

# Comunidades de lectura “en los márgenes”:

*El arte de habitar, un territorio de lo posible*

**Verónica Mercau** | romercau72@hotmail.com

**Ivana Santoro, Haydeé Maza y Alicia Medrano**

Docentes de la Escuela Hugo Leonelli, Granja de Funes II (Ciudad de Córdoba).

**María Paula Demos** | demospau@gmail.com

**Emilia Mansilla, Lucía Ferrari, Diana Quinteros, Sabrina Maurizi y**

**Matías Flores Villagra**

Estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

**Paula Basel** | paula.basel@yahoo.com.ar

**Clara Iglesias, Analí Mansilla, Barbarena Amato Ros, Mora Stiberman, Anina Mingolla y Lucía Rodríguez**

Equipo que coordinó durante los años 2015, 2016 y 2017 el Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Destejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria”, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

## Resumen

El relato que presentamos forma parte de un proceso colectivo de escritura<sup>1</sup> en el que participaron maestras de la Escuela Hugo Leonelli (una escuela pública que apuesta al cuidado de las infancias contra el desamparo), estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación y el equipo que coordina, desde el 2015, el Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Destejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, memorias visuales, mundos culturales” en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

En los tiempos actuales de desfinanciamiento de la educación pública, parecen imponerse

<sup>1</sup> Primer taller de escritura narrativa (colectiva) de experiencias literarias “en los márgenes”. Coord.: Paula Basel. Secretaría de Extensión de la FFyH, UNC. Córdoba, 1 de marzo de 2019.

el utilitarismo y la medición de resultados. Por eso tenemos la tarea de contribuir a ensanchar, desde la universidad y las escuelas, *un territorio de lo posible* frente a lo uniforme y hegemónico. Como sugiere Michèle Petit, mientras más difícil es el contexto, más necesarios son los *espacios poéticos*: espacios abiertos hacia otra cosa, espacios para salir de uno mismo por un momento, espacios donde reconocerse y comprender la propia historia, espacios para el pensamiento y los sueños. En este sentido, sostenemos que si apostamos a un proyecto social de infancia, la lectura literaria es una experiencia deseable y vital que debería ser posible para todxs lxs niñxs.

Nos interesa especialmente articular prácticas con debates, preocupaciones y teorizaciones vinculadas a un campo relacional muy sensible y relevante, en el cruce entre *infancias, territorio, cultura y escuela*. Al mismo tiempo, queremos que la reflexión desde distintas voces forme parte de una práctica educativa extensionista. Dicha práctica ha movilizó puentes entre actores sociales extrauniversitarixs y universitarixs, resignificando el diálogo de saberes entre la universidad y las escuelas, y el valor de las narrativas pedagógicas para resituar el carácter público y político de la enseñanza. La perspectiva que asumimos al escribir es que todo puede decirse, pensarse y ser sentido con libertad: la libertad para escribir posibilitando la emergencia de la palabra cargada de mundo (Freire, 1970).

**Palabras clave:** infancias populares, escuelas públicas, comunidades de lectura, experiencias literarias, el arte de habitar.

### ***Reading communities “on the margins”: The art of inhabiting, a territory of the possible***

#### **Abstract**

The work we present in this paper is part of a collective writing process<sup>1</sup> in which many different people took part: teachers of the primary school Hugo Leonelli (a state-owned school that supports childhoods care and protection against neglect), students of the School of Education Sciences, and the team that coordinates the Seminar of Socio-communitarian Practices “Unweaving teaching itineraries at the primary school: narrative forms, visual memories, cultural worlds,” in the School of Philosophy and Humanities of the National Uni-

versity of Córdoba (UNC).

Nowadays, in a context of budgetary cuts in state-funded education, where utilitarianism and the measurement of results seem to prevail, the university and the school communities have the task of contributing to enlarging *the territory of the possible*, against the uniform and hegemonic. As Michèle Petit suggests, the harder the context is, the more necessary *poetic spaces* are: spaces open to something else, spaces to get out of oneself for a moment, spaces to recognize ourselves and understand our own history, spaces for thinking and for dreams. In this respect, we believe that the reading of literature is a desirable and vital experience that should be possible for all children, if we aim at developing a childhood social project.

We are especially interested in articulating practices with debates, concerns and theories linked to a very sensitive and relevant relational field, which stands at the crossroads of childhoods, territory, culture and school. Furthermore, we want reflection from different voices to be part of a community outreach educational practice that have built bridges between university and non-university social actors, giving new meanings to dialogues of knowledge between the Academia and schools, and to the value of pedagogic narratives, so as to relocate the public and political character of teaching. The approach we take when writing is that everything can be said, thought and felt with liberty: the liberty to write, making the emergence of the word charged with world possible (Freire, 1970).

**Key words:** popular childhoods, public schools, reading communities, literary experiences, the art of inhabiting.

## **Las experiencias literarias y artísticas que movilizan los libros-álbum: abrir el juego a la sorpresa y la imaginación, sugerir otras miradas**

En esta oportunidad, queremos compartir algunos hilos que venimos tejiendo como parte de una trama más amplia desde la que intentamos priorizar la educación literaria y artística, en estrecha relación con *el arte de habitar*, para que todxs lxs niñxs puedan construir sus “casas de palabras”, sus “habitaciones propias” (metáforas espaciales que ponen en primer plano la necesidad de hacer más habitable un mundo injusto y desigual). En sintonía con Michèle Petit (2015), podemos decir que a lo largo de toda vida las prácticas artísticas y la literatura inciden en la posibilidad de encontrar un lugar:

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos -aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos- el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior (Petit, 2015:23).

A partir de una sostenida política de lectura y de provisión de libros entre los años 2003-2015, las bibliotecas de las escuelas públicas comenzaron a ser habitadas por una diversidad maravillosa de libros que proponen puentes para el encuentro con las infancias. Por formas narrativas y artísticas que invitan a reinventar las relaciones con los otros, con nosotros mismos, con las formas de mirar el mundo (Basel, 2013). Sin embargo, sabemos que la desigualdad de oportunidades todavía es muy grande y también que no da lo mismo un libro que otro. En palabras de María Teresa Andruetto, un buen libro es un territorio al que vamos en busca de preguntas y respuestas siempre provisionarias:

Los buenos libros son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos; esa es una de las razones más fascinantes de escribir y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más la condición humana (Andruetto, 2015:98).

En el caso de los libros-álbum, Cecilia Bajour ha señalado que este tipo de objetos despliega

y requiere un tiempo de observación y lectura que detiene el agitado ritmo de lo cotidiano, ya que los recursos retóricos enfatizan el estado de pregunta en esta nueva narrativa:

La incógnita intrigante se materializa en el libro y en el mismo gesto de pasar las hojas, dándole carnadura a la incertidumbre provisoria (o no tanto). No es poco en el territorio de la literatura infantil, tan frecuentemente habitado por certezas (Bajour, 2016:49).

En las experiencias compartidas en la Escuela Hugo Leonelli se destacan estos *libros desafiantes* que ofrecen la posibilidad de múltiples lecturas, significados e interpretaciones, con la potencia del arte ofrecido para contar. Aparece una invitación a modos de lectura que también son un reto.

Proponer estos textos y modos de leer que funcionan como desafío requiere, necesariamente, (re)pensar los tiempos y los espacios. Se trata de un proceso que involucra múltiples decisiones pedagógicas y didácticas para provocar los encuentros con cada libro de manera situada y colectiva, íntima y personal: “La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha” (Bajour, 2014). En este sentido, consideramos que hay un cuidado ético en la decisión de abrir el juego a la sorpresa, a la imaginación, a las experiencias personales de lxs niñxs.

Como sugiere Chambers (2007), es posible que al leer un libro-álbum se dé lugar a la relación entre múltiples ideas y asociaciones que lxs niñxs pueden establecer entre el mundo del texto, su propio mundo y otros posibles. También es posible pensar el lugar que ocupa el universo relatado del cuento al *entrar en la ficción*:

Cuando le contamos un cuento a un chico estamos dejando inauguradas algunas cosas. Por un lado, le garantizamos que existen discursos imaginarios deliberados, construcciones hechas de palabras y ‘gratuitas’ (o por las que, al menos, no hay que pagar el precio de la referencia). Otros mundos -redondos, encerrados en sí, independientes por tener sus propias reglas internas, aunque, por supuesto, vinculados de muchos y muy complejos modos al mundo real-, mundos imaginarios a los que se puede ir de vista (Montes, 1999:47).

Las experiencias artístico-literarias proponen una forma particular de navegar por dentro y fuera de los libros, donde el escenario cobra sentido y vida, los detalles y signos van sumando pistas a la(s) historia(s), y la imagen nos cuenta muchas veces más que las palabras. La posibilidad de habitar este tipo de experiencias en las escuelas necesita y requiere de un cuidado, una atención especial para que los enigmas e interrogantes se abran, se vivan, se descubran. Como veremos en los siguientes relatos, esto no sería posible con una sola lectura superficial y lineal del libro. Será necesario detenerse en una ilustración, en un detalle, en la tapa, en la contratapa y hacer pausas tomándonos el tiempo necesario para mirar y mirarnos, creando la gran ocasión para que esto (nos) suceda. Por ello, lo que se propone en este tipo de experiencias es leer “*levantando la cabeza*” (Barthes citado por Bajour, 2014:10).

En los libros-álbum existe una relación muy estrecha entre texto e imagen, donde no todo está dicho, acabado ni cerrado: el diálogo entre lo dicho por el texto escrito y lo dicho por la ilustración es fundamental para la construcción conjunta de sentidos (Bajour, 2014). El desafío es poner en común entre lxs lectorxs las diversas interpretaciones, significados y relaciones, potenciando la *actitud interpretativa* que se enriquece por lo no dicho. Este proceso de lectura colectiva conlleva necesariamente la construcción intencionada de un lugar de profundo respeto hacia las infancias. Como mediadorxs y portadorxs de historias, recorridos, anécdotas y múltiples experiencias, intentamos que la escucha sea responsable y amorosa, ya que existe un vínculo muy íntimo que se teje en el encuentro de lxs niñxs con los libros (y ese vínculo es el que pretendemos cuidar). Los espacios de lectura conectan con fibras muy sensibles y personales, de acuerdo al contexto de vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado (Chambers, 2007).

Nos parece interesante explorar los modos en que el arte se juega en las propuestas estéticas presentadas en los libros y lo que estos sugieren. Siguiendo a Bajour, nos preguntamos: “¿El silencio no será el punto inefable donde se cruza el libro-álbum con lo poético?” (Bajour, 2016:9). En sentido contrario al exceso en lo dicho y mostrado en la literatura infantil-juvenil, la autora señala que muchos libros-álbum trabajan en los *mapas del silencio*.

Podemos pensar que lo no dicho en este tipo de literatura es una decisión ética y política vinculada con la mirada y las infancias. Cuando otro tipo de lecturas y experiencias intenta rellenar los huecos y los silencios (sosteniendo el sobre-decir y sobre-mostrar), este tipo de experiencias confía en que lxs niñxs tienen ideas muy valiosas y significativas para compartir, incluso sin palabras (en aquello que expresan en gestos, miradas, movimientos). Por eso, dicha práctica “se aproxima a la condensación de lo poético al ser invitadores de esperas,

interrogantes, detenciones, juegos retóricos que apelan a la sugerencia, sin decir o mostrar del todo” (Bajour, 2016:14).

Estas grietas y posibilidades que se abren nos invitan a observar, detenernos y repensar en lo que decimos y callamos. También habilitan momentos de conversación para poner en común lo que nos pasa, lo que sentimos y lo que pensamos. En estas instancias de *conversación literaria* compartimos el entusiasmo, lo que nos gusta y lo que no, los desconciertos y dificultades; así como también las conexiones, asociaciones, relaciones entre algunos detalles y pistas (Chambers, 2007). El intercambio de ideas, pensamientos y opiniones nos invita (nuevamente) a regresar al libro, releer alguna parte de la historia, detenernos en una ilustración, escuchar las interpretaciones de lxs niñxs. Como sugiere Cecilia B., hablar de los textos es volver a leerlos (Bajour, 2014).

Los espacios de conversación literaria habilitan y suponen la socialización y negociación de significados, de visiones del mundo. Esto no es tarea sencilla, requiere reiterados esfuerzos por oír y entender lo que nos sugieren lxs otrxs sobre sus miradas de la historia y del mundo. Por ello, en estas experiencias es necesario “oír entre líneas”, prestar el oído desde una escucha atenta que supone conciencia, intencionalidad, actividad:

La democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincidan con ella. Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual (Bajour, 2014:13).

Entendemos este tipo de experiencias de lectura y escucha atenta como parte de una apuesta al *cuidado de las infancias* desde una perspectiva de derechos, ya que se trata de prácticas reparadoras y transformadoras que posibilitan la circulación de la palabra (todas las voces pueden ser escuchadas). Una apuesta a infancias libres y creativas desde el acceso a bienes culturales, confiando en lectores inquietxs e intrépidxs: “confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y la vida” (Bajour, 2014:18).

Lo que lxs niñxs piensan, sueñan, imaginan y sienten se hace lugar y refugio en estas experiencias para poder tomar la palabra. Hablar solxs, con otrxs, hablar juntxs...

***La ola: una invitación a leer el mar y jugar desde una narrativa visual, sensible y poética***



Figura N° 1

***La ola / Suzy Lee. Bárbara Fiore Editora (2008)***

Desde que nos encontramos en el aula-taller del seminario, frente a una “mesa servida” de libros-álbum entre los cuales se encontraba *La ola*, esta obra nos resultó desafiante, conmovedora y sensible. A partir de la lectura compartida que realizamos, se movilizaron experiencias propias y profundas acerca de nuestras vivencias con el mar. En este sentido, el libro fue una invitación espontánea a dialogar y conversar sobre las sensaciones que nos generaban las imágenes, para animarnos a poner nuestras palabras y nuestros sentidos en juego. Desde allí, ya nos sentimos zambullidas en la obra. Sentimos que con ese mismo deseo podríamos transmitir, contagiar y generar un encuentro de lectura de lxs niñxs de primer grado de la escuela con este libro tan especial.

A la hora de planificar conjuntamente este itinerario literario, nuestra principal intención fue la de crear tiempos y espacios dentro del aula en los que se enriqueciera la curiosidad, la libertad, el deseo de conocer. Tuvimos, desde el principio, un interrogante que nos acom-



pañó como desafío, un primer supuesto: el mar era un lugar desconocido para ellxs. Si bien nos preguntamos por los modos en que lxs chicxs podían llegar a leer y vivenciar lo representado en la ficción desde sus propias experiencias, siempre confiamos en la potencialidad que tienen los libros, la literatura para conmover y hacernos vivir encuentros especiales que ensanchan nuestros universos culturales. Sabíamos que la lectura de este libro, que casi no tiene palabras escritas, llevaría a lxs niñxs a viajar y abrir mundos conocidos y desconocidos.

En este sentido, y como señala Michèle Petit (2015), pensamos que la transmisión cultural es una forma de mostrar, presentar y descubrir el mundo, sin dejar de lado el propio, de donde vienen lxs niñxs; es decir, reconociendo sus múltiples realidades e intereses. Asumimos el carácter incalculable de las prácticas educativas e imaginamos una “puerta de entrada” (posible) para promover un acercamiento inicial a esta obra literaria. Fue a partir de esta primera invitación que lxs niñxs abrieron nuevos y variados caminos que les permitieron ir construyendo significados desde diferentes puntos de vista (lo cual nos interpeló directamente a nosotras mismas como mediadoras culturales).

En el proceso de afinar la mirada acerca de la relación simbólica que lxs niñxs establecieron entre sus lecturas y este libro-álbum, pudimos reconocer distintos ejes. Modos singulares en los que ellxs se sumergieron y compartieron sus sensaciones y emociones acerca de sus propias experiencias con el agua, desde sus vivencias familiares, sus miedos y deseos de infancia, en muchos casos relacionados con el canal que delimita espacialmente los márgenes del barrio. Algunxs chicxs se detuvieron en un detalle, casi al final de la historia: “A mí me gustó cuando llega la mamá”; “Porque la encontró (a la niña) para siempre”.

Los textos literarios nos interpelan profundamente acerca de nuestras visiones y experiencias en (sobre) el mundo. La lectura compartida de este libro-álbum y sus sucesivas interpretaciones dieron lugar a diversos puentes que unieron la historia narrada con sus propias experiencias de infancia. A través de estos puentes de significados y sentidos, entre sus propios mundos y el mundo del texto, algunas voces manifestaban sensaciones de miedo en relación al agua:

Yo cuando tenía 4 años, armaron una pileta, todos nos fuimos a la casa de mi primo y se subieron arriba mío y me empecé a ahogar; Cuando era chiquita me ahogué en el río; ¡Y yo en la pileta!; Yo me quede sólo en el río.

Aquello que, desde nuestro lugar de mediadoras, asumimos que sería lejano para lxs niñxs,

se volvió cercano cuando lo significaron y conectaron desde su imaginación, con sus propias experiencias.

En estas conversaciones literarias, surgieron otros relatos e interpretaciones. Por ejemplo, que la niña protagonista de esta historia, al recoger los caracoles de la orilla, estaba descubriendo los tesoros del mar para compartirlos con su mamá. A partir de esta lectura, les propusimos conocer aquello que el mar atesora para construir su propio pedacito de mar y poder compartirlo con alguna persona especial para ellxs. Les presentamos entonces un cofre con muchos elementos como caracoles y arena, y los exploramos a través de nuestros sentidos.



Figura N° 2

### **La lectura desbordada: descubriendo los secretos del mar**

Al (re)visitar la experiencia, nos preguntamos nuevamente acerca del tipo de invitación que propone este libro-álbum, sobre ciertas características que habilitan un abordaje tan emocional y sensorialmente profundo por parte de lxs más pequeñxs. La obra se destaca especialmente por proponer un mundo ficcional, narrativo y poético, solo con imágenes (si bien las palabras están ausentes, la presencia del título aporta algunas pistas). En ese sentido, podemos decir: *La ola* te invita a leer las imágenes, te va llevando en un hilo narrativo que no deja de sorprender.

La decisión de poner en contacto al lector exclusivamente con imágenes despojadas de palabras invita a una conexión directa con la sensorialidad de los signos plásticos e icónicos [...] Parece que al apagarse toda voz escri-

ta se encienden los sonidos marítimos sugeridos por una paleta reducida y de colores planos que ocupan toda la hoja (Bajour, 2016:91).

Este viaje a través de las imágenes del libro generó la posibilidad de construir miradas colectivas partiendo de lo singular. Una pausa en la vida cotidiana desde las olas lúdicas de la cultura, el arte y la literatura. Una niña protagonista que, ante todo, juega, pero que también pasa por otras profundas emociones, las cuales no pasan desapercibidas por los niñxs. Se siente, al leer el libro, ese movimiento de mar.



Figura N° 3

### **La ola / Suzy Lee (página 18)**

En la experiencia literaria compartido junto con lxs niñxs, entendimos que este libro-álbum era una invitación preciosa y potente para jugar con el cuerpo. El hilo narrativo de la obra propuso un juego especial desde el cual lxs chicxs se animaron a *poner el cuerpo* para recorrer la historia, siguiendo los detalles representados y vinculados al mar, la niña, las gaviotas, las olas (personajes principales en esta historia). Como sugiere Claudia Segretin (2007), al referirse a ciertos libros para los más pequeños, cuya materialidad desbordada y desbordante es portadora de un tipo particular de espesor de significados o profundidad de lectura, que se interna en los territorios del cuerpo:

Es desde el cuerpo que nace el misterio y el deseo de descifrarlo. El libro promete o no promete goces, despierta o no sospechas, esperanzas, lanza

sus anzuelos desde la tapa. Desde su peso, su forma, sus colores, sus dibujos [...] Se trata de una negociación cuerpo a cuerpo, en la que el libro objeto se entrega de cuerpo entero sólo cuando encuentra un cuerpo/lector competente que sepa abrir la puerta para ir a jugar (Montes, citada por Segretin, 2007:69).

Así fue como lxs niñxs se aventuraron a leer y jugar con el cuerpo, mediante la invitación a sumergirnos en un mar colectivo, vivenciando un encuentro con otrxs a partir de una serie de actividades corporales y sensoriales. Cuando lxs niñxs llegaron ese día al aula, se encontraron con un espacio cotidiano transformado, el cual desafiaba la configuración de aula tradicional: nuevas espacialidades, sonoridades y formas de habitar corporalmente el aula se fueron poniendo en juego en nuestros encuentros. Algunxs ingresaron corriendo, otrxs manifestaban gestos de sorpresa e incertidumbre; algunxs se tiraron sobre las telas azules que habíamos distribuido representando el agua de mar, otrxs percibieron inmediatamente el sonido de las olas que ambientaba el encuentro.

La propuesta fue invitar a cada niñ a jugar y “meterse al mar”. Se intentó vivenciar, desde la imaginación colectiva, el movimiento y los vaivenes que la obra literaria propone. Proyectamos imágenes del libro y les propusimos jugar (entrar en diálogo) con la ola del mar, como la niña protagonista. Todo ese momento resultó sensible y divertido a la vez: algunxs manifestaban risas, nostalgia, miedo, seguridad, confianza ante la imponente ola.

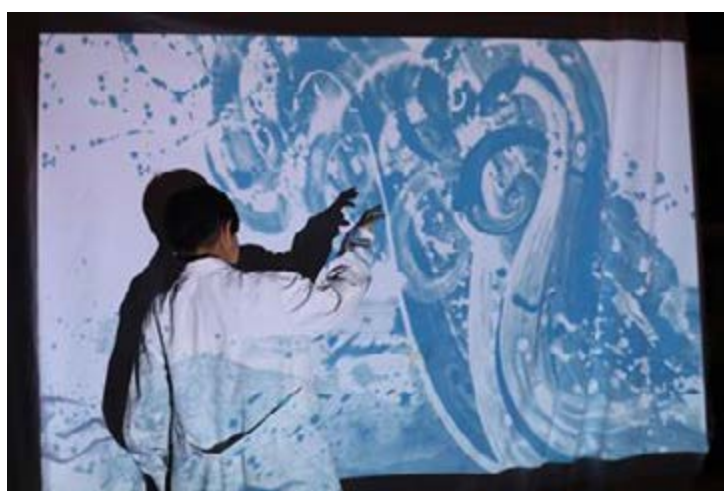


Figura N° 4

### **Intervención fotográfica con imágenes de *La ola*: leer con el cuerpo**

La vivencia del encuentro con el mar resultó un espacio lúdico y de lectura, que iba y venía, como las olas del mar. Esta experiencia fue tan sentida por lxs niñxs que, al encuentro siguiente (cuando compartimos las fotos del día anterior), una niña del grado llamada Selene levantó la mano y nos dijo con seguridad y en tono de reclamo: “¡Seños, yo no me metí al mar y me quiero meter!”.

### **¿Willy el mago? Cuando la fantasía habilita deseos, sorpresas y la construcción de mundos posibles**

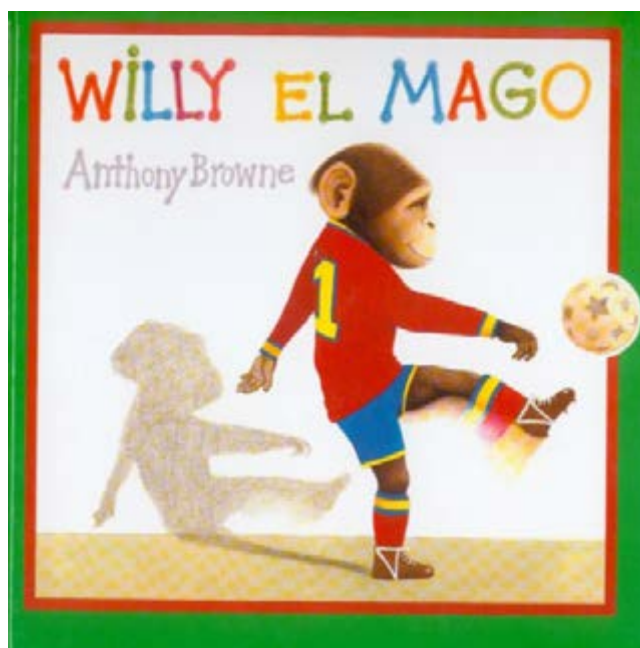


Figura N° 5

#### **Willy el mago / Anthony Browne. FCE (1996)**

Tal como venimos reflexionando, la lectura compartida de algunos textos genera movimientos de entrada y salida, entre el mundo propio y los posibles, soñados e imaginados. En estos encuentros se ponen en juego las subjetividades de cada unx, al dar significado a lo que leemos, a lo que vemos; al nombrar y descubrir cada detalle. La estética visual, las ilustraciones

y el hilo narrativo de *Willy el mago* invitaron a constantes descubrimientos y sorpresas por parte de lxs niñxs del tercer grado, junto con sus docentes/mediadoras.

En el momento de presentación del libro, lxs niñxs comenzaron a explorar la tapa, contra-tapa y nos detuvimos en las guardas, las que sutilmente aportaban indicios acerca del personaje y la historia contada: “Willy es un mono que sueña con jugar al fútbol, pero no tiene dinero para comprarse unos botines, un día llega un ser extraño y le regala unos”; “Toda la guarda es parte de la pelota” (en referencia a la pelota que se encuentra en la tapa del libro).



Figura N° 6

### **Una escena de lectura compartida: afinando la mirada**

Al conocer y acercarse a la realidad de Willy, el protagonista de esta historia, lxs niñxs se conmovieron con aquella imagen del personaje mirando con ansias los botines de la vidriera, aquellos botines que no podía comprar. Para algunxs fue hasta su imagen preferida. De este modo, las primeras páginas se fueron entrelazando con sus propias lecturas, abriendo la posibilidad de identificarse con Willy. La preocupación por lo que podía pasarle al personaje y la sorpresa ante aquel extraño que le regaló unos botines fueron ejes presentes en el recorrido por la obra (hipótesis de lectura que permitieron reconocer e interpretar algunas pistas muy sutiles): “El desconocido es el padre, porque son iguales” (Cami).



Figura N° 7

### **Willy el mago / Anthony Browne (página 5)**

Cecilia Bajour (2016) señala que, en algunos libros-álbum, la construcción de la sorpresa es la clave principal; aquello nos recuerda a juegos de la infancia como la adivinanza, la escondida. En el proceso de pasar las páginas para saber lo que iba a suceder con Willy en el partido de fútbol tan esperado, de prestar atención a las pequeñas, escondidas y diminutas pistas, la búsqueda se fue condesando de sentidos y significados que sumaban nuevas capas a la historia: “Yo veo algo que se asoma” (Lucía).

Seguimos el hilo de este recurso que utiliza Anthony Browne, entre lo escondido y la sorpresa, y, en otro momento del itinerario, propusimos intervenir imágenes del libro con la consigna de qué cosas importantes esconderían para Willy:

“Mi corazón” (Vicky); “Unas bolitas” (Brandon); “Un billete de cien pesos para que Willy el mago se compre los botines” (Sofi); “Una moneda de un peso, mi mamá me dijo que si encontraba una moneda la guarde porque era de la suerte” (Flor).

En un proceso de lectura no lineal, lxs niñxs fueron descubriendo en este libro sus detalles y

particularidades respecto al lenguaje, forma y contenido; además de la combinación que le aporta su identidad particular (Chambers, 2007). En este sentido, la magia como hilo narrativo nos llevó a preguntarnos qué es lo que realmente hacía que Willy jugara tan bien a fútbol, ya que el día del partido más importante Willy se despierta tarde y olvida sus botines... Lo “mágico” dio espacio para poder reflexionar sobre lo que realmente deseamos como posible. Willy se había olvidado sus botines (que suponíamos mágicos), pero de repente la historia da un giro inesperado y Willy se anima a jugar sin sus botines: “Los está mareando a todos, iba hacer un gol Willy!” (Cami); “¡Metió el gol de caño!” (Yoni).

Al descubrir en Willy aquello que lo hacía mágico, más allá de los botines regalados por el extraño, nos preguntamos dónde estaba la magia: “La sombra de Willy tiene un gorro de mago” (Selene); “Por eso traje el profe el gorro de mago” (Facu); “No eran los botines los que eran mágicos, ¡Willy era mágico!” (Nico).



Figura N° 8

### **Willy el mago / Anthony Browne (página 28)**

La magia concebida no como algo sobrenatural, sino vinculada a lo que podemos pensar, desear y soñar, como territorio de lo posible. La literatura a manera de una metáfora de lo que está por nacer: la posibilidad de ser “otros”, tantos otros, como nos sea posible. Pero también un lugar donde se hace importante nombrar(se) y el reconocimiento de otros: *la literatura como casa hospitalaria* (Andruetto, 2014). Por eso, como actividad final en este itinerario, invitamos a lxs niñxs a compartir cada unx algo que supiera hacer o que le saliera muy bien: “Soy buena jugando al fútbol” (Cami); “Dibujando” (Sele); “Cuidando a los ani-



males” (Nico); “Haciendo origami” (Vicky).

De esta manera, las subjetividades se entretrejieron en cada relato, en las miradas sobre lo que podía ser, la realidad de lo cotidiano y los diversos sentidos que cada unx fue construyendo. Lxs niñxs se pusieron en el lugar de Willy, este personaje infantil que deseaba tanto tener unos botines para jugar bien al fútbol que inventaba cábalas de la buena suerte con el objetivo de ser campeón, o, mejor dicho, para ser “otro Willy” que quizás ni él mismo conocía. Como nos sugiere Gianni Rodari (1997) en su *Gramática de la fantasía*, se trata de ponerse en el lugar de otro, interpretar un papel, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos. Quizás se trata de ser Willy por un ratito para poner en palabras, a través del juego, la pregunta: ¿en qué cosas somos los mejores?

### ***El árbol rojo y la alegría de dejarse sorprender y con-mover: “sólo estallan las hojas al brillar”***



Figura N° 9

### ***El árbol rojo / Shaun Tan. Bárbara Fiore Editora (2013)***

“... pero de pronto ahí está / delante de ti / rebotante de color y vida / esperándote / tal como lo imaginaste” (Shaun Tan, 2013). Podríamos decir que éstas son las primeras sensaciones

que se entremezclan al vivir una experiencia de conversación literaria de la mano de un libro-álbum como *El árbol rojo* junto al grupo de tercer grado del turno tarde. Un retoño de árbol rojo “rebosante de color y vida”, nos esperaba (y era esperado por nosotrxs) desde los primeros encuentros realizados.

Habíamos planificado cada actividad del itinerario literario y, sin embargo, siempre supimos que la sorpresa sería un componente constante en el encuentro con lxs niñxs. Es que abrirse a la práctica y a las conversaciones literarias implica entregarse a esa parte de lo no previsto. Es imaginar un ejercicio que, en palabras de Gustavo Bombini, es maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción frente a los sujetos (docentes y estudiantes) que en este participan y modifican lo planificado, lo imaginado.

*El árbol rojo* es un libro-álbum que nos interpela acerca de nuestras visiones del mundo y de nuestros sentires en relación con el lugar que habitamos. Un libro que nos propone “mirar más allá” en relación con nuestros sentimientos, nuestras tristezas. A través de sus profundas, potentes imágenes y de su poesía; habilita la imaginación, lo incontrolable, la sorpresa. Un libro en donde los paratextos aportan información pensada y cuidada sobre la trama y el personaje principal (¿una niña solitaria?), proponiendo un diálogo no lineal entre lo gráfico y las palabras.

En la obra aparecen diferentes elementos que nos dan la posibilidad de encontrar distintas capas de sentidos, como sucede en el caso de la hoja roja, una presencia que se representa como patrón literario en el libro (Chambers, 2007) y se encuentra afinando la mirada durante la lectura, prestando atención a los detalles, percibiendo lo pequeño. En este sentido, en la conversación literaria pudimos (re)significar esta presencia simbólica y traerla a nuestro propio mundo, entendiéndola como *aquello que nos hace de sostén, nos da esperanzas, fuerza, vitalidad ante el avasallamiento que pareciera ser el mundo cuando lo sentimos como una “máquina sorda”* (expresión que figura en el libro-álbum).

Construir sentidos nunca puede considerarse un acto individual, sino que se produce a partir de una interpretación y reinterpretación colectiva de mundos simbólicos y de realidades sociales que nos constituyen y nos significan. Este es un ejemplo de lo que los libros-álbum y las experiencias de *conversación literaria* habilitan: imaginar y dotar de sentidos, historias y mundos que no están explícitos en el mismo libro, sino que tienen lugar a partir de su lectura compartida, en realidades concretas. Mientras leíamos esta obra literaria maravillosa podíamos sentir la fuerza y libertad que le transmitía el árbol rojo a la protagonista de la historia,

así como podíamos percibir lo que sentían lxs niñxs cuando traíamos la historia a nuestro propio mundo: “Cuando creció el árbol le dio fuerzas a la niña”; “Y la hizo feliz... Antes estaba triste, con los ojos cerrados y la cabeza agachada”; “Ahora está feliz, con la cabeza para adelante. ¡Y se está riendo!”

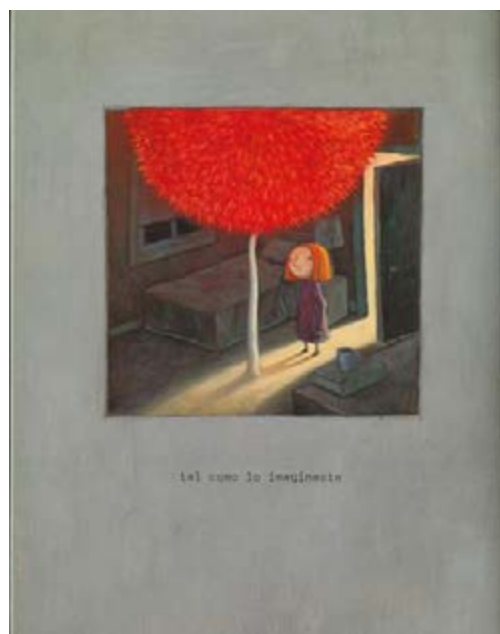


Figura N° 10

### **El árbol rojo / Shaun Tan (página 28)**

Los espacios de *conversación literaria* nos permitieron ir y volver sobre el libro, encontrar nuevos sentidos, reflexionar sobre nuestro lugar. Conocernos y reconocernos. Preguntarnos, escucharnos, mirarnos, compartir nuestras viejas y nuevas miradas. Volver a (re)conocernos como colectivo en el nuestro y en todos los mundos. Quizás a mi compañerx le llamó más la atención o percibió otro detalle que yo no y en eso radica el valor del diálogo, la atención y la escucha grupal. Por ejemplo, cuando una de las niñas dijo: “Para abajo está mirando”. A lo que un compañero agregó: “Está triste”. Y el siguiente completó diciendo: “No puede parar la mente”.

Como mencionamos, la hoja roja se constituyó en una presencia simbólica muy fuerte y formó parte de las invitaciones que planteamos para reconocer nuestros sostenes en la vida, aquello que nos genera esperanza, nos da fuerza y vitalidad. Durante nuestra primera *conversación literaria* “desparramamos” por la escuela, de manera sutil, hojas rojas para que

lxs niñxs las buscaran, encontraran y posteriormente dibujaran y/o escribieran lo que les producía felicidad en la vida. Sin embargo, el viaje de las hojas rojas se intensificó: llegaron a una peña que la escuela organizó, en la que participaron las familias del barrio e, incluso, a las aulas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Las hojas rojas nos emocionaron por su riqueza, su capacidad para hacernos sentir juntxs, desdibujando las fronteras entre las familias, la escuela, la universidad, lxs niñxs.

En muchas de esas hojas rojas estaba presente la escuela pública: “la Leonelli”. Y en todas existía, implícita, la idea de cuidado de lo común, de la construcción de un mundo donde lo que nos hiciera feliz conviviera de manera armoniosa en ese árbol rojo que, al final del recorrido, construimos en conjunto, con todas las hojas rojas que anduvieron recolectando fuerza y vitalidad, felicidad y esperanza en lo colectivo. La hoja roja a lo largo de todo el proceso implicó pensar en aquellos momentos cotidianos en los que logramos los intercambios poéticos y el juego con el mundo. Significó pensar en lo que hace que hasta la más profunda tristeza recobre sentido en un abrazo, la familia, el nombre de un nieto, la música, mi mamá, la escuela; en esos gestos que, al fin y al cabo, son los que encienden y mantienen viva una parte de nuestro sentirnos libres y del poder soñar en este mundo.

El ritual en el que construimos el árbol rojo fue impactante y repleto de energía. Una vez que llegó el momento de ir a la biblioteca (lugar no previsto inicialmente) con todas las hojas rojas y con la disposición de construcción colectiva y de cuidado de nuestro árbol rojo, la luz del sol de la media tarde atravesando las cortinas rojas logró un efecto de iluminación que no podríamos haber imaginado, dotando de fuerza y energía todo el salón y, por supuesto, la actividad de construcción: todxs lxs niñxs querían leer y pegar sus hojas en nuestro árbol. Un efecto inesperado, no planificado, una metáfora perfecta del ritual que estaba aconteciendo. Una vez terminado el árbol rojo, lxs niñxs decidieron en conjunto dónde colocarlo, en un lugar que le diera fuerza, energías:

“Pongámoslo en el patio, donde juego al fútbol”; “Ahí lo vamos a romper, mejor pongámoslo en el aula”; “No, pongámoslo en un lugar donde lo veamos todos, en el SUM”; “Ya sé, pidámosle a la Señora Vero que nos lo cuide cerca de la dirección”.

Y ahí fue que finalmente quedó, en la dirección de la escuela.



Figura N° 11

### **Nuestro árbol rojo, “esperándonos” en la biblioteca**

Otro de los sentidos de los múltiples que se desprenden de este libro-álbum tiene relación con el espacio donde transcurre la historia. Por un lado, está el mundo presentado por medio de imágenes con collage como lugar oscuro en donde “nadie entiende nada”, un mundo “sin sentido ni lógica”. Por el otro, hacia el final del relato, el árbol rojo que aparece en la habitación de la protagonista. El libro propone un juego con el tiempo y el espacio durante todo el relato. Empieza con la habitación de la niña llena de hojas marrones, ella sale al mundo para luego volver a su habitación, su espacio, en dónde comienza a crecer el árbol rojo. ¿Cuántas emociones sentimos en un mismo día? ¿Habrá pasado sólo un día durante toda la historia? ¿Son todos los días iguales? ¿Por qué el árbol creció en su habitación? ¿Por qué en la primera página hay un cuadro con la hojita roja enmarcada?

Estas y tantas otras fueron las preguntas que nos surgieron a medida que nos identificamos y con-movimos con el libro. Conversando, imaginamos el contexto del aula en donde íbamos a vivir esta propuesta y pensamos en la posibilidad de “tener un lugar”. En la importancia de lo propio y aquello que atesoramos en búsqueda de sentidos que nos contengan en un mundo y una cotidianidad en donde la oscuridad más de una vez nos sobrepasa. Así, propusimos armar un regalo a lxs niñxs de tercer grado: una cajita de madera que ellxs pintarían. Un lugar para guardar lo que considerasen importante. Les dijimos: “Pueden ser recuerdos, algún objeto que signifique algo especial, lo que quieran”.

Creemos que fue muy significativo y emocionante el momento de compartir lo que cada

unx de nosotrxs había elegido guardar en esa cajita. Ellxs fueron completamente diferentes en sus elecciones y, previamente, libres de ejercer su derecho a guardar lo que querían, lo que sentían como importante. Fue un momento de invitación: se abrieron ventanas para recibir lo valioso, para escucharnos y compartirnos más allá de la vorágine con la que la realidad se presenta en nuestro mundo. Así, en ronda, fue el relato de la seño Alicia el que logró romper el hielo y emocionarnos a todxs habilitando ese espacio íntimo y profundo:

Esta es una cajita que me pintó mi hermana y me regaló. Y como ustedes, yo guardé este recuerdo. Miren, un señalador que me regaló la seño Vero la primera vez que vine a la escuela... Y este recuerdo es una escarapela que me tejió la mamá del Gabi... Y guardé también una piedrita de Catamarca que me regaló mi papá, de donde vive él... También guardé el poema y estrellas del bautismo de mi sobrino.



Figura N° 12

### **La cajita como excusa/ invitación a construir nuestra morada interior**

Esta experiencia nos hizo reflexionar sobre la realidad de muchxs niñxs de este grado, escuela, de este barrio en singular; quienes muchas veces no cuentan con un “espacio propio” en donde guardar sus cosas, aquello que sienten propio. Pero también nos invitó a pensar

espacios imaginarios en donde podamos atesorar lo que nos hace felices, refugiarnos de lo que nos hace daño. La cajita como excusa e invitación permitió construir ese espacio propio y seguro, en donde guardamos lo que nos sostiene. En palabras de Michèle Petit, aquello que nos permite construir nuestra morada interior. Una cajita significó un pequeño mundo donde habitar (nos) y re-significar lo que le da brillo a nuestros más profundos deseos, pensados desde la hospitalidad y el respeto.

Darle lugar dentro de la institución a lo que cada unx considera importante implica una construcción de escuela que alberga, en su interior, el mundo de cada unx de lxs que la integra. Lx invita a pasar, lx escucha y abraza desde un posicionamiento político y pedagógico de cuidado (¡tan necesario en estos tiempos!).

## **Bibliografía**

ANDRUETTO, María Teresa (2014): “La literatura como una casa hospitalaria”. Conferencia Magistral N°3. Congreso Internacional de IBBY, México.

ANDRUETTO, María Teresa (2015): *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela (2003): “El libro álbum en Argentina”. Revista Imaginaria N° 107, 23 de julio de 2003.

BAJOUR, Cecilia (2010): “El arte de la sorpresa; la metonimia de la imagen en los libros-álbum”. En *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro, Caracas.

BAJOUR, Cecilia (2014): *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Ed. El Hacedor, Buenos Aires.

BAJOUR, Cecilia (2016): *La orfebrería del silencio*. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Comunicarte, Córdoba.

BASEL, Paula (2013): “Faltaron libros en una época, pero ese no es el problema ahora... En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias”. En Alterman y Coria (Comp.) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en las escuelas*. Editorial Brujas, Córdoba.

CHAMBERS, A. (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, México.

FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno de la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, México.

PETIT, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México.

PETIT, Michèle (2005): “La lectura en espacios en crisis”. Conferencia en el marco del Master de Literatura infantil y juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona/Banco del Libro de Venezuela, 10 marzo 2005.



PETIT, Michèle (2008): *Una infancia en el país de los libros*. Océano, Barcelona.

PETIT, Michèle (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano-Travesía, Barcelona.

PETIT, Michèle (2012) “La literatura, parte integrante del arte de habitar en Colomer”. En T.; Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas/Barcelona: Banco del Libro – GRETEL.

PETIT, Michèle (2015): *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica, México.

REDONDO, Patricia (2015): “Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo”. Revista *Espacios en Blanco*. Serie indagaciones N° 25. Junio (pág. 153-172).

RODARI, Gianni (1997): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Ed. Colihue, Buenos Aires.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.