



Una imagen, mil palabras

Enseñar a leer imágenes en la escuela: el libro álbum

¿Qué es leer y por qué la escuela es un lugar privilegiado para hacerlo?

Leer no es solo descifrar, sino principalmente **construir sentidos**. Con esta concepción amplia, la lectura no se reduce a los textos escritos. En nuestras aulas, lo gestual, lo corporal, las imágenes, los sonidos, los videos, los objetos en 3D (pensemos en los mapas con relieves, las maquetas) y los recursos TIC conviven con carteles, manuales e indicaciones en el pizarrón. Por lo tanto, no podríamos decir que el lenguaje oral y escrito son los únicos productores de sentido en nuestras propuestas de enseñanza.

Pensar cómo proponemos relaciones significativas entre nuestros estudiantes y los objetos de estudio requiere que los docentes reflexionemos sobre la situación de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva de *alfabetización multimodal*. Por “modo” nos referimos a los diversos recursos (visuales, sonoros, lingüísticos, gestuales, etcétera) que construyen sentidos íntimamente relacionados con nuestra cultura. A estos recursos se los denomina *semióticos* en tanto portan y construyen significados y no son meros medios para la transmisión de un contenido. Podríamos tomar como ejemplo los colores y sus representaciones.

En Occidente, en general, el blanco significa pureza, mientras que en algunas culturas asiáticas se relaciona con la muerte. Cuando pensamos en estos casos, se hace claro que cada comunidad comunica y transmite sus representaciones del mundo apelando a muchos otros recursos además de las palabras.

Esos significados asociados a, por ejemplo, un color, no son explícitos y los aprehendemos viviendo en nuestra cultura, por lo que muchas veces se vuelven *invisibles* en la enseñanza. Pero si entendemos que la educación es un proceso de formación permanente, la escuela no debería desentenderse de su rol en la enseñanza de las múltiples alfabetizaciones (digital, audiovisual). Por otra parte, es probable que nuestros estudiantes no solo sean consumidores pasivos de diversos objetos culturales (películas, videos, cortos, música, podcasts, *stories*, *reels*, entre otros), sino también productores de muchos de ellos.

Por esto sostenemos que la escuela no debería operar sobre supuestos que se repiten desde el sentido común: “los chicos no leen”, “ellos ya saben manejar lo digital”, “ver imágenes es más fácil que leer”, “les gusta más la historieta que el libro”. El rol de la escuela en la lectura de imágenes es “proponer espacios para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo producen saberes en estos nuevos espacios” (Dussel y Southwell, 2007).

El problema del cómo

Los películas, los cortos, los [webisodios](#), las páginas web, los buscadores, la música, los audiolibros, la cartelería, los manuales, las ilustraciones, los mapas, los croquis, entre muchísimos otros elementos que están en las aulas y a los que apelamos frecuentemente para nuestras clases, son *formas culturales* cuyos sentidos se interpretan de manera casi intuitiva. Es aquí donde pensamos que la escuela tiene que ofrecer algo más: no podemos dejar a nuestros estudiantes con lo que *ya saben hacer*. Si proponemos que realicen, por ejemplo, un [booktrailer](#) sin enseñar qué sentidos se producen y cómo (qué implica elegir uno y otro tipo de plano, qué pasa con la iluminación, la música incidental, los efectos especiales, si es en blanco y negro o a color y por qué, entre muchas otras decisiones que deben tomarse), estamos transmitiendo una mirada utilitaria, reducida, sobre las tecnologías como meras herramientas y no como formas culturales.

Inés Dussel (2008) sostiene que en la escuela, si bien existen experiencias en el trabajo con las imágenes, la mayoría de las veces se privilegia usarlas como recursos, apoyaturas o simples complementos:

...las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura. (p. 284)

Tener los mejores lectores y escritores multimodales posibles implica que nos comprometamos a estudiar estos mensajes en su materialidad significativa (¿qué sentidos aporta una paleta de colores?, ¿qué nos dice la composición de una imagen?) porque, al saber cómo se producen estos sentidos, podemos tomar mejores decisiones cuando realicemos nuestras propias producciones multimodales.

¿Qué ves cuándo me ves?

En estos dos artículos nos centraremos en la lectura de imágenes. Tanto el libro álbum como el cómic comparten algunos aspectos comunes en su materialidad significativa, es decir, en cómo las relaciones entre imágenes y textos generan sentidos. Una regla básica en la ilustración y en la historieta es la regla de *no redundancia*: si el texto repite lo que vemos en la imagen, uno de los dos estaría sobrando. Dicho esto, las relaciones texto-imagen son variadas y toman matices de ampliación, aclaración, contrastación o incluso de oposición de sentidos y cada obra debe verse en su particularidad.

Por supuesto, enseñar a leer imágenes requiere prestar atención a determinadas dimensiones, siempre considerando que a cada docente nos compete saber elegir *qué* y *cuándo* ver. Es que muchas de las dimensiones a las que podemos apelar implican “escalas” diferentes: no es lo mismo analizar un ángulo contrapicado que pensar la relación de intertextualidad que esa obra tiene con otras producciones culturales.

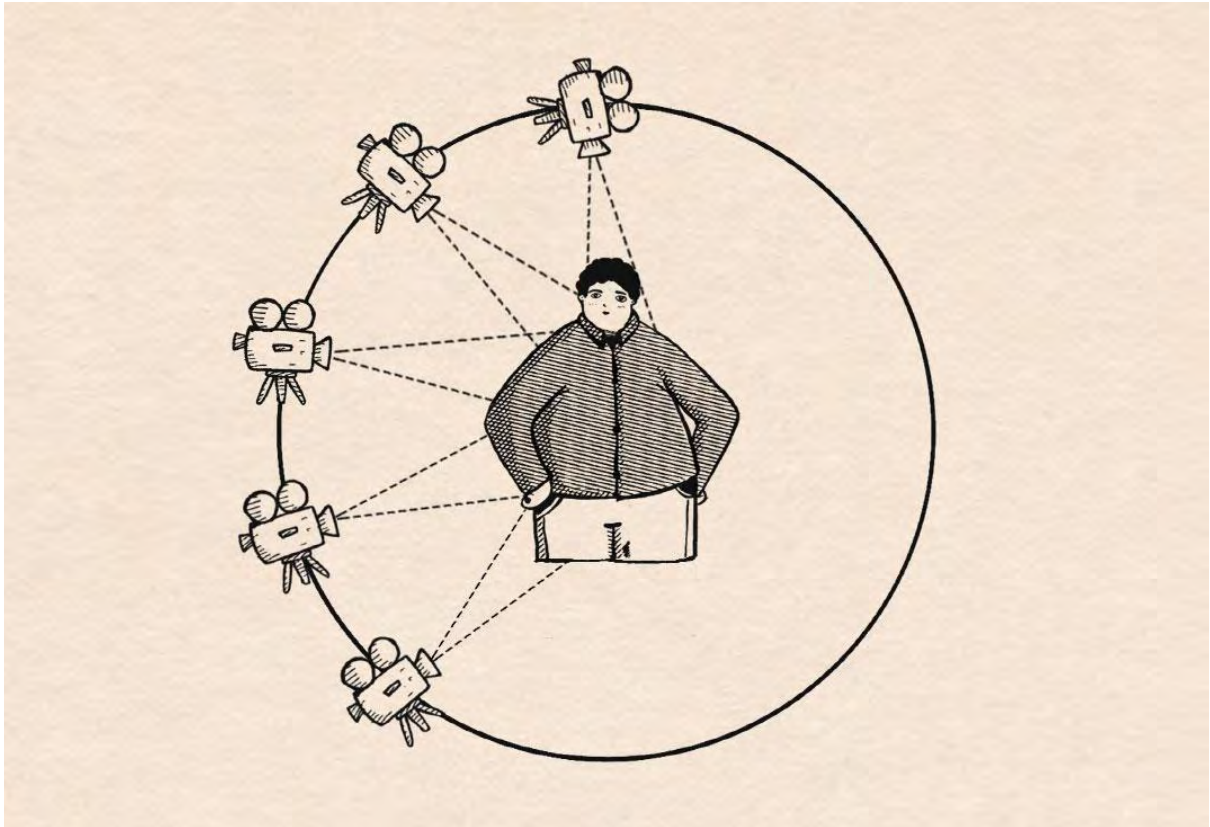
Algunos aspectos para considerar en la lectura de imágenes:

- **La sintaxis narrativa** –o cómo el texto genera su lógica de lectura–. Leemos de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo. En la historieta, cada línea blanca funciona como signo de puntuación. La cantidad, los tamaños y la disposición de cuadritos o viñetas señala distintas velocidades en el paso del tiempo.

- **El plano y encuadre.** Los planos destacan aspectos que se quieren resaltar. Por ejemplo, los primeros planos suelen usarse para cargar de tensión emotiva o suspenso al relato, mientras que planos más abiertos o generales aportan una sensación de cotidianeidad. Aunque, por supuesto, el sentido de una imagen no depende solo de planos y encuadres, sino que tiene mucho que ver con el estilo y la particular forma en la que dibujantes e ilustradores se apropian de ellos y los recrean. Por lo tanto, no es raro encontrarse con primeros planos más abiertos de lo común (un intermedio entre un plano americano y un primer plano) o planos generales extremos. Algunos tipos de plano son: general, entero, americano, medio, primer plano, primerísimo primer plano, plano detalle.



- **El ángulo y el punto de vista.** Al igual que con los planos y el encuadre, el trabajo con los ángulos genera sentidos distintos: el ángulo picado (de arriba hacia abajo) genera la sensación de dominio y seguridad, mientras que el contrapicado (de abajo hacia arriba) provoca sensaciones contrarias, como inseguridad y peligro.



- **La paleta de colores, el sombreado y los juegos de contrastes.** Incluso en las obras en blanco y negro, el juego de blancos, grises y negros genera ambientes y climas (suspense, tristeza, otoño, calor...) que predisponen a diferentes estados de ánimo para la lectura.

- **Los códigos estandarizados.** En las imágenes, hay convenciones reconocibles. Algunas de ellas son las líneas de movimiento, el humo que implica velocidad o la figura en el centro de la composición –que la jerarquiza por sobre las demás–.

- **La paratextualidad.** Es la relación de un texto con el título, el subtítulo, los epílogos, las solapas, las notas al margen, los estudios preliminares, etc.

- **La intertextualidad.** Se refiere a aquellas citas, alusiones, de un texto dentro de otro. En general, se apela a arquetipos o símbolos de la cultura (el héroe clásico, Frankenstein o Marilyn Monroe, por ejemplo).
- **Hipertextualidad.** Es la relación de imitación o transformación entre dos textos en las cuales uno actúa como hipotexto (sirve de base) y otro como hipertexto (reelaboración); también entre un texto y un estilo (pastiche). El *Martín Fierro* es el hipotexto y *Las aventuras de la China Iron* su hipertexto.
- **Architextualidad.** Es la relación de generacidad entre un texto y la clase a la cual pertenece; es decir, las relaciones que establece Caperucita Roja con los textos narrativos en general y los cuentos de hadas, de tradición oral o infantiles clásicos en particular.

El libro álbum (por Nadia Verónica Marconi)

¿A qué llamamos libro álbum?

El libro álbum –también conocido como *picture-books* en países anglosajones o simplemente como *álbum* en España– es un tipo de producción literaria singular. Aunque aún no se ha acordado una definición única de lo que es, varios autores reconocen ciertas características propias del género. Uri Shulevitz (2005) define al libro álbum como un texto en el que “las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones, el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (p. 10).

O sea que el libro álbum no solo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras, sino que también “requiere de ellas para esclarecer el texto e incluso, a veces, para tomar su lugar. En un libro álbum tanto las palabras como las imágenes son leídas” (Shulevitz, 2005, p. 10). Es decir que, a diferencia de otros textos literarios, no sería posible leer un libro álbum en la radio porque no sería comprendido. En los libros álbum no basta con que exista esta *interconexión de códigos*; debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. Por ello, demanda un lector capaz de construir sentidos uniendo los distintos códigos, asegurando así una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación (Hanán Díaz, 2007).

Texto e imagen hacen una síntesis y ambos lenguajes se combinan para tramar una única historia que admite distintas posibilidades de lectura. Esta narración que conforma el *texto-imagen* reclama un rol constitutivo del lector que deberá dar sentido a partir de la decodificación de ambos lenguajes y de su interrelación. La investigadora Silva-Díaz (2006) afirma:

Cuando leemos vamos haciendo ajustes; calibramos lo que quieren decir las imágenes de acuerdo a lo que afirman las palabras y lo que quieren decir las palabras de acuerdo a las ilustraciones; esta oscilación de ajustes y reajustes es permanente y única en cada lectura. En un álbum, un discurso siempre limita o expande al otro; lo que quiere decir que un código siempre simplifica o complica lo que el otro asiente. (p. 45)



El libro álbum se caracteriza tanto por la lectura lineal del texto escrito (de arriba a abajo y de derecha a izquierda) como por la lectura espacial que ofrece la imagen y el diseño. Por lo tanto, el álbum requiere, al decir de Valdivia y Perez (2013), “un lector moroso, capaz de deleitarse en el detalle y de permitirse la evasión en un elemento mínimo para luego volver a la historia base y resemantizarla” (p. 121).

El tiempo de lectura y el tiempo del lector frente a un libro de este género se detienen porque leer se convierte en un volver sobre el texto una y otra vez para disfrutar el discurso verbal, aparentemente simple, y la heterogeneidad de las imágenes. Esta necesidad de dar *tiempo al tiempo de lectura* no es un dato menor cuando pensamos escenas escolares: necesitamos hacer un tiempo, un espacio y un lugar para que estos lectores (inteligentes, morosos, detallistas) puedan ejercer el derecho a la lectura.

Para muestra basta un botón: *Lorenzo y la escalera misteriosa*

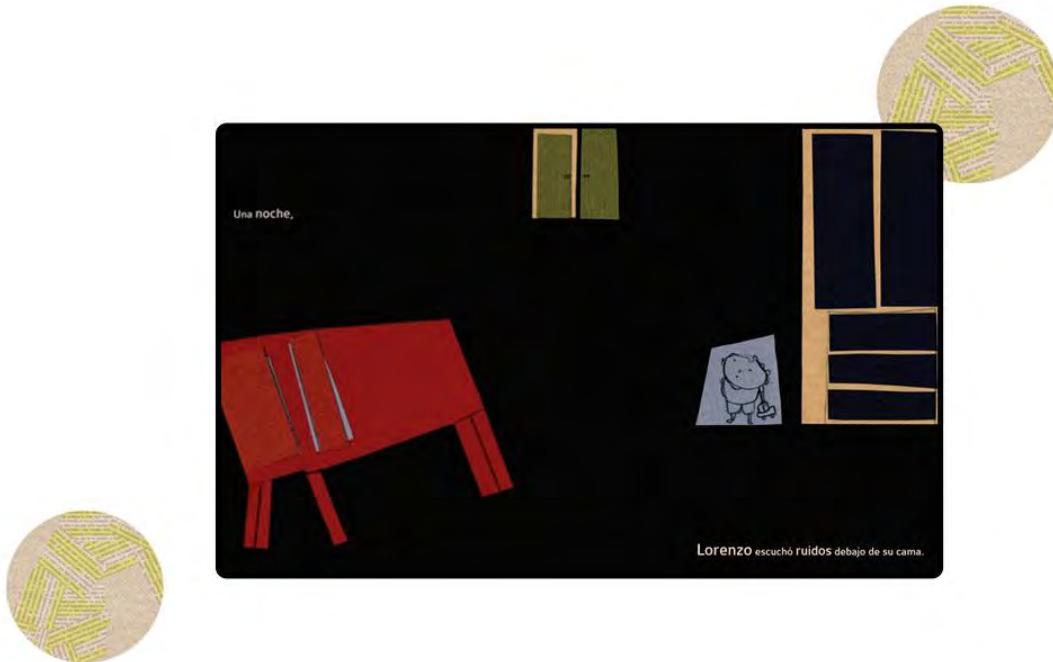
Obviamente que dicha complejidad supone una multiplicidad de miradas y lecturas. Lo que proponemos en este artículo es solo un posible abordaje para el análisis de un libro álbum, poniendo el foco en las posibilidades de lectura de las imágenes.

En esta oportunidad, y como ya lo expresamos anteriormente, tendremos en cuenta determinados aspectos relacionados con la lectura de las imágenes.

a) La sintaxis narrativa –o cómo el texto genera su lógica de lectura–

El libro álbum rompe protocolos tradicionales de lectura en el sentido de que propone una lectura “no lineal”. Vamos del texto a la imagen, de la imagen al texto, del detalle al todo y del todo al detalle. Incluso la tapa y la contratapa son parte de la construcción de sentidos; nada está librado al azar. Otra particularidad de los libros actuales para niños –y especialmente del libro álbum– es el uso de la doble página como un factor espacial determinante para la comprensión de la historia. La doble página crea un espacio textual propicio para la lectura fragmentada, ya que es un pretexto ficcional concebido con cierta independencia tanto narrativa como ilustrativa dentro del libro álbum.

En [*Lorenzo y la escalera misteriosa*](#) (Goldfeder y Bragone, 2017), la imagen se construye a través de dibujos (realizados, podríamos suponer, por una niña) que, a su vez, están recortados y se combinan para formar una nueva imagen. Podemos pensar aquí en la metaficción o la ficción dentro de la ficción (la infancia que representa a la infancia).



También, esta elección construye la figura del narrador: ¿quién narra la historia? Desde el lenguaje verbal se observa un narrador en tercera persona omnisciente; sin embargo, desde el lenguaje visual esa percepción cambia. Los dibujos parecen haber sido realizados por el niño, como si fuera su manera de contar esa experiencia. Pero, al mismo tiempo, parecen haber sido recortados por otra mano, otra mirada que se propuso reconstruir la historia. Entonces, ¿es el mismo relato?

Este álbum propone una estética simple, despojada, apelando a una economía de recursos visuales. Es una elección que liga al texto con los orígenes primigenios del álbum.

b) **La paleta de colores, el sombreado y los juegos de contrastes**

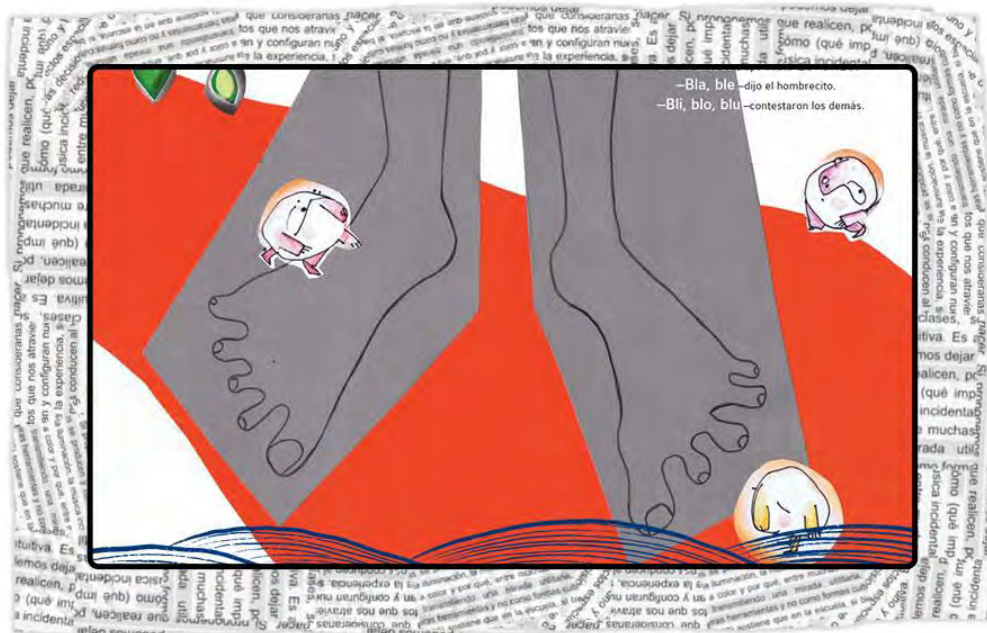
El espacio de la doble hoja está dominado por la oscuridad, solo interrumpida por tres referencias: la puerta al fondo, como lejana, de color verde; un mueble de guardado; por último, en el centro y dominando ese espacio, la cama de un rojo intenso.

Las proporciones de los muebles, los colores (primarios en su mayoría), las perspectivas (lineales, en opuestos o contraposiciones) remiten a una mirada de

Num. 11, – ISSN 2683-7129 (en línea)

niño. El lugar que prevalece es el de la habitación y un tiempo que se repite cada noche: la hora de dormir, el momento de soledad en el que no están los adultos (solo en una oportunidad aparecen los padres para calmarlo).

En contraposición, cuando baja por la escalera, los colores y las líneas cambian. Los primeros se aclaran, las segundas se ondulan. El fondo que antes era oscuro se vuelve blanco y la perspectiva se modifica. En el mundo de arriba, Lorenzo es el pequeño mientras que en el mundo de abajo –¿invención, sueño?– es tan grande que solo podemos ver sus pies y parte de sus piernas.



En este mundo descubierto aparecen otros personajes, “los hombrécitos”, representados predominantemente por sus cabezas, con extremidades pequeñas, con ojos, nariz y boca. Al igual que en los dibujos anteriores, estas imágenes remiten a un dibujo rudimentario en el que se rompen las proporciones “realistas”. Lorenzo emprende un viaje en un barco y llega hasta tierra firme, donde se encuentra con un libro y se dispone a leer. La historia que lee es la suya o, por lo menos, es el relato que desde la ficción ayuda a Lorenzo a superar sus miedos y poder volver a su dormitorio para, ahora sí, descansar tranquilo. En esa imagen final, sobresaliendo de un cajón del armario, se puede ver un libro cuyas tapas son del mismo color que el que asomaba en la imagen en la que Lorenzo leía.

También es interesante notar que Lorenzo encuentra la escalera justo abajo de la cama y se mete, utilizando una linterna, como en un “espacio” paralelo que corre por debajo aunque solo podamos acceder a él a través de –al final del libro lo sabemos– la lectura. Viaje geográfico y viaje interior, de descubrimiento; viaje de crecimiento. La literatura (los relatos) se propone así como la puerta de acceso (de hecho, el libro y la puerta de la habitación están representadas a través del mismo color, el verde) al conocimiento de aquello más íntimo, más primitivo.

c) **La intertextualidad**

En relación al libro que nos ocupa, podemos reconocer relaciones intertextuales con otro libro álbum, clásico de este género: [*Donde viven los monstruos*](#) (1963 [2009]), de M. Sendak. En él se relata lo que le sucede a Max, un niño que, tras ser castigado en su cuarto por sus travesuras, comienza un viaje simbólico desde su habitación hasta un lugar fantástico, atravesando un tiempo y espacio mítico y enfrentándose a sus miedos. Luego de convertirse en el rey de unos monstruos feroces pero entrañables, regresa al punto de partida donde le espera la cena. Una travesía de ida y vuelta, desde la *realidad* a la ficción, sin que nada ni nadie explique si ese viaje ha sido producto de un sueño o de la imaginación del protagonista.

La obra de Sendak pone en cuestión la perspectiva restrictiva sobre lo que les está permitido a los chicos sentir, pensar y significar. Este libro era tan diferente del resto de los libros para niños conocidos hasta el momento que le costó encontrar su espacio y su público.

Al igual que su antecesor, *Lorenzo...* adopta un supuesto punto de vista infantil. Las imágenes traducen, a partir del trazo y las proporciones, las perspectivas y los colores, la manera de ver y construir el mundo que lo rodea, los miedos propios de cierta etapa de la vida. Pero, al mismo tiempo, se ofrece una reinterpretación (¿el *yo adulto*? ¿la conciencia del artefacto literario?), un *modo de contar* (y de leer) cuando observamos que esas ilustraciones han sido recortadas y reorganizadas sobre otro espacio. En este sentido, así como Lorenzo desciende por esa escalera, el lector descubre capas narrativas que complejizan la lectura.



Al igual que *Donde viven los monstruos, Lorenzo...* tiene una estructura circular de viaje o de ensueño hacia otro mundo, uno sugerido desde lo gráfico y que se expande más allá de la ilustración. No solo cuestiona qué y cómo sienten y significan los niños, sino que, además, problematiza la noción de la ficción dentro de la ficción, que es una de las características propias del libro álbum.

Lo que nos interesa destacar es que la intertextualidad opera en el texto a nivel de la creación (la historia, el protagonista niño, la posibilidad de superar sus temores recurriendo a espacios y personajes que están por fuera de su universo conocido), al mismo tiempo que afecta los procesos de lectura. Por lo tanto, esta es acumulativa y procede por progresión, cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha interpretado previamente. Es decir, es simultánea, espacial, más que lineal; y en esa simultaneidad, el lector opera en cada capa y en todas al mismo tiempo. Por ello, sostenemos que es necesario formar nuevos lectores, competentes en estos nuevos formatos, tendiendo a una alfabetización hipertextual.

En fin...

En nuestros días, la alfabetización demanda, en términos generales, una inclusión tanto de la imagen como de la escritura. El hombre contemporáneo vive inmerso en un mundo audiovisual y está expuesto permanentemente a las imágenes. En vez de rechazar esa realidad, aparentemente contraria al libro, el libro álbum la recoge para devolver un objeto cultural de alto significado artístico donde

es la imagen la que porta el significado de la narración y brinda contenidos importantes que ni siquiera están en el discurso verbal.

El ver no es neutro ni un acto biológico: es un acto complejo y cultural. Por lo tanto, desde esta perspectiva la mirada es una práctica social que se articula en determinado contexto sociohistórico. Se aprende a mirar tal como se aprende a leer.

Ahora bien, ¿cómo se educa la mirada?, ¿cómo se producen otras pedagogías y políticas de la imagen?, ¿cómo poner en discusión los usos actuales de la imagen en la escuela?

Inés Dussel en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (2008) afirma que educar la mirada implica hacerse cargo de lo que vemos y mostramos, implica preguntarse con qué sentido decidimos mostrar o no una imagen. Aprender a mirar es, en palabras de Roland Barthes (1986), buscar lo obvio, pero también lo obtuso, aquello que no se da espontáneamente a primera vista.

Nos parece importante persistir en la necesidad de promover una *alfabetización audiovisual*, una enseñanza que impulse otras lecturas sobre la cultura contemporánea. Dice Dussel (2008):

la “educación de la mirada”, como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos sobre cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. (p. 285)

Referencias

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.

Dussel, I. (2008). *Educación la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (277-294). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Dussel, I. y Southwell, M. (2007, julio-agosto). Lenguajes en plural. *El Monitor* (5ta época), (13), 26-32. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf

Goldfeder, I. y Bragone, F. (2017). *Lorenzo y la escalera misteriosa*. Córdoba: Ediciones de la Terraza. Disponible en: <https://edicioneslaterraza.com.ar/portfolio/lorenzo-y-la-escalera-misteriosa/#leer>

Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*.

Num. 11, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Bogotá: Norma-Catalejo.

Sendak, M. (2009). *Donde viven los monstruos*. Buenos Aires: Editorial Alfaguara.
Primera edición en idioma original: 1963.

Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. En *Ver para leer* (pp. 43-52). Santiago de Chile: Biblioteca Cra, Ministerio de Educación de Chile.
Disponible en <https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/verparaleer.pdf>

Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro álbum. En M. F. P. Castillo (Coord.), *Parapara Clave. El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.

Valdivia, M. y Perez, F. (2013). El atisbo de una historia posible, nacida de rayas y puntos. Isol y el libro álbum. En E. Stapich y M. Cañón (Comps.), *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 113-132). Córdoba: Editorial Comunicarte.

Lecturas ampliatorias

Colomer, T. (dir.). (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Genette, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.

Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de Literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Montes, Graciela. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel Editorial.

Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Schritter, I. (2007). El escándalo de la lectura. *Educación y biblioteca*, (158), 38-41.

Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 151-168). Barcelona: Graó.

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

Cómo citar este recurso:

Marconi, N. y Daveloza, V. (2022, noviembre). *Revista Scholé*, (11). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

<https://schole.isep-cba.edu.ar/ensenar-a-leer-imagenes-en-la-escuela-el-libro-album/>

Autoridades

Walter Grahovac | *Ministro de Educación*

Delia Provinciali | *Secretaria de Educación*

Liliana Abrate | *Directora General de Educación Superior*

Equipo Institucional

Adriana Fontana | *Directora ISEP*

Ruth Gotthelf | *Secretaria Académica*

Laura Percaz | *Secretaria de Organización Institucional*

Equipo de producción *Revista Scholé Tiempo libre / Tiempo de estudio.* Edición 09

Eduardo Wolovelsky | *Dirección*

Valeria Chervin | *Coordinación de la producción general*

Paula Fernández | *Coordinación del equipo de maquetación, diseño e ilustración*

Ana Gauna | *Coordinación de diseño e ilustración*

Fabián Iglesias | *Coordinador del equipo de corrección literaria*

Luciana Dadone | *Coordinación Área Producción de contenidos audiovisuales*

Ramiro Reyna | *Coordinación de Desarrollo web*

María Julieta González Meloni | *Comunicación*

Martín Schuliaquer | *Corrección literaria*

Facundo Fernández, Sebastián Carignano | *Diseño e Ilustración*

Daniel Wolovelsky | *Maquetación*

Juliana Marcos, Federico Gianotti, Sachas Bonanno | *Realización audiovisual*

Javier Ortiz Torres | *Desarrollo web*

Num. 11, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Créditos del artículo

Nadia Marconi y Valeria Daveloza | *Autoras*

Facundo Fernández | *Diseño e ilustración*

ISSN: 2683-7129



Ministerio de
EDUCACIÓN

CÓRDOBA

ENTRE
TODOS



mampa.isep-cba.edu.ar

Este material está bajo una licencia *Creative Commons* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/))

