las educadoras y maestras de primer grado expusieran su experiencia al leer el final alternativo. Lo interesante de esta fase fue que todas las participantes tenían algo que decir en un principio sobre “¿Y qué pasó con la Cenicienta?” y el cuestionario, pero más adelante sobre su percepción personal acerca de ellas como cenicientas.

Casualmente, dos profesores varones que dan clase en el nivel de secundaria, vieron la realización del proyecto y aunque no participaron en la dinámica general con las educadoras, aportaron comentarios interesantes en cuanto que no pareció afectarles mucho la historia. Incluso uno de ellos comentó que no lograba visualizar cuál personaje era el lacayo y cuál el Rey.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Otro aspecto interesante en las observaciones de Galton es que resulta haber una imaginación más poderosa en las mujeres que en los hombres, y en los niños que en los adultos: “El poder de visualizar es más



Pero también es válido invertir la explicación: *debido a* su menor propensión a la imaginación, los hombres y los adultos tienden más a la verbalización y a la abstracción que las mujeres y los niños.<sup>7</sup> Mientras que las mujeres hablaron de las diferencias gráficas entre los personajes sin el menor problema.

A pesar de que tratamos con adultas que conocen el cuento, con sus limitantes de historia ficticia, adultas que hablan de planes laborales y sentimentales fundamentados en hechos realistas, a la pregunta sobre si consideraban la posibilidad de ser ellas en la vida real cenicientas, y si guardan una esperanza de que el sueño se realice, el 87% de las maestras contestaron afirmativamente. Al principio de la conversación, que fue posterior a la aplicación del cuestionario, afirmaron entre bromas que una parte de ellas añora la realización del cuento en su vida personal. Conforme la conversación se formalizó fueron más específicas al aclarar que su adulta está conciente de lo ridículo de la necesidad de ser rescatada de este estereotipo y que es “sólo un parte dentro de ellas” la que guarda la esperanza de ser encontrada por un “príncipe azul”. Aunque estábamos concientes de la importancia de este cuento en la personalidad de las mujeres, no esperábamos que un porcentaje tan alto de las participantes respondiera en el sentido que lo hizo.

El resultado anterior motiva nuevas preguntas: ¿Un grupo de mujeres abogadas presentarían un porcentaje tan alto como lo fue el de educadoras? ¿Tiene que ver el mundo infantil en el que se desenvuelven las educadoras con el hecho de que consideren una posibilidad ser ellas mismas una Cenicienta? A reserva de que se lleve a cabo un estudio orientado a resolver las interrogantes planteadas, supongo que los resultados serán diferentes en otro universo de personas, pues como señaló Barthes: el lector es un ser socializado, una colección de subjetividades que responde al mundo visual común, cuerpo y una mente conformados por la realidad en la que creció.<sup>8</sup>

Por su parte, la respuesta a la pregunta relativa a las telenovelas fue prácticamente generalizada: son un “refrito”, se trata de “tonterías”, *pero* son de su agrado y las *distrae*. De esta manera confirmamos que el estereotipo de *La Cenicienta* está asumido y convive placenteramente con la niña interna de las mujeres.

Al parecer las educadoras consideraron el cuento alternativo agradable, las hizo sonreír, y sólo en un caso particular generó molestia. Lejos de querer disminuir la importancia de esta molestia, cabe señalar que la educadora en cuestión, tampoco estaba de acuerdo con algunos principios de esta investigación, alegando que la niña interna es la parte más dulce que tenemos y no debemos perderla (madurarla). Al definir en este otro sentido al niño interno, se perdió el objetivo que buscaba la investigación.

En su mayoría, las educadoras definieron el final alternativo como realista pero no feliz. Al respecto, dos educadoras señalaron que su opinión era no mostrar este cuento alternativo a los niños, pues está dirigido a los adultos. A los niños,

---

elevado en el sexo femenino que en el masculino, y algo superior, aunque no mucho, en la juventud escolar que en el hombre. [...] La facultad indudablemente se debilita. [...] El lenguaje y el aprendizaje de los libros tienden ciertamente a nublarla”. [Citado en *ibíd.*, p. 685] ¿Quiere decir esto que en las mujeres y en los niños hay una tendencia innata a lo imaginario más fuerte que en los hombre y en los adultos? Algunas personas, pues pueden interpretarlo como un sexismo o como un menosprecio segregacionista hacia la mujer (y hacia el niño) frente al hombre (y el adulto). Responder a esta cuestión no es nuestra intención.

<sup>7</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 151.

<sup>8</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *Lectura de Imágenes, Los niños interpretan textos*, p. 66.

sostuvieron, se les debe dar a conocer el cuento original, ya que forma parte de la estructura emocional que necesitan las niñas para tener la ilusión de “un amor puro”. Incluso comentaron que no es fatal para la vida de una mujer crecer con el estereotipo de *La Cenicienta*, pues todas las mujeres lo han “sobrevivido”.

Criticaron las imágenes en cuanto a detalles gráficos, sugirieron que debía haber más ratones y lamentaron que no aparezca nunca una calabaza, como icono importante de este cuento. Una maestra señaló que faltaron elementos sorpresas dentro de las imágenes como los que hay en el texto. Por ejemplo, al leer sobre la infelicidad del príncipe, se cuestionó sobre la felicidad de su propio hijo, al leer sobre la repartición de bienes durante el divorcio, sintió algo de culpa, pues ella obtuvo la casa después de su propio divorcio. Puntualizó que la imagen de la Cenicienta embarazada fue *resonante* para ella, porque es un personaje que nunca había imaginado en esa circunstancia. Concluyó que los cambios fuertes de dirección en la historia son parte del texto y las imágenes únicamente siguen paralelamente a la narración. Es decir que, la denuncia de este proyecto es más fuerte por la narración lingüística que por la narración visual.

Sin embargo la técnica empleada, quemar papeles y acomodar las cenizas, les llamó mucho la atención y les pareció innovadora. Nadie dijo que hubiera preferido imágenes a color, pero sí cuestionaron la necesidad del retoque digital.

En general el personaje que más agradó a las educadoras fue el Hada madrina, que tiene que fungir como abogada y terapeuta, mientras que el personaje que nadie mencionó fue el de la cortesana, amante del Rey.

Por último, la pregunta delicada del cuestionario: ¿Modificarías la forma en que narras el cuento original a los niños? La mayoría dijo que no modificaría la historia. Retomaron la afirmación anterior de que no es fatal para la vida de una mujer crecer con el estereotipo de *La Cenicienta* porque en algún momento de la adolescencia, madurez o vejez, las mujeres aprenden que el “príncipe azul” idealizado no existe. Se aprende que las mujeres pueden tener que a pesar de sus defectos, luchan por su amada y la quieren dentro de periodos de tiempo determinados.

Una minoría de las maestras dijo que no trataría de modificar el cuento aunque sí incluiría comentarios paralelos a la historia para recordar a los niños cómo es la realidad. La respuesta de la profesora Liliana fue para nosotros la más significativa: “Supongo que aunque no modifique la historia que voy a contar a los niños, mi actitud no será la misma durante la narración. Procuraré hacer un ejercicio comparativo de fantasía-realidad después de terminar el cuento y supongo que cuando alguna niña se acerque para cuestionar la posibilidad de que Cenicienta exista o si un príncipe pueda venir por ella, pondré más atención en la respuesta que le dé”.

Por último, quisiera comentar que en algunos momentos de la reunión, la conversación pareció ser una terapia de grupo, en la que todas expusieron sus historias amorosas. Esto realmente no fue una sorpresa pues, como hemos mencionado anteriormente, estábamos concientes de que las mujeres muestran interés inmediato en conversaciones que tratan de relaciones o emociones, y que algunas fácilmente comparten su vida personal. Al final la sesión dejó de ser dirigida, pero creemos que fue muy enriquecedora para las mujeres que participaron, incluso se generó un acercamiento entre algunas de ellas que tiempo después ayudó a su relación laboral.



## CONCLUSIONES

Nuestra investigación expone los riesgos que implica contar la historia de *La Cenicienta* a las niñas: sin embargo, después de aplicar el cuento con los grupos de niños concluimos que es fundamental que los niños conozcan el cuento original porque éste es un aporte cultural que enriquece su vida y les brinda una experiencia contextual para desarrollarse en el mundo en el que vivimos. Sin embargo, por otra parte deducimos que es altamente formativo jugar con otras versiones del cuento que les permiten asumir una posición crítica para ampliar sus referencias.

Si bien respetamos las opiniones de todos los participantes, creemos que las versiones alternativas aportan información a los niños internos que les permitirá llevar una vida más sana, y no estar *sobreviviendo*, al tratar de cumplir un estereotipo inculcado en la niñez.

Definitivamente, educar a una persona es una responsabilidad muy compleja, ya que constantemente los niños están aprendiendo y los adultos se resisten a la reeducación. Aunque no tenemos la solución a la educación de la humanidad, nuestras aportaciones creemos son útiles para quien le interesa el alcance que pueden tener las imágenes en la educación y reeducación de un ser humano.

En cuanto a los niños, afirmamos que la acumulación de conocimientos obtenidos por entrar en contacto con muchos cuentos ilustrados, tiene un efecto en su visión del mundo, por lo que es importante que tengan acceso a mucha información visual, de preferencia imágenes estimulantes y creativas. No obstante, estas últimas características no son tan importantes: en el caso de que, verdaderamente, sea mucha la información visual, el niño hará las comparaciones pertinentes y formará juicios también de imágenes de poca calidad.

Por otra parte, vimos cómo la escuela no es la única institución social que forma la educación de un niño, sino que se cuentan la familia y la sociedad, de manera que las imágenes, sensibles o mentales, que los niños reciben desde todas estas fuentes también permiten comprender y ayudar a la educación de un niño en edad preescolar.

Dentro de la educación preescolar podemos afirmar que para los niños que es difícil expresar a través del lenguaje sus experiencias personales específicas, se atrasan en responder a las exigencias del sistema escolar tradicional y pueden ser calificados como limitados. Sin embargo, las imágenes pueden auxiliar a superar este obstáculo.<sup>9</sup> Como vimos al contarles cuentos a los niños, las imágenes ayudan a que contacten con los estereotipos y sus experiencias personales.

<sup>9</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *op. cit.*, p. 225.

## CONCLUSIONES

Nuestra investigación expone los riesgos que implica contar la historia de *La Cenicienta* a las niñas: sin embargo, después de aplicar el cuento con los grupos de niños concluimos que es fundamental que los niños conozcan el cuento original porque éste es un aporte cultural que enriquece su vida y les brinda una experiencia contextual para desarrollarse en el mundo en el que vivimos. Sin embargo, por otra parte deducimos que es altamente formativo jugar con otras versiones del cuento que les permiten asumir una posición crítica para ampliar sus referencias.

Si bien respetamos las opiniones de todos los participantes, creemos que las versiones alternativas aportan información a los niños internos que les permitirá llevar una vida más sana, y no estar *sobreviviendo*, al tratar de cumplir un estereotipo inculcado en la niñez.

Definitivamente, educar a una persona es una responsabilidad muy compleja, ya que constantemente los niños están aprendiendo y los adultos se resisten a la reeducación. Aunque no tenemos la solución a la educación de la humanidad, nuestras aportaciones creemos son útiles para quien le interesa el alcance que pueden tener las imágenes en la educación y reeducación de un ser humano.

En cuanto a los niños, afirmamos que la acumulación de conocimientos obtenidos por entrar en contacto con muchos cuentos ilustrados, tiene un efecto en su visión del mundo, por lo que es importante que tengan acceso a mucha información visual, de preferencia imágenes estimulantes y creativas. No obstante, estas últimas características no son tan importantes: en el caso de que, verdaderamente, sea mucha la información visual, el niño hará las comparaciones pertinentes y formará juicios también de imágenes de poca calidad.

Por otra parte, vimos cómo la escuela no es la única institución social que forma la educación de un niño, sino que se cuentan la familia y la sociedad, de manera que las imágenes, sensibles o mentales, que los niños reciben desde todas estas fuentes también permiten comprender y ayudar a la educación de un niño en edad preescolar.

Dentro de la educación preescolar podemos afirmar que para los niños que es difícil expresar a través del lenguaje sus experiencias personales específicas, se atrasan en responder a las exigencias del sistema escolar tradicional y pueden ser calificados como limitados. Sin embargo, las imágenes pueden auxiliar a superar este obstáculo.<sup>9</sup> Como vimos al contarles cuentos a los niños, las imágenes ayudan a que contacten con los estereotipos y sus experiencias personales.

<sup>9</sup> Evelyn Arizpe y Morag Styles, *op. cit.*, p. 225.

También podemos concluir que un estudiante aprende mejor cuando siente que su maestro es una persona auténtica, cálida y curiosa. Hay que agregar que tener una maestra capacitada en arte significa una enorme diferencia tanto en la calidad de los dibujos de los niños, como en su habilidad para interpretar ilustraciones.

En cuanto a la reeducación de los adultos, hablamos de la necesidad de tocar al niño interno y esto a través de las imágenes gracias a su capacidad de simbolización. Las imágenes, los símbolos, nos devuelven este estado de inocencia en el que, como lo expresa Paul Ricoeur, “entramos en la simbología cuando tenemos nuestra muerte detrás y nuestra infancia delante nuestro”.<sup>10</sup> Consideramos que no sólo es deseable detectar al niño interno y ofrecerle medios para su maduración, sino que también es posible. El símbolo y el juego se encuentran de manera natural e imperativa en la infancia, como todos lo sabemos cuando observamos jugar a los niños o cuando evocamos nuestra propia infancia. En nuestra niñez las cosas eran sólo una presencia, y con el paso de los años fueron quedando envueltas bajo diversas representaciones visuales, lingüísticas, sonoras, olfativas o táctiles.

Cada individuo simboliza según su afán de conocer, representar y poseer el mundo, por lo que no hay una sola forma de simbolizar y el camino para acceder al niño interno debe ser personalizado e individual.

Descartando tratamientos ficticios como el de la película de Stanley Kubrick *Naranja mecánica*, es difícil encontrar material ni debates que se refieran a la imagen como vía para que un adulto contacte con su niño interno. La integración de ambas disciplinas (*la Psicología y el Diseño gráfico*) desde este enfoque de contacto a la niñez interna es una de las aportaciones de esta investigación.

Podemos pues concluir que las imágenes sí tienen un alcance hasta nuestro niño interno. El lenguaje y las imágenes son instrumentos invaluable para aprovechar los aspectos enriquecedores de las experiencias, al mismo tiempo para superar estereotipos y prejuicios.<sup>11</sup> En este caso la idea de un artista es movilizar nuestra memoria y nuestra experiencia del mundo visual para examinar la imagen y modificar nuestras ideas. Las imágenes producidas por la voluntad del artista no surgen al azar, son fuertes y se forma según sus propias leyes o asociaciones aunque tienen bases sensoriales y perceptuales. Concluimos que el ilustrador que pretende producir imágenes que persiguen el alcance a los niños internos, debe retroceder a su infancia y a la presencia de la riqueza del mundo que dejó atrás cuando se desarrolló intelectualmente con la adquisición de los signos.<sup>12</sup>

En cuanto a las imágenes que son generadas con una carga de denuncia y buscan el reconocimiento del niño interno, podemos decir que a través de esta investigación, estamos seguros de su alcance. Que no cabe duda de que las imágenes son capaces de modificar al niño interno de un adulto. De acuerdo a nuestro proyecto,

<sup>10</sup> Fernando Zamora Águila, *op. cit.*, p. 317.

<sup>11</sup> No sólo como resultado de nuestras entrevistas podemos afirmar esto, sino también por el trabajo de Evelyn Arizpe y Morag Styles, *op. cit.*, p. 349.

<sup>12</sup> El artista, por ejemplo, puede llegar a un momento de mutismo lingüístico pleno en el que los pigmentos del cuadro, o los surcos de la placa metálica, o las tallas en la piedra le enseñan más que todas las palabras que puedan decirse sobre esos elementos plásticos. Fernando Zamora Águila, *Filosofía de la imagen: Lenguaje, imagen y representación*, p. 329.

trabajar en grupo es muy interesante y las imágenes son recibidas de maneras muy diversas; sin embargo, para obtener la maduración de un niño interno de una educadora en particular, es decir, un cambio en su conducta permanente, se requieren imágenes específicas, realizadas con conceptos obtenidos de su terapia psicológica individual, cuyo contenido muestra fines terapéuticos específicos basados en los antecedentes que el individuo necesita cambiar de su niño interno y las presentaciones de estas imágenes al paciente serían recurrentes dentro de sus sesiones de trabajo terapéutico.

Por último, podemos agregar que así como existen cientos de versiones de *La Cenicienta* dentro del mismo círculo estructural, con los estereotipos definidos y el papel de la mujer como víctima, nos satisface el resultado de haber introducido la imagen alternativa, para cambiar la manera de ver este cuento y modificar este papel de la mujer que ellas mismas transmiten al contarlo. El objetivo de *tocar* niñas internas de educadoras, nos parece que se cumplió, aunque reconocemos que las imágenes del proyecto con cenizas cumplen su objetivo al apoyarse en el texto adjunto.





## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, Jeremiah, *Recuperar el niño interno: C. G. Jung, M. Woodman, J. Campbell, J. Bradshaw, M. S. Peck, J. Singer, U. K. Le Guin, B. Bettelheim, R. Metzner, M-L. von Franz, E. Erikson y otros*, Kairós S. A., Barcelona, 1994.
- ALBERS, Josef, *La interacción del color*, Alianza Forma, Madrid, 1996.
- ANASTASI, Anne y Sauana Urbina, *Test Psicológico*, Prentice Hall, México, 1998.
- ARIZPE, Evelyn y Styles, Morag, *Lectura de imágenes; los niños interpretan textos visuales*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- BARBIERI, Daniele, *Los lenguajes del cómic, Colección dirigida por Humberto Eco*, Paidós, Barcelona, 1993.
- BERMEJO BARRERA, José, *Introducción a la sociedad del mito griego*, Akal, Madrid, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Colección Ares y Mares. Barcelona: Editorial Crítica, 2006.
- BLOOM, Benjamin, *All Our Children Learning*, McGraw-Hill, Nueva York, 1981.
- BOEREE, George. *Teorías de la personalidad. Carl Jung*, tr. Rafael Gautier, UNIBE, 2005.
- BRECHT, Bertolt, *El Compromiso en literatura y arte*, Península, Barcelona, 1973.
- BRUCE-MITFORD, Miranda, *Signos y Símbolos*, Diana, México, 1997.
- BUZAN, Tony, *El Libro de los Mapas Mentales*, Urano, Barcelona, 1996.
- CAMPOS, Julieta, *La Herencia Obstinada; análisis de cuentos de hadas*, Fondo de Cultura Económica, México, DF, 1982.
- CASHDAM, Sheldon, *The witch must die: The hidden meaning of fairy tales*, Basic Books, Nueva York, 1999.
- COOPER JC, *Cuentos de hadas: Alegorías de los mundos internos*, Sirio, Málaga, 2001.
- CORMAN, Louis, *El test PN, Manual primero*, Herder, Barcelona, 1979.

- DONIS A., Dondis, *La sintaxis de la imagen, introducción al alfabeto visual*, G. Gili. México, 1992.
- EISNER, Will, *La Narración gráfica*, Norma, Barcelona, 1998.
- ELKIND, David, *La educación errónea, niños preescolares en peligro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- EDWARDS, Betty, *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Urano, Barcelona, 1997.
- EUGENE, Arnold, *Técnicas de la Ilustración*, Ediciones de Arte, Barcelona, 1982.
- GALLARDO M., J.Puig y J.M Asencio, *El cómic*, CIMS, Barcelona, 1996.
- GASCA, Luis y Roman Gubern, *El discurso del cómic*, Cátedra, Madrid, 1991.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Emilio C. et al., *La cultura de la imagen*, Fragua, Madrid, 2006.
- GOLEMAN, Daniel, *El espíritu creativo*, Javier Vergara, Argentina, 1992.
- GRIMM, Jakob y Wilhelm, *Cuentos de los hermanos Grimm*, Porrúa, México, 1999.
- Guía para la Educadora, Educación Preescolar –Orientaciones para el uso del material para Actividades manuales*, Secretaría de Educación Pública, México, DF, 2000.
- HANKS, et. alt., *El dibujo, la imagen como medio de comunicación*, Trillas, México, 1995.
- HARRÉ, Rom y Roger Lamb, *Diccionario de Psicología social y de la personalidad*, Paidós, México, 1992.
- HART, Cristopher, *Drawing on the funny side of the brain*, Watson–Gruptill publications, Nueva York, 1998.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en Psicología de la educación*, Paidós, México, 1998.
- HOUDÉ, Oliver, *La Psicología del niño, Piaget revisado y superado*, Popular, México, 2007.
- HURLEY, Dorothy, artículo *Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess*, Special-focus section, 1 julio 2005.
- HURLOCK, Elizabeth, *Desarrollo Psicológico del niño*, McGraw Hill Books, México, 1978.
- IGLESIAS CORTIZAS, María José, et. alt., *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, Universidad da Coruña, Coruña, 2004.
- IBARRA, Luz María, *Aprende fácilmente con tus imágenes, sonido y sensaciones*, Garnik, México, 2001.

- IRENE, M. Josselyn, *El desarrollo psicosocial del niño*, Psique, Buenos Aires, 1972.
- JAIM ETCHEVERRY, Guillermo, *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2006.
- JIMÉNEZ, José Barreto, *Gran Libro de la maestra de preescolar*, Euroméxico, España, 2002.
- JUNG, Carl G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*, col. Psicología Profunda, Paidós Ibérica, Barcelona, 1994.
- , *Conflictos del alma infantil*, Paidós Educador, Paidós Ibérica, Barcelona, 1982.
- KANDINSKY, Wassily, *Punto y línea sobre el plano*, CINAR, México, 1994.
- , *Cursos de la Bauhaus*, Alianza, Madrid, 1991.
- KRISHNAMURTI, Jiddu, *La urgencia de una nueva educación*, Orion, México, 1974.
- LOOMIS, Andrew, *Ilustración creadora*, Librería Hachette, Argentina, 1980.
- MARANGONI, Matteo, *Para saber ver, como se mira una obra de arte*, Luxor Optima, Barcelona, 1998.
- MICKLETHWAIT, Lucy, *A Child's Book of Play in Art*, D.K. Publishing, Londres, 1996.
- , *A Child's Book of Play in Art 2*, D.K. Publishing, Londres, 1993.
- , *Descubre el mundo de la pintura: tu primer libro de arte*, El Ateneo, Buenos Aires, 1999.
- MIROTTI, Miguel Angel, *Introducción al estudio de los tests de manchas, sistema integrado*, Brujas, Córdoba-Argentina, 2006.
- MUNARI, Bruno, *Diseño y comunicación visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985, p. 72
- PERRAULT, Charles, *Los mejores Cuentos -La Cenicienta*, Juventud, Barcelona, 2001.
- PINKOLA ESTÉS, Clarissa, *Mujeres que corren con los lobos*, B, Barcelona, 2002.
- PLATONOV K., *Psicología recreativa*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1975.
- RAINES, Shirley C., Rebecca Isbell, *Como contar cuentos a los niños*, Oniro, Barcelona, 2000.
- RICE PEARSON, F. Philip, *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo de vital*, 2a ed., Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1997.
- RICHTER, Jean Paul, *The notebooks of Leonardo Da Vinci, compiled and edited from the original manuscripts*, Dover Publications, Nueva York, 1970.

- RISO, Walter, *¿Amar o depender?*, Norma, Bogotá, 1999.
- ROBBINS, Anthony, *Poder sin límites*, Grijalbo, México, 1988.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis, *El comic y su utilización didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1988.
- ROGERS, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1979.
- ROUSSEAU, René-Lucien, *La otra cara de los cuentos*, Tikal, Gerona, 1994.
- SCHRITTER, Istvan, *la otra lectura, la ilustración en los libros para niños*, Universidad Nacional del Litoral, Buenos Aires, 2005.
- SEFCHOVICH, Galia, *Creatividad para adultos*, Trillas, México, 1997.
- SEGAL, Jeanne, *Su inteligencia Emocional*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1997.
- TATAR, María, *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, Ares y Mares, Barcelona, 2004.
- THENON, Jorge, *la imagen y el lenguaje*, Pleyade, Buenos Aires, 1971.
- THIBAUT-LAULAN, Anne Marie, *El lenguaje de la imagen, estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencias*, Marova, Madrid, 1973.
- , *La imagen en la sociedad contemporánea*, Planeta, México, 1976.
- TORO TRALLERO, Joseph, *El comportamiento humano*, Salvat, Barcelona, 1981.
- TRAXEL, Werner, *Diccionario de Psicología*, Herder, Barcelona, 1977.
- WAISBURD, Gilda, *Creatividad y transformación*, Trillas, México, 1996.
- WALLON, Henri, *La evolución psicológica del niño*, Crítica, Barcelona, 2000.
- WONG, Wucius, *Principios del diseño en color*, Gustavo Gili, Barcelona, 1988.
- ZAMORA ÁGUILA, Fernando, *Filosofía de la Imagen: Lenguaje, imagen y representación*, UNAM, ENAP, México, 2007.

## ORALES

- Entrevista con la psicóloga Alejandra Gonzáles Bosco*, México DF, 17 de diciembre 2005.

## FUENTES EN LA RED

## Diferentes test

- <http://www.geocities.com/t4785/testarbol.html>
- <http://www.geocities.com/t4785/testdfh.html>
- <http://www.geocities.com/t4785/testcasa.html>
- <http://www.geocities.com/t4785/testcolores.html>

## Cuento egipcio de la Cenicienta

- <http://www.aldokkan.com/art/cinderella.htm>

## Curso de recuperación del niño interno

- <http://dei.com.mx/nino.htm>

## Investigación de Gardner en Harvard

- [www.thecrimson.harvard.edu/article/2009/11/6/arts-project-zero-education](http://www.thecrimson.harvard.edu/article/2009/11/6/arts-project-zero-education)

## Psicología de los colores

- <http://www.xtec.cat/~aromero8/acuarelas/psicologia.htm>

## Técnicas de evaluación psicológica

- [www.geocities.com/t4785/psicodiagnosticoclinico.html](http://www.geocities.com/t4785/psicodiagnosticoclinico.html)

URBANYI Pablo, *Entrevista a Bruno Bettelheim*, La Opinión, Argentina, (1977 febrero 20).

- <http://raulcardillo.blogspot.com/2008/03/psicoanalisis-de-la-cenicienta.html>

## VIDEOGRAFÍA

“Artes Visuales, Presencias del siglo— Revelar una identidad”, Juan Soriano, Hector García, Francisco Toledo, Graciela Iturbide, Telmex, México, DF, 1995, 60 min.

“Blancanieves y los siete enanos”, Walt Disney, The Walt Disney Company, USA, 1982, 83 min.

“Computer Animation Festival vol. I”, Steven Churchill, NY, USA, 1983, 55 min.

“Imaginaria”, David Newsom, Steven Churchill, Washington, USA, 1993, 40 min.

“La Cenicienta”, Walt Disney, The Walt Disney Company, USA, 1983, 74 min.

“Machere a Venezia”, Dueci Studio, Mestre Venezia, 1990, 40 min.

“Peter and the Wolf, Puppets”, The chamber Orchestra of Eu rope, Claudio Abbado, Hamburg, Deutschland, 1993, 53 min.

“Pinocho” , Walt Disney, The Walt Disney Company, USA, 1982, 88 min.

“The Mind’s Eye”, Jan C. Nickman, Steven Churchill, Washington, USA, 1993, 40 min.

“The Nightmare before Chistmas”, Tim Burton, Henry Selick, Denise Di Novi, USA, 1994, 76 min.

“The Salzburg Marionette Theatre— Don Giovanni”, Sir Peter Ustinov, Professor Gret Aicher, Salzburg Wien, 1995, 104 min.

“The Salzburg Marionette Theatre— The Magic Flute”, Sir Peter Ustinov, Professor Gret Aicher, Salzburg Wien, 1994, 105 min.

“The Salzburg Marionette Theatre— The Marriage of Figaro”, Sir Peter Ustinov, Professor Gret Aicher, Salzburg Wien, 1995, 114 min.