

## La dimensión lúdica de la lectura

**Maina, M.**

Melisa Gisela Maina

Becaria doctoral del CONICET

CIECS (Centro de investigación y estudios en cultura y sociedad)

Universidad Nacional de Córdoba.

Correo: [melisa.maina@gmail.com](mailto:melisa.maina@gmail.com)

**Cita:** Maina, M. “La dimensión lúdica de la lectura” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 6, Nº12, Año 2017, octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 24 de febrero de 2017 y aceptado para su publicación el 1 de mayo de 2017.

**RESUMEN:** En este artículo indagamos la relación entre lectura, juego y corto de animación a través de una misma actividad realizada en cuatro jardines situados en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba. Se trabajó con el corto de animación *La casa de los cubos* (2009) y el libro álbum con el mismo nombre editado en 2011 por Adriana Hidalgo. La experiencia infantil de la proyección del corto de animación y la lectura del libro de imágenes es reconstruida a partir de las producciones discursivas de los niños.

**ABSTRACT:** In this article, we worked on the relationship between reading, game and animated shorts through the same activity made in four kindergarden situated in different neighborhoods of Córdoba. We worked the same short film and book called “The house of little cube” of Kunio Kato and Kenia Hirata. The children experience of impact de short film and la lecture of book is reconstructed from the voice of children.

**Key words:** play, reading, fiction- children’s litterature.

**Palabras clave:** Juego-Lectura-Ficción-Literatura infantil.

## Introducción

La lectura literaria en la escuela es un tema recurrente de debate, entonces nos preguntamos por el lugar que ocupa esta práctica en niños de edades tempranas y cómo se relaciona con los materiales audiovisuales, específicamente un corto de animación. Este trabajo se inscribe en un proyecto doctoral avalado por CONICET-UNC, que investiga intervenciones áulicas que promuevan experiencias estético-lúdicas asociadas a la literatura. Aquí abordaré, la relación entre lectura, juego y corto de animación. Específicamente el objetivo del análisis de esa experiencia está orientado a reconstruir la dimensión lúdica de la lectura. Por dimensión lúdica, entiendo un espacio que habilita la lectura de ficción que contiene los elementos del juego. Estos dos elementos que retomo son: por un lado, la incertidumbre en términos de (Montes, 2001:5) y por otro, la dimensión de lo colectivo o grupal. Puntualizo sobre la lectura de ficción, entonces el concepto de ficción aparece relacionado con esta práctica y se convierte en un punto importante de análisis.

Ese análisis es el resultado de una serie de prácticas áulicas de lectura de ficción en niños de cinco y seis años. Para construir los datos que se toman en cuenta en este trabajo analicé las producciones discursivas de los niños para complejizar y conceptualizar lo que denominados la dimensión lúdica de la lectura. Esas producciones discursivas fueron recolectadas después de plantear un juego en el aula que consistía en buscar las diferencias en la historia entre un soporte y el otro. Si bien el concepto de lectura como juego, ya fue propuesto por Picard y Montes, en este trabajo retomo esas posturas teóricas para comprobarlos en la empiria y pensar en las relaciones establecidas con el medio audiovisual (corto de animación).

Una de las primeras consideraciones sobre este trabajo es la edad de los niños (cinco y seis años) son considerados no-lectores porque aún no decodifican el texto escrito. Entonces, la estrategia de proyectar el corto y después hacer la lectura tiene en cuenta dos puntos: El primero es que la imagen se convierte en el vehículo de inferencias para comprender la historia. El segundo es que la palabra (sólo presente en el libro) habilita un intersticio entre ambos formatos. Con intersticio nos referimos a un lugar donde el lector encuentra un lugar para habitar esa ficción.

## Consideraciones sobre la selección del corpus

El libro álbum seleccionado se denomina *La casa de los cubos* de Kenya Hirata, ilustrado por Kunio Kato, con traducción de Mónica Kogiso y editado por Adriana Hidalgo editora. Es un libro álbum particular porque fue editado en 2011 y está basado en el cortometraje<sup>1</sup> (2009) del mismo nombre. Es particular porque en general se escribe el libro y después se produce el corto<sup>2</sup>. Me interesó particularmente esa génesis porque son dos objetos culturales que tienen un mismo estilo estético, pero en diversos soportes. Particularmente la palabra, el texto escrito aparece después. En este apartado se analizará brevemente el libro y se marcarán las diferencias con el corto.

<sup>1</sup> Este corto de animación ganó el premio del festival de Annecy (2008) y el Oscar (2009)

<sup>2</sup> Nos referimos a los casos de *The lost thing (La Cosa Perdida)* y *El pez feliz* de Shaun Taun. Son dos cortos de animación inspirados en libros álbum. El proceso es inverso al ejemplo que planteamos.

En primer lugar, la trama de la historia: El protagonista es el “abuelo” (de quien no sabemos el nombre) que vive en una casa sobre el mar<sup>3</sup>. Un mar crece todos los días inundando todo alrededor. Por ese motivo, los habitantes construyen una casa sobre la otra. El abuelo se sumerge en la ciudad y bucea en ese mar, pero eso es un pretexto para una reconstrucción metafórica inversa del tiempo. De esta forma, la suma de cubos-casas alberga los recuerdos como una especie de “colmena” de la memoria, donde cada celda es un recuerdo particular. Esa inversión rompe la continuidad lógica-temporal en la narrativa, porque el abuelo busca entre sus recuerdos y para eso las imágenes comienzan a mostrar el personaje principal en otras épocas de su vida.

En segundo lugar, las imágenes son en tonos pasteles, muy cálidas, con predominio del color amarillo. Tiene pinceladas suaves realizadas en acuarela y lápiz así va formando un mundo tranquilo y ameno. A su vez las imágenes son detallistas y van creando precisiones en relación a los seres animados e inanimados que habitan. Ese detalle puede verse por ejemplo en un plano muy descriptivo de la fiesta de casamiento de la hija o el primer plano de un pez en las profundidades del océano. Cabe destacar que predomina el mismo estilo estético en uno y otro formato.

En tercer lugar, aborda temas como la vida, la muerte, la soledad y la nostalgia. Por ejemplo, el abuelo vive solo porque hace unos años murió la abuela. A medida que bucea en ese mar de recuerdos puede dar cuenta de una serie de acontecimientos de la vida: casamiento de la hija, nacimiento del nieto, el día que se perdió el gato entre otros.

La diferencia principal entre uno y otro formato es la palabra, el corto no tiene texto, sólo música. En el caso del libro álbum, la historia tiene texto e imagen. Otra diferencia es el elemento que cae al agua, en el caso del corto es una pipa y en el libro una caja de herramientas.

## Hipótesis

La lectura entendida como una práctica que condensa ciertas características del juego, es retomada por Graciela Montes (2001) cuando relaciona la lectura con el juego de la ronda del lobo. Aquí habla de la incertidumbre, un componente que pervive en los dos conceptos. Tanto el lector como el jugador entran en un terreno desconocido que no será posible conocer totalmente hasta el final. Asumen un rol, un papel que debe desempeñar. Picard (1989) en su libro *La lecture comme jeu* aporta una conceptualización pertinente para este trabajo.

Este autor demuestra que lectura y juego comparten una base común. De esta manera la actividad de leer es similar a meterse en un juego. Algunos de esos componentes son: la libertad, la incertidumbre y la construcción colectiva de ciertas reglas<sup>4</sup>. El lector puede considerarse un “jugador” que construye sentidos a través de los objetos o palabras que se van presentando. De este modo, el lector puede ordenar creativamente los elementos que tiene a disposición. Picard conceptualiza esto es un lector adulto y aquí me interesa demostrar esto en la empiria con niños. A su vez, Huizinga (2015) sostiene que el juego es

<sup>3</sup> Imágenes en [http://www.canallector.com/20130/La\\_casa\\_de\\_los\\_cubos](http://www.canallector.com/20130/La_casa_de_los_cubos)

<sup>4</sup> Entendemos que la lectura suele ser inividual, cuando hablamos de colectivo nos referimos a la inteligibilidad de la ficción, aquellos elementos que aceptamos como parte del pacto de lectura.

más viejo que la cultura y excede al hombre ya que los animales también juegan. El niño juega con seriedad, pero sabe que juega y eso es clave para entrar y salir de la ficción. Ese vínculo con lo lúdico también lo elabora Schaeffer (2002) quien considera que a través del juego el niño incorpora la realidad en vínculo con la ficción.

Aquí me detengo para sostener que la ficción es el vector de inmersión como denomina Schaeffer (Schaeffer, 2002: 228), y se convierte en la puerta de entrada y salida en las historias propuestas. Por vector de inmersión Schaeffer comprende una actividad cognitiva que se realiza ante la historia de ficción. Este autor no sólo menciona la lectura sino también otros dispositivos: teatro, medios audiovisuales. Una de las cosas más interesantes y que establecen una clara relación entre el juego y la ficción ya que sostiene que la experiencia ficcional se realiza en un fingimiento lúdico compartido. Ese fingimiento compartido tiene que ver con asumir ciertos roles (dentro del texto y en el juego) y aceptar las reglas (dentro del texto y en el juego).

Entonces me pregunto: ¿Cómo articulamos la relación entre libro álbum y corto de animación? Hipotetizamos que la experiencia de los dos medios (libro y corto de animación) producen una interfaz. Por interfaz comprendemos una relación particular que genera el lector entre la lectura y el corto de animación a través de la lectura. Tomamos la noción de Valdettaro (2007): “La interfaz se siente como aquello que se produce, siempre de manera aleatoria, en el contacto entre dos magmas, entre dos cuerpos -retomando el tono derridiano, la experiencia de una pura alteridad radical” (Valdettaro, 2007: 215)

Esa interfaz es un medio común de inmersión de otro mundo posible, donde los niños pueden entrar y salir cómodamente aceptando los términos propuestos por la ficción. Aunque los soportes son diferentes y modifican las diferentes experiencias, al tener un mismo creador las historias son casi idénticas y mantienen un estilo estético particular. A su vez la interfaz permite crear un piso común cultural, una variedad de mundos posibles compartidos. En términos de Andruetto (2008), la ficción permite una construcción de otro mundo y otro tiempo. Hay un juego implícito en ese nuevo mundo que descubrir en el papel y en la ronda como dice Montes. Ahora la pregunta es ¿hacia dónde nos lleva esa dimensión lúdica de la lectura? Tomamos la palabra de Andruetto:

¿A qué sitio vamos para saber acerca de nosotros mismos? Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas. (Andruetto, 2008)

Nos interesa pensar en la conceptualización establecida entre los autores mencionados para pensar un lugar que nos permite comprender las relaciones que los niños establecen con la lectura y el juego. La lectura de ficción es la puerta de entrada hacia un mundo que desarrolla, profundiza la experiencia con el mundo que nos circunda.

## Metodología

Con respecto a la metodología utilizada, está establecida en tres partes diferenciadas: la primera parte tiene que ver con el análisis de los objetos culturales: libro álbum y cortometraje. Este apartado ya fue conceptualizado en la selección del corpus. La segunda parte indaga en los aspectos significativos previos a los procesos de producción discursiva que los niños realizan antes y después de abordar los objetos culturales mencionados. Para esto, se utilizaron las técnicas de la observación, la entrevista y el análisis de documentos (PEI, diagnóstico institucional) así como también charlas informales con personal de la institución. De esta forma, accedemos a lo que Elena Achilli (2006) denomina “la documentación de lo no documentado” (Achilli, 2006:48). En general, en la situación cotidiana escolar no se registran las interacciones de lo acontecido en una situación de lectura y sostenemos que es de vital importancia, reconstruir las producciones discursivas que los niños hacen a partir de su interpretación literaria. Para llevar a cabo esta actividad que suponía una complejidad metodológica, porque en general los niños a esa edad tienen un discurso fragmentario, tuve en cuenta investigaciones previas. Un trabajo relevante fue el de Alejandra Martínez (2009) denominado *La investigación cualitativa en el ámbito de las comunicaciones: un estudio en recepción en niños* en esta investigación la autora analiza las configuraciones que los niños elaboran sobre género a partir de las películas de Disney. En este caso, hay una adaptación de la técnica del grupo de enfoque.

Diana Milstein en *Y los niños ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con niños* (2005) sostiene que revisar las cuestiones metodológicas de su investigación e incorporar a los niños como informantes, permitió ampliar y profundizar la investigación: “Pongo especial atención en los modos en que los niños entrelazaban percepciones e interpretaciones del mundo social con el que convivían y enfatizo la relevancia que tuvo incluir en la narrativa etnográfica, sus voces” (Milstein, 2005:50).

Estas dos autoras me permitieron construir una mirada metodológica sobre la producción discursiva de los niños y su percepción en relación a las obras trabajadas. Específicamente el trabajo realizado en clase fue la propuesta de un juego que consistía en descubrir las diferencias y similitudes dentro de los dos soportes mencionados, pero algunos niños se atrevieron a ir más allá buscando las relaciones con otras historias o con otras películas. Esto era una práctica habitual en casi todas las actividades de lectura propuestas. Esa relación entre pasajes de la historia de ficción y sus historias personales fue un común denominador que nos permitió ampliar la investigación en términos de la experiencia subjetiva de la lectura. En este trabajo se expondrá brevemente, pero no lo analizaremos exhaustivamente.

## Niveles de análisis

### A-La palabra

El primer punto de análisis tiene que ver con la lógica del corto que tiene música pero no texto, por lo tanto, se reconstruye la historia a partir de la sucesión de imágenes. Era un

desafío la proyección del corto porque hay un solo soporte para realizar comprender la historia. Y esto, en niños tan pequeños puede llevar a una complejidad en la comprensión

Al terminar el video, les solicité que relaten la historia:

Jazmín- “Se<sup>5</sup> trataba que... había agua y parecía agua de río y después estaba solo en el agua, nadando con un traje de baño...”<sup>6</sup> (Jardín 4)

Ariel- “El viejito estaba en el mar. Una casa que se hundía en el mar.” (Jardín 3)

Adrián- “(...) que un abuelo estaba triste porque estaba solo y con mucha agua...” (Jardín 2)

Octavio- “Vino el agua y se estaba llenando toda la casa de agua (Jardín 1)”

Lucía- “(...) de un abuelo y una abuela que estaba inundada.” (Jardín 2)

Las respuestas evidencian una reconstrucción de la historia a partir del video y esto sucedió en las cuatro instituciones educativas trabajadas. Se puede observar una identificación del personaje principal y de la problemática, si bien hay algunas diferencias en las intervenciones (se observa la incorporación de marcas temporales o de la reconstrucción de la pérdida de la abuela) las respuestas son similares.

Se debe tener en cuenta que este video presenta una serie de modificaciones en relación al desarrollo canónico de las historias infantiles, porque hay grandes rupturas temporales. El abuelo construye hacia arriba (conceptualizado como futuro) y después se sumerge en el agua para buscar las herramientas (o la pipa en el caso del corto) y esa es la excusa para ir recordando todas sus vivencias y la explicación de porqué se encuentra en ese lugar tan particular.

La interrelación y la dinámica entre el corto y el libro álbum permiten habilitar una dimensión en el juego y la ficción que condensan la cultura de una época determinada. En el artículo denominado *Las concepciones infantiles acerca del juego*, Malajovich (2009) realiza entrevistas a niños de cinco años sobre su opinión sobre el juego. La autora sostiene que lo esencial del juego, tal vez sobre lo que menos se ha reflexionado, es la *intencionalidad*: sólo hay juego cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores creando la situación de juego. Sin esta decisión libre y voluntaria el juego no existe. Este supone siempre riesgo, desafío, desconocimiento del resultado y de los avatares de su desarrollo, de allí la idea de incertidumbre. En sus palabras: “La intención de los jugadores es jugar, y ésta es la única certeza del juego.” (Malajovich, 2009:14)

Así como el juego, la lectura tiene un riesgo, un desafío, se abre un abismo ante la incertidumbre de qué va a pasar cuando se abra el libro y cuando se cierra. Esa dimensión desconocida de los resultados y avatares del proceso implica un juego que se despliega mientras vamos leyendo el texto. Ese juego se va moviendo y reconstruyendo a medida

---

<sup>5</sup> Se respeta la producción de los niños, aunque en algunos casos presenten errores con respecto a la concordancia.

<sup>6</sup> Se resguardó la identidad de los niños y de los jardines a través de seudónimos.

que los niños las relacionan con sus vivencias. Sobre esto, es muy importante considerar que los niños asumen el juego de manera comprometida sobre las reglas, establecidas de antemano o elaboradas por ellos mismos. Los niños demuestran saber muy bien cuando empieza y termina la historia. Pueden entrar y salir fácilmente del juego que propone la ficción.

Después de ver el corto, se leyó el libro para buscar las diferencias, algunas de las respuestas fueron:

Emanuel- “Las escaleras no estaban en el video y el gato si estaba cerca de la casa.” (Jardín 4)

Oriana- “Hay un tiburón, un pez con una cañita y un cosito redondito que tiene como una luz.” (Jardín 3).

Paloma- “Un serrucho.” (Jardín 2) En ese mismo jardín Benjamín agrega-“Hay un pez luminoso”

Docente- ¿Porque no es tan igual la película y el cuento?

Tatiana- “Porque a una se la cae la herramienta y a otro la pipa, y contaba que el gato se fue” (Jardín 1)

Con las producciones de los niños queda evidenciado como van elaborando las diferencias a partir de la experiencia de los dos soportes. En ese vínculo que propone la ficción, se va construyendo un mundo posible caracterizado por las posibilidades que van sucediendo en la historia presentada.

Si bien las imágenes permiten reconstruir las diferencias en la historia, (en el caso del pez luminoso), la palabra habilita la búsqueda de diferencias (la historia del gato que se perdió, las herramientas que se caen). Así el lector infantil se convierte en un jugador, que busca desentrañar detalles para generar un sentido en esa historia.

### *B-Inmersión en el juego*

El segundo punto de análisis es la inmersión en el juego a través de una pregunta. El texto comienza así: “Había una vez un abuelo que vivía en una extraña casa sobre el mar. ¿Por qué vivía en una casa así?” (Kato; Hirata, 2015) Por inmersión entendemos la participación activa de los niños en las reglas específicas del juego. Volvemos a mencionar la conceptualización que hace Schaeffer, como la actividad cognitiva que permite involucrarse en la actividad.

El juego empieza a través de la estructura del lenguaje, tiene que ver con una interpretación cultural del juego. Sabemos que existen ciertas formas de practicar esta actividad cultural. Nos ubicamos en ronda y empezamos a jugar, el tiempo particular del juego comienza cuando alguien lo dice, lo establece a través de la palabra creadora. Los jugadores crean un mundo paralelo cada vez que juegan, "(...) la ficción nace como espacio de juego, es decir, que nace de esa posición tan particular de la realidad donde las

reglas de la realidad están supeditadas.” (Schaeffer, 2002: 159). Esa lógica incorporada pertenece a la conceptualización de un mundo particular, paralelo en los cuales, ciertas reglas funcionan de determinada manera. Rodari dice al respecto:

Estoy convencido de que el niño empieza bastante pronto a intuir esta relación entre el ser y el no ser. Alguna vez lo podrán sorprender mientras baja los párpados para hacer desaparecer las cosas, los reabre para verlas reaparecer, y repite pacientemente el ejercicio. (Rodari, 2000: 98)

Claramente se asume un rol y una mimesis con la posibilidad de imaginar lo que “puede estar” pero no está. La condición de la posibilidad de existencia de otro mundo. Esa misma lógica de conciliar con unas reglas de juego que puedo ir deconstruyendo a medida que se va presentando el mismo juego tiene que ver con la “plasticidad” de los niños para poder entrar y salir de la ficción. El vector de inmersión, en este caso, es la proyección del corto que permite pensar diferentes formas de narrar una historia.

Picard sostiene: “(...) il existe des relations profondes, consubstantielles entre la lecture artistique et le jeu.”<sup>7</sup> Entonces ¿Qué genera la ficción? Una posible respuesta es: “Fascinación, pues buscamos activamente simulacros de todo tipo o nada nos gusta tanto como tragarnos el anzuelo del juego” (Schaeffer, 2002:2) Tomar una posición rápidamente sobre eso, asumir un rol, una mimesis con esa historia que está ahí presente, soy el que pregunta o el que responde, dentro o fuera de la ronda, la posición en el espacio del juego organiza las diferentes lógicas de simulacro, en sentido de asumir un rol determinado y unas reglas de juego particular.

A su vez el libro álbum interpelaba a los niños con la pregunta sobre porqué el abuelo decidía permanecer. Ante esa pregunta surgían diferentes interpretaciones que tienen que ver con las relaciones que los niños establecen con el relato. Es particularmente significativo que en un barrio donde el agua potable escasea, la respuesta fue:

Agustina- “Se queda ahí porque está lleno de agua”. (Jardín 3)

Este jardín presenta un problema con el agua potable, está ubicado en una zona que carece de la infraestructura básica para resolver las necesidades básicas. Aquí el agua tiene un valor especial, que pudo ser reconstruido a través de las notas de campo. En algunas oportunidades algunos niños mencionaban que no siempre se podían bañar. Además, me solicitaban agua antes de comenzar la reproducción del video cuando pregunté porque siempre me pedían agua antes de la lectura, me responden que es porque en su casa no tienen.

En el jardín 4, que tiene otro contexto sociocultural, está ubicado en un barrio de clase media alta, la respuesta fue un “No sé” ante esa pregunta. Una duda que fue respondida a partir del diálogo con sus compañeros. Después de la lectura del libro, volvimos a preguntarnos por qué se habrá quedado allí y rápidamente encontraron un anclaje en los recuerdos. Algunas de las respuestas fueron:

---

<sup>7</sup> “La lectura del niño, si lee, se integra en el empleo del tiempo como un juego entre otros juegos.” (Traducción nuestra)

Agustín- “Porque en el mar podía pescar” (Jardín 1) Esto tiene que ver con una respuesta inmediata a esa interpelación que hace al texto a nosotros como lectores. En otro jardín la alternativa fue:

Pedro –“Porque era un viejito del mar” (Jardín 2)

Inmediatamente los niños responden ante la pregunta del cuento, ellos ya cuentan con un bagaje porque vieron el corto y saben que está lleno de agua, además en el libro la misma página donde hace esta pregunta muestra una imagen con la casa casi sumergida en el agua.

En este caso, en general, todos coincidían en el valor del recuerdo, el abuelo no se iba de la casa porque allí tenía la construcción de toda su vida. Por ejemplo:

“Investigadora- ¿Por qué el abuelo no se iba de ahí si se estaba inundando?

Julián- Porque extrañaba mucho a la abuelita y estaba ahí.

Investigadora- ¿Que había ahí? ¿Estaba la abuela ahí?

Julián- No, el recuerdo” (Jardín 4)

Los niños asociaban rápidamente con los recuerdos que ellos tienen y valoran. Desde una muñeca con el nombre de su abuela fallecida hasta las fotos de cuando eran bebés. Por ejemplo:

Tiziana- “Yo tengo mi muñequita que se llama Rosa, porque el nombre de mi abuela también es Rosa.

Docente-Muy bien y ¿por qué la llamaste Rosa a esa muñequita aparte de tener el nombre de tu abuela?

Tiziana- “Era porque es el único recuerdo que tengo de ella.” (Jardín 1)

Ante la pregunta que se hacían algunos de los compañeros sobre por qué el abuelo insistía en quedarse en esa casa inundada, la respuesta fue porque ahí estaban los recuerdos. De esta forma, el recuerdo se convirtió en la pieza clave para comprender esa historia y relacionarlas con su historia de vida. Esto se generó de manera espontánea en las cuatro instituciones educativas. Decimos que se convirtió en pieza clave porque a partir de los recuerdos que tenía el abuelo lo llevaron a su propia experiencia personal. Esto fue a través del relato de sus recuerdos.

Se observó que, en un primer momento, las respuestas inmediatas fueron realizadas en función de la comprensión propia de cada sujeto en relación a su propia trayectoria de vida. Mientras que en un grupo donde escasea el agua potable piensan, en un primer momento, que se queda ahí porque está lleno de agua. En otro jardín surgió la palabra Snorkel para designar la actividad que realiza el abuelo buscando los recuerdos en la casa. Pero después de ver el video y leer el cuento se arribó de manera colectiva a una

interpretación de la historia que está en estrecha relación con la narrativa presentada. La dinámica que se generó con la lectura en voz alta en los cuatro grupos permitió reconstruir la trama de la historia de manera colectiva, no en un intento de homogeneización sino de compartir las dudas sobre la historia. Aquí conceptualizamos lo que dijimos sobre la incertidumbre, la pregunta ante ese juego que se despliega en la ficción y la construcción colectiva, compartir la lectura, las relaciones que se establecen potencian un vínculo entre los niños.

### *C-Lectura y juego: dimensión subjetiva*

El tercer punto tiene que ver la reconstrucción de la experiencia de la lectura articulada con la experiencia vivida por cada niño. El primer acercamiento tiene que ver con la lectura de imágenes que hacen los niños. En este caso, es un eje que atraviesa tanto la proyección del video como la lectura en voz alta. Las imágenes comparten un mismo ilustrador, por lo tanto, existe una estética particular donde observan los diferentes puntos de vista.

Los niños son grandes observadores que detectan las imágenes a medida que alguien les va leyendo. En este caso, se lee en voz alta para toda la sala y se van mostrando las imágenes.

Por ejemplo, en la imagen de un pez de las profundidades:

Azul- “Ahh en la película de Nemo había un pez así.”

Sebastián- “Yo vi la película de Nemo. “(Jardín 2)

En otro jardín, señalaron el dibujo del pez y lo describieron para poder dar cuenta de ese pez que llama mucho la atención:

Lucía- “Un pez con una cañita y un cosito redondito que tiene como una luz” (Jardín 3)

Entonces, las relaciones intertextuales se producen entre productos culturales que circulan en sus hogares y las lecturas que les brinda la escuela. Esas relaciones intertextuales están generadas en la base de una comprensión común de puntos de articulación entre los diferentes soportes que circulan en la cotidianeidad. El arte como fingimiento lúdico se relaciona con la posibilidad que tiene el lenguaje de ofrecer una mediación, una creación con otros mundos. Pero hay una interfaz propuesta por el recorrido que ellos traen

Entendemos que hay un juego pautado pero también la posibilidad de construir mundos a través del lenguaje, en relación a esto afirmamos que: “La experiencia establece relaciones afectivas, cognitivas y sociales que se cimientan y resuenan a largo plazo, como muestran los estudios de trayectorias de lectura o las biografías lectoras (Papalini, 2016:43)

Y ese juego se relaciona con las proyecciones subjetivas sobre sus propios recuerdos y las relaciones que establecen con la experiencia individual. En un primer momento, los niños

y niñas marcaron los recuerdos que tenía el abuelo y hubo un consenso sobre la decisión de no abandonar la casa donde había compartido tantas cosas. En un segundo momento (generado espontáneamente) charlamos sobre los recuerdos individuales de cada niño.

En primer lugar, podemos mencionar el juego pautado que tiene que ver con la actividad lúdica previa a la lectura, posterior o in media res de las actividades realizadas. Esos juegos son pensados con antelación y presentados ante los niños en el momento previo o posterior a la lectura. Este tipo de actividad lúdica está planeada y planificada, y es el adulto el que establece las reglas del juego, asigna los roles, dispone los tiempos y controla la situación.

Por otro lado, existe el juego generado por los mismos niños. Esto es, la creación de las propias reglas de juego del niño, en las cuales invitan a participar al adulto. Para conceptualizar esta situación, tuvimos en cuenta dos ejes fundamentales: la relación directa con el juego y la creación de sus lógicas particulares.

Como sostiene Michel Picard (1986: 10): “la lecture de l’enfant, s’illit, s’insère dans son emploi du temps comme un jeu parmi d’autres jeux”<sup>8</sup>. El juego siempre está presente en la sala de inicial, es un momento importante dentro de la lógica de la clase y la lectura se integra a esa lógica.

Tomamos un ejemplo particular para ejemplificar este nivel de análisis. Es el caso de un niño que hizo referencia a que le gustaba el cuento porque todos los días se podían construir algo nuevo. Cuando se le preguntó nuevamente, respondió: “Porque vivían en el agua y así podría pescar con mi papá todos los días”. Las respuestas realizadas en diferentes momentos permiten ver una reelaboración de esa lectura compartida. Una comprensión propia, individual y reelaborada a partir de los propios intereses.

La experiencia estética, para Hans Jauss (1972) implica la posibilidad de abarcar formas posibles de acción a partir de lo experimentado a través del arte. Siguiendo a este autor conceptualizamos que la experiencia irrumpe en una serie vital, en una rutina; sacude el fluir de las vivencias, y sus resonancias se prolongan en el tiempo. Tiene por característica fundamental no poder ser simbolizada completamente. Esto implica que hay una parte de esa comprensión del niño lector que no es totalmente aprehensible para el sujeto adulto.

En la escuela donde hay problemas con el agua potable uno de los recuerdos más presentes que tenía una nena era de cuando pudo meterse en una pileta. Eso muestra una reelaboración con la experiencia particular y su posible relación con el texto leído. Conocemos una parte de esa elaboración por el discurso que brindan los niños en esa charla. Pero las vivencias y experiencias artísticas son reelaboradas después y aquí aparece ese punto ciego e íntimo de cada lector. Otro de los puntos donde hicieron especial hincapié fue la desaparición del gato y la carta que le escriben los chicos para encontrarlo. Aquí podemos ver cómo surge la problematización de ese conflicto, el gato aparece en la imagen del libro, entonces, se ocupan de buscarlo, de señalarlo en la página. También se preguntan cómo va a leer la carta el gato.

---

<sup>8</sup> “La lectura del niño, si lee, se integra en el empleo del tiempo como un juego entre otros juegos”  
Traducción nuestra.



Todas estas preguntas ante situaciones complejas de la vida permiten inferir diferentes posiciones y las repercusiones en la subjetividad de cada niño que tiene que ver con el bagaje de vida que traen consigo y que siguen elaborando en la lectura.

## Conclusiones

Las relaciones que se establecen entre juego, lectura y corto de animación fueron analizadas a partir de tres niveles. El primero tiene que ver con la palabra, el segundo tiene que ver con la inmersión en el juego y el tercero con una dimensión subjetiva. A partir de un análisis que comienza buscando las diferencias entre libro álbum y corto de animación, para seguir pensando como los niños terminan inmersos en el juego y así se puede acceder a una dimensión subjetiva experiencial de la lectura. A partir de la elaboración compartida de la lectura se abre la puerta a una elaboración propia y subjetiva de cada lector participante.

La dimensión lúdica de la lectura permite conceptualizar un espacio propio de interfaz, un vínculo entre lectura y juego mediado por la ficción, que permite incorporar la realidad y reelaborarla. Eso puede observarse a través de las producciones discursivas de los niños reconstruidas en un contexto específico. Si bien no podemos acceder cabalmente a esa experiencia de la lectura que tiene el niño, a través de su palabra podemos comprender algunas de las relaciones que va estableciendo. A su vez trabajar con dos formatos diferentes (libro álbum y corto de animación) en una misma historia, nos permite revisar esa interfaz, un intersticio que habilita una construcción de sentidos.

## Bibliografía

ACHILLI, Elena Libia (2006) *Investigación y formación docente*. Entre Ríos, Argentina: Laborde editor.

ANDRUETTO, María Teresa. (2008) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Imaginaria Revista Quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Recuperado en: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

ARIZPE, Evelyn; Styles, Morag (2013) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Espacios para la lectura. México: Fondo de cultura económica.

GRAHAM, Judith (1998) "Turning the visual into the verbal: children reading wordless books" from Evans, Janet, What's in the picture? responding to illustrations in picture books pp.25-43, London: Paul Chapman.

GROVER, Sonja (2004) *en Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social En: Childhood Vol 11 Nº 1: 81-83. London.*

HUIZINGA, Johan. (2015) *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza editorial.

JAUSS, Hans Robert (1972) *Pequeña apología de la experiencia estética*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

MARTÍNEZ, Alejandra (2009) "La investigación cualitativa en el ámbito de las comunicaciones: un estudio de recepción en niños, a partir de la adaptación técnica del grupo de enfoque". En Merlino, Aldo. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales: temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.

KATO, Kunio; Hirata, Kenya (2015) *La casa de los cubos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

MILSTEIN, Diana (2005) *Y los niños ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con niños*. Publicado en Revista Ava Nº 10. Programa de Postgrado en Antropología Social, UNAM, Posadas.

PAPALINI, Vanina (2016) *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Villa María: Eduvim.

PETIT, Michele (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Espacios para la lectura. México: Fondo de cultura económica.

PICARD, Michel (1986) *La lecture comme jeu*. París: Les éditions de minuit.

RODARI, Gianni (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/Biblioser

MALAJOVICH (2009) *Las concepciones infantiles acerca del juego*, Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 253 - 264, setembro/dezembro 2009.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2002) *¿Por qué la ficción?* España: Lengua de trapo.

STYLES, Morag; Salisbury, Martin (2014) *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Art Blumé.

VALDETTARO, Sandra (2007) Notas sobre la "diferencia": aproximaciones a la "interfaz" en Dossier de Estudios Semióticos, La Trama de la Comunicación, Volumen 12, UNR Editora, Rosario.