

Especialización en Escritura y Alfabetización

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

El lenguaje de la historieta a través de la
obra de Mariana Ruiz Johnson.
Una experiencia de lectura en 2° grado

Autora: Esdian Boyadjian
Directorx: Facu Saxe

Marzo, 2025



Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, a la Especialización en Escritura y Alfabetización por darnos la oportunidad a docentes de Educación Primaria de posicionarnos como investigadoras y aportar nuevos conocimientos al campo.

A las chicas y chicos de 2º grado de la Escuela Museo N° 1 D.E. 12 "Justo José de Urquiza" y a su docente Leandro Troglio por abrir las puertas de la biblioteca para leer historietas.

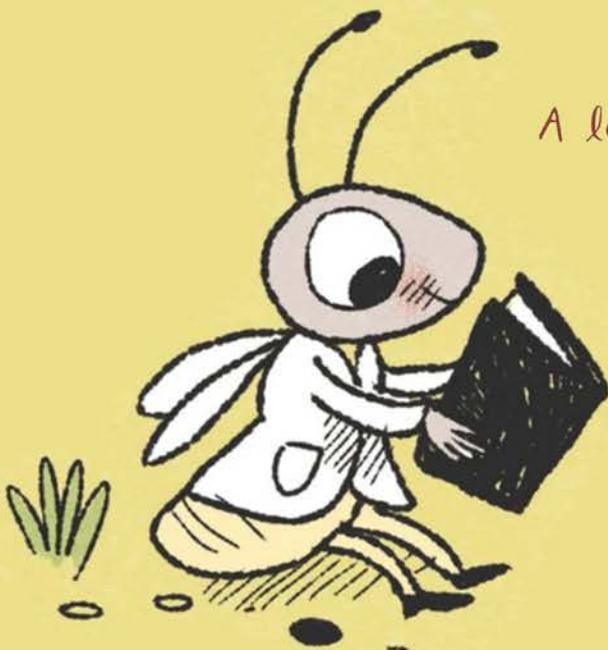
A mi directorx Facu Saxe, por el entusiasmo y la confianza.

A Diego Rey y Mariela Acevedo por la escucha, el acompañamiento, las muchas historietas y libros prestados.

A mi familia, a mi mamá y a mi papá, porque las primeras historietas que leímos con Karen y Javier llegaron a casa de su mano.

A Florencia Coll y Melina Agostini, que hicieron de las viñetas una manera de militar y habitar el mundo.

A Mariana Ruiz Johnson por sus libros, sus historias y el intercambio tan enriquecedor que hoy se materializa en este trabajo.



A la escuela pública, porque allí se construyen y se amasan las mejores historias.

Resumen/Abstract

Este trabajo propone abordar cómo se construye la formación lectora de historieta desde los inicios de la escolaridad, específicamente en un 2° grado. Se trata de una indagación sobre los modos más propicios para iniciar los recorridos de lectura de historieta en un grado de primer ciclo y la importancia de generar intercambios posteriores luego de la lectura con preguntas que promuevan el acercamiento a los diferentes elementos que tiene la historieta, para que chicas y chicos puedan adentrarse en la narrativa gráfica y en su lenguaje. Para ello, se realiza una selección de cuatro historietas de Mariana Ruiz Johnson¹, publicaciones de literatura infantil que posibilitan la construcción de sentidos específicos y pertinentes que la historieta requiere. De esta manera, se presentan ambas situaciones con el fin de que chicas y chicos (lean o no convencionalmente) puedan a través de la lectura a través de su docente y de los intercambios, avanzar en la comprensión de las características del género, construir significados con respecto a cada historia, encontrar marcas de la autora en cada publicación, tengan oportunidad de establecer relaciones intertextuales entre las obras seleccionadas con otras que ya conocen y avancen en sus posibilidades como lectoras y lectores de historietas adquiriendo herramientas que les servirán para nuevas instancias de lectura y de escritura donde pondrán en juego los modos de decir y contar que tiene el género.

¹ Las historietas elegidas: *Is/a*, guionada e ilustrada por Mariana Ruiz Johnson y Lui Mort; *Yací*, publicadas por Musarañita; *Minimundo*, publicada por Comiks Debris; y *La sopa más rica*, publicada por Ojoreja, todas estas ilustradas y escritas por la autora elegida.

Índice

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Justificación..... | 5 |
| Introducción..... | 5 |
| Marco teórico..... | 6 |
| Leer literatura en la escuela..... | 8 |
| La biblioteca escolar como espacio de encuentro y conversación..... | 9 |
| Situación didáctica: lectura a través del docente..... | 11 |
| Apertura de un espacio de intercambio..... | 13 |
| Andar entre viñetas..... | 16 |
| Sobre la historieta..... | 18 |
| La importancia de la selección..... | 20 |
| Las situaciones de escritura..... | 22 |
| Condiciones didácticas..... | 24 |
| Acerca de la autora Mariana Ruiz Johnson..... | 24 |
| Mariana x Mariana..... | 24 |
| Sobre la selección y el orden de lectura de las historietas para el recorrido..... | 25 |
| Definiciones metodológicas..... | 28 |
| Preguntas para abordar la indagación..... | 28 |
| Análisis de datos..... | 28 |
| Población y muestra..... | 29 |
| Objetivos..... | 29 |
| Preguntas planificadas para cada uno de los intercambios..... | 30 |
| Análisis de la propuesta..... | 35 |
| Algunos ajustes al inicio de la propuesta..... | 36 |
| Lectura con el docente y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Isla..... | 37 |
| Lectura y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Minimundo..... | 50 |
| Análisis de las intervenciones docentes en el intercambio entre lectores y lectoras..... | 51 |
| Lectura a través del docente y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de La sopa más rica..... | 59 |
| Lectura y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Yací..... | 71 |
| Apertura de intercambio entre lectoras y lectores después de la lectura de Yací..... | 81 |
| Las instancias de trabajo posteriores..... | 91 |
| Conclusiones..... | 92 |
| Palabras finales..... | 94 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Anexos..... | 95 |
| Anexo 1..... | 95 |
| Propuestas de escritura elaboradas para acompañar el itinerario de lectura..... | 95 |
| Anexo 2..... | 100 |
| Primeras producciones del grupo en torno a la propuesta 3..... | 100 |
| Anexo 3..... | 105 |
| Producciones sobre uso de globos e intervenciones..... | 105 |
| Anexo 4..... | 110 |
| Entrevista a Mariana Ruiz Johnson en el marco de esta investigación..... | 110 |
| Bibliografía..... | 117 |

Justificación

Como docente y asesora en el área de Prácticas del Lenguaje en diversos ámbitos, por ejemplo, los grados del Primer Ciclo de la escuela primaria, observo que no se proponen situaciones de lectura de historietas con frecuencia. Considero que es un género poco utilizado y aprovechado en la escuela primaria, no se profundiza en los criterios de selección ni en la planificación de recorridos que abonen a cierta progresión necesaria en la formación de lectores y lectoras en el ámbito literario. En general, la selección recae siempre en los mismos textos, que, aunque valiosos, se reiteran sin resguardar criterios. Sin embargo, no solo el mercado editorial, sino también la trayectoria de nuestro país con respecto a la historieta, ofrece numerosas obras de excelente calidad literaria pensadas para el público infantil, que incluye a autoras reconocidas mundialmente como es el caso de Mariana Ruiz Johnson. A pesar de ello, esta diversidad y riqueza es prácticamente desconocida por docentes que les atrae el género, pero no encuentran manera de organizar las propuestas tanto de lectura como de escritura en torno al género.

Esta indagación propone un corpus de lecturas y de publicaciones como así también las preguntas² que serán necesarias planificar para intercambios posteriores³ y que en ellas radicarán formas de aproximación a algunos elementos de este género posibilitando la construcción del camino hacia una formación lectora de historieta.

Introducción

Este Trabajo Final Integrador se realiza tomando como antecedente el trabajo realizado por Ana Teberosky, Claudia Portilla y Angélica Sepúlveda en la Universidad de Barcelona titulado *Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de Primaria* y publicado en Revista IRICE (2010, 21, pp. 45-63).

El campo de investigación corresponde a la didáctica de la lectura y el tema pretende abordar la construcción de lectores y lectoras en el ámbito literario, en particular, la construcción de sentidos en torno a la lectura de un género discursivo, como la historieta.

En función de estas variables me interesa indagar sobre los modos más propicios para iniciar los recorridos de lectura de historieta en un grado de primer ciclo, y a su vez en las preguntas necesarias para que chicos y chicas construyan herramientas para aproximarse al lenguaje de este género en particular. A su vez, propongo un recorrido por la obra de Mariana Ruiz Johnson en el marco de situaciones de lectura a través del docente llevadas a cabo en el marco de la hora de biblioteca por el docente bibliotecario de la Escuela Museo N° 1 D.E. 12 Justo José de Urquiza⁴.

² De todas estas preguntas se elegirán algunas de cada categoría para organizarlas en las sesiones de lectura.

³ La planificación tanto de las preguntas luego de la lectura como el intercambio son parte de la situación didáctica de lectura a través del docente, no hay una sin las otras.

⁴ Las situaciones de lectura a través del docente se llevarán adelante en el marco de las horas de biblioteca institucional con el docente bibliotecario y la docente de grado.

Marco teórico

En los siguientes ítems se desarrollan puntualmente los diferentes aspectos de este marco teórico.

Esta indagación asume una perspectiva integral, en relación con los géneros discursivos, la historieta y la escolarización desde posicionamientos inclusivos a la ampliación de derechos, por lo tanto, la bibliografía y el marco teórico para esta investigación aborda no solo la temática propia del género discursivo y la didáctica de la lectura, sino también aportes que ayudan a pensar en las oportunidades que hay en la escuela y sobre todo en el acceso a literatura de calidad y cómo esto influye en la formación de lectores y lectoras en los inicios de la escolaridad.

Concepción de lectura

*Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe que será.
Italo Calvino (1979), Si una noche de invierno un viajero*

Leer es sumergirse en mundos diferentes y explorar otras, nuevas, desconocidas realidades. Leer es una manera de conocer. Esta indagación sobre los modos de abordar la lectura de historieta adhiere a esta definición de lectura, entendiéndola como un proceso de reflexión que permite conocer esos mundos ficcionales con el propósito de comprenderlos con mayor claridad y hacerlos propios.

Leer es —como ha señalado Frank Smith (1983) al conceptualizar el acto de lectura— emprender una aventura, es atreverse a anticipar el significado de lo que sigue en el texto aun corriendo el riesgo de equivocarse. Leer es también seleccionar en el texto aquellos indicios que permiten verificar o rechazar las propias anticipaciones. (Smith, 1983, citado por Kaufman & Lerner, 2015)

Para Delia Lerner (2001), el propósito de la educación debe ser transformar a los estudiantes en participantes activos dentro de las prácticas sociales de lectura y escritura. Para lograrlo, es necesario entonces repensar el objeto de enseñanza, vinculándolo no solo a los aspectos técnicos, sino también a las prácticas sociales reales que ocurren fuera del aula. Como afirma la autora:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (p. 26)

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se convierten en herramientas cognitivas y sociales fundamentales para la construcción del pensamiento crítico y la participación activa en la vida de quienes habitan la escuela. Isabel Solé (2007), en la misma línea, señala que la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender.

Por lo tanto, la lectura y el acto de leer suponen un acuerdo, donde tanto quien lee, como quien escribe, participan activamente en la creación de significado. Kenneth Goodman (1994) propone:

Lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras... Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector. (Goodman, 1994, citado en Kaufman, 2015, p. 7)

Esto refuerza la idea de que la lectura es un proceso de construcción de significados y que necesariamente es un acto colectivo. Leemos y construimos sentido en comunidad, con otras personas, que han escrito sobre el mundo en el que vivimos, o en el que deseamos vivir, o sobre otro mundo que no conocemos, pero que accedemos a él a través de sus palabras, ilustraciones, modos de contar. En esta búsqueda, la escuela tiene un lugar central, porque es allí donde puede suceder este encuentro y este inicio.

Leer literatura en la escuela

Los libros son una especie de árboles con hojas que en lugar de primaveras tienen cuentos. Los personajes duermen ahí hasta que un día alguien abre el libro, comienza a leer y los personajes se levantan, estiran sus vestidos y empiezan a trabajar.
 María José Ferrada (2016), *Los libros*

La lectura, en cuanto práctica cultural, constituye un espacio de resistencia, construcción y apropiación personal. Por lo tanto, debe garantizarse el acceso a los portadores, al artefacto libro. Según Azulay (2023):

La lectura y los libros proponen otros universos posibles donde reconocerse. Leer, escuchar, mirar, elegir, tener la posibilidad de hacerlo, permite el acceso al saber, permite apropiarse de la lengua, construirse a uno mismo, impulsa la capacidad de soñar, de imaginar, de descubrir, fomentando el camino hacia una ciudadanía activa. La lectura es, en la infancia y a cualquier edad, un espacio habitable. Y para que la lectura suceda, los libros tienen que estar disponibles. (p.3)

En la misma línea, Teresa Colomer (1991) plantea que:

La escuela debería asegurar que todos los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en el que se mueven con soltura en su experiencia de cuándo, dónde, cómo y con qué intención se lee literatura en nuestra sociedad (p.27).

En sintonía con estas ideas, Michèle Petit (1999) enfatiza que la lectura de ficción, en particular, amplía horizontes y permite a quienes leen reconocerse en otros universos posibles. Para Petit, la lectura no solo habilita una reconstrucción personal, sino que ofrece una vía para dar sentido a la existencia, poner en palabras los deseos, dolores y sueños, por lo tanto, habilitar acciones que construyan identidad y significados.

Este trabajo de investigación se enmarca en un enfoque que comprende la lectura como un proceso complejo, transformador y profundamente subjetivo. A través de este marco teórico, se busca destacar el rol fundamental de la lectura y de la experiencia que provoca leer ficciones en la construcción de identidades y en la posibilidad de imaginar nuevas formas de habitar el mundo, en los inicios de la escolaridad. Espacio, lugar y tiempo propicios para aprender a disfrutar del pacto ficcional⁵ entre quienes han escrito y quienes leen.

⁵ Se utiliza el término pacto ficcional haciendo referencia a la definición de ficción de Juan José Saer (1989) en su libro *El concepto de ficción*: "Pero la ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción. Ese deseo no es un capricho de artista, sino la condición primera de su existencia, porque solo siendo aceptada en tanto que tal, se comprenderá que la ficción no es la exposición novelada de tal o cual ideología, sino un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata. Este es el punto esencial de todo el

La biblioteca escolar como espacio de encuentro y conversación

—Podés elegir el libro que quieras—
 —Sentate, Luis, que nos vamos de viaje.—
 Entonces Luis y su abuela exploran un bosque misterioso.
 Emprenden un viaje submarino y sobrevuelan la ciudad en una alfombra mágica.
 Mariana Ruiz Johnson (2020) *Viajes de papel*

La biblioteca escolar es sin lugar a dudas el sitio para el encuentro y la construcción de diálogos significativos entre docentes y estudiantes sobre los objetos que allí habitan: los libros. Este tipo de interacción es posible gracias a las propuestas de articulación dispuestas en los diseños curriculares vigentes, que otorgan un tiempo específico dentro de la jornada escolar para desarrollar actividades en este espacio institucional que pueden o no vincularse con lo que está sucediendo en el aula. De esta manera, la biblioteca se convierte en un lugar no solo para el acceso a libros, sino también para fomentar experiencias colectivas de lectura, escritura y oralidad. Me gustaría detenerme y encuadrar la idea de conversación que puede darse en torno a la lectura literaria.

Tal como plantea Daniela Azulay, retomando las ideas de Gabriel Zaid (1972), los libros no son meros objetos de lectura, sino “leña al fuego de la conversación”, generadores de curiosidad, deseo y estímulo. Zaid señala:

La cultura es conversación. Pero escribir, leer, editar, imprimir, distribuir, catalogar, reseñar, pueden ser leña al fuego de esa conversación, formas de animarla. Hasta se pudiera decir que publicar un libro es ponerlo en medio de una conversación, que organizar una editorial, una librería, una biblioteca, es organizar una conversación. Una conversación que nace, como debe ser, de la tertulia local; pero que se abre, como debe ser, a todos los lugares y a todos los tiempos. (citado en Azulay, 2023, p.8)

En este sentido, el rol de la biblioteca escolar y del docente que lleve a cargo la tarea no se limita a la promoción de la lectura, sino que también debe generar, habilitar, preparar, propiciar un espacio para el diálogo que luego puede derivar en otras propuestas, otras instancias para seguir leyendo y escribiendo.

Daniel Goldin⁶, editor, escritor y bibliotecario mexicano citado por Azulay, refuerza esta idea al describir los libros como “artefactos que promueven la conversación”. Más allá de su contenido, los libros abren puertas para la reflexión compartida en un mundo donde, como destaca Goldin, prevalecen la soledad y el monólogo:

problema, y hay que tenerlo siempre presente, si se quiere evitar la confusión de géneros. La ficción se mantiene a distancia tanto de los profetas de lo verdadero como de los eufóricos de lo falso”:

⁶ Daniel Goldin estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de México. Creó y dirige los proyectos de libros para niños y formación de lectores del Fondo de Cultura Económica y es el Director-editor de Espacios para la lectura la colección de libros en la que varios de sus ejemplares forman parte de este marco teórico.

Más allá o más acá de la lectura, creo que lo verdaderamente importante es promover una cultura del diálogo y la conversación. Eso supone escucharse y escuchar al otro. Los libros son eso: artefactos que promueven la conversación. En estos momentos me preocupa la soledad de los niños y jóvenes, de sus padres, incluso de sus maestros. Y la sordera monologante que reina en el espacio público y, supongo, en muchos hogares. (Goldin, citado en Azulay, 2021, p.10)

Esta idea de sostener ese espacio compartido, ese cruce de palabras, dialoga estrechamente con las ideas de Graciela Montes (1999) que define a literatura como un “territorio de frontera”, un espacio intermedio donde lo subjetivo y lo objetivo se encuentran y permiten la creación de sentidos, esa frontera, ese encuentro necesariamente sucede en vínculo con otros puntos de vista. En palabras de la autora:

La literatura, como el arte en general, como la cultura y toda marca humana, está instalada en esa frontera. La frontera es espesa, contiene de todo, e independiente: no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo... La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. (1998, p. 129)

De este modo la articulación entre lo que sucede en el aula y lo que se lleva a cabo dentro de la biblioteca escolar no solo ensancha ese territorio de frontera, sino que también permite habitarlo y entenderlo como otro lugar donde también continúa el trabajo de enseñar a leer, a hablar sobre lo que nos produce una obra y, por qué no, también a escribir.

Las bibliotecas tanto del aula como la institucional no son los únicos lugares donde habitan los libros y las lecturas, pero sí el espacio cotidiano al cual tienen acceso quienes asisten a la escuela. Por lo tanto, concebirlo como un espacio vivo, que organice y fomente la conversación, el intercambio y la reflexión, se vuelve indispensable para enseñar a leer. Su presencia en las propuestas pedagógicas no solo garantiza el acceso a la lectura, sino que también consolida una comunidad educativa que se enriquece a través del diálogo y la construcción de significados compartidos que ampliará esa frontera de la que habla Montes. Y no lo hará solo en estudiantes, sino también con docentes que promuevan esos encuentros. Tal cual lo percibe Laura Devetach (2008):

Una biblioteca variada en la comunidad, en la casa o donde se pueda, los adultos leyendo y hablando de lo que leyeron, compartiendo párrafos, contando el cuento y lo que el cuento les hizo sentir, hacen más que los cuestionarios de ‘comprensión lectora’ en los que se delegan a veces falsas responsabilidades. Logra transmitir una actitud vital. Quien no sufre o goza o se activa con la lectura o cualquier otra actividad, difícilmente pueda transmitirla, como se transmiten las actitudes amorosas. Leer para nosotros

mismos, para los demás, con ellos —chicos o grandes— con toda honestidad. O no pretendamos que los chicos sean lectores. (pp. 44-45)

Situación didáctica: lectura a través del docente

El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. Te digo un poema. (...) Más tarde, te leo leyendas que hablan del nacimiento de los astros o, cuando paseamos, te presento la Osa Mayor y la Menor, que por esos simples nombres algo infantiles vuelven al cielo familiar.

Michèle Petit (2015), Leer el mundo

Las situaciones de lectura a través del docente son fundamentales para garantizar el acceso de niñas y niños al universo de la cultura escrita.

A través de la voz del maestro, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día de clase, incluido el nivel inicial. Así, los chicos se están formando como lectores y van aprendiendo palabras y formas de decir propias de la escritura que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas, aunque no estarán avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ese el objetivo de esta situación. Sin embargo, para un aprendizaje del sistema de escritura, no es poco tener ya disponibles las palabras para escribir al momento de pensar con qué marcas poner eso que desea. (Castedo, 2015; p.10)

Considerar estas instancias desde los inicios de la escolaridad se vuelve indispensable como condición didáctica para enseñar a leer y a escribir. Para ser la puerta de entrada al mundo de la cultura escrita. Quien lee, hace leer a otros y otros a través de su voz, quien escucha lejos de estar en una situación pasiva, también está leyendo, porque leer es como establece este marco teórico: leer es comprender, ir en busca de significados, adentrarse en la historia, poder seguir su hilo narrativo a lo largo del tiempo que dure su lectura, enojarse, asustarse, emocionarse, advertir reacciones de personajes por las pistas que el texto o las ilustraciones proponen, que la historia continúa resonando aunque ya haya terminado. Volver a ellas cuantas veces sea necesario y encontrar nuevos significados.

A través de un interpretante que no se introduce en un mundo mágico... El interpretante-lector es un ilusionista que saca, de ese sombrero mágico que

es su boca, los más insospechados objetos-palabras, en un despliegue de sorpresas que parece infinito. (Ferreiro,1996, en Kaufman, 1998; p.67)

Las situaciones de lectura suponen una previa selección de los textos que formarán parte de las conversaciones posteriores. En un recorrido o itinerario de lectura los textos elegidos deben dialogar entre sí. Las autoras Mirta Castedo, Yamila Wallace, Juliana Ricardo (2022) proponen pensar que:

En las aulas, los cuentos nunca sobran: es necesario leerlos y escuchar su lectura de modo sistemático y sostenido. A veces, algunos se vuelven a leer para después debatir sobre sus posibles interpretaciones y profundizar la formación de las y los lectores. En cambio, otros se leen porque sí; para ser interiorizados, recordados, aludidos, disfrutados, evocados sin mayor análisis, simplemente para incrementar la formación del lector (p. 45).

De esta manera, cada propuesta que se lleve adelante en torno a pensar lo literario será a partir de pensar previamente un corpus de lecturas, itinerarios, recorridos para luego planificar preguntas que se vinculen a ese entramado que los relaciona.

Como explica Clotilde Pontecorvo:

Un cuento individualmente no funciona tan bien: es más, no funciona en absoluto. No es como una novela o un relato que tienen 'vida propia'. Solo junto a otros cuentos hermanos revela sus mejores trucos, la estructura, los elementos recurrentes, el mecanismo de la triplicación, el uso de las fórmulas, la repetición de situaciones existenciales, la presencia de variaciones. (Pontecorvo, Morani y Rossi, 2009; p. 32)

Estando en relación con otras lecturas es que podemos encontrar por ejemplo marcas de la autora que se repiten, escenarios similares, personajes con las mismas motivaciones y que se repiten en las mismas historias.

Apertura de un espacio de intercambio⁷

Escuchar es un acto de comunidad que requiere un lugar, tiempo y silencio.

Leer es una manera de escuchar.

Ursula K. Le Guin (2004) Contar es escuchar

Los intercambios posteriores a la lectura, las conversaciones de las que habla Gabriel Zaid, son momentos clave para enriquecer la interpretación del texto, permiten nuevas relecturas. Como señala Teresa Colomer (2005):

Hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas en las actividades de fomento de la lectura. Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas. (p. 194)

En este sentido, Aidan Chambers (2007) destaca que el intercambio posterior a la lectura no solo es relevante, sino que tiene un efecto profundo en quienes participan de esa conversación:

La “lectura” de un libro, cuando se lleva a cabo en un espacio de discusión colectiva, va más allá de lo que un lector podría entender de manera individual. Al compartir lo que se piensa sobre el texto con otros, se amplían las capacidades de interpretación. La motivación privada, que es la esperanza de que los demás ayuden a entender mejor lo leído, se convierte en una oportunidad para profundizar el entendimiento colectivo. (p. 24)

Por lo tanto, al planificar estos intercambios de lectura es necesario formular preguntas que no solo busquen respuestas correctas, sino que abran el espacio para una discusión genuina sobre lo que vamos advirtiendo en cada uno de estos textos, lo que tienen en común. Chambers (2007) diferencia entre tres tipos de preguntas: básicas, generales y especiales. En primer lugar, las preguntas básicas sirven para iniciar el diálogo y permitir el acceso al texto. Un ejemplo de estas es: “¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser? Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?” (p. 100).

En segundo lugar, las generales, buscan ampliar el rango de comprensión y permitir que se establezcan conexiones más amplias con otros textos o experiencias.

⁷ La planificación tanto de las preguntas cómo habilitar luego de la lectura el intercambio son parte de la situación didáctica de lectura a través del docente, no hay una sin las otras.

Chambers sugiere que estas preguntas pueden vincular lo leído con otras historias previas, abriendo el espacio para asociaciones intertextuales: “¿Has leído alguna otra historia (libro, poema, lo que sea) como esta?” (p. 99). Este tipo de preguntas invita a compartir referencias y a ver el texto desde diferentes ángulos, lo que puede enriquecer enormemente la discusión trayendo otras lecturas, otras historias a la conversación.

Finalmente, las preguntas especiales, que para el autor, son aquellas que ayudan a descubrir aspectos del texto que quizás no habían considerado antes, promueven una reflexión profunda sobre las motivaciones de los personajes, las inferencias posibles y las implicancias del texto. Estas preguntas son neutrales y no buscan imponer una interpretación única, sino que permiten explorar el texto y realizar inferencias a partir de las pistas que el texto nos brinda.

En este sentido, Chambers (2007) advierte:

Preguntar ‘¿Por qué?’ no es el único modo de inhibir el comienzo de una discusión en el viejo estilo interrogativo de los maestros. También lo es la pregunta ‘¿Qué creen que esto significa?’ y sus variaciones como: ‘¿De qué se trata realmente?’ y ‘¿Qué creen que está tratando de decir el autor?’ No se arriba a un entendimiento del significado de forma directa y de una sola vez. Se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzando orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas. Vamos desmenuzando el problema, separando los pedacitos que podemos manejar y hablándolos. (p.57)

Planificar los itinerarios de lectura, ir en busca de textos que dialoguen entre sí, establecer conversaciones con colegas, habitar la biblioteca, elaborar las preguntas para cada uno de los encuentros: “Todo ello colabora con no estrechar, sino en ensanchar el intercambio entre lectores, porque “Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino, por el contrario, apreciar el plural de que está hecho” (Barthes, 1980, citado por Castedo, Wallace y Ricardo, 2022; p. 23).

Esta indagación propone pensar en diferentes preguntas que, a modo de progresión, irán en cada encuentro, evoca alguno de los elementos que tienen las historietas para ni más ni menos que construir significado. Tal cual lo describe David Olson (1995):

Un texto escrito preserva solo parte del lenguaje, la forma, mientras que el significado debe ser recreado por el lector a partir de esa forma... A la parte reconstruida puede llamársele, en términos generales, el significado, la intención, la interpretación. (citado por Castedo, Wallace y Ricardo, 2022; p. 21)

Construir una interpretación, recrear el significado del texto es una tarea que se sostiene en la escuela con otro tipo de géneros. Para ello, en las instancias de intercambio y a través de las preguntas planificadas, se usan las palabras del texto, el lenguaje escrito de esos textos literarios para llevar adelante esa propuesta. El desafío en torno a la lectura de historieta es hacerlo a través de los elementos tanto visuales como no visuales que se encuentran en el libro.

Andar entre viñetas

Es, posiblemente, uno de los días más felices e inesperados de nuestra vida. Contra toda la soledad y tristeza de vivir en ese pueblo, donde el único entretenimiento es sentarse a mirar los autos pasar por la ruta, en ese pueblo donde nos hemos tenido que anclar solas las dos, en ese pueblo donde todo llega tarde, donde no tenemos luz eléctrica, ni gas, ni esperanza de nada, ahí resultó que sin quererlo, sin sospecharlo siquiera, mi mamá me enseñó a leer. Y yo aprendí. Entonces se pone muy feliz y me dice: Ahora vas a poder leer vos solito, no vas a necesitar que yo te lea. Yo lo vivo como una gran pérdida, pero ella inmediatamente se afana en darme todas las historietas para que yo las lea: Patoruzú, Patoruzito, Capicúa, Popeye, todas sus historias para que siga practicando.
Camila Sosa Villada (2018) *El viaje inútil*

Quisiera, en este apartado, reconstruir el ingreso de la historieta formalmente a la escuela primaria en el marco de la educación literaria. Para eso pondré un ejemplo que puede ser acertado o no, pero que ha unido a la historieta y a la literatura y en ese rompecabezas para entender cómo y por qué este generó en los últimos años, tiene un lugar importante en los estantes de las bibliotecas escolares y, por lo tanto, dentro de las aulas.

La historieta ha sido percibida durante mucho tiempo como un entretenimiento menor o una preparación previa para la lectura de obras literarias. Sin embargo, fue el mismo Ricardo Piglia quien en el año 2000 junto a Osvaldo Tcherkaski directores de la Serie Clásicos de la colección La Biblioteca Argentina incorporan la historieta *El Eternauta*, de Héctor Germán Oesterheld y Francisco Solano López, marcando un precedente sobre el género ubicándolo junto a otras obras literarias como parte del acervo cultural argentino.

Juan Sasturain (2000), en el prólogo de esta edición, subraya que *El Eternauta* no es solo una narración de aventuras, sino que combina magistralmente palabras e imágenes, y crea un lenguaje narrativo único que debe ser considerado parte del canon literario. “Es una obra original en la que texto e imagen, secuencia por secuencia, nacieron juntos e inseparables, del mismo modo que nacen las canciones con letra y música” (p.5).

Bajo ese paraguas, en el marco de la entrega de libros del Plan Nacional de Lecturas como política de estado, se incorporan historietas a las Colecciones para el Aula⁸. En los materiales que sirvieron como orientación para docentes y mediadores titulados: *Buenos libros para leer, buenos días para crecer (2015)* se presentan las historietas en un apartado para abordarlas de la siguiente manera:

Este género es muy interesante para acercar a los niños y niñas a la lectura, ya que su identidad gráfica provoca una aproximación directa e inmediata, de

⁸ Se conoce a las Colecciones de Aula para el primer ciclo de las escuelas de nivel primario como un conjunto de libros destinados a formar parte de cada salón. Es decir, bibliotecas propias de cada aula. Se trata de 25 títulos seleccionados especialmente para acompañar los primeros pasos de la formación lectora y 20 ejemplares de un mismo título en función de favorecer lecturas con ejemplar a la vista.

poderosa atracción a partir de su pluralidad y heterogeneidad. Como bien señala Oscar Masotta, “la historieta es literatura dibujada”. (p. 53)

En el año 2021, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Colección Leer Abre Mundos⁹, reafirmó nuevamente la importancia de la presencia tanto de la historieta como así también de la novela gráfica como parte de las propuestas de lectura destinadas a las escuelas. La incorporación de estos géneros en el catálogo responde a criterios específicos que reconocen que a través de la historieta se sostiene y cuida la calidad literaria, y también la capacidad que tiene este género para enriquecer las prácticas culturales en el ámbito educativo¹⁰. Según el catálogo, los criterios para la selección de los textos y el diseño de las colecciones incluyeron además de la calidad, la fuerza estética de cada una de las obras, la potencial para propiciar multiplicidad de lecturas y sentidos, y la posibilidad de favorecer diversas relecturas y modos de leer. Además, se buscó que los textos seleccionados se enmarcan dentro de la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos.

Otro aspecto fundamental fue la variedad temática, de géneros y de épocas que caracteriza a la colección, lo cual permite un acercamiento a diferentes prácticas culturales enriqueciendo la experiencia lectora de cada estudiante y favoreciendo la transversalidad en el abordaje de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones educativas del país.

Se trata de textos que invitan a vivir la experiencia estética que ofrece la lectura literaria, como práctica simbólica, que permite construir sentidos, leer mejor los contextos sociales y abre camino para la educación democrática y el desarrollo de la razón crítica de cada estudiante y docente que los elija. Como lo ha explicado muy bien Ricardo Piglia en el libro de entrevistas, *La forma inicial*:

La lectura de la literatura supone una —no sé cómo llamarla— artesanía, una cualidad que luego permite leer bien cualquier otro texto, sin siquiera quedarnos en un registro literario, sino sencillamente que ahí existe una manera particular de descifrar el sentido, si lo que enseñamos es ese procedimiento de lectura, el sujeto va a poder leer muy bien la publicidad, los discursos políticos, todo lo que está en la Red¹¹. (Catálogo Leer Abre Mundos, 2021; p. 7)¹²

⁹La Colección Leer Abre Mundos llega a las escuelas argentinas de todos los niveles educativos en cumplimiento de la Ley Nacional de Educación 26206, que reconoce la centralidad de la lectura en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y prevé la renovación de los acervos bibliográficos de las bibliotecas escolares.

¹⁰ Se sugiere para conocer más sobre esta colección y su vínculo con la historieta leer el Trabajo final del Seminario Historia social de los libros y las lecturas realizado por la autora de este TFI. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1BZUaYrOZMNNnGtV9WxUGgr_kiPFG-WYf/view?usp=sharing

¹¹ Piglia, Ricardo (2015): *La forma inicial*. Conversaciones en Princeton. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

¹² Es sumamente interesante como Ricardo Piglia propone en su colección el ingreso de una de las historietas más famosas argentinas como parte de la Serie Clásicos y es tenido en cuenta mucho tiempo por el Ministerio de Educación para abrirle la puerta a otras historietas que ingresan a los tres niveles educativos.

Sobre la historieta

Procuro poner siempre en mis historias acción, vigor, emoción, con bastante acento humano.

*La historia ideal es la que sacude al lector al comienzo,
lo apasiona en su desarrollo y lo conmueve al final.*

Si a eso se puede agregar ternura, se llega a la perfección.

Héctor Germán Oesterheld (1959) Revista brasileña O Cruzeiro Internacional

La historieta recibe diferentes denominaciones según el lugar del mundo en donde se lea. En Japón se la conoce como manga, en Brasil como *quadrinhos*, en España como tebeos, en Italia como *fumetti* y en los países de habla inglesa: comic. En Argentina, *Sarrasqueta* (1912), de Manuel Redondo, es considerada la primera historieta nacional. Desde entonces, la historieta como género ha experimentado una amplia difusión, dio lugar a la creación de una variedad de personajes que son parte de los caminos lectores¹³, como *Patoruzú*, *Mafalda*, *Vito Nervio*, *Misterix*, *Nippur de Lagash*, *Inodoro Pereyra*, *Mort Cinder*, *Sherlock Time*, *Alvar Mayor*, *Boggie el aceitoso*, *El Eternauta* y *Clemente*.

Para definirla, Oscar Steimberg (2013) utiliza el término lenguaje al que hace relativamente poco tiempo se le reconoció su estatus como arte y al que, superada su peyorativa clasificación como “género menor” se le reconoció su validez como portador de significados y, por ende, de ideología” (p. 335). Siguiendo la misma línea, Thierry Groensteen (2024) también la denominará como lenguaje, pero “no como el fenómeno histórico, sociológico y económico que también es, sino como un conjunto original de mecanismos productores de sentido” (p.12).

Para McCloud (2005), es el género donde las palabras e imágenes interactúan. Thierry Groensteen por su parte en *Sistema de la historieta* hablará también de: “una mixtura de texto e imagen, añadiendo que es una combinación específica de códigos lingüísticos y visuales, un lugar de encuentro entre dos materias de expresión” (p.12).

Al igual que en el cine, la televisión o internet, en la historieta los dibujos y las palabras interactúan de manera sistémica, si bien existe el predominio de lo visual, que guía la interpretación de quien está del otro lado, junto con el texto y los elementos gráficos crearán significado. Por eso es importante pensar en cómo se construye la formación de lectores y lectoras en los inicios de la escolaridad, a la vez que también se construye lo que el psicólogo alemán Rudolf Arnheim (1986) ha denominado Educación Visual.

¹³ Se utiliza el término caminos lectores, evocando el concepto establecido por Laura Devetach en *La construcción del camino lector*, editado por Comunicarte en el año 2008.

La educación visual debe basarse sobre la premisa de que toda representación pictórica es una estructuración. La representación pictórica no presenta el objeto mismo, sino un conjunto de proposiciones sobre el objeto: o, si se prefiere, presenta el objeto como un conjunto de proposiciones. (p. 320)

Inés Dussel (2016), pedagoga argentina, a su vez, siguiendo esta misma línea, propone pensar una “pedagogía de la mirada” y define:

Es importante destacar que “la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (p. 280)

Las distintas partes que conforman la historieta pueden analizarse y definirse por separado, pero es su interacción conjunta en el momento de lectura donde realmente se construye el significado, al igual que ocurre con el cine. Por lo tanto, hay que detenerse a mirar.

En ambos casos, la narración se organiza a través de una secuencia que guía a quien esté leyendo u observando. En la historieta, esta secuencia se articula mediante viñetas, en las cuales se representan los eventos a través de ilustraciones, dirigiendo la atención hacia elementos específicos¹⁴ de la narrativa.

En los textos escritos esto se puede advertir por modos de decir de quienes escriben, propios de otros géneros discursivos, pero en la historieta esto es a partir de las marcas específicas de y de la combinación de los elementos visuales y no visuales. Además, las decisiones con respecto al uso de la paleta de colores, la disposición de las viñetas en la página, si estas aparecen enteras o cortadas (como en el caso de la autora elegida) y otros elementos gráficos como sombras, texturas, planos ponen de manifiesto que su lectura es mucho más compleja de lo que parece, pero a su vez muy atractiva para la infancia. Las autoras e investigadoras Ana Teberosky, Claudia Portilla y Angélica Sepúlveda establecen sobre esta idea que:

Tal vez sea esta la razón del atractivo que ejerce sobre los niños, aunque las relaciones con el cómic son recíprocas. Desde el inicio del cómic, los niños han sido una audiencia privilegiada y, al mismo tiempo, ellos han demostrado gran curiosidad e interés por esta forma narrativa. (2010, p.46)

¹⁴ De este modo cada uno de los recursos gráficos, como las líneas cinéticas que sugieren movimiento, las expresiones gestuales de personajes, los globos de diálogo con sus diferentes contornos que son fundamentales para expresar emociones y estados de ánimo en yuxtaposición con las ilustraciones enmarcadas en viñetas construyen el significado.

La importancia de la selección

Podríamos animarnos a responder que el feminismo no solo tiene la tarea de tirar abajo la cultura patriarcal, sino también la de crear una nueva cultura. Cuando decimos “un nuevo orden simbólico” nos referimos a ponerle palabras e imágenes a los silencios, a las heridas incurables, a convertir esas conversaciones imaginarias en un relato en el que reconocer nuestros dolores y nuestro lugar de sobrevivientes en una cultura feminicida. Forjar genealogías feministas es indagar en este “archivo tonto” donde se cruzan revistas de historietas, fanzines autoeditados, cuentas de Instagram y leer estos textos al calor de las acciones que nos encuentran en las calles. Son pequeños fragmentos de una memoria feminista que también se transmite en viñetas.

Mariela Acevedo (2018)¹⁵

Las historias que leemos desde la infancia moldean nuestras formas de ver el mundo y de habitarlo, nos ofrecen modelos, maneras de pensarlo, nos invitan a imaginar otros mundos posibles. Sin embargo, la historieta ha sido, durante décadas, un territorio dominado por autores varones. La presencia de mujeres y disidencias ha sido mínima en el canon argentino, por lo tanto, en el acervo de historietas que han ingresado a la escuela.

Con pocas excepciones, como Maitena¹⁶, Alejandra Lunik y Patricia Breccia, las autoras han quedado relegadas a los márgenes de un campo que históricamente las ha invisibilizado y, por lo tanto, de los itinerarios propuestos para la escuela. Como señalan Acevedo; Mamone y Ruggeri (2019): “Una historia del campo historietil que niega la existencia o minimiza la participación de autoras en el medio” (p.114).

Esta negación no solo afecta el reconocimiento de sus obras y sus trayectorias, sino que también restringe las posibilidades de representación en la infancia, condicionando quiénes pueden acceder a ser creadores de historietas y quiénes quedan fuera de ese mundo.

Mariela Acevedo (2018) destaca la importancia de recuperar las contribuciones de autoras que han sido silenciadas y de visibilizar sus narrativas en espacios de lectura. La escuela y la biblioteca pueden funcionar como espacios donde esas historias se consoliden, donde las historietas de mujeres y disidencias formen parte del repertorio cotidiano de lecturas. Elegir qué obras acercar a chicas y chicos no es un acto menor, es un acto político: implica tomar decisiones didácticas que, a su vez, tienen una dimensión social y cultural.

En este sentido, ampliar el repertorio de lecturas y ofrecer alternativas que rompan con el modelo hegemónico masculino es fundamental. Incluir autoras en los itinerarios de lectura no es solo una cuestión de resguardar la diversidad, sino una

¹⁵ La madre y la abuela desde la perspectiva de hijas y nietas: Silencios que se rompen en las viñetas de María Alcobre, Femimutancia y Sole Otero

¹⁶ La única autora de historieta incluida dentro de la Nueva Biblioteca Clarín de la Historieta (Tomo 1)

apuesta por generar espacios de identificación más amplios, para que cada lector, lectora, lectore, pueda encontrarse en las historias que lee. La incorporación de historietas creadas por mujeres y disidencias en la formación lectora no solo enriquece el acceso a distintas narrativas y sensibilidades, sino que también contribuye a romper con estructuras de exclusión que operan históricamente dentro del campo. La escuela tiene un papel fundamental y una responsabilidad clave para transformar estas dinámicas.

Si la historieta ha sido históricamente un “búnker masculino”, como sugiere Acevedo, entonces es momento de correr los límites de ese espacio, garantizar y promover que las nuevas generaciones crezcan y su formación lectora se construya con un repertorio más amplio y representativo, donde nadie se quede afuera.

Las situaciones de escritura

*—Es bueno reconocer nuestra capacidad de asombro —dijo el filósofo—.
Los viajes interplanetarios nos han devuelto a la infancia
Ray Bradbury (1955), Crónicas marcianas.*

La escritura es abordada en este trabajo no solo como una práctica social, sino también como una actividad humana consciente y colectiva, con efectos profundos sobre el pensamiento. Según Vigotsky y Luria (citado por Castedo, 2018), la escritura facilita la memoria, la planificación a largo plazo y la comunicación a distancia, pero también transforma el habla y la lengua en objetos de reflexión, desempeñando una función epistémica que permite analizar y comprender el mundo.

Este vínculo esencial entre lectura y escritura también es subrayado por Silvia Castrillón (2008), quien sostiene que: “Fomentar la lectura sin ofrecer la posibilidad de la práctica de la escritura plantea una inserción en la cultura escrita extremadamente limitada” (citado por Azulay, 2023, p.3).

En el caso del lenguaje de la historieta, además de la escritura, son fundamentales otros elementos como las líneas cinéticas, los ángulos y los globos de diálogo. Según Ana Teberosky, Claudia Portilla y Angélica Sepúlveda (2010):

En el cómic se recurre a formas gráficas explícitas, más o menos convencionales, para representar una gran variedad de aspectos discursivos. Por ejemplo, hay formas icónicas para presentar lo que pasa como narración, hay textos para representar aspectos narrativos y actos de habla, hay símbolos gráficos en donde se presentan las voces narrativas de los personajes, “lo que dicen”, pero también “lo que no dicen” sino que piensan, y hay recursos a letras, signos de puntuación o tipografía, que se convierten en ideogramas para representar “la manera de decirlo o pensarlo”. Estas narraciones, actos de habla y maneras recurren al dibujo del globo como continente del contenido del texto y a otros elementos gráficos (incluidos signos de puntuación o letras) como ideogramas. En el cómic se plantea, por tanto, la cuestión de las relaciones entre la lectura y lo escrito debido a los recursos ideográficos que utiliza. Dicho en palabras de Jeffrey Kittay (1995)¹⁷: lo que se representa en el cómic a través de elementos textuales no es solo la oralidad, y la oralidad que se representa es mucho más que lo hablado. (p. 46)

¹⁷ Kittay, J. (1995). El pensamiento a través de las culturas escritas. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa.

La historieta, como sucede con cualquier otro género, plantea relaciones estrechas entre lectura y escritura, con la característica particular de tener elementos visuales y textuales que se integran para provocar significados diversos. Estos recursos pueden ser identificados y utilizados a través de intercambios en contextos didácticos, que favorecen una comprensión más amplia de las prácticas culturales de la lectura y la escritura.

Se espera que en dos situaciones de escritura posteriores alguno de estos elementos que provocan diferentes significados puedan ser advertidos mediante los intercambios entre lectores y ser utilizados a la hora de escribir.

Condiciones didácticas

Acerca de la autora Mariana Ruiz Johnson¹⁸

Es ilustradora y autora argentina de cuentos ilustrados, libros álbumes e historietas. Sus obras se destacan por el poder narrativo de la imagen, sus personajes antropomorfos, el uso del color como elemento compositivo, las escenas nocturnas, la infancia, la fuerza de la naturaleza, el humor, la magia y la amistad.

Estudió Bellas Artes e ilustración de libros para infancias. Lleva publicados libros como autora e ilustradora en todos los continentes. En 2013 recibió el Premio Compostela al Libro Álbum Ilustrado por su libro *Mamá*, publicado por Kalandraka y traducido a diez lenguas. En 2015 fue la ganadora del concurso internacional de libros silenciosos Silent Book Contest con el libro *Mientras duermes*, que fue publicado en Italia por Carthusia Edizioni.

Actualmente, vive en las afueras de Buenos Aires con su familia, se dedica a ilustrar y escribir sus propios libros, también disfruta de trabajar junto a otros autores y autoras. Es profesora en el posgrado de ilustración de FADU.

Mariana x Mariana

Biografía armada por la autora para la Fundación FILBA:

Nací en Buenos Aires en 1984 en una familia relacionada al mundo de los libros. Desde chica, escribí e ilustré mis propias historias, hasta que llegó el momento de elegir una carrera y comencé a estudiar pintura en la Universidad Nacional del Arte. Poco tiempo después me di cuenta de que quería destinar las imágenes que creaba a los libros, y comencé a dedicarme exclusivamente a ilustrarlos y escribirlos. Gané dos concursos internacionales: el Premio de Álbum ilustrado Compostela con mi libro 'Mamá', y el Silent Book Contest con mi libro 'Mientras duermes'. Actualmente trabajo para editoriales de todo el mundo y armo mis propios proyectos creativos, tanto por mi cuenta como en colaboración con otros autores. Me interesa el libro ilustrado en todas sus versiones: desde los libros para bebés hasta las novelas gráficas. Vivo en las afueras de la ciudad con mi pareja y mis hijos.

¹⁸ En el marco de esta indagación Mariana Ruiz Johnson fue entrevistada por la investigadora (ver Anexo 4)

Sobre la selección y el orden de lectura de las historietas para el recorrido

Sucede con algunos libros: abren en nosotros una grieta que no nos permite olvidarlos. No se trata exactamente de los mejores libros, sino de aquellos que nos disparan una flecha que, como el amor, como el amado, no flecha a todos por igual. No atesoramos el libro mejor escrito, sino aquel que, poseedor de un punctum que lo aloja en nuestra memoria, sigue preguntándonos acerca de nosotros mismos. Como el coleccionista que distingue una pieza única entre tantas y la retiene para sí, cada lector arma su canon personal. Libros como diademas excavadas en la lectura, dice Horacio González.

María Teresa Andruetto (2016)

El itinerario de lectura propuesto comienza con *Isla*, escrita e ilustrada por Mariana Ruiz Johnson y Lui Mort. Esta obra da inicio al recorrido porque el dibujo es el principal componente de las historietas: sin dibujo, no hay historieta.

Se trata de una historieta silenciosa de aventura, en la que montañas, monstruos y otras criaturas cooperan para salvar la armonía de un lugar extraordinario a partir de la llegada a la isla de un nuevo personaje.



La historia se construye a través de la yuxtaposición de viñetas e imágenes, sin utilizar palabras, lo que permite que los elementos visuales, como la ubicación de las viñetas (página completa, dos viñetas, 3 o 4 por página), las expresiones, los ángulos y las líneas cinéticas, jueguen un papel esencial en la narrativa. Inspirada en las aventuras clásicas de la infancia, y en la estructura narrativa del camino de la heroína¹⁹, la obra se enfoca en la cooperación y el descubrimiento, con una estructura similar a otras historias como *Pulgarcita* de Hans Christian Andersen, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, la saga de *Harry Potter* de J.K. Rowling, *El mago de Oz* de L. Frank Baum y *Peter Pan* de James Barrie.

Isla es una obra ideal para iniciar a los y las estudiantes, ya que permite centrarse en la comprensión de la narrativa visual y sus convenciones sin la presencia, aún, del texto escrito. Thierry Groensteen (2024) plantea que la historieta puede describirse a partir de la noción de multicuadro: “En dos palabras, una historieta provisionalmente reducida a sus parámetros espacio-tópicos” (p. 37). Es decir, el espacio y la disposición de las viñetas son estructurales para la construcción del significado. No se trata de establecer una mirada macro para luego arribar a un análisis micro de las unidades inferiores, cuando se lee una historieta y quien lo

¹⁹Gail Carriger (2020) en su libro *The Heroine's Journey* establece: “The Heroine's Journey is one of building teams, creating cohesions, forming social relationships, ensuring civilizations and posterity. It also seeks balance and compromise. (Pos. 698, edición Kindle)

hace, se enfrenta a una página donde las viñetas aparecen y dentro de ellas todas las convenciones juntas. Pero sí se trata en este caso de establecer cómo se organizan esas viñetas y cómo a partir de su disposición establecen una secuencia narrativa, rítmica.

En este sentido, Groensteen (2024) sostiene que “abordar el estudio de la historieta a partir de unidades inferiores a la viñeta no parece en absoluto útil”. En el ámbito escolar, suele introducirse el género de manera fragmentada, enfocándose primero en sus elementos constitutivos (personajes, onomatopeyas, globos de diálogo, etc.), lo que desvía la atención del sistema narrativo global. Por otro lado, *Is/a* permite observar cómo la historia se construye desde la relación entre viñetas y su disposición en la página, enfatizando la importancia del lenguaje visual.

A partir de una cita de Umberto Eco, el autor refuerza esta idea al destacar la dificultad de encontrar unidades significativas fijas dentro del discurso de la historieta:

En un sintagma icónico intervienen relaciones contextuales tan completas que se hace difícil identificar en ellas los elementos pertinentes de las variantes facultativas... Los aspectos pertinentes varían: unas veces son grandes configuraciones reconocibles por convención, otras son pequeños segmentos de líneas, puntos, espacios blancos”. Esto sugiere que el significado en la historieta no se encuentra en elementos aislados, sino en su articulación dentro de la composición general. (1986, p. 184)²⁰

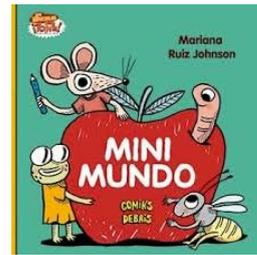
En esta línea, Groensteen (1997) establece que la ubicación de las viñetas, las calles (los espacios en blanco entre viñeta y viñeta) colaboran para construir el relato, o como él lo llama: el ilusionismo propio del arte narrativo de la historieta.

Las viñetas presentan solo esquirlas del mundo supuesto en que se desarrolla la historia. Pero, como se supone que dicho mundo es continuo y homogéneo, todo ocurre como si, una vez dentro, el lector ya no saliera más de la imagen que le da acceso. Atravesar los cuadros se vuelve una operación mecánica y en gran medida inconsciente, disimulada por la atención al (la absorción en el) mundo virtual postulado por el relato. La diégesis es la imagen virtual, fantasmática, que comprende todas las viñetas, las trasciende, y que el lector puede habitar. Si, siguiendo el término de Pierre Sterckx, es posible nidificar en un cuadro de historieta, es porque, a la inversa, cada imagen representa metonímicamente la totalidad de dicho mundo... La multiplicidad y el despliegue de sus imágenes, la ubicuidad de sus personajes, hacen que la historieta abra verdaderamente hacia un mundo consistente. Fácilmente me convenzo de que puedo habitarlo... Leyendo, salgo y entro constantemente. (p.21)

²⁰ La Structure absente, París, Mercure de France, 1972, p. 187-188 [La estructura ausente, Introducción a la semiótica, Barcelona, Editorial Lumen, tercera edición de 1986, trad. Francisco Serra Cantarell, p, 184]

Isla, al prescindir del texto, obliga a centrar la atención en la relación entre las imágenes y en cómo estas configuran el relato.

Minimundo es una historieta que presenta las aventuras de Ratón y sus amigos: Luis Lombriz, Tiki-Toki la luciérnaga, Remi la rana y Pedro Pulga, quienes recorren este universo diminuto mientras conocen nuevos personajes y viven experiencias increíbles. En sus inicios fue parte de las entregas de la revista infantil *La valijita*.

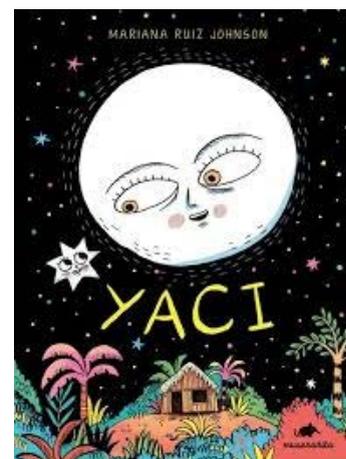


La obra combina texto con imágenes en pequeñas tiras con características visuales y no visuales destacadas, como planos variados, globos de diálogo con contornos distintivos. Se introduce el texto dentro de las viñetas y estas aparecen dentro de un rectángulo o fuera, como acostumbra a narrar la autora. En cuanto a sus personajes, reflejan un estilo propio, ojos grandes (a diferencia de los que ilustró en *Isla*, Lui Mort) que añade encanto y singularidad a este mundo pequeño, pero lleno de detalles fascinantes.

La sopa más rica presenta cinco cuentos cuyos protagonistas se entrelazan hasta culminar en una gran fiesta en el parque. Allí, todos colaboran para cocinar juntos “la sopa más rica”, celebrando la unión y el trabajo en comunidad. En Villa Verde, sus habitantes viven pequeñas aventuras en espacios compartidos como el mercado, la biblioteca y la plaza. A pesar de la lluvia o el trueno, estos lugares se convierten en escenarios de encuentro y descubrimiento. En esta historieta se suman otros globos de diálogo y el uso del color y las viñetas para marcar el tiempo, también comienza a ser visible la temática de la amistad a través de las historias de la autora.



Yací es una versión libre de la leyenda Guaraní de la Yerba Mate. En ella, todas las noches, la Luna escucha una música muy especial que llega desde algún rincón de la selva. Para averiguar de dónde viene, envía en una misión mágica a su hija, Yací. En el camino, la pequeña descubrirá muchas cosas sobre la vida en la tierra. Es la historieta más extensa del itinerario, en donde convergen varios elementos vistos en las anteriores, sumándose las onomatopeyas y saltos temporales. Con esta lectura damos por finalizado el recorrido.²¹



²¹ Si bien la autora cuenta con una historieta más: *BO-TO*, no se ha editado aún en nuestro país. Se trata de una historia de ficción sobre la amistad de un robot y un niño llamado Milo. Lejos de aislarse en su domicilio jugando,

Definiciones metodológicas

Para indagar este problema planifiqué un itinerario de lectura con cuatro historietas, elaboré preguntas siguiendo diferentes categorías para cada una de las sesiones. Luego observé, tomé registro y grabaré con consentimiento de la institución las situaciones de lectura a través del docente y las posteriores aperturas de espacios de intercambio entre lectoras y lectores planificados en el marco de una secuencia didáctica que llevé a cabo un docente con quien tengo la posibilidad de trabajar y acordar ciertas condiciones didácticas e intervenciones docentes necesarias para su puesta en aula.

Preguntas para abordar la indagación

- ¿Cómo se aborda la formación de lectoras y lectores en el marco de una secuencia, en 2° grado, en la que se propone leer historietas?
- ¿Cuáles son las condiciones didácticas que favorecen esta formación?
- ¿Qué historietas son propicias para iniciar los recorridos?
- ¿Qué intervenciones docentes abonan a la construcción de sentidos y de este género discursivo en los espacios de intercambio entre lectores?
- ¿Qué aprenden las chicas y los chicos en estas situaciones? (Si bien este aspecto no es el foco de la indagación, me pregunto si no podré incluir algunos rastros que den cuenta de lo que las chicas y chicos han aprendido)
- ¿Es posible encontrar marcas de la autora a través de su narrativa gráfica? Si es posible, ¿cuáles son?
- ¿Qué propuestas de escritura facilitan advertir esas huellas?

Análisis de datos

En principio, consideré cinco clases que tienen lugar en el marco de la secuencia en las que se llevan a cabo cinco situaciones de lectura a través del docente en tres momentos diferentes. El propósito fue analizar las condiciones e intervenciones, pero definir un corte temporal que permita resguardar algunas progresiones y algunos avances en la construcción de sentido.

Al momento de disponer de la desgrabación de estas situaciones realicé una lectura profunda para construir categorías claras que me permitan elaborar el un estudio más exhaustivo.

Pretendo arribar a conclusiones que aporten reflexiones para pensar la formación de lectores en relación con este género, construir conocimiento didáctico en un área

que, como he señalado, es vacante. Para ello, me valdré de un análisis que responda las preguntas planteadas, guarde relación de manera coherente con el marco teórico sin perjuicio de un probable planteo de nuevos interrogantes que pueden ser retomados en futuras indagaciones.

Como propuesta de anexo propongo una entrevista a la autora con preguntas que ayuden a pensar en las especificidades de este lenguaje híbrido. Es decir, cómo piensa y decide cuestiones propias del quehacer de historietista, desde su lugar de ilustradora y guionista para luego observar cómo chicos y chicas lo abordan a la hora de leer.

Población y muestra

Se trabajó con el docente bibliotecario²² quien llevará adelante las situaciones de lectura e intercambio. Es importante destacar que la escuela en donde se llevarán adelante estas situaciones es una escuela museo, en la cual la población estudiantil que asiste a diario tiene un acceso cotidiano a obras de arte expuestas en las instalaciones del establecimiento y la propuesta de enseñanza es intensificada en Artes.

Objetivos

- Reconstruir y analizar las condiciones didácticas e intervenciones docentes y sus efectos en la formación de lectores de un género en particular, la historieta. Para ello fue indispensable:
 1. Elaborar un itinerario de lectura que permita acompañar el recorrido y la formación de lectores y lectoras de historieta.
 2. Elaborar preguntas para el intercambio entre lectores que abarquen diferentes categorías de análisis.
 3. Identificar los obstáculos con respecto a la selección del material o a algunas situaciones de lectura a través del docente con respecto a los portadores textuales (por ejemplo, con qué tipo de historietas iniciar el recorrido y con cuáles finalizar, si facilita la lectura de las historietas en pantalla o no o por ejemplo ampliar algunas tiras para que se advierta los detalles)
 4. Proponer alguna situación de escritura posterior en donde puedan advertirse algunos saberes adquiridos a lo largo de las situaciones de lectura e intercambios posteriores.

²² El docente bibliotecario Leandro Troglio es maestro de Educación Primaria y Bibliotecólogo. Su trayectoria dentro del sistema educativo fue durante 15 años en el marco del programa de Alfabetización para la Inclusión Maestro+Maestro. Trabaja actualmente como bibliotecario y en su tiempo libre ilustra historietas. Las aventuras de su personaje *Salvatierra* fueron editadas por el sello Libros del Cosmonauta de la ciudad de La Plata.

Preguntas planificadas para cada uno de los intercambios²³

Este repertorio de preguntas se elaboró teniendo en cuenta diferentes categorías nombradas en el marco teórico. De todas estas preguntas se elegirán algunas de cada categoría para organizarlas en las sesiones de lectura.

Isla

Argumento

- ¿Qué cosas le pasan a la protagonista en la isla?
- ¿Con qué problemas se va encontrando la protagonista?

Localizar información

- ¿Cómo y dónde conoce a los personajes?
- ¿Cómo se entera la protagonista lo que pasa en la isla? ¿Cómo se lo cuentan?
- ¿De quién es el plan para resolver el problema? ¿En qué momento de la historia lo comunica?

Inferencia

- ¿Qué produce el enojo del volcán?
- ¿Qué diferencia encuentran entre la llegada de la protagonista a la isla y su partida?
- ¿Quiénes y por qué la ayudan a volver?
- ¿Cómo se resuelve el problema con el volcán? ¿Qué piensan? ¿El monstruo llama a las aves o las hipnotiza?

Sobre si es un sueño o no

- Algo pasa entre la última página y la primera. ¿Qué le sucede a la protagonista a lo largo de la historia?
- ¿Por qué les parece que fue un sueño? ¿Qué elementos de la habitación aparecen a lo largo de la historia?
- ¿Cómo representa esta idea la ilustradora en la tapa?
- ¿En qué parte se dieron cuenta de que se había quedado dormida?

Intertextualidad

- ¿Conocen otras historias que empiecen y terminen así?

²³ De todas estas preguntas se elegirán algunas de cada categoría para organizarlas en las sesiones de lectura.

Elementos de la historieta

- Esta historieta tiene algo particular, ¿se dieron cuenta? No tiene palabras. Entonces una historieta para contar una historia puede no tener palabras, pero ¿puede faltarle dibujos?
- En la pág. 2 ¿Cuánto tiempo pasó de la primera viñeta a la última? ¿Mucho o poco? ¿Y en la pág. 7? ¿Pasa más o menos tiempo entre una viñeta y otra que en la pág. 2?
- En la pág. 5 a la protagonista le pasa algo ¿Qué es lo que le pasa? ¿Cómo se dieron cuenta?
- En la pág. 13, en la segunda viñeta. ¿Qué es lo que le pasa a la protagonista?
- En la página 13 y 14 la protagonista se entera por qué caían bolas de fuego del cielo. ¿Quién se lo cuenta? ¿Cómo se dieron cuenta?

Líneas cinéticas/movimiento

- En la pág. 7 la protagonista sube a una palmera para bajar cocos, pero cuando llega a arriba le pasa algo. ¿Qué es lo que le pasa? En la pág. 8 ¿Qué detalle del dibujo nos ayuda a entender que salió volando?
- En la pág. 24 el monstruo que ayuda a la protagonista llama a las aves para apagar el fuego del volcán. ¿Cómo las llama? ¿Cómo se dieron cuenta?

Planos

- En la pág. 25, en la primera viñeta, la protagonista señala el volcán. ¿Está lejos o está cerca del volcán? ¿Cómo te diste cuenta?

Minimundo

Argumento

- ¿A quiénes conoce Ratón a lo largo de su recorrido?
- ¿Qué sucede con las casas que va conociendo?
- ¿Cómo logra encontrar un lugar ideal?
- ¿Qué pasó antes del encuentro con Pedro Pulga?
- ¿Qué aventuras aparecen en las otras historias?

Localización

- ¿Cómo era la casa de las hormigas?

Formas de decir

- ¿Por qué dirá “la residencia de Don Caracol” en lugar de casa?

Inferencia

- ¿Por qué les parece que Ratón sigue de largo cuando pasa por la casa del búho y de la lombriz?

Globos

- Mientras busca el lugar perfecto, Ratón piensa a veces, otras veces habla y otras escucha... ¿Se dieron cuenta? ¿En qué momentos pasa eso?

Voz narrativa

- Cuando la hormiga y Pedro Pulga se encuentran, alguien hace una pregunta... pero no aparece en un globo... ¿Quién les parece que es?

Relación entre el texto y el dibujo

- En la página 4, en el cuadro 1, si no estuviera el texto, ¿nos daríamos cuenta de que Ratón busca una casa? ¿Qué pistas nos da el dibujo para entender lo que le pasa al personaje?

Globitos

- En la pág. 5 hay dos diferentes tipos de globitos, Ratón tiene uno y Luis Lombriz otro. ¿Qué diferencia hay entre uno y otro?
- En la pág. 12, en el cuadro 1, Luis Lombriz está llorando, fíjense en el globito del personaje ¿cómo es?, ¿por qué es así? ¿Y en la página 18?

Viñetas

- Hay viñetas sin borde, viñetas apaisadas y alargadas y viñetas que ocupan toda una hoja. ¿Por qué habrá decidido la autora utilizar estos distintos tipos de viñetas?

Planos

- En la página 7, en el cuadro 2, ¿por qué la autora dibujo a Ratón tan de cerca? ¿Qué efecto habrá querido lograr en el lector?
- En la pág. 4, en el cuadro 1, ¿por qué el búho está tan grande y Ratón más chiquito?

Orden de lectura

- En la pág. 47 están todos los personajes juntos, ¿están hablando todos juntos o primero uno y después el otro? ¿En qué orden los leerías vos?

Autora

- Esta historieta la escribió y dibujó Mariana Ruiz Johnson. Su estilo es muy particular, los ojos de sus personajes son diferentes a los de Lui Mort en Isla, ¿lo notaron?, ¿qué tienen de diferente?

- Esta historieta tiene muchas aventuras de Ratón y sus amigos, ¿encuentran algo parecido con Isla?

La sopa más rica

Argumento

Buena compañía

- ¿Qué sucede la mañana en la que Coco y su mamá van al mercado?
- ¿Cómo se dan cuenta de que Coco se enamora perdidamente? Marcas gráficas
- ¿Qué cosas hacen juntos?
- ¿Qué idea tiene Coco para volver a encontrarse?

Localización + Globos

- ¿Por qué la mamá de Coco pierde la paciencia?
- ¿Cómo se dan cuenta de que está enojada?
- ¿Cómo decide contarle la autora? Apunta a identificar la disposición de las viñetas y los estilos de globos

Viajes de papel

Argumento e intertextualidad

- ¿Por qué la Abuela de Luis cambia de plan esa tarde?
- ¿A dónde se van de viaje? ¿Conoces alguna de esas historias y lugares a donde viaja Luis?
- ¿Cómo terminan la tarde juntos?

En el mercado

Argumento y globos

- Gina recorre el mercado con su papá. Su papá accede a comprarle algunas cosas... ¿Cuáles?
- ¿Qué pasa cuando su papá le dice basta?
- ¿Qué pasa con el globo? ¿Por qué les parece que está así? ¿Cómo hay que leerlo? ¿Es igual que cuando la mamá de Coco se enoja?
- ¿Por qué Gina al final de la historia parece no importarle más los zapatos azules?

La sopa más rica

Argumento + viñetas

- Todos los personajes de esta historia, se reúnen en un momento... ¿Cuándo es?
- ¿Qué compran cada uno para armar la sopa?

Dibujo

- ¿Por qué cuando la osa revuelve la sopa, el aroma pueden sentirlo todos?
- ¿Cómo logra este efecto la ilustradora?
- ¿Cómo son las mañanas en Villa Verde y cómo son las noches?
- ¿Qué animal es el último en levantarse y el último en acostarse?

Orden de lectura e inferencia

- Cuando prueban la sopa todos opinan, ¿están hablando todos juntos o primero uno y después el otro? ¿En qué orden los leerías vos? ¿Qué pasa si no seguimos un orden?
- ¿Los que no están hablando, también disfrutan? ¿Cómo nos damos cuenta?
- ¿Por qué se enoja la Osa?
- ¿Qué parte hace cada uno para ayudarla?

Yací

Argumento:

- ¿Cuál es el favor que le pide la luna a su hijita Yací al nacer? (Pueden volver a leer para recordarlo)
- Yací se encuentra primero con los monitos que hacen una música muy peculiar. ¿Cómo era esa música? ¿Por qué no era la que Yací buscaba? (Volvamos a leer...)
- ¿Por qué les parece que dice que la música que encuentra donde están los bichitos y los hongos es diminuta?
- Yací sigue su recorrido hasta que en un momento dice “oh no”. ¿Qué es lo que ve que la angustia? ¿Por qué el yagareté le dice que “en la selva no hay buenos ni malos”? ¿Cómo le explica eso a Yací?
- El yagareté lleva a Yací hacia la música. ¿Por qué no entra donde están los humanos? (Pueden volver a leer para recuperar lo que dice)
- ¿Qué le da la luna a cambio a la abuela y a Chapai?
- Esa planta dice que es para que compartan momentos... ¿De qué está hablando? ¿Cómo nos damos cuenta? (Volvamos a mirar las ilustraciones. Vuelvan al texto para ver de qué está hablando y cómo nos damos cuenta como lectores de que se trata de la yerba mate)
- ¿Quién es Yací? ¿Cuándo nos cuentan quién es? (Volver sobre el inicio, el final y algunos momentos intermedios)
- Mientras leía el cuento, hubo un momento en donde sentí miedo ¿Les pasó lo mismo? ¿En qué parte?

- Hay dos momentos que me hacen pensar que Yací conoce lo que es la amistad... ¿En qué partes? ¿Por qué?
- ¿Cómo vemos el paso del tiempo? ¿Cuánto tiempo les parece que pasa en esta historia? ¿En qué momento del día transcurre?

Secuencia de imágenes

- ¿Cómo nace Yací?
- ¿Qué hacen con el regalo que les da la luna?
- Se dieron cuenta de que en estas partes y en otras las viñetas no tienen bordes... ¿El tiempo pasa más despacio o más lento cuando las viñetas son así? ¿Nos quedamos más tiempo mirando la página o menos?

Viñetas

- Yací va recorriendo la tierra en busca de una música muy dulce... en cada encuentro se va enterando de algunas cosas porque cada animal cuenta algo, ¿Cómo se lo explican? Volvamos a esas partes...
¿En qué páginas sucede eso? ¿Qué pasa con los colores en esas páginas?

Globos

- En La Sopa más rica, vimos que cuando había muchos globos y muchos personajes no siempre importaba el orden de lectura... Pero ¿qué pasa en esta página? ¿Cómo nos indica la autora que hay un orden para leer?
- ¿Qué globos de otras historias de Mariana aparecen de nuevo?

Onomatopeyas

- ¿Cuál es el sonido de cada una de las músicas que conoce Yací a lo largo de su búsqueda?
- ¿Cómo podemos darnos cuenta de eso aunque el libro no tenga audio?

Planos

- Cuando Yací percibe la música de los bichitos podemos ver muy bien lo que hacen aunque ella sea más grande y ellos muy chiquitos. ¿Qué sucede con el tamaño de Yací y los bichitos? ¿Por qué la autora decide dibujarlos de diferentes tamaños? ¿Qué efecto querrá lograr?
- En cambio, cuando está sobre el Yaguareté y advierte la casita de donde viene la música, ¿Cómo nos damos cuenta de que la casita está lejos?

Análisis de la propuesta

La secuencia de lectura de cada historietita se llevó a cabo en las horas institucionales de biblioteca²⁴ y en las horas de Prácticas del Lenguaje. Por semana

²⁴ La hora institucional de la Biblioteca tiene una duración de 40 minutos, por lo que en todo momento se trabajó en conjunto con las horas compartidas con el área de Prácticas del Lenguaje.

se ocuparon dos días distintos en clases espaciadas entre sí con una duración de 40 minutos y 80 minutos (interrumpida por un recreo) para disponer de una instancia para la lectura, otra para el intercambio y algunos momentos al inicio o al final de las clases para poder reunirme con el docente bibliotecario a fin de realizar ajustes sobre la propuesta de trabajo.²⁵

En el siguiente esquema se representa la agenda de trabajo:

| Clase 1 40 minutos | Clase 2 80 minutos | Clase 3 40 minutos | Clase 4 80 minutos | Clase 5 40 minutos | Clase 6 80 minutos | Clase 7 40 minutos | Clase 8 80 minutos |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Martes 2° hora Primera semana de noviembre | Viernes 1° hora Primera semana de noviembre | Martes 2° hora Segunda semana de noviembre | Viernes 1° hora Segunda semana de noviembre | Martes 2° hora Tercera semana de noviembre | Viernes 1° hora Tercera semana de noviembre | Martes 2° hora Cuarta semana de noviembre | Viernes 1° hora Cuarta semana de noviembre |
| 1° momento: Lectura de <i>Isla</i> en pantalla gigante | 1° momento: Lectura de <i>Isla</i> en formato papel A3. | 1° momento: Lectura de algunas historias de Minimundo. | 1° momento: Lectura algunas historias de La Sopa más rica. | 1° momento: Lectura de Yací | 1° momento: Relectura de Yací | Propuesta de trabajo en torno a Yací (ver Anexo) | Propuesta de escritura en parejas en torno a Yací. (Ver Anexo) |
| Ajuste de la propuesta junto al docente bibliotecario | 2° momento: Intercambio entre lectores/as con las preguntas planificadas | 2° momento: Intercambio entre lectores/as con las preguntas planificadas | 2° momento: Intercambio entre lectores/as con las preguntas planificadas | 2° momento: Intercambio entre lectores/as con las preguntas planificadas | 2° momento: Intercambio entre lectores/as con las preguntas planificadas | | |

Algunos ajustes al inicio de la propuesta

Clase 1

Al planificar esta secuencia dispuse que *Isla* y *Yací* fueran proyectadas mediante pantalla para facilitar su lectura,²⁶ porque ambas tienen un tamaño pequeño para realizar una lectura a través del docente en grupos numerosos²⁷. Sin embargo, en

²⁵ Este trabajo focaliza en las situaciones de lectura a través del docente y tiene como objetivo principal advertir avances de los niños y de las niñas en relación con la construcción de sentidos específicos y pertinentes en torno a la historieta en los sucesivos espacios de intercambio entre lectores previstos. En tanto que, las situaciones de escritura que acompañaron esta propuesta de trabajo formarán parte de los anexos sin que en este trabajo de investigación se desarrollen en profundidad. Será material para futuros trabajos en esta misma línea de investigación.

²⁶ En otras instancias que no forman parte de esta indagación sino de la práctica docente, la lectura de historieta en pantalla facilita el acercamiento al soporte y la observación de las viñetas, cuando la lectura se realiza a través del docente para grupos numerosos.

²⁷ Julia Bustos, editora de *Musarañita*, y Mariana Ruiz Johnson brindaron los archivos .pdf de *Yací* e *Isla* para ser utilizados durante esta investigación y solamente con fines didácticos.

la clase 1 al proyectar la historieta, la ubicación de la pantalla no permitió que la lectura fuera mejor, por el contrario, la imagen proyectada no era del todo nítida,²⁸ por lo que la primera lectura de *Isla* no funcionó como esperaba. El laboratorio donde se encontraba la pantalla y el proyector, en un espacio anexo a la biblioteca, resultó ser en el horario estipulado para estas clases sumamente ruidoso e incómodo para el grado. Si bien eran asiduos de ese lugar y de propuestas con la pantalla, no habían leído nunca desde ahí.

Al no poder advertir detalles de cada una de las viñetas, las interpretaciones posteriores a la lectura no se correspondían con la historia ni con los propósitos de esta indagación.

Para la clase siguiente elaboré una versión del libro en tamaño A3²⁹, respetando la portada, doble página para las viñetas, páginas de cortesía, colofón y contratapa para ser utilizada por el maestro en una nueva instancia de lectura.

Lectura con el docente y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Isla

Clase 2

El docente bibliotecario recibe al grado y los ubica en el espacio donde usualmente leen. La biblioteca es en general muy silenciosa. Realiza una introducción nuevamente para contarles que realizarán un recorrido por la obra de Mariana Ruiz Johnson. Muestra los cuatro ejemplares de los libros que leerán, escoge *Isla* y les comenta que como la clase anterior no habían podido verlo bien, iban a leerlo nuevamente. Junto al ejemplar original se muestra el prototipo armado en A3.

| | |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro ³⁰ | Cambiamos de lugar, antes fuimos a uno donde no solemos leer. Además lo pusimos en una pantalla que estaba un poco borrosa. Así que, miren, hoy lo trajimos para leer. El libro original, como es un poco chico. Entonces, miren. Miren lo que trajimos. Una historieta bien, bien grande, para que todos la puedan ver. ¿Sí? Entonces, la vamos a leer otra vez. Tenía algo en particular esta historieta, ¿sí? ¿Alguien se acuerda que lo habíamos hablado? |
| Varias voces | Que no tenía letras. |
| Maestro | Que no tenía letras, que no tenía palabras. Así que, yo lo único que voy a hacer es ir indicándoles cuadro por cuadro |

²⁸ Si bien se habían tomado los recaudos necesarios, el día de la lectura de *Isla* el proyector emitió una imagen borrosa, lo que dificultó mucho la lectura en pantalla. Se acordó con el docente volver a leerla en un formato adaptado.

²⁹ El tamaño original de *Isla* y *Yací* es 23x17 cm.

³⁰ Se utilizará este formato de tabla en color para las transcripciones de las clases.

| |
|---------------------------------------|
| para que vayan siguiendo la historia. |
|---------------------------------------|

El docente inicia la lectura leyendo el título, los nombres de quienes la hicieron (comenta que esta es la única historieta que leerán en la que Mariana Ruiz Johnson trabajó junto a otro ilustrador), señala el nombre de la editorial, Musarañita, y comenta que en la biblioteca hay otro de esa colección en el estante de las historietas³¹, da vuelta el libro y lee la contratapa. Al abrirlo vuelve a leer la portadilla con los mismos datos. Comienza la lectura indicando el orden de lectura de los cuadros³².

Al finalizar abre el intercambio con una pregunta que apunta a recuperar el argumento de la historia y algunos elementos de la historieta, además de la ilustración, aparecen las líneas cinéticas para indicar una sensación y un movimiento.

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Vamos a recuperar un poco la historia. La protagonista tiene bastantes problemas, ¿no? Desde que llega a la isla, a ver. ¿Cuál es el primer problema? |
| Amanda | Que tiene hambre. |
| Maestro | A ver, vamos a buscar (vuelve al principio del libro donde aparece el cuadro al que hace referencia la niña) ¿Cómo te diste cuenta de que tiene hambre? |
| Amanda | Se está agarrando la panza. |
| Maestro | A ver, ¿dónde? ¿En qué cuadro? A ver, este es el 1, el 2, el 3 y el 4. |
| Varias voces | En el 4. |
| Maestro | ¿Cómo te diste cuenta de que tiene hambre, porque se agarra la panza nada más? ¿Hay algo más? ¿Ven algo más? Levantamos la mano, ¿sí? |
| Cataleya | Saca la lengua. |
| Maestro | Entonces, se agarra la panza, saca la lengua, ¿qué más? |
| Amanda | Porque se ven como cositas blancas que hacen ruido. |

³¹ Cuentan con un ejemplar de Lucy, el gato malvado de Pitucardi.

³² El cuadro ubicado dentro de la página es para Groensteen (2024) índice de un algo-que-hay-que-leer, haciendo referencia a la función lecturas. El docente indica a lo largo de la lectura la dirección y el orden en el que se leen los cuadros. En general pasa con la historieta que el orden de lectura puede advertirse sin mediación adulta, pero para no dejar librado esto al azar el docente pone en evidencia en el orden en el que deben leerse los cuadros. Lo hace teniendo en cuenta un tiempo porque el cuadro es una invitación a detenerse y examinar.

| | |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Hay como unas líneas blancas, las ven (las muestra para todo el grupo). Amanda dice que hacen ruido. |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El docente hace hincapié y organiza la información en torno a lo que sucede en el cuadro 4 para hablar del primer problema que tiene la protagonista al llegar a la isla. Para ello vuelve sobre lo leído al principio del libro³³ de la historia (el primer problema sucede en las primeras páginas y no en las últimas) y se detiene sobre lo que advierten y comparten algunas niñas del grado.

A partir de lo observado hace visible un elemento de la historieta como las líneas cinéticas, que es una convención propia del género que estamos abordando y que dependiendo la forma que toma tendrá un significado distinto.

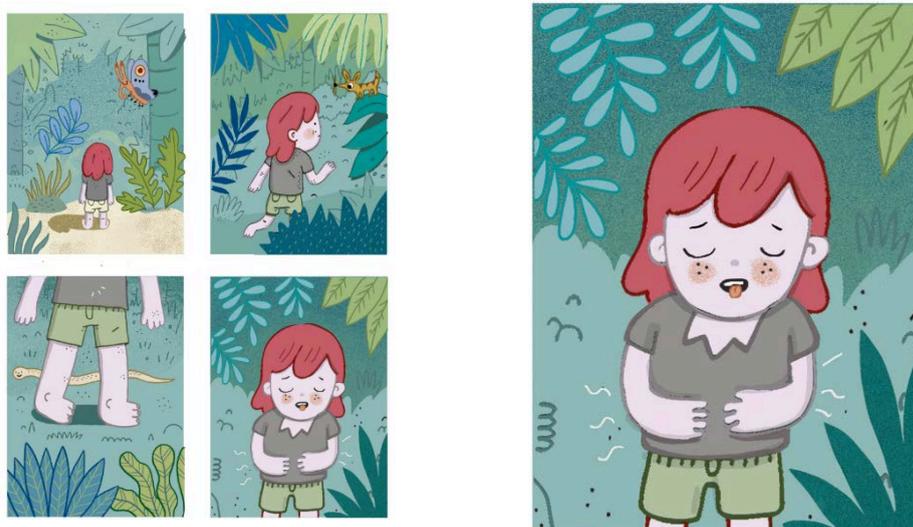


Imagen 1. Página 9 completa de 4 cuadros

Imagen 2. Viñeta con líneas cinéticas

El docente continúa el intercambio, pero avanza hacia las páginas siguientes para poder hacer visible que el mismo recurso de las líneas cinéticas aquí aparece, pero para resolver el problema del hambre de la protagonista.

| | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Y cómo resuelve esta cuestión del hambre la protagonista? |
| Martina | Ve una palmera y ve cocos. |
| Maestro | Pero hay algo que nos da a entender, que se da cuenta, que hay cocos. |

³³ Para quienes no leen convencionalmente estas instancias de intercambio entre lectoras y lectores donde se recuperan el argumento, se localiza información, se realizan inferencias o se encuentran marcas del autor, son imprescindibles para construir estrategias de lectura.

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Martina | Porque está levantando las manos para agarrarlo. |
| Isabela | Y además hay un dedo. |
| Maestro | Está levantando las manos para agarrarlo, ¿no? Y se da cuenta que no llega. ¿Y qué hace? |
| Varias voces | Se trepa. Se trepa. |
| Maestro | Pero cuando llega a arriba le pasa algo. ¿Qué es lo que le pasa? En la pág. 8 ¿Qué detalle del dibujo nos ayuda a entender que salió volando? |
| Cataleya | Se cae. |
| Martina | Sale volando. |
| Maestro | ¿Se cae o sale volando? A ver. Además de cómo está la palmera, ¿acá hay algo que nos da a entender que no es que se cae, sino que sale volando? |
| Amanda | Ah... como todas las “liñitas” están dibujadas para allá, entonces está siendo disparada hacia allá. |
| Maestro | Las líneas nos dan como una dirección acá, ¿no? |
| Isabela | No resolvió el primer problema, porque no comió nada... |
| Maestro | Es verdad... ¿Qué dicen los demás? Es como que desde que va llegando a la isla va teniendo ciertos asuntos. Pero es interesante esto que notó ella (refiriéndose a Amanda), porque las líneas son las mismas que las del ruido en la panza, ¿vieron? (da vuelta la página para mostrarla). Lo que pasa es que cuando está en el otro cuadro, esas “liñitas” parece que hacen ruido. |
| Amanda | Porque están como medio “delineadas” (dibuja en el aire el recorrido de la línea serpenteada). |
| Maestro | Y acá parece que sale volando, le dan velocidad, ¿Qué piensan? |
| Amanda | Claro. Son palos. |

En reiteradas ocasiones es el maestro el que interviene, vuelve una y otra vez a las viñetas, a la vez que relee, con el propósito de que los niños y las niñas logren observar e inferir qué es lo que sucede y de esta manera ayudarlos/as en la construcción de sentido. El docente, además de volver a la historieta, repregunta, es decir, incentiva a quienes participan a explicitar sus pensamientos: —¿Se cae o sale volando? Asimismo, interviene con el propósito de garantizar la participación de toda la clase en la discusión: —¿Qué dicen los demás?



Imagen 3. Página doble donde aparece la escena completa



Imagen 4. Página de 2 cuadros. Cuadro 1 de la página siguiente

En torno a plantear preguntas que apunten a la localización de información, comienza por organizar el momento y los sucesos dentro de cada cuadro:—Pero hay un momento, entre estas dos páginas, que la protagonista se entera de dónde venían esas bolas de fuego... ¿En qué parte se entera?

Lua responde ya usando una palabra propia del género:—En el cuadro de la siguiente página...

El docente repregunta para organizar en qué viñeta/cuadro exactamente se produce, utiliza números para organizarla y establecer el orden de lectura: —En esta página, ¿cuál? ¿El 1, el 2, el 3, el 4?

Y los lugares donde conoce a los diferentes personajes y cómo la protagonista reacciona a esos encuentros. El docente interviene para que puedan advertir cómo se traducen las reacciones en el lenguaje gráfico.— ¿Cómo nos damos cuenta de que se hacen amigos?

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Es cierto. Como dijo Isabela, no resuelve el problema, porque... ¿Qué sucede con el coco que iba a comerse? |
| Victoria | Se convierte en un ser. |
| Isabela | Se convierte... Porque acá no tiene ojos, acá le salen ojos (señalando las viñetas). |
| Varias voces | Se hacen amigos. |
| Maestro | ¿Cómo nos damos cuenta de que se hacen amigos? |
| Cataleya | Porque ahí tiene los corazones (Señala la viñeta donde aparecen) |



Imagen 5. Página 13 de 4 cuadros en donde la protagonista conoce al Coco.

Imagen 6. Página 17 de 4 cuadros en donde la protagonista se entera de que el volcán está enojado.

| | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Pero hay un momento, entre estas dos páginas, que la protagonista se entera de dónde venían esas bolas de fuego... ¿En qué parte se entera? |
| Lua | En el cuadro de la siguiente página... |
| Maestro | En esta página, ¿cuál? ¿El 1, el 2, el 3, el 4? |
| Lua | El 3, porque el coco le avisa. |
| Maestro | El coco le avisa... y ¿cómo le avisa si no hay palabras? |
| Cataleya | Por la... por la... |
| Maestro | ¿Por la qué? |
| Cataleya | Por ese cosito (señalando el globito) |
| Maestro | Ah, por este globito. Ya lo habíamos visto la otra vez que se usaba cuando alguien está hablando... ¿Qué le está diciendo? |
| Cataleya | Que el volcán está enojado. |

Para hablar del paso del tiempo, como uno de los elementos de la historieta (como la elección de las viñetas que conforman una página y la claridad u oscuridad que allí aparecen para definir el día y la noche) el maestro se detiene en un aporte que realiza una de las estudiantes.



Imagen 7. Doble página completa



Imagen 8

Imagen 9

Páginas que utiliza el maestro de referencia para advertir cambios en el tiempo y ritmo (*la Imagen 8* es la contigua a la *Imagen 7* y la *Imagen 9* que se ubica al principio del libro es tomada como ejemplo).

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Quiénes son los que pueden resolver el problema? |
| Valentina | Las gaviotas... ¡Los pelícanos! |
| Maestro | ¿Van porque sí los pelícanos? |
| Amanda | No, porque los llama. |
| Maestro | ¿Los llama? ¿Quién los llama? |
| Cataleya | El monstruo de la cueva. |
| Maestro | El monstruo de la cueva... |
| Cataleya | Se duermen y al siguiente día... (se acerca al ejemplar que sostiene el maestro y da vuelta la página en donde amanece <i>Imagen 8</i>). |
| Maestro | ¿Cómo te diste cuenta de que sucede al día siguiente? |
| Cataleya | Porque acá está de noche (señalando la <i>Imagen 7</i>) y luego se hace de día (señala la <i>Imagen 8</i>). |

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valentina | También al principio pasa eso... |
| Maestro | A ver... ¿Cuándo? ¿En qué parte? |
| Valentina | Cuando Isla llega (nombra a la protagonista de esta manera) también pasa eso.... Pasa el tiempo. |
| Maestro | (Busca la página a la cual hace referencia <i>Imagen 9</i>) ¿Cómo se dan cuenta acá que pasa el tiempo? |
| Varias voces | En el cielo. |
| Maestro | ¿Qué pasa en el cielo? |
| Isabela | Porque en el cielo primero está de noche y después está de día. |
| Amanda | Hay una parte que parece que es la madrugada (señala el cuadro 4 de la <i>Imagen 9</i>). Porque es medio naranja, no es ni azul ni celeste. |
| Maestro | Claro, en esa parte pasa más tiempo que la noche que se duermen y se levantan. |
| Amanda | La noche es más larga. |



Imagen 10



Imagen 11

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cómo logran bajar del volcán? |
| Sofía | Bajan desde el cielo hasta el piso. |
| Maestro | ¿Bajan rápido o bajan despacio? |
| Varias voces | Rápido, porque hay líneas. |
| Maestro | ¿Bajan rápido al piso o pasan rápido de una nube a la otra? |
| El grupo | Observan de nuevo la imagen. |
| Isabela | Las dos cosas pasan rápido de una nube a la otra y cuando llegan al piso tienen ganas de correr. |
| Amanda | Yo creo que quizás tardaron porque cuando están saltando el cielo está como celeste y después cuando caen ya está oscuro. |
| Maestro | ¿Se dieron cuenta de eso? Bien, ahí hay otra cosa que tiene que ver con el paso del tiempo que usan las personas, los dibujantes de historietas, fíjense, ¿se dieron cuenta en los cuadros, en las viñetas de historietas? |
| Isabela | Ahí están acostados. |
| Maestro | Están apaisadas... vamos a ver en qué otro momento Mariana y Lui Mort usan estos cuadros y qué pasa con el tiempo. |
| Valentino | Cuando entra a la cueva. |
| Maestro | A ver... (Busca la <i>Imagen 11</i>) bueno acá entra despacito a la cueva ¿no? |
| Isabela | También tiene tres partes. |
| Varias voces | Entra despacio. |
| Maestro | ¿Y acá? (Muestra la <i>Imagen 3</i> , la página de 4 cuadros) |
| Isabela | Tiene cuatro partes. |
| Amanda | Pasa rapidísimo. |

Al llegar al final del intercambio, el maestro se detiene luego de reconstruir parte de la historia en la idea que ronda desde la primera lectura sobre si es o no un sueño.

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sofía | Esta historia quizás es un sueño. Porque quizás se imaginó a sus peluches favoritos como sus amigos. |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cataleya | Quizás salió a media noche |
| Isabela | Salió porque dejó el pantalón mojado. |
| Varias voces | Fue real. |
| Maestro | A ver... (Señalando a Isabela). |
| Isabela | Que ahí está el pantalón mojado. |
| Maestro | Pero... ¿Qué les hace pensar que pudo haber sido un sueño? |
| Amanda | Porque no están los seres así grandes a su lado en la cama. |
| Camila | Además, hay como un libro ahí... |
| Maestro | ¿Qué pasa al principio de la historia? Fíjense... (muestra las <i>imágenes 11 y 12</i>) |
| Varias voces | Está ahí, durmiendo. |
| Varias voces | Y ahí está sentada, cerrando los ojos... |
| Maestro | Y hay algo que tiene la isla de raro que ustedes ya se fueron dando cuenta... |
| Amanda | Los cangrejos tienen tres ojos. |
| Isabela | Hay piedras que son reales. |
| Cataleya | Hay una mariposa extraña... |
| Maestro | A ver... (Busca la página donde aparece la mariposa <i>Imagen 1. Cuadro 1</i>) |
| Victoria | Hay una piedra que tiene una cara (el maestro deja abierto el libro en la doble página para que puedan advertir a los seres extraños) <i>Imagen 13 e Imagen 14.</i> |



Imagen 11 (Página de cortesía)



Imagen 12. Página 5 completa



Imagen 13. Página 7 completa.



Imagen 12. Cuadro 1 de la página 8.

Para finalizar, el maestro realiza una última pregunta en busca de relacionar esta historia con otra que conozcan y tenga una estructura similar.

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Ustedes conocen otras historias donde los protagonistas sueñen? |
| Amanda | ¡Alicia! ¡Alicia en el país de las maravillas es como que parece que está dormida...! |
| Maestro | ¿Por qué? ¿Conocen la historia de Alicia? |
| Varias voces | Alicia sí... |
| Amanda | Alicia al final está en el árbol y se despierta, pero no se sabe si fue verdad o fue un sueño. |
| Sofía | Acá se queda dormida en la balsa y después en la cama... |
| Isabela | Se despierta, pasa todo lo del bosque y después vuelve... |
| Maestro | ¿Cómo sería eso? |
| Amanda | Empieza durmiendo y termina durmiendo. Como Alicia... ³⁴ |

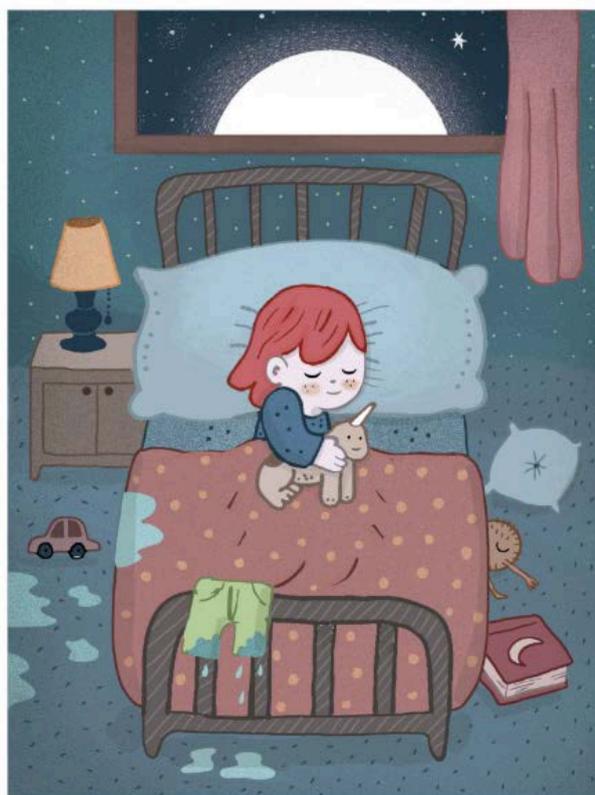


Imagen 12. Página 46, última ilustración de la historia.

³⁴ El docente les comenta que hay otro libro en la biblioteca que se llama *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, y les comenta que es muy parecido, que lo leerán para ver en qué se parece a Isla.

Los niños y las niñas terminan esta instancia del intercambio pudiendo advertir a lo largo de la lectura algunos elementos propios de la historieta como las líneas cinéticas, los globos de diálogo, la relación que existe entre la cantidad de cuadros y el tiempo o los movimientos que se realizan a través de ellos.

El docente entrelaza las convenciones para ser advertidas a partir de recuperar el argumento de la historia, localizar información, realizar inferencias y buscar vínculos intertextuales con otros textos. Prioriza focalizar sobre algunos elementos, ya que otros serán abordados con otras historietas. No se detiene a hablar sobre los globos de diálogo porque la historieta solamente tiene dos en los que queda evidente lo que se expresa. El inicio de este recorrido con esta historieta silente o muda, propone y establece una característica de la formación lectora en historieta que como define Groensteen (2024) detenerse y escrutar. Cada página y cada cuadro tiene mucha información, cuando a esto se le suma el texto no se prioriza uno sobre otro sino que la lectura tiene que ser completa.

El tiempo de lectura y de permanencia en una página no lo marca la cantidad de texto que se presente, sino, como evidenciamos, la disposición de las viñetas y los elementos que allí dentro aparezcan. En el caso de la autora elegida, al venir del mundo del libro álbum utiliza con mayor frecuencia páginas completas (*Imagen 12*) con más detalles, por ejemplo que una página de 4 cuadros (*Imagen 5*). La página completa requiere de un tiempo más prolongado de lectura que las páginas de 4 cuadros, tengan o no texto.

Clase 3

Lectura y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Minimundo

El docente comienza la lectura comentando que este es el segundo libro de Mariana Ruiz Johnson que leerán en el marco del recorrido de lectura. Toma el libro y lo muestra, lee el título *Minimundo* señalándolo con el dedo. Aclara que este sí lo ilustró y lo escribió sola, a diferencia de *Isla*, que es el libro que leyeron la clase anterior que lo hizo en colaboración con el ilustrador Lui Mort³⁵. Usa la expresión: “Autora integral”.

También incorpora otras palabras que forman parte del universo de la historieta, como el guion (al referirse a la historia), también señala y establece que pueden ser dos tareas que realice la misma persona o, por el contrario, dos personas distintas, como sucede en *Isla*. Desde la primera lectura de los paratextos se detiene en los nombres de las editoriales y en este caso, también en el nombre de la colección:

³⁵ El docente establece que en *Isla* es Mariana Ruiz Johnson quien realiza el guion de Isla y Lui Mort las ilustraciones porque a simple vista las figuras no son las que representan a la autora. Sin embargo, durante esta sesión de lectura algunos niños y niñas advierten que hay animales en *Isla* que tienen el estilo de Mariana. Esta es una de las preguntas que luego haremos a la autora para conocer más sobre el proceso de realización de esta historieta.

Los especiales ¡Toing!. Tiene a mano otros títulos que están en la biblioteca, son del autor de *Zonia y el fuego*, Fernando Calvi. El docente les muestra que esos libros pertenecen a la misma colección.³⁶

Vuelve sobre *Minimundo* y comenta también que estas pequeñas historias se publicaban en la revista *Jardín de Genios...* y señala en qué parte de la biblioteca está la colección de esa revista³⁷ por si alguien ya se cruzó con alguna de estas tiras³⁸ en otra oportunidad.

| | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | La historia que vamos a leer hoy la hizo integralmente Mariana Ruiz Johnson... hizo las ilustraciones y también escribió el guión, inventó la historia. En Isla no, pero acá ella hizo las dos cosas. Es la autora integral |
| Martina | Letra y dibujo. |
| Amanda | Guion y dibujo. |
| Maestro | Y acá chiquito está el nombre de la editorial, que es una editorial argentina que se llama Comiks Debris... tenemos otras en la biblioteca de esta editorial, publica historietas para chicos. |

El maestro inicia la lectura del libro, en la portadilla lee nuevamente el título y cuando lee *Guion y dibujos: Mariana Ruiz Johnson*, mira al grupo (y a Amanda, que fue quien usó la terminología adecuada) porque es algo que hablaron antes de empezar. Al tratarse de la lectura de tiras cortas, el docente realizará primero la lectura de una de las tiras y luego abrirá el intercambio, al terminar continuará con la lectura de otra historia. Al principio de la lectura marca con el dedo el título de la tira, cartelas y los diálogos, avanzada la lectura, deja de hacerlo. Utiliza otro tono de voz para separar carteras³⁹ de globos.

Análisis de las intervenciones docentes en el intercambio entre lectores y lectoras

El docente recupera el argumento de esta tira y a partir del intercambio aparece la idea de “los amigos” algo que irán observando a lo largo de las historias de Mariana Ruiz Johnson. También logra a partir de las preguntas localizar información, realizar

³⁶ Les comenta que una colección es un grupo de libros de la editorial que se parecen, o porque son todas historias de aventura, o porque son todas historias para leer cuando uno es más chico o más grande. Les recuerda la colección Los morochitos que tiene muchos libros diferentes. A veces las colecciones tienen el mismo tamaño y diseño. El grupo advierte que son diferentes colecciones.

³⁷ El detalle resulta interesante porque las tiras de historieta, a menudo, han tenido como medio de circulación los diarios y revistas.

³⁸ El docente les explica que las tiras son historias más cortas, como las tiras de Mafalda.

³⁹ Los rectángulos sin cola se conocen como *cartelas* o cartuchos en la historieta. Su función principal es expresar la voz de quien narra, aportando información que complementa o guía el desarrollo de la historia sin ser atribuida a un personaje en particular. En ocasiones, pueden presentarse como una voz en *off* que contextualiza la escena o introduce elementos narrativos adicionales. Además, también se utilizan para incorporar subtítulos u otros tipos de información explicativa dentro de la viñeta.

inferencias, detenerse en las formas de decir⁴⁰ de esta autora y abordar a partir de comentarios que aparecen y que propicia otro elemento de la historieta que son los globos. Destina un tiempo del intercambio para advertir cómo a través de ellos cada personaje se manifiesta o expresa. De hecho, parte del argumento de la historia se reconstruye a partir de los globos de pensamiento que son los que luego desencadenarán la angustia del personaje al no encontrar un hogar adecuado. No se detiene en esta oportunidad a revisar el orden de lectura, es decir el emplazamiento de los globos (del margen izquierdo al centro o a partir del tamaño de los globos) sino que focaliza la conversación para diferenciar su forma, para diferenciar un pensamiento de un diálogo.

Es interesante que los niños y niñas advierten en un primer momento que el personaje duda; sin embargo, el docente propone (al tratarse de una tira con texto y otros elementos) tomarlos para verificar las anticipaciones sobre lo que sucede en la historia. El dibujo en este caso no basta para afirmar que el personaje está pensando, es el globo y su diseño el que determina lo qué está pasando.

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cómo logra el ratón encontrar un lugar ideal? |
| Varias voces | La encuentra. |
| Amanda | Lo ayuda Pulga, no me acuerdo el nombre... |
| Maestro | ¿Qué cosas pasan? Antes de que Pedro Pulga, que es lo que dijo la compañera, que fue el que le ayudó a encontrar su lugar ideal... Pero antes pasan bastantes cosas. |
| Martina | ¡Ah! Primero el búho. |
| Thiago | Luego recorre los caminos encontrándose con los amigos |
| Maestro | ¿Luego o antes? |
| Thiago | Antes. |
| Maestro | Vamos a hacer un recorrido. Primero, ¿con quién se encuentra? (El maestro vuelve las páginas al inicio <i>Imagen 13</i>) |
| Isabela | Con el búho. |
| Varias voces | Después con las hormigas. |

⁴⁰ Es sumamente interesante la intervención que realiza para hablar del uso de la palabra “residencia” en lugar de “casa”. Se trata de una palabra que las niñas y los niños pueden saber o no antes de iniciar la lectura, pero no necesitan saber su significado previamente antes de leer. Es una palabra poco común que las niñas y los niños contextualizan mientras están leyendo, no antes.

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Después? |
| Varias voces | Con la lombriz. |
| Maestro | Con la lombriz... pero miren como se llama... (busca en el globo de diálogo el nombre del personaje) Luis Lombriz. |
| Varias voces | Después con caracol. |
| Amanda | Don Caracol. |
| Martina | Después con Panambí (nombra a la mariposa por el nombre del personaje). |
| Maestro | ¿Después? |
| Amanda | Con el sapo... no me acuerdo el nombre. |
| Maestro | Remi se llama. |
| Amanda | Ah... Es una rana. |
| Maestro | ¿Y por último? Como dijo la compañera... |
| Varias voces | Pedro Pulga que lo ayuda a encontrar una casita. |
| Maestro | ¿Sí? En realidad, ¿qué estaba buscando, ratón? ¿Estaba buscando una casa? |
| Victoria | Un lugar donde instalarla. |
| Maestro | ¿Y qué va pasando con todos los lugares que va recorriendo? ¿Qué ve? |
| Isabela | Amigos. |
| Maestro | Además de ver amigos. ¿Qué pasa? ¿Por qué ningún lugar lo convence del todo? ¿Por qué está con dudas? |
| Isabela | Porque no le gusta mucho. |
| Maestro | ¿Qué piensan los demás? ¿No le gustan o le pasa otra cosa? |
| Amanda | No dice que no le gusta. Tiene varias dudas. |
| Maestro | Vamos a ver la primera casa o el primer lugar, ¿por qué los va descartando? |
| Amanda | Porque piensa que no puede llegar hasta tan alto. |
| Isabela | Ah... Porque cada uno tiene diferente cuerpo, entonces podría hacer cada cosa con su casa. |
| Maestro | ¿Cómo sería eso, Isa? |

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isabela | Como cada animal tiene diferente cuerpo, él duda porque no sabe cómo puede vivir él en esos lugares si no tiene esos cuerpos. |
| Maestro | Qué interesante... Es lo que pasa también con Don Caracol, ¿no? |
| Nina | El Ratón le dice: "Llevas tu casa a donde quieras que vayas..." |
| Maestro | Claro... Miren lo que dice Nina. (El maestro muestra la página donde aparece Don Caracol y les lee, pero en lugar de decir en el cartucho "casa", la autora usó "residencia"). |
| Maestro | ¿Por qué lo llama residencia? |
| Isabela | Yo no sé qué es "residencia"... |
| Maestro | ¿Y qué otra palabra podría haber usado? |
| Amanda | Residencia es algo como casa. |
| Valentina | Una casa linda me parece. |
| Maestro | ¿Qué pasa en el caso particular del caracol? ¿A dónde lleva siempre su casa? |
| Amanda | En la espalda. |
| Maestro | A veces usamos residencia para decir casa y otras veces lo que pasa es que, fíjense que a lo largo del relato: (el maestro vuelve sobre las otras viñetas indicando dónde dice casa) "casa nido", la casa, la casa, la casa... Bueno, a veces podemos usar otra palabra. En este caso, Mariana, en lugar de decir casa, casa, casa, dice la residencia. |
| Nina | Porque es la casa de Don Caracol. |



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16

| | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Mientras el ratón busca su lugar ideal para vivir, a veces piensa, a veces habla y otras veces escucha. ¿Cómo nos damos cuenta de eso? Cuando Ratón ve la casa del Búho, hace un ratito alguien dijo algo sobre esto... |
| Amanda | A veces piensa o duda. |
| Thiago | Porque tiene la barba así. |
| Maestro | (Muestra el encuentro con el Búho, Imagen 13) Pero, a ver, hay otros |

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | momentos que también piensa y no solo por el dibujo. Acá tiene la misma forma de la “barba” como dice Thiago, pero no parece que estuviera pensando... |
| Amanda | Hay una nubecita... Las palabras están dentro de la nubecita. |
| Maestro | A ver, miren lo que dice Amanda. |
| Amanda | Que hay una nubecita como la otra vez en Isla que está pensando. Acá estaba pensando que si tuviera alas podría volar hasta ahí. |
| Maestro | ¿Y qué diferencia hay entre la otra nubecita? Entre el otro globito, perdón. |
| Amanda | ¿Con el de Isla o con este? |
| Maestro | En esta página, aunque en Isla era distinto también. |
| Amanda | Era circular, este es más de pensamiento. |
| Maestro | A ver, ¿los demás y las demás? Amanda dice que este es un globo donde el personaje piensa. Pero la otra vez también había un globito en Isla. ¿Qué diferencia hay entre uno y otro? |
| Camila | Uno es una nubecita, el otro es un circulito. |
| Maestro | Ya sé, pero son dos maneras de hablar diferentes en la historieta. En uno piensa y en otro habla. ¿En cuál piensa? |
| Varias voces | En el ratón. |
| Maestro | Pero fíjense, miren este piquito acá. Y miren acá, ¿tiene el piquito también? |
| Varias voces | No, tiene circulitos. |
| Maestro | Bueno, entonces en estos que tienen los circulitos, que es como una nubecita que se va agrandando, es el pensamiento. En el otro... |
| Isabella | En el de la lombriz, habla. |
| Varias voces | Luis Lombriz. |
| Maestro | Claro... Está hablando, son dos globitos diferentes, uno para mostrar lo que piensa y el otro que está hablando. (Muestra las diferencias entre <i>Imagen 13</i> e <i>Imagen 14</i>). |
| Maestro | Fíjense que la diferencia con Isla (agarra el libro) es que en Isla los pensamientos, por ejemplo, acá, como no tiene palabras, está el dibujo. |

| | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Si esta historieta fuese escrita, ¿qué globito podríamos usar para decir o tengo hambre? |
| Sofía | Podría ser un circulito... No, una nubecita, que tenga algo de comida adentro. |
| Amanda | Está pensando en comer. |
| Maestro | Claro, puede ser así porque sabemos que piensa que tiene hambre, pero esta es la diferencia. |
| Isabella | En el del caracol hablamos todos. Hablan los dos. |
| Maestro | ¿Y cómo te diste cuenta de que habla uno y después habla el otro? |
| Isabela | Porque ahí no está pensando porque no aparece una nubecita. |
| Maestro | Claro, pero, ¿cómo te diste cuenta de que habla uno o habla el otro? No solo Isabella tiene que responder... Miren. Sí, hay dos globitos. ¿Cómo nos orientamos para saber quién habla? |
| Martina | Porque un piquito lleva a uno y otro lleva a otro. |
| Maestro | Bien, un piquito lleva a uno y un piquito lleva al otro y eso nos ayuda a saber quién está hablando. |

Los globos forman parte de los espacios constitutivos de la viñeta, por lo tanto, de la historieta, como así también los cartuchos que encierran un texto narrativo. Es allí donde la voz narrativa se hace aún más visible que en los globos. El docente destina otro tiempo del intercambio para diferenciar globos de cartuchos. El docente hace visible otro espacio disponible para el texto dentro de la viñeta pero en el que no son las voces de los personajes las que intervienen sino la voz narrativa: —Sí, pero vamos a ver, hay una parte que vimos que es una conversación entre ellos, pero en esta parte (vuelve a leer el cartucho) ¿Quién está hablando?

A partir de su intervención, comienzan a encontrar sentido al texto que allí aparece, sobre su uso y función.

| | |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Ya vimos que cuando Ratón se encuentra con Don Caracol hay una charla entre ellos, pero también hay algo más, lo voy a volver a mostrar y a leer (<i>Imagen 15</i>). |
| Amanda | Claro. Hay dos palabras. Hay una residencia y otra casa. |
| Maestro | Sí, pero vamos a ver, hay una parte que vimos que es una conversación |

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | entre ellos, pero en esta parte (vuelve a leer el cartucho) ¿Quién está hablando? |
| Valentina | Le presenta el dibujo. |
| Maestro | Miren, voy a volver al principio y voy a leer algunas partes donde también aparece esto... (El maestro vuelve a leer el inicio de la tira y su respectivo cartucho, <i>Imagen 13</i>) "Ratón está en busca de un lugar donde instalar su casa". |
| Isabela | O sea, el ratón no va a decir eso... |
| Maestro | ¿Y quién lo dice eso? |
| Isabela | El narrador. |
| Maestro | Y si no estuviera el texto del narrador, ¿nosotras sabríamos que Ratón está buscando su casa? |
| Isabela | Sí, porque al lado dice "¿Y mi casa?" |
| Maestro | Bueno, por el título, ¿pero en este cuadro? |
| Amanda | No, sin la manzana no. |
| Martina | Porque tiene la bolsa de mudanza... y después va caminando por todas las casas... |
| Maestro | Ah... el dibujo también nos cuenta algo ¿No? |
| Varias voces | Sí. |
| Maestro | Pero si no estuviera el texto del narrador que aparece ahí arriba, ¿podríamos saber lo que está haciendo Ratón? |
| Amanda | Tal vez, tal vez no. |
| Maestro | ¿Qué pasaba con las ilustraciones de Isla? |
| Amanda | Porque ahí, como no hay palabras, la ilustradora tiene que ser como muy clara. |
| Isabela | Ahí (refiriéndose a las viñetas de <i>Minimundo</i>)... No son tan claros porque hay más palabras. |
| Maestro | Claro, porque necesitamos el texto ahí. Entonces necesitamos, además de mirar las ilustraciones, leer los textos que aparecen. |

Clase 4

El docente bibliotecario nuevamente recibe a los niños y a las niñas, se ubican donde leen habitualmente. Al empezar se da un diálogo que no está planificado, pero que aporta a pensar en cómo este recorrido que si bien se lleva adelante en la biblioteca escolar y con un género que es poco habitual, encuentra en los niños y en las niñas familiaridad con prácticas que están habituados/as a realizar en su aula durante las horas de Prácticas del Lenguaje.

| | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sofía | ¿Estamos haciendo un seguimiento de autor? |
| Maestro | Claro, estamos haciendo un seguimiento de la autora de Mariana Ruiz Johnson, pero de sus historietas. |
| Sofía | Ya vimos <i>Isla</i> y <i>Minimundo</i> . |
| Maestro | Sí, habíamos hablado de que en <i>Isla</i> había ilustrado Lui Mort. |
| Amanda | Algunos personajes los dibujó Mariana. |
| Maestro | Puede ser... la otra vez vimos que quizás algunos personajes de <i>Isla</i> tienen el estilo de los personajes de <i>Minimundo</i> . ⁴¹ |
| Cataleya | La mariposa. |
| Amanda | Y el cangrejo. |

Lectura a través del docente y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de La sopa más rica

El docente da inicio a la lectura mostrando el tercer libro de este itinerario, al leer los paratextos se detiene en la contratapa y al leer el nombre de la colección (Colección Viñeta. *Imagen 18*). Les recuerda que la viñeta es el cuadro de las historietas, que esta editorial Ojoreja publica otras cosas, pero esta es la colección de historietas. Les acerca el libro y les muestra en dónde está encerrado el texto. Las niñas y los niños lo identifican y responden: En el globito donde hablan los personajes. Al comenzar la lectura, lee los agradecimientos y la portadilla.

⁴¹ Al consultarle a la autora nos contó que la historieta *Isla* fue realizada a cuatro manos por ambas autoras. Guion e ilustraciones estuvieron pensados a la par. Algunos de los personajes que aparecen en la isla son advertidos luego de leer *Minimundo* y conocer el estilo de ilustración de la autora.



Imagen 17. Contratapa



Imagen 18. Logo de la colección

El maestro en esta oportunidad leerá todo el libro, es decir todas historias⁴². Para este intercambio en particular decidirá comenzar a incorporar preguntas que apunten a advertir los elementos de la historieta que ya fueron eje en los intercambios anteriores. Comenzaremos a notar como los chicos y chicas intervienen incorporando ya modos de interpretar el lenguaje gráfico a partir de las conversaciones previas en torno a las obras. Para ello, el docente se detiene e interviene para aproximarse y comprender las reacciones y las intenciones de cada personaje, usando como índice los elementos de la historieta.

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Qué sucede en la mañana en la que Coco y su mamá van al mercado? |
| Isabela | Se encuentran un tipo de animal |
| Maestro | ¿Se encuentran? Sí, pero le pasaba algo especial a ese animal. ¿Qué le pasa? Miren, les voy a leer esta parte: “En la plaza se encuentran con Doña Hipólita... (señala el cartel donde dice EN ADOPCIÓN) y Coco se enamora perdidamente”. (Imagen 19) |
| Amanda | Estaba en adopción... |
| Maestro | Lo habían puesto en adopción... y ¿quién es Doña Hipólita? |
| Valentina | La que está poniendo en adopción a ese un tipo de mariquita. |
| Camila | Y a la madre le encantó ese tipo de mariquita y entonces la adoptaron. |
| Maestro | ¿A la madre le encantó solamente? |

⁴² Para la lectura de Minimundo hizo una selección de dos tiras: ¿Y mi casa? y La noche.

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Varias voces | No, a Coco. |
| Cataleya | Porque ahí tiene el corazón. |
| Valentino | A los dos les gustó. |
| Maestro | A ver... vamos de a poquito. El primero que lo va a buscar, ¿Quién es? |
| Varias voces | Coco. |
| Maestro | ¿Cómo nos damos cuenta de que se enamoró? |
| Varias voces | Porque tiene los corazoncitos. |
| Valentino | Y la mamá también. |
| Maestro | Claro, la mamá después, en el cuadro que sigue, cuando Coco se lo muestra. |
| Valentino | Tiene los corazoncitos también porque lo quiere... le parece muy tierno a la mamá. |

El docente retoma el diálogo en torno a los globos de diálogo para incorporar uno nuevo que aparece en esta historieta en particular. Para ello propone no solo observar lo que pasa con el globo sino también con la ilustración y las expresiones de los personajes que acompañan la escena. Los niños y las niñas advierten que la mamá está enojada por su rostro y que lo que expresa no se lee de la misma manera que otros globos. “Le está gritando”, manifiestan, sin descuidar que la escena constituye un todo entre el texto, el elemento globo y la ilustración.

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Les voy a volver a leer lo que dice acá: “Pero las cosas no siempre son fáciles... ¿Por qué habrá puesto esta frase la autora? (<i>Imagen 20</i>) |
| Valentina | Porque la mamá pierde la paciencia. |
| Amanda | Rompe todas las cosas... |
| Maestro | ¿Por qué pierde la paciencia? |
| Varias voces | Porque hace caca adentro. |
| Valentina | Eso la enoja más. |
| Maestro | ¿Y cómo se dan cuenta de que está enojada? |
| Isabela | Tiene cara de mala. |

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------|
| Maestro | Pero hay otras cosas más... |
| Amanda | El signo del diálogo está como... medio como pinches. |
| Victoria Eva | Le está gritando. |
| Constanza | También por la forma de los ojos... |

Por último, y avanzando hacia la siguiente historieta, el docente se detiene sobre una expresión de la autora que se ubica en un cartucho. Los niños y las niñas advierten que la frase encuentra sentido en las tres viñetas silentes (advierten que está narrado sin texto, al igual que Isla) pero que el texto enmarca los cuadros con un solo significado. Ese texto no es un diálogo entre personajes, sino la voz narrativa.

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Fíjense acá arriba cómo está contado esto. Cuando se manda a las macanas la mascota. (<i>Imagen 20</i>) |
| Ana | Sin palabras está contado como <i>Isla</i> . |
| Maestro | Es cierto, los cuadros no tienen palabras, pero sí hay texto arriba, ¿no? ¿Se acuerdan de que la otra vez habíamos visto que... el texto podía aparecer tanto en los diálogos como...? |
| Amanda | Arriba (lo interrumpe). |
| Maestro | Arriba... ¿Y de quién era este texto? ¿De quién es? |
| Varias voces | Del narrador... de la narradora. |
| Constanza | De Mariana Ruiz Johnson. |
| Maestro | De la narradora... |

En relación con la historia, *Viajes de papel* retoma intervenciones que apuntan a la intertextualidad, evocando otras historias que aparecen dentro de la historieta y que cobran sentido con el nombre de la tira. El docente se da cuenta de que al realizar la pregunta sobre a dónde viajan Luis y su abuela, los niños y las niñas no logran inferir que el viaje que realizan es a través de los libros. Es por eso que recurre a repregunta sobre si conocen o no las historias que allí aparecen. El bosque encantado, al ser un escenario muy común, no es advertido, pero sí en el cuadro donde aparece una sirena y cuando se nombra a una alfombra mágica.

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cómo se llama? A ver, ayúdenme a leer acá arriba. <i>Viajes de papel.</i> |
| Varias voces | <i>Viajes de papel.</i> |
| Maestro | Ojo que no es cualquier título... <i>Viajes de papel.</i> A ver. ¿Por qué les parece...? Se acuerdan un poco de la historia, ¿no? ¿Por qué les parece a ustedes que la abuela de Luis cambia los planes esa tarde? |
| Varias voces | (hablan a la vez respondiendo). |
| Maestro | Levantemos la mano... Dale (señala a Lua para que pueda hablar) |
| Lua | Porque está lloviendo... |
| Maestro | Porque está lloviendo... ¿Adónde iban siempre ellos? |
| Lua | A la laguna. |
| Maestro | A la laguna... Y esa tarde deciden que como llueve... |
| Lua | Van a la biblioteca. |
| Maestro | Van a la biblioteca. |
| Isabela | Como nosotros. |
| Maestro | Llegan a la biblioteca y en un momento la abuela escuchan lo que dice, les vuelvo a leer: "Sentate, Luis, que nos vamos de viaje." ¿A dónde se van de viaje? (<i>Imagen 21</i>) |
| Amanda | Como a un bosque... Encantado. |

El docente, al advertir que no logran realizar una inferencia con respecto a los viajes, reformula la pregunta.

| | |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | A ver... Les vuelvo a leer lo que pasa en los cuadros posteriores después de que la abuela dice "Sentate, Luis...". "Entonces Luis y su abuela exploran un bosque misterioso. Emprenden un viaje submarino y sobrevuelan la ciudad en una alfombra mágica". (<i>Imagen 22</i>) ¿Reconocen los lugares por los que viajan? |
| Lua | Van a la biblioteca. |
| Maestro | Van a la biblioteca. |
| Isabela | Como nosotros. |

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Llegan a la biblioteca y en un momento la abuela escuchan lo que dice, les vuelvo a leer: "Sentate, Luis, que nos vamos de viaje." ¿A dónde se van de viaje? |
| Martina | Porque es con imaginación... Porque en el libro se imagina todo eso. Todo el bosque encantado. |
| Lua | En el libro aparece. Él eligió el libro y aparecieron los dibujos y se imaginó que está ahí adentro. |
| Maestro | ¿Y conocen alguna de estas historias? |
| Amanda | Conozco la de la alfombra mágica. |
| Maestro | ¿Sabes cómo se llama? |
| Amanda | <i>Aladín.</i> |
| Maestro | ¿Y esta? (Señala con el dedo la viñeta siguiente) (Imagen 21) |
| Varias voces | (Al unísono) ¡La Sirenita! |
| Maestro | <i>La Sirenita...</i> ¿Y esta? Es un poco más difícil, pero quizás... |
| Amanda | Tal vez Alicia en el país... |
| Maestro | <i>Sí, Alicia en el país de las maravillas.</i> |



Imagen 19. Página completa



Imagen 20. Página completa

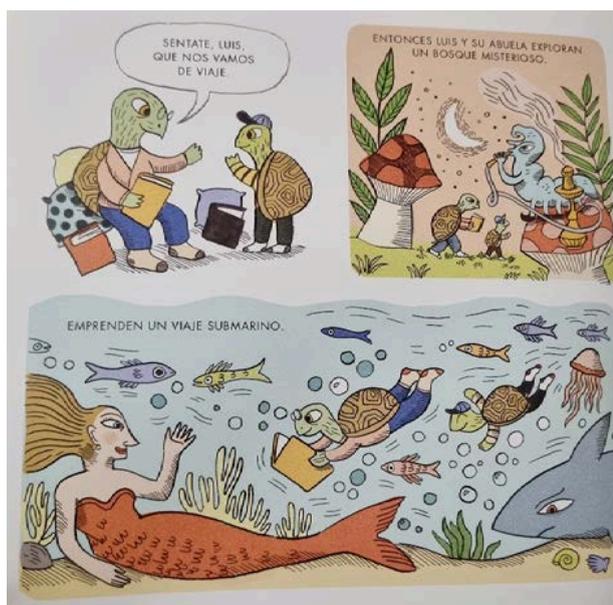


Imagen 21. Página completa



Imagen 22. Cuadro 1

En el mercado es la tercera tira que lee y que aborda para proponer volver a mirar los globos de diálogo y cómo estos pueden cambiar su forma, y a partir de ese cambio modificar la manera de leerlo e interpretarlo. La angustia, la tristeza, el enojo, el fastidio, la alegría pueden representarse con el dibujo, con el texto y también con los globos de diálogo. De esta particularidad de la historieta el maestro lo hace evidente al pedirles que se detengan a observarlo. Durante este intercambio es muy significativo que el maestro tiene un olvido sobre el nombre técnico del elemento y es Amanda, una de las niñas, quien lo ayuda aportándole el nombre específico para que no confundan el globo de la historieta con el globo de diálogo.

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Y qué le dice el papá cuando le piden los zapatos azules? |
| Varias voces | (Hablan a la vez). |
| Maestro | Levantemos la mano, allá en el fondo. |
| Valentina | El papá le dijo que no porque ya le había comprado varias cosas... |
| Maestro | Bien, y cuando el papá dice basta ¿Qué hace Gina? |
| Varias voces | Se pone a llorar. |

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cataleya | Y zapatea... zapatea. |
| Maestro | ¿Y qué pasa con el globo? Miren el globo. |
| Isabela | Se va volando. |
| Maestro | Perdón... el globo... de... |
| Amanda | ¿El globo de diálogo? |
| Maestro | Sí, el globo de diálogo... ¿Qué pasa con el globo de diálogo? |
| Amanda | Es como un <i>slime</i> ⁴³ . Está como más caído. |
| Maestro | ¿Por qué les parece a ustedes que está así? Levantando la mano. |
| Martina | Porque está triste porque quiere los zapatitos y está llorando. |
| Maestro | Vos decís que el globo tiene forma de como de lágrima, como si estuviese llorando. ¿Qué les parece a los demás? |
| Varias voces | Que sí. |
| Maestro | Sí, ¿no? Es un poco así. Y pregunta... ¿Se acuerdan cuando la mamá de Coco se enoja? Volvamos a esa parte (<i>Imagen 20</i>). ¿Se acuerdan cómo estaba el globito? |
| Amanda | Como con pinches. |
| Maestro | ¿Es igual al otro? |
| Isabela | Como enojada. |
| Varias voces | No. |
| Maestro | Acá está enojada y el globo está con pinches... (muestra la viñeta donde aparece. <i>Imagen 20</i>) y acá el globo tiene gotas porque... Gina está... |
| Varias voces | Triste. |
| Maestro | ¿Y cómo hay que leerlos? ¿Cómo leen el de Trueno y el de Gina? |
| Valentino | (Representa las frases adecuándose a las funciones de los globos) |

⁴³ El *slime* es una masa que adopta diferentes formas. En la escuela es muy común que lo usen como un juguete para estirarlo, cortarlo y volver a unirlo.



Imagen 23. Cuadro 2.



Imagen 24



Imagen 25

El docente le vuelve a dar un lugar en este intercambio para hablar de las líneas cinéticas, ya que en esta historia vuelven a aparecer. Es aquí donde se sistematiza su uso y su interpretación y también cómo son utilizados por la autora en las historietas que ya fueron parte del recorrido.

| | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Por qué cuando la vieja osa revuelve la sopa el aroma lo pueden oler todos? (<i>Imagen 24</i>) |
| Amanda | Porque hay como líneas... |
| Maestro | ¿Qué usa la dibujante para hacer ver que el aroma llega bien...? |
| Valentina | "Lineítas". |
| Maestro | "Lineítas", sí, se acuerdan de que en las otras historietas que leímos también aparecían. |
| Amanda | Como en <i>Isla</i> , cuando la nena se agarraba la panza. |
| Nina | Cuando el unicornio quería traer a los... los pelícanos también. |
| Maestro | Miren como se pueden usar entonces las líneas para que signifiquen diferentes cosas; puede ser hambre, puede ser un llamado, puede ser.... |
| Amanda | Un olor. |
| Maestro | Un aroma, claro. |
| Amanda | Cuando los cocos salen volante (refiriéndose a la escena de <i>Isla</i>). |
| Maestro | Claro, es que eso tiene que ver con eso, con la dirección en la que van, ¿sí? |

Para avanzar e incorporar el orden de lectura de los globos, el docente decide detenerse en una página completa en donde varios personajes hablan a la vez y donde muchos globos (de diferentes formas) dan voz a cada personaje. Los niños y niñas interpretan que los personajes están hablando a la vez, pero al preguntarles por cuál empezarían en este cuadro en particular dan cuenta de que se lee en un orden establecido. "Se empieza por la jirafa". En este sentido, Groensteen (2024) indica:

Puede ocurrir que los globos se suban ligeramente unos sobre otros, para indicar un orden en la toma de la palabra, para materializar un intercambio verbal rápido, o incluso para sugerir un palabrerío ambiente que hace difícil oír los mensajes. La «zona texto» parece perder un poco de su carácter plano, pero estas ligeras infracciones de la regla deben explicarse en función de códigos semióticos propios de la historieta, y no según las leyes generales de la representación, que, como habremos de ver, en esta discusión están puestas en cuestión. Con mayor frecuencia, el personaje que habla ocupa parte del globo y lo tapa parcialmente: sus palabras parecen servir de fondo para su figura. En este caso no hay efecto alguno de disimulación, en la

medida en que el lector sabe que, por convención, el texto podrá rodear o enmarcar al personaje sin ceder nada en términos de contenido. (p. 86)

El maestro pone en discusión esa respuesta leyendo en otro orden los globos para dar cuenta de que en este caso no hay un orden establecido porque es parte de una misma viñeta. Cataleya trae al intercambio una conclusión muy acertada, si hubiese un orden, la ilustradora hubiese organizado las viñetas de otras maneras, entendiendo a la historieta como un sistema, no se puede solamente organizar un elemento, de modificar algo, eso trae aparejado la reubicación y la organización de toda la página.

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Miren, ¿ven que no hay viñetas? O puede ser que haya una sola viñeta, ¿sí? ¿Y qué están haciendo acá los personajes? ¿Qué están haciendo? (<i>Imagen 25</i>). |
| Varias voces | Están probando la sopa. |
| Maestro | Todos dicen algo, ¿no? O muchos dicen algo. Y... ¿Cómo podemos leer esto? |
| Camila | Están todos hablando. |
| Maestro | ¿En qué orden podemos leer lo que dice cada uno? |
| Isabela | Hay algo raro, que el señor ese que está mirando la cuchara (<i>Imagen</i>) tiene el globito pinchado, pero no está enojado y la mamá sí. |
| Maestro | ¿Cómo leerían ustedes? ¿Cuál leerían primero? ¿En qué orden lo leerían? |
| Valentino | Primero le podríamos leer la jirafa. |
| Maestro | ¿Por qué? ¿Por qué la jirafa primero? |
| Valentino | Porque es primero la jirafa, después, la mascota del niño, después el sapo, después el cocodrilo, después... |
| Maestro | Está bien, a ver, entonces, a ver si te entiendo. Vos decís que hay que empezar arriba y a la izquierda, acá (pone el dedo en ese sector). Pero acá... ¿Están hablando todos juntos o hay uno solo que habla primero? |
| Cataleya | Están hablando todos juntos. |
| Maestro | Si hubiese sido en orden... ¿Cómo lo hubiera organizado Mariana? |

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cataleya | Hubiera hecho las líneas (se acerca al libro y delimita con el dedo distintos cuadros sobre la página). |
| Maestro | Hubiese hecho más viñetas, claro. Pero miren qué pasa si yo empiezo a leer desde acá (desde el otro extremo donde señaló Valentino que había que empezar a leer. <i>Imagen</i>). |

Nuevamente, para pensar en el uso de los globos y en cómo estos se relacionan con el texto y con la ilustración focaliza en los rostros de los personajes, especialmente en los ojos como sector principal de la cara en donde podemos encontrar indicios de lo que les pasa a cada uno de ellos, más allá de leer el texto o mirar el globo.

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Pero además en esta página nos damos cuenta de que a los personajes les gusta por lo que dicen que delicia, pero hay otros personajes que no hablan y también les gusta, ¿cómo se dieron cuenta? ¿Cómo nos damos cuenta de eso? |
| Amanda | Por las caras. |
| Maestro | ¿Qué caras ves? (<i>Imagen 25</i>). |
| Constanza | Porque la sopa le está gustando al conejo y al más chiquito. |
| Maestro | ¿El conejo más chiquito, no? ¿Qué cara tiene? |
| Camila | El que está feliz, está como levantado la cuchara. |
| Maestro | ¿Y qué pasa acá? ¿Quién está? |
| Cataleya | Trueno, el amigo de Coco. |
| Maestro | Tampoco está hablando, ¿cómo nos damos cuenta de que disfruta la sopa? |
| Cataleya | Porque está como, como... como que se la está tomando todo. |
| Maestro | Alguien había dicho que la mamá perdón que vuelvo, que la mamá de Coco cuando se enoja nos damos cuenta de que se enoja porque tiene los ojos... como en V, como semi fruncidos. Y acá miren cómo son los ojos. Y también se habían dado cuenta de algo, de los globos, que acá también hay uno que tiene pinchecitos. |
| Constanza | Pero acá no están enojados. |

| | |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isabela | Pero capaz lo usan cuando están enojados, capaz lo usan porque hablan fuerte. |
| Maestro | Claro, es un recurso, pero cómo nos damos cuenta de eso. Fíjense en el personaje. (Vuelve a mostrar el personaje de la mamá de Coco. <i>Imagen 19</i>). |
| Isabela | La cara. |
| Amanda | Además de cómo lo expresa. |

Por último, y como es algo muy característico de esta autora, el maestro se detiene en los personajes. En los personajes antropomorfos que son la marca de la autora (los modos de decir de una autora de historieta evidentemente son sus ilustraciones, de esto se dan cuenta las niñas y niños cuando advierten que el cangrejo y la mariposa de *Isla* están ilustrados a la manera de Mariana Ruiz Johnson).

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Hay otra historia que se acuerden donde se repita algún personaje? En otros libros de Mariana que leímos. Leímos <i>Isla</i> y leímos <i>Minimundo</i> que en <i>Minimundo</i> tenía muchas aventuras, ¿hay algunos personajes que ven repetidos? |
| Cataleya | El Ratón... |
| Varias voces | ¡El búho! |
| Cataleya | Es un tipo de ratón, no es el mismo porque ese tiene lentes, el otro no tiene lentes. |

Clase 5

Lectura y apertura de intercambio entre lectoras y lectores de Yací

El docente inicia la lectura del último libro del recorrido leyendo los paratextos, agrega información sobre la editorial, ya que es la misma de *Isla*, Musaraña. Lee la contratapa y la dedicatoria y se detiene a señalar que vuelven a aparecer casi los mismos nombres. Da inicio a la lectura, lee de la misma manera que lo ha hecho las veces anteriores, señalando las viñetas y en el caso de haber un diálogo, apoya el dedo para señalar dónde está leyendo. No interrumpe en ningún momento la lectura a pesar de que algunos niños y niñas realizan comentarios. *Yací* cautiva de una

manera particular al grupo y a la docente del grado. Durante toda la lectura están atentas y atentos a lo que va sucediendo. Al finalizar, el docente observa que esta historieta en particular goza de una belleza estética particular. Finaliza la lectura diciendo mirando al grupo y diciendo: Es linda, ¿no?, y realiza luego la apertura del intercambio, intentando reconstruir con el grupo el argumento de la historia y en esa tarea buscar indicios en los recursos de la historieta para advertir intenciones de los personajes, realizar inferencias o localizar información.

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cuál es el favor que le pide la Luna a su hija? |
| Isabela | Le pide que busque una música. |
| Maestro | Bien, vamos a ver, porque le dice una música, pero no cualquier música. |
| Cataleya | Le dice: “La música que sea suave...” |
| Maestro | A ver, ¿lo leemos otra vez? Miren, llegamos a esta parte, dice Bienvenida a la Tierra, hijita mía. (El maestro vuelve a leer el inicio de la historia <i>Imagen 26</i>) |
| Victoria Eva | Quiere saber de dónde viene. |
| Maestro | Y así Yací va pasando por distintos lugares, buscando la música. ¿Cuál es el primer lugar por donde pasa? Levanten la mano, levanten la mano. |
| Lua | Donde estaban los monos. |
| Maestro | ¿Y por qué esa música no le...? (es interrumpido por las voces). |
| Varias voces | Porque no era suave. |
| Amanda | Porque como que no era tan suave. O sea, tenía ritmo, pero no era tan suave y dulce como la mamá le había pedido. |
| Maestro | A ver cómo dicen que era la música. Voy a buscar. A ver, a ver. (El maestro busca esa parte en la historieta para volver a leer la <i>Imagen 27</i>) Miren lo que dice Yací: ¡Qué buena música! Es fuerte y rítmica. Pero no es la que busca mi mamá. Esa es dulce y... |
| Varias voces | Suave. |
| Isabela | Me parece que la de los hongos decía que era suave y diminuta. |
| Maestro | Ah, dice otra cosa. Vamos a buscarlo. Dice que era diminuta. ¿Por qué te parece que era diminuta esa música? A ver. |

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Silencio. |
| Maestro | Vamos a buscar esa parte, a ver si ayudan un poco los dibujos. (El docente vuelve a esa parte y lee nuevamente, <i>Imagen 28</i>). |
| Camila | Porque eran muy chiquitos, y como... las palabras eran chiquitas, no podían hablar como nosotros. |
| Maestro | Porque los insectos eran chiquitos, ¿no? ¿Están de acuerdo los demás? |
| Varias voces | Sí. |



Imagen 26. Doble página.



Imagen 27. Doble página, el maestro lee la viñeta con un solo cuadro.



Imagen 28. Página completa, el docente lee la viñeta con un solo cuadro.

| | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Bueno. En un momento, Yací se asusta. ¿No? Dice... ¡No! ¿Qué es lo que la angustia? A ver... (muestra la secuencia, <i>Imagen 29</i>). |
| Varias voces | Ve al tigre. |
| Isabela | Porque ve un puma. |
| Amanda | Ve un jaguar, creo que es un jaguar. |
| Camila | Ve al tigre que quiere cazar. |
| Maestro | Al final de esta página dice "Nooo" ¿Qué fue lo que la angustió? |
| Cataleya | Que un tigre iba a cazar. |
| Maestro | ¿Era un tigre? |
| Amanda | Un jaguar. |
| Investigadora | Es un yaguareté, así se llama ese animal. Habita en toda esa zona. |
| Maestro | El Yaguareté le dice algo... Un poco... Que nos hacen pensar. Le dice que en la selva no hay ni buenos ni malos. ¿Por qué les parece que le dice eso? |
| Martina | Porque cada animal está creado para... Para... Por ejemplo. El yaguareté está creado para matar a un animal y él... Y ese animal lo alimenta para que viva... Para que viva más. Y después, otros animales como hormigas pueden usarlo para... pueden comer los restos. Y después lo que queda del esqueleto lo va... (<i>Imagen 30</i>). |
| Maestro | Pero... ¿Qué es lo que la hace pensar a Yací que el yaguareté había sido malo? ¿Qué es lo que le hace pensar así que el yaguareté había sido malo? |
| Varias voces | Porque había matado a un animal |
| Maestro | Por eso piensa Yací que él era malo porque había matado a un animal más pequeño, ¿no? |
| Investigadora | ¿Dónde está? Acá. (<i>Imagen 30</i>) Porque, de hecho, es interesante que acá dice: "Algún día yo moriré y mi cuerpo también alimentará a otros". ¿Sí? Como si fuese una especie de cadena. |
| Amanda | Una cadena alimenticia. |



Imagen 29. Secuencia de cuadros que muestra el docente.



Imagen 30. Doble página.

| | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Al final... ¿Qué hace el yaguareté? ¿La lleva hacia dónde? |
| Amanda | Hacia un tipo de cabañita... |
| Maestro | La lleva hacia la música... Miren lo que le dice: (intentando encontrar la página). |
| Lua | "Ya sé que estás buscando..." (parafrasea la parte que busca el docente). |

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Sí... No encuentro esa parte. |
| Investigadora | ¿Por qué la lleva a esa cabañita? |
| Amanda | Porque creo que pensaba como, no tengo tantas opciones, pero no, esa no era tal vez sea esa. |
| Maestro | Le dice (con la página indicada a la vista): “Sí, sí, sí. Creo que sé a qué música te referís. Yo te llevaré con... Yo te llevaré con ella”. |
| Maestro | ¿Y por qué el yagareté no entra donde están los humanos? |
| Varias voces | Porque le tienen miedo y él le tiene miedo a ellos. |
| Maestro | Les leo esa parte: No, los humanos me tienen miedo y está bien que lo tengan. |
| Investigadora | ¿Por qué el yagareté también le tendrá miedo a los humanos? |
| Martina | Porque tiene miedo que los puedan cazar. |
| Investigadora | Claro, ese es el miedo del yagareté. |
| Amanda | Bueno, es el de la mayoría de los animales... |

El docente se detiene al final de este intercambio para poder hablar de cómo la autora secuencia las imágenes y las organiza con el fin de hacerle entender a quien lee el proceso de elaboración de la yerba mate que forma parte de la leyenda.

Para eso se detiene en cada una de ellas mostrando qué van haciendo cada uno de los personajes y sobre todo vuelve a leer la intención con la que la luna les hace ese regalo. La luna les hace ese regalo para compartir momentos, que no son solo el del mate, sino el de la cosecha y el de la preparación del ritual.

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Qué le da la luna a cambio a la abuela y a Chapay por hacer esa música tan tan bonita? |
| Sofía | Semillas. |
| Cataleya | Semillas de mate. |
| Maestro | Bien y son semillas... ¿Cómo te diste cuenta de que eran semillas de mate? |
| Cataleya | Porque tenían mate en las manos. |

| | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | A ver, vamos a buscar esa parte otra vez. (Vuelve sobre las últimas páginas. Imagen 32) Acá le da las semillas, ¿no? |
| Investigadora | ¿Y qué le dice? |
| Amanda | Y además parece que es como la planta de la yerba. |
| Maestro | Escuchen lo que les dice la luna: Como agradecimiento, esta planta mágica les dará muchos momentos para compartir. (Imagen 31). ¿Les da semillas, pero para qué? ¿Para que crezca qué? |
| Varias voces | Las plantas... Yervas. |
| Cataleya | Hierbas para que corten y pongan al mate. |
| Investigadora | Pero en qué momento nos damos cuenta de que es yerba mate... Porque hasta ese momento parece que les regaló semillas para que siembre una planta. |
| Cataleya | Ahí es cuando las están colgando. |
| Amanda | Cuando las cosechan. |
| Sofía | Y cuando están poniendo agua caliente para el mate. |
| Maestro | (Se detiene en la última imagen). |
| Varias voces. | Para que compartan el mate. |



Imagen 31. Cuadro 3.



Imagen 32. Últimas páginas de la historieta que vuelve a mostrar el docente.

Retoma los comentarios de intercambios anteriores (*Isla y Minimundo*) donde se habla de los amigos. Es una temática que identifica a la autora, ya que tanto en sus historietas como en sus libros álbumes se repite.

Es por eso que el docente y la investigadora traen esa palabra para encontrar escenas que puedan representarla, porque a simple vista no es tan evidente como en las historietas anteriores.

| | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Hay dos momentos en la historia que me hacen pensar a mí que ella sí sabe lo que es la amistad. Que es una palabra que ya... un tema que hablamos, ¿no? En las historias de Mariana Ruiz Johnson. ¿En qué parte les parece a ustedes que ella entiende lo que es la amistad? O sabe lo que es la amistad. A ver. |
| Amanda | Con el yagueté, porque viste que antes le tenía miedo y después se fue amigando. |
| Lua | También la abuelita que estaba en la cabaña porque ella le muestra su casa y duerme con el otro chico |
| Investigadora | con Chapay. Bien, sí. Hay un momento que dijo Amanda, el momento con el yagueté. Pero, ¿qué te hace pensar que conoce ahí la amistad? |

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amanda | Porque primero le tiene miedo y después es como se va amigando |
| Investigadora | Volvamos a esa parte. ¿Y en qué partes te hace pensar que se fue amigando? Es para todos y para todas, si se acuerdan de alguna parte. |
| Amanda | En la otra página (pide al maestro que dé vuelta la que está puesta. Imagen 33) Ahí están juntos y es como que se están amigando |
| Investigadora | ¿Y qué pasa en el momento en el que se despiden? ¿Que ella tiene que entrar con los humanos? ¿Se dieron cuenta de eso? |
| Varias voces | Sí... |
| Amanda | Es como que es una despedida dura. Una despedida dura. |
| Investigadora | ¿Qué pasa en el vínculo con ellos? |
| Martina | Hay más lamento |
| Investigadora | Sí, y más tierna también, ¿no? Hay algo como dulce, de confianza. |



Imagen 33. Cuadro 2.

Clase 6

Apertura de intercambio entre lectoras y lectores después de la lectura de Yací

El docente durante este último intercambio decide abordar elementos de la historieta. Algunos que el grupo ya pudo advertir en las historietas anteriores, como los globos y la paleta de colores para definir momentos del día, pero en esta instancia incorpora otros nuevos como las onomatopeyas o los planos que esta historieta en particular los utiliza en su narrativa gráfica. Para hablar del paso del tiempo retoma parte del intercambio de Isla en la que el día y la noche se diferenciaban por el color de fondo del cielo y elementos propios de cada uno de esos instantes. Pero recurre a los paratextos para arribar a la idea de que la historia transcurre durante una noche, nunca se hace de día.

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Nosotros hablamos, ¿no? Del tiempo en las otras historietas. ¿En qué momento del día les parece que transcurre esta historia? ¿Y cuánto tiempo transcurre desde que empieza hasta que termina? |
| Victoria Eva | En la noche. |
| Maestro | ¿Qué dicen los demás, las demás? ¿En algún momento vemos algo del día? |
| Lua | No. |
| Varias voces | Es de noche. |
| Maestro | No, siempre es de noche, ¿no? |
| Constanza | Porque si fuese de mañana la luna no estaría. |
| Maestro | Miren lo que dijo la compañera. |
| Maestro | Si fuera de día no estaría la luna, bien. Pero a ver, ¿cuánto tiempo transcurre desde que empieza hasta el final? ¿En qué momento y cuánto tiempo? ¿Qué les parece? |
| Amanda | 24 horas es un día completo de día y noche. |
| Maestro | Entonces parece que transcurre durante una noche, ¿no? |
| Amanda | Claro, podría ser desde que empieza la noche hasta que termina la noche. O sea, puede ser 12 horas. |

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cataleya | Puede ser que cuando empezó la noche ahí le pasó eso a la luna y siguió siendo la noche. |
| Lua | La noche duró mucho. |
| Investigadora | Claro, pero acuérdense cuando leímos Isla que algo pasaba al principio y algo pasaba al final. Fíjense qué huellas, qué marcas hay en este libro del principio. Fíjense el principio, ¿no? ¿Y cómo termina el final? ¿Cómo es el final? Eso es lo que dice, que nos da la pauta que fue una noche muy larga. Fíjense, cómo empieza la luna y cómo termina. (Muestra el principio y el final de la historieta <i>Imagen 33</i>). |
| Amanda | Termina feliz. |
| Cataleya | Está la luna con la estrellita. |
| Investigadora | Tiene que ver con lo que dijo ella (señalando a Lua). |
| Lua | Que dura mucho la noche. |

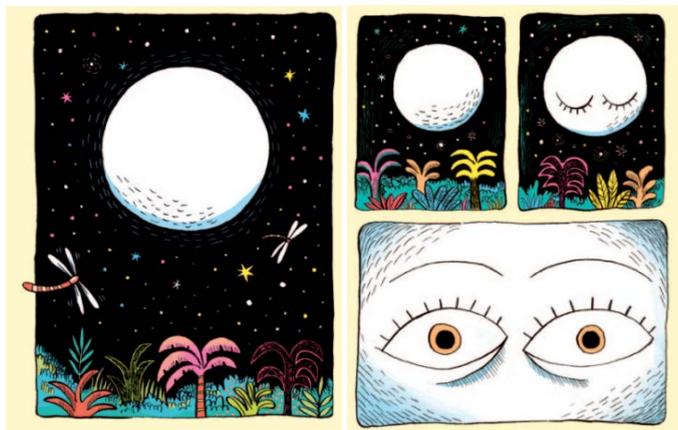


Imagen 33. Primeras páginas de Yací



Imagen 34. Última página de Yací

El docente y la investigadora deciden tomar otra marca de la autora que no tiene que ver con el guion sino con su estilo de ilustración. Mariana Ruiz Johnson utiliza viñetas abiertas, sin recuadro en varias de sus historietas, esto es algo que no impide leer, pero sí es una característica de muchos historietistas que eligen abrir la viñeta.

| | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cómo nace Yací? |
| Varias voces | De un huevo. |
| Maestro | Miren (muestra la página Imagen 35) Acá pasa algo, en esta secuencia de imágenes, hay algo que falta. A ver si alguien se da cuenta de que suele estar en todas las historietas que leímos. |
| Investigadora | Fíjense que pasa con estos cuadros y estos. ¿Qué diferencia hay? Esto es algo que Mariana hace bastante. (muestra otra página Imagen 36) |
| Varias voces | Faltan las viñetas. |
| Investigadora | Igual lo podemos leer. ¿No? |
| Martina | Sí, porque está en orden. |
| Cataleya | En la sopa más rica lo hacía. |



Imagen 35



Imagen 36

Una de las características particulares de esta historieta son los saltos en el tiempo y los diálogos que tiene Yací con cada uno de los animales con los que se cruza. Esos globos de diálogo incorporan texto e ilustración y para diferenciarlos del momento en el que se narra la historia, la ilustradora decide invertir los colores (una especie de negativo de la imagen original). Esto es algo que el docente les hace notar, se detiene para que vean dónde se origina el globo de diálogo y cómo para diferenciar momentos de la historia (como lo ha hecho antes con el día y la noche) la ilustradora juega invirtiendo los colores de esas páginas. Cuando los niños y

niñas no lo notan, comparan las anteriores y el contenido para llegar a una conclusión en común.

| | |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | Yací va pasando por diferentes momentos. Y se va encontrando con diferentes animales. Y cada animal le cuenta algo. Donde más nos detuvimos fue en el Yaguareté. Pero todos, miren, todos (va mostrando las páginas, <i>Imagen 37</i>) se detienen a contarle algo. Acá los monos. Después los insectos. El Yaguareté. Y después los peces, ¿no? Todos les cuentan. ¿Cómo se lo explican? Miren, tienen algo especial cada uno de estos momentos en los que los animales le explican cosas. ¿Qué ven? ¿Qué pasa? Fíjense los colores. |
| Lua | Está todo muy oscuro. |
| Maestro | Miren como son las otras páginas... |
| Martina | Es más brillante. |
| Varias Voces | Más colores tiene. Es como que hay más color. |
| Amanda | Mucho negro y más color. |
| Maestro | Miren el mono... Miren este piquito acá (señalando que es un globo de diálogo). |
| Amanda | Parece como esos globos de diálogo solo además de traer las imágenes, también usa palabras. |
| Maestro | Es como un gran globo donde suceden un montón de cosas, ¿no? Hay dibujos y hay también un texto. |
| Martina | Es como una... Es como una... Es como que le dice algo, pero... Como todas las otras cosas. Es como más largo. Es como que le va diciendo de a poco el proceso. |
| Maestro | Y esto que les cuento es que... ¿Está sucediendo en ese momento o es algo que pasó? |
| Isabela | Que pasa. |
| Martina y Amanda | Que puede pasar. |



Imagen 37. Pasajes de la historia que el docente va evocando.

Yací, a diferencia de las otras historietas, tiene onomatopeyas, un recurso que puede usarse o no en las historias y sirve para acompañar la narrativa textual y visual en los casos que así lo requieran. El docente destaca esas situaciones, pero una de las niñas aporta su percepción trayendo otra situación donde aparece una onomatopeya. Si bien en este intercambio no se sistematiza el nombre del recurso, el docente aborda estas particularidades de la historieta y las vincula con las distintas formas de generar climas que tiene esta narrativa en particular.

| | |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | ¿Cuál es el sonido de cada una de las músicas que conoce Yací mientras va buscando la música que le pide a la mamá? ¿Cómo nos damos cuenta de eso? |
| Isabela | Porque lo dice. |
| Maestro | Pero el libro no tiene sonido, ¿Cómo nos damos cuenta? |

| | |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isabela | Porque está escrito, y aparte Yací lo dice. |
| Constanza | Sí, tiene sonido, lo dice. |
| Maestro | Pero vieron que cada animal hace una música diferente, ¿Cómo nos damos cuenta de eso? |
| Valentina | Profe, sí había un sonido... cuando la nena se tira sobre el yagüareté y dice "grrr". |
| Investigadora | Ese también es un sonido, ahora lo buscamos. (<i>Imagen 40</i>) Lee la página nuevamente haciendo el sonido. Ella dijo que acá había un sonido, que es este. ¿Y acá cómo nos damos cuenta cuáles el sonido de cada música? (Busca la página donde aparece otra onomatopeya <i>Imagen 41</i>) Que decía que era una música rítmica... |
| Varias voces | ¡Ah! TAC TIC TAC. |
| Investigadora | ¿Y en la de los insectos? (<i>Imagen 42</i>) |
| Varias voces | ZIM-ZAM-ZUM. |
| Maestro | ¿Y son palabras esas? |
| Amanda | Sí, son palabras que se leen y se forma el sonido. |



Imagen 40. Viñeta con onomatopeya.



Imagen 41

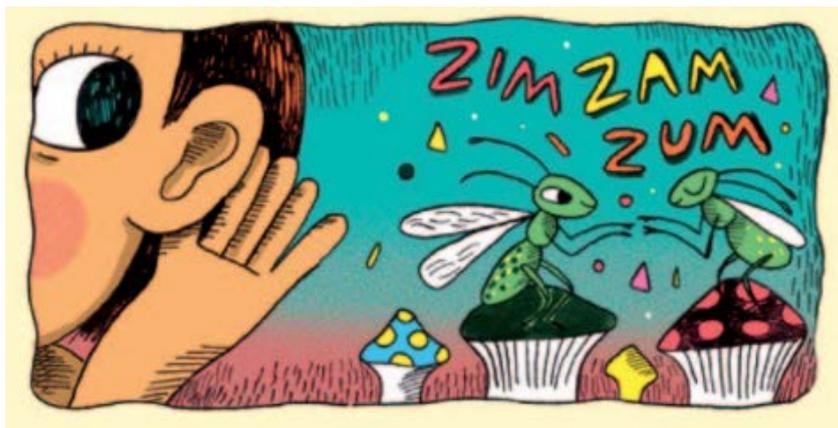


Imagen 42

En cuanto a los planos, que es algo que la historieta comparte con el lenguaje cinematográfico, la manera de hacer foco en diferentes ángulos para generar diferentes efectos tanto en el espectador como en el lector. Este recurso que se utiliza en el cine mediante fotogramas, en la historieta se utiliza a través de los distintos planos que realizan quienes ilustran. Para indicar cercanía, lejanía o para darle más importancia a un personaje, o a un paisaje este recurso no es advertido si el docente no lo hace evidente. Es por eso que durante este intercambio tanto el docente como la investigadora vuelve sobre algunas viñetas para evidenciar los diferentes planos que utiliza Mariana para dar sentido a la historia.

| | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro | En un momento cuando Yací va con los insectos... A pesar de que los insectos son chiquitos, diminutos... Podemos ver bien a los insectos. ¿Cómo vas eso? ¿Qué recurso usa Mariana R. Johnson para que podamos ver bien a los insectos? (Imagen 43) |
| Victoria Eva | Lo hace como si estuviera cerca. |
| Maestro | Si hubiera contado todo con los bichitos chiquititos no lo podríamos ver... ¿Qué hace ahí ella? |

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Isabela | Como que los mira de cerca. |
| Maestro | Cambia el plano, mirada, lo pone más cerca de los bichitos. |
| Investigadora | ¿Y acá qué hace? (muestra la <i>Imagen 44</i>). |
| Constanza | Es como que lo va alejando. |
| Investigadora | Y hay otro momento donde Mariana lo hace también (muestra la <i>Imagen 45</i>). |
| Maestro | Cuando está con el Yagueté.... |
| Amanda | Es como que está lejos, porque hay muchos caminos para llegar. |
| Maestro | ¿Y solo por eso nos damos cuenta de que está lejos? ¿Por qué otra cosa? |
| Investigadora | ¿Cómo dibuja la casita? ¿La dibuja grande o chiquita? |
| Nina | La dibuja chiquita. |
| Lua | Chiquita, después la dibuja más grande. |
| Martina | Cada vez Yací se va acercando más. |





Imagen 43. Secuencia de imágenes de cerca



Imagen 44.



Imagen 45.

Por último, y antes de dar cierre al intercambio, la investigadora propone mirar una última cosa, un detalle sobre los globos de diálogo. Evoca algunos que ellos recuerdan, vuelve sobre uno que recuerdan de una historieta anterior, pero sugiere mirar uno en particular, con un orden de lectura diferente al que estuvieron analizando en intercambios pasados.

| | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Investigadora | ¿Qué globos que ya vieron en otras historietas vieron acá? |
| Constanza | El del diálogo. |
| Varias voces | El de la sopa más rica. |
| Investigadora | ¿Ese en dónde lo vieron? |
| Martina | Ese, ahí (<i>Imagen 46</i>). |
| Investigadora | “Era solo un pobre e inocente animalito... ¿Por qué lo hiciste?” |
| Amanda | Me acuerdo de que estaba en La Sopa más rica, de la chica que quería y se puso a llorar. |
| Investigadora | Y acá pasa lo mismo porque ella está super angustiada Dice, ¿por qué lo hiciste? Y está llorando el globo y está llorando ella. Bien. Y hay otro globo de diálogo que nosotros ya lo vimos. ¿Se acuerdan cuando vimos en La Sopa Más Rica que todos hablaban a la vez? No había un orden. Pero miren lo que pasa acá. ¿Qué pasa con estos globos? |
| Victoria Eva | Se unen. |
| Investigadora | Entonces, ¿ahora tenemos un orden de lectura? |
| Varias voces | Sí. |
| Investigadora | Empezamos por acá... acá si ella marca un orden de lectura uniendo globos con las puntitas. |
| Amanda | Uniendo los globos. |



Imagen 46

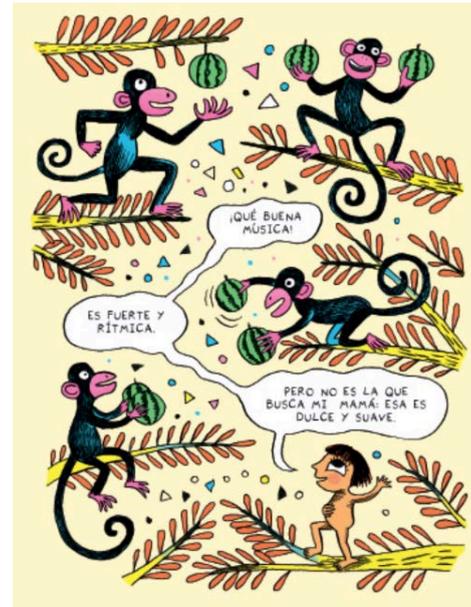


Imagen 47.

Las instancias de trabajo posteriores

Clase 7

Al finalizar las propuestas de lectura a través del docente e intercambio entre lectores/as con el fin de advertir que huellas aparecen en algunas propuestas de escritura sobre las instancias tanto de lectura como de intercambio se planificaron algunas propuestas que acompañaron el mes de trabajo y que se realizaron tanto en el aula como en la biblioteca⁴⁴. Estas propuestas, que acompañan los intercambios entre lectores sin ser una secuencia en sí misma, sirven como guía para advertir qué aprenden los niños y las niñas en cada instancia de lectura. Son recurrentes voces de niñas y niños, pero de algunos no, y es en estas propuestas donde se advierte qué pasa con la totalidad del grupo.

Luego de la lectura de Yací y a partir de un intercambio, ilustrar a la manera de la autora. En los trabajos realizados por el grupo puede advertirse cómo eligen trabajar con la paleta de colores que utiliza la autora. Eligen los momentos acordes a la consigna y a los personajes indicados. Utilizan onomatopeyas en algunos casos que decidieron representar escenas donde aparece la música. Lo más llamativo de algunas producciones es que al elegir escenas donde los animales cuentan, escogen colores estridentes, imitando a la perfección el estilo de la autora (ver Anexo 2).

⁴⁴ En el Anexo 1 se detallan las propuestas elaboradas.

Clase 8

Por último, y como cierre de esta indagación, el docente y la investigadora proponen al grupo un trabajo en pareja evocando la escena final de Yací. La escena se narra solo a través de las secuencias de imágenes. Lo que se busca es que a partir de lo conversado en el intercambio puedan pensar el cartucho o los globos de diálogo que podría haber usado la autora en lugar de narrarlo solo con imágenes (ver Anexo 3).

Conclusiones

Esta indagación se planteó a partir de pensar en la formación de lectores y lectoras de historieta en los primeros años de la escolaridad, destacando su valor como género narrativo y visual y como parte del acervo cultural y literario. Con base en la experiencia en 2° grado y del análisis de la obra de Mariana Ruiz Johnson, se pudo observar que la historieta ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo de la comprensión lectora, el análisis de estructuras narrativas y el enriquecimiento del repertorio literario infantil como así también de la construcción de la autonomía a la hora de acercarse al género.

El recorrido realizado demuestra que la selección de las obras es un punto clave para garantizar experiencias de lectura significativas. En palabras de Daniela Azulay (2023): “Si elegimos a Mafalda en lugar de a Gaturro estamos —en palabras de Laura Devetach (2008)— definiéndonos ideológicamente: las representaciones que tenemos de infancias y juventudes”. En este sentido, esta indagación, también plantea la importancia de incorporar a los recorridos historietas de autoras, lo que permite ampliar el horizonte de referencias, romper con modelos hegemónicos propios de este campo y ofrecer a las infancias diversidad de voces y miradas.

Uno de los hallazgos más valiosos de esta experiencia fue la manera en que chicas, chicos e incluso el docente bibliotecario fueron descubriendo, sin saberlo, algunas de las decisiones fundamentales que Mariana Ruiz Johnson toma a la hora de ilustrar. A través las instancias de lectura y de los intercambios posteriores en torno a las historietas, fueron advirtiendo cómo la disposición de las viñetas construye ritmo, cómo los planos y los encuadres guían la mirada generando diferentes efectos, cómo los sonidos son representados por elementos específicos cómo se diferencian los diferentes diálogos con el uso de los globos y la voz narrativa dispuesta en los cartuchos y cómo los colores intervienen directamente con el tiempo y los escenarios de las historias. Cómo las marcas de una autora de historieta pueden advertirse tanto en el texto como obviamente en su ilustración.

Sin recibir una explicación aislada y fragmentada de cada uno de estos elementos, el análisis colectivo de las obras en su totalidad permitió que arribaran a estas reflexiones, demostrando que la historieta, lejos de ser un género menor, goza de un

lenguaje complejo, cuidadosamente construido y su lectura requiere de un acercamiento progresivo. Mientras demoremos su ingreso a la escuela y a los recorridos, más lejos estarán las chicas y los chicos de adentrarse en este lenguaje híbrido. Este trabajo intenta también aportar herramientas para que la enseñanza de la historieta en la escuela primaria no se produzca de manera ocasional, sino que sea una práctica sistemática que fortalezca la formación de lectores y lectoras desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Futuras investigaciones podrán profundizar en el impacto de estos recorridos en el desarrollo de la escritura y en la apropiación de recursos narrativos propios del género. Además, queda abierta la posibilidad de seguir explorando estrategias didácticas que favorezcan la inserción de la historieta en la enseñanza de la literatura, consolidándola como un pilar en la formación literaria de las infancias.

Palabras finales



Una red de mirada
mantiene unido al mundo
no lo deja caerse.
[...]

Roberto Juarroz (1958), Poema 1 de la Poesía Vertical

Pasaron ocho años desde que inicié este camino. Ocho años en los que definí el tema de mi indagación. Me llevó más tiempo de lo que hubiese querido e imaginado. Una migración, la muerte de un padre armenio, la pandemia, una auténtica metamorfosis de profesión y doce mudanzas ocuparon todo ese tiempo. Como una especie de mensaje escorpiano intermitente, la historieta reapareció en forma de recuerdo, en un ejemplar de Patoruzú, en un calendario de bolsillo de Patoruzito y en una foto, la única que tengo leyendo un libro de chiquita, estoy sola con una historieta del Pato Donald. Dice Rilke que la verdadera patria es la infancia. Este género fue, para mí y para mi papá, un territorio seguro, de aventuras y lecturas. Un lugar al que siempre pudimos volver.

En estos años las viñetas fueron una manera de narrar la migración, las amistades, los amores, las alegrías y las tristezas. En ese camino fui conociendo a personas muy valiosas que no forman parte de esta indagación, pero que han sido parte de los proyectos que prendieron la chispa para que esto hoy se materialice. A Carolina Declerk, Daniela Azulay, Maxi Amici, Esteban Prado, Federico Di Pila, Pedro Mancini, Titihoon, Male Guerrero, Nicolás Schuff, Angie Juanto, Lucía "Lipa" Ruiz, Lucía Bregman, Ariel Plam, Sol Luna Bulacio Martinez, Vicky Rodríguez e Isol Misenta, gracias por acompañarme con sus ilustraciones, sus historias y entusiasmo a pensar conmigo otras maneras de hacer escuela y a construir una verdadera comunidad en torno a la cultura escrita.

Anexos

Anexo 1

Propuestas de escritura elaboradas para acompañar el itinerario de lectura

Propuesta 1

Esta es una agenda de lectura con los títulos de los libros que leímos o vamos a leer. Localizá y marcá con una X dónde dice el título del cuento que leíste.

A quienes están un poquito más atrás

| Título | Leído |
|------------------|-------|
| MINIMUNDO | |
| ISLA | |
| LA SOPA MÁS RICA | |

Para el resto

| Título | Leído |
|------------------|-------|
| ISLA | |
| MINIMUNDO | |
| LA SOPA MÁS RICA | |
| YACÍ | |
| EL VIAJE DE MAMÁ | |

Propuesta 2

Pensar sobre las ilustraciones y la historia

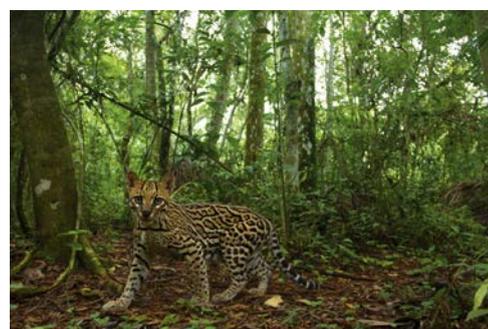
Volvamos a observar detenidamente las ilustraciones de la historieta.

Marcá con una X los lugares en los que te parezca que puede transcurrir la historia de Yacé.













Propuesta 3

Conversen luego de leer...

- En algunas escenas Mariana ilustra varios animales e insectos autóctonos de algunas de las regiones que marcaron en la página anterior ¿Por qué les habrá dado un lugar protagónico? ¿Tendrá algo que ver con el lugar en el que está inspirada esta historia?

Mariana utiliza muchos colores y un fondo negro a lo largo de la historia, ¿te animás a elegir a alguno de ellos y dibujarlo siguiendo el estilo de la autora?



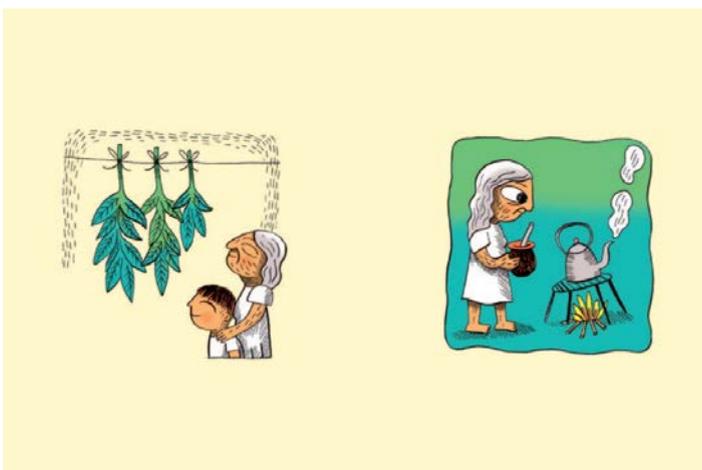
Propuesta 4

Escritura en parejas

En las últimas páginas de Yací, la autora decide contarlos solo a través de ilustraciones.

¿Qué es lo que sucede en esta secuencia?

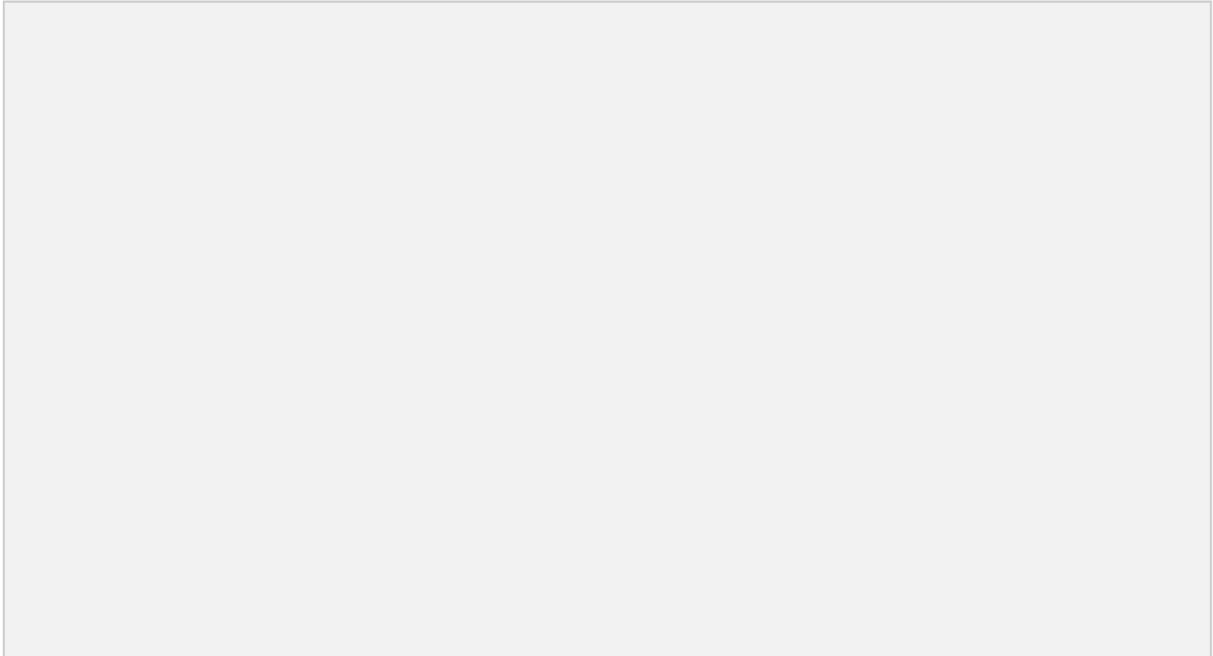
Si pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿Cuál agregarías y en dónde?



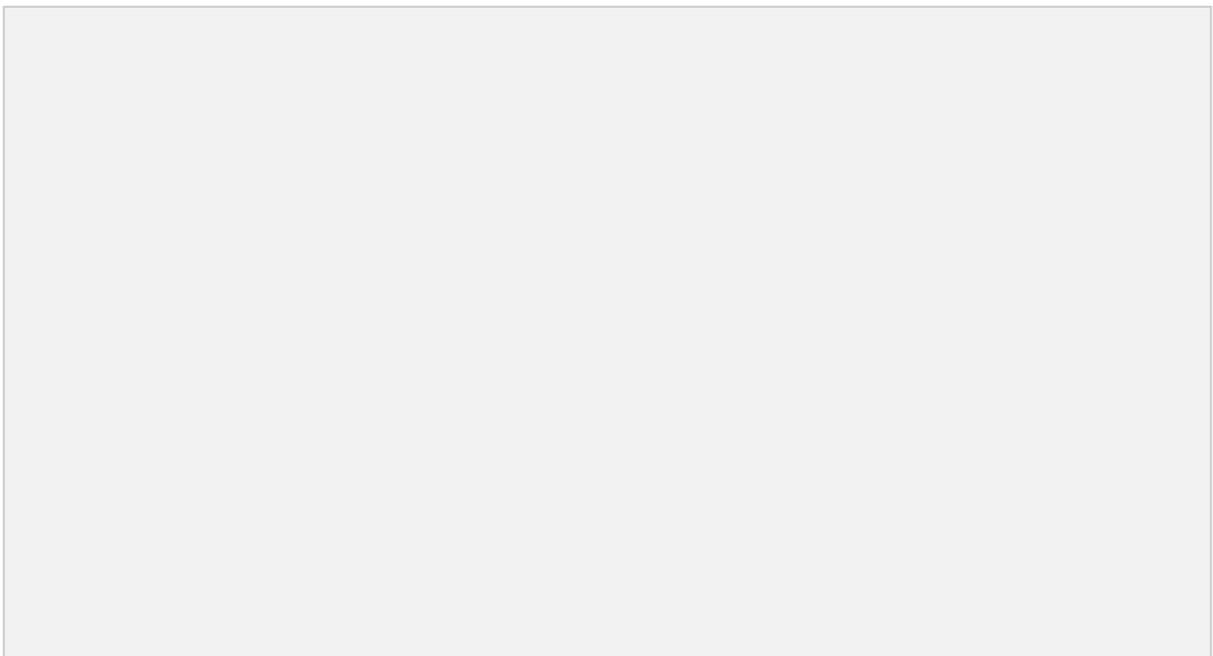
Diferentes modos de contar una historia

La leyenda de Yací es anónima, pero otras autoras y autores también se inspiraron e hicieron sus propias versiones. Como Ana María Shua y Alberto Pez.

¿Qué elementos en común encontrás entre una versión y la otra?



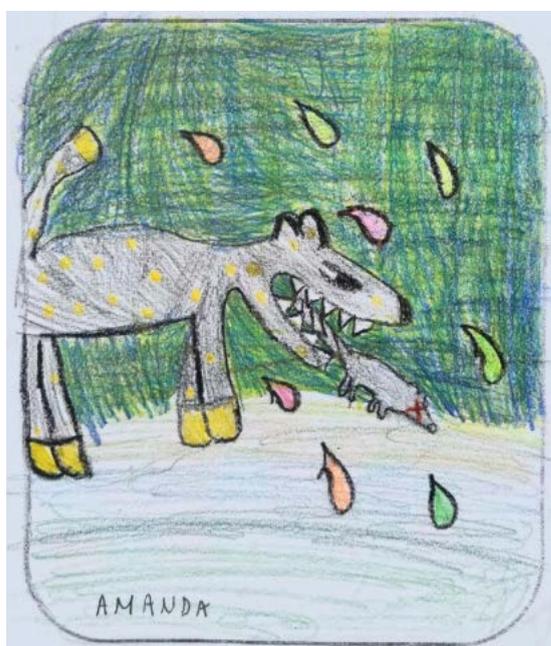
¿Qué diferencias encontrás entre una versión y la otra?



Anexo 2

Primeras producciones del grupo en torno a la propuesta 3

- Producciones en las que se tomó en cuenta la paleta de colores para diferenciar momentos de la historia (Anna, Martina, Isabela, Amanda)



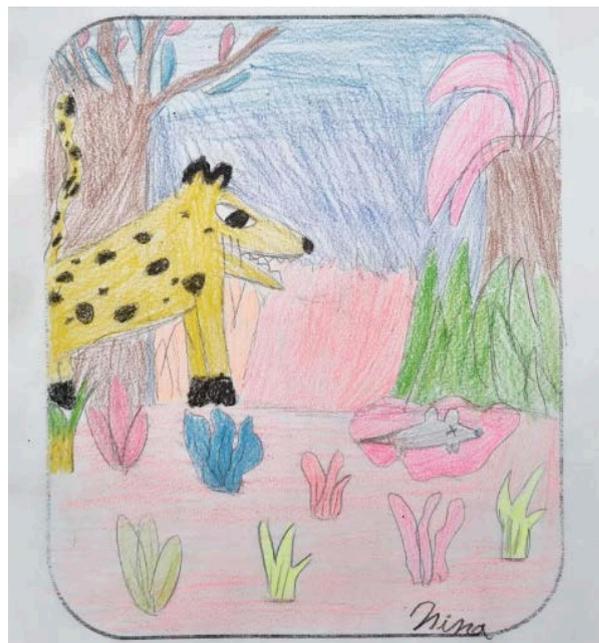


(Sofía, Valentina, Constanza)

- Producciones donde se toman en cuenta las onomatopeyas (Camila, Samantha, Olivia y Liam)

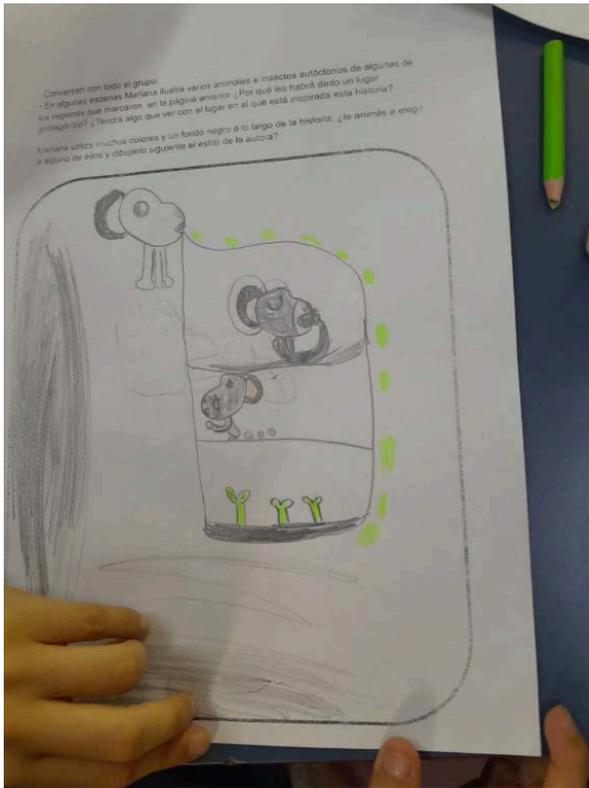


- Producciones donde se toma en cuenta el plano y las líneas cinéticas



(Victoria, Eva, Cataleya, Lua y Nina)

- Producciones donde se toma en cuenta el globo de diálogo



(Victoria Elisa)

Anexo 3

Producciones sobre uso de globos e intervenciones

Selección de algunas producciones en donde pueden verse reflejados el uso de los distintos tipos de globos (diálogo, pensamiento) como así también intervenciones dentro de los cartuchos de la voz narrativa.

Escritura en parejas
 En las últimas páginas de Yaci, la autora decide contarlo sólo a través de ilustraciones.
 ¿Qué es lo que sucede en esta secuencia?
 Si pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿cuál agregarías y en dónde?

The storyboard consists of several panels and speech bubbles:

- Panel 1:** Two hands planting seeds into the soil. **Thought bubble:** YA GIRA SEMBRAR LAS SEMILLAS
- Panel 2:** A person watering plants in a garden. **Thought bubble:** ¡WOW! QUE LINDA PLANTA
- Panel 3:** A row of small seedlings in a tray. **Speech bubble:** YA ESTAN CRECIENDO
- Panel 4:** A row of larger, more developed plants in a tray. **Speech bubble:** ¡ESTAN HERMOSAS!
- Panel 5:** A person holding up a bunch of green leaves. **Speech bubble:** VOY A HACER MATE
- Panel 6:** A person sitting at a table with a green drink. **Speech bubble:** VOY A HACER MATE
- Panel 7:** A person reading a book to a child. **Speech bubble:** POR FIN TENGO UN HIJO
- Panel 8:** A large, stylized moon with a face and a star in a dark sky.

(Camila y Olivia)

critura en parejas
 las últimas páginas de Yaci, la autora decide contarlo sólo a través de ilustraciones.
 ¿cué es lo que sucede en esta secuencia?
 ¿pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿cuál agregarías y en
 dónde?



(Nina y Cataleya)

En las últimas páginas de Yaci, la autora decide contarlo sólo a través de ilustraciones.
 ¿Qué es lo que sucede en esta secuencia?
 Si pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿cuál agregarías y en dónde?

LA LUNA LE DA SEMILLAS Y LAS PONE

VEN LAS SEMILLAS Y CRECEN

LE SACAN LA TIERRA

PREPARA EL MATE

Y LON

TOMAN MATE JUNTOS

(Isabella P y Sofía)

Escritura en parejas
 En las últimas páginas de Yaci, la autora decide contar lo sólo a través de ilustraciones.
 ¿Qué es lo que sucede en esta secuencia?
 Si pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿cuál agregarías y en dónde?

The image shows a series of hand-drawn illustrations and handwritten text bubbles. The illustrations include:

- Two hands, one holding a red heart.
- A woman and a child in a garden.
- A woman watering plants in a garden.
- Plants growing in a row.
- Plants hanging from a line.
- A woman and a child sitting on the ground.
- A large, stylized moon with a face in a dark sky.

 Handwritten text bubbles and labels include:

- "LAS PANIK POAQUERAN SEMILLA" (The panik were seeds).
- "CRECIERON" (They grew).
- "EN CRECIMIENTO" (In growth).
- "ESTAN SECANDO" (They are drying).
- "HERVIR EL AGUA" (Boil the water).
- "QUE VIEN QUE TENGO UN IGA" (That I have a Iga).
- "TOMANDO EL MATE" (Drinking mate).
- "DAR ATENCION A MUCHOS MOMENTOS" (Give attention to many moments).
- "¿CÓMO PUEDO AYUDAR A YACI A VER MÁS DOLIDA?" (How can I help Yaci see more pain?).

(Amanda y Victoria Eva)

Escritura en parejas

En las últimas páginas de Yaci, la autora decide contarlo sólo a través de ilustraciones.

¿Qué es lo que sucede en esta secuencia?

Si pudieras agregar globos de diálogo o textos de la narración... ¿cuál agregarías y en dónde?



Los
Lunas



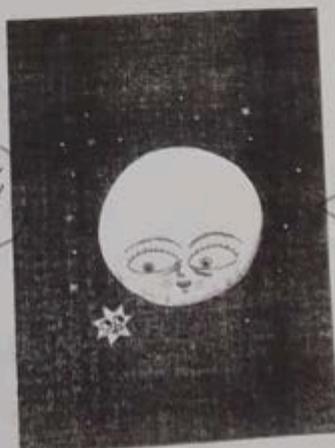
Los
Abuelos



Los
Abuelos



el
mundo



Jon
los
Abuelos

(Martina y Lua)

Anexo 4

Entrevista a Mariana Ruiz Johnson en el marco de esta investigación

A lo largo de esta investigación el contacto con la autora fue recurrente. Mariana Ruiz Johnson proporcionó varias de sus historietas y clase a clase fue resolviendo dudas que surgían a medida que las chicas y los chicos advertían detalles cada vez más específicos de su obra.

—¿Sobre qué temas te gusta escribir a la hora de pensar historietas?

—Mariana Ruiz Johnson: Bueno, por lo general cuando son historietas para las infancias me interesa concentrarme en pequeñas anécdotas o vivencias de la vida cotidiana de los niños y niñas. Generalmente me inspiro en ciertas cuestiones que por ahí son o pueden considerarse menores en la vida, pero que tal vez para las infancias significan un momento de asombro o un gran cambio dentro de sus vivencias o alguna pequeña situación que por ahí genere algún trauma, como lastimarse por ejemplo, que para nosotros tal vez es una nimiedad, pero para un chico puede ser algo muy terrible. Entonces, ese tipo de cuestiones que tal vez desde la mirada adulta son cosas muy chiquitas, a mí me parece que pueden ser materia prima para contar historias y muchas veces me inspiro en ese tipo de situaciones.

No te voy a mentir, generalmente son cosas que veo en mis hijos o que recuerdo de mi propia infancia, pero hay mucho ahí y ese es el tipo de historia que me interesa contar.

—En muchas de tus historietas aparecen los vínculos de amistad, los encuentros nocturnos, los acuerdos para resolver diferentes problemas. ¿Puede ser?

—MRJ: Sí, porque también me interesa mucho mostrar la vida en comunidad y cómo se tejen algunas relaciones en pequeños núcleos de convivencia. Me gusta mucho la idea de la colaboración, del trabajo en equipo, de la resolución de problemas, de la diversidad que puede haber en esos encuentros.

Me parece que en muchos de mis libros eso aparece inconscientemente, y esto es como una conclusión posterior que saco después de ver qué tipo de historias me interesa contar. El tema de la noche y los encuentros nocturnos, también es un tema que me interesa porque creo que la noche para las infancias es un territorio un poco desconocido, porque generalmente a los chicos se los manda a dormir a la noche, y es raro que un chico habite la noche realmente. Todas esas irrupciones en la noche de parte de los niños y niñas son pequeñas aventuras. Pienso ejemplos, como quedarse en un casamiento hasta tarde despierto, o en un campamento contar, historias alrededor del fuego, esas son todas situaciones bastante extraordinarias en la vida de un niño, y me gusta ese halo de magia y de misterio y de lo inexplicable que sucede en la noche, por eso me gusta contar historias para chicos que sucedan de en ese momento. Además, me gusta mucho representarlas y dibujarlas.

—¿Trabajas con guion?

—MRJ: Sí, trabajo con guion. Generalmente me anclo mucho en un texto. Por ejemplo, *Yací* está muy guionado, tiene un guion de varias páginas que antecede a todo el proceso de dibujo y en el cual ya hay muchas decisiones tomadas.

Me resulta más fácil tener un plan cuando trabajo con historieta en el cual esté el guion escrito. No me gusta improvisar las historietas. Sí, es cierto que después el guion lo puedo llegar a soltar.

Una vez que empiezo a dibujar puedo encontrar otras maneras porque son como dos vías de pensamiento distintas, la palabra escrita, por un lado, la planificación y después lo que sucede cuando empezás a dibujar y ves qué pasa con la secuencia visual. Pero sí, siempre lo primero que hago es un guion

—¿Cuáles son los escenarios y personajes que más te gustan para representar?

—MRJ: Me gustan mucho los escenarios naturales, o sea, me encanta dibujar selvas, bosques, me siento muy cómoda dibujando eso y no tanto dibujando espacios más urbanos o arquitectónicos. Tiene que ver con mis fortalezas o debilidades como dibujante, pero los personajes que más me gustan generalmente son personajes antropomorfos, o sea que tienen rasgos animales, me siento mucho más cómoda dibujando eso que dibujando personajes humanos, porque cuando dibujo personajes humanos tengo que decidir qué rasgos específicos va a tener y en esa decisión siempre se deja algo de lado. Si el personaje es rubio, dejo de lado un montón de cosas, si el personaje es pelirrojo, si es moreno, estoy anclando ciertos rasgos físicos de un personaje en ciertas características y a veces el personaje animal me libera de eso y creo que genera una especie de significante que el lector puede como rellenar con lo que necesite, me da un poco más de aire a la hora de la identificación de un lector.

—¿Cómo comenzó tu vínculo con la historieta?

—MRJ: Mi vínculo con la historieta fue muy extraño porque yo crecí leyendo *Mafalda*, entonces tengo el recuerdo de haber leído historietas de niña. También me interesaban, cuando salían en las revistas las tiras cómicas de la última página del diario o los chistes de Caloi o de Quino, como que siempre me interesó ese lenguaje, pero siempre me sentí muy distante al lenguaje porque tenía la idea de que para dibujar historieta había que ser un gran dibujante. Entonces la verdad que siempre le hui un poco y yo no me considero una dibujante muy fuerte, no es mi potencia máxima el dibujo. Tengo varias dificultades de dibujo, por lo tanto, que hacer un esfuerzo muy grande, a veces para representar algunas cosas. La historieta a veces te demanda ciertas destrezas que yo no tenía; sin embargo, durante la pandemia Alejandro Farías, guionista y editor de *Locorabia*, me propuso hacer una historieta juntos para el Centro Cultural de España y me dijo que yo podía trabajar muy libremente, que él me guionaría las páginas para que yo pudiera tener cierta base, pero que podía trabajar con libertad y ahí empecé a animarme a contar historias en viñetas a mi manera y empecé a animarme también a contar historias

para niños en viñetas. Empecé a investigar bastante, a hacer un taller de lectura de historietas con Pablo Turnes y Amadeo Gandolfo, a estudiar historieta con Julia Barata y con Maliki, una historietista chilena. Trate de reunir la información más técnica y teórica acerca de la historieta. Me puse a leer muchas novelas gráficas para ponerme un poco al día y a partir de ahí empecé a incorporar la narración en viñetas como un elemento más de mi trabajo. Ahora me muevo entre eso y el álbum⁴⁵ todo el tiempo, incluso llevo mucho la narración en viñetas a mis álbumes ilustrados.

—¿Qué autoras o autores, historias, usas de referencia y fueron parte de tu propio camino lector?

—MRJ: En mi infancia, mi mamá me leía muchos cuentos tradicionales y cuentos clásicos. Entonces tengo un enorme acervo interno de historias tradicionales europeas. Mi mamá es de origen inglés, entonces tenía todo ese bagaje.

También las rimas inglesas, que son de tradición oral, fueron las que descubrí e incorporé de chica y creo que tienen una enorme influencia en mi trabajo todavía. Hay algo —sobre todo de los cuentos tradicionales y los cuentos de hadas— de ciertas estructuras que son muy potentes y que a mí me interesa mantener, como ciertos arquetipos o repeticiones que suceden en los cuentos. Por ejemplo, *Yací* tiene tres o cuatro instancias en las cuales va buscando elementos y en esa búsqueda aparecen y le ayudan los animales, como suele suceder en muchos cuentos, que hay algún animal que ayuda; o que hay una misión que cumplir con distintas etapas. A mí todos esos arquetipos y estructuras me interesan mucho y me nutren mucho el trabajo.

Después, leí mucho a Quino. Él es una gran inspiración para mí. Su humor, su dibujo, su ternura, su inteligencia y su acidez. Y también algunos ilustradores muy clásicos como Maurice Sendak o Richard Scarry, es una influencia enorme en mi trabajo, enorme. Hay como una clarísima inspiración de muchos de mis personajes que tienen que ver con haber leído mucho su trabajo de chica. A mí me encantaba ver sus dibujos porque no hacía falta los textos. En sus trabajos había pequeñas historias que estaban sucediendo todo el tiempo y que yo como lectora pequeña las podía leer y detectar sin necesidad de que nadie me guiara. Había algo del poder de la imagen por sobre la palabra y del humor visual y de la frescura del trazo que me parece que Richard Scarry tiene muy incorporado en su trabajo.

—En cuanto a los globos de diálogo y a la voz narrativa: ¿cómo decidís qué tipo de globo de diálogo usar en cada escena? ¿Cómo influye esto en el tono y la voz de los personajes?

—MRJ: La historieta está llena de convenciones, ¿no? A mí me interesa, no solo que sea clara la lectura, sino que también sea orgánico todo el proceso de lectura y de interpretación de un niño hacia mi trabajo. Me parece que las primeras historietas son las que te marcan el cómo leer historietas, ¿no?

⁴⁵ Refiriéndose al libro álbum.

Cuando te enseñan a leer historietas, se establece que hay una forma de leerlas que es convencional, estableciendo por ejemplo que tiene un cierto orden, que se lee de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, y que también incluye algunos códigos como, por ejemplo: el contorno de la viñeta, qué pasa si es recto, qué pasa si es ondulado, si cambia, si no existe el contorno, por qué puedo diferenciar una imagen de la otra. Y los globos, por supuesto, entran dentro de esas convenciones. Yo suelo utilizar el globo redondeado para los diálogos, si tiene piquitos es como un grito o una exclamación, y si tiene forma de nube es un globo de pensamiento. Esa convención creo que ayuda a que los chicos empiecen a entender cómo se hacen las historietas y cómo pueden leer otras más complejas a futuro. Me parece que es un lenguaje, ¿no? La historieta que a mí me gusta utilizar a favor y a valerme de todas sus convenciones para poder utilizar sus recursos y sacarles el jugo.

—En cuanto a los planos y la organización: ¿Cómo pensás en el armado de la página? Es decir la distribución de los cuadros para que se construya un ritmo narrativo.

—MRJ: La historieta también tiene esta doble lectura. Una lectura inicial de la página completa, en la cual vemos cómo están distribuidos los pesos visuales, cómo se lee la página, como un total, y después la lectura particular de cada viñeta. Entonces, hay una idea de composición inicial, como una grilla que marca todo el proceso del dibujo de la página. Yo planteo un primer esquema compositivo con la grilla clásica, pero, generalmente, si estoy trabajando para las infancias, utilizo grillas más simples, de pocas viñetas por página. Suelo trabajar con cuatro viñetas por página y a veces menos, incluso, suelo unificar alguna viñeta para que sea más grande, porque necesito mostrar alguna acción o algún entorno. También combino mucho con dobles páginas completas o pongo páginas simples, porque creo que necesitamos, sobre todo para primeras infancias, que el ritmo no sea tan vertiginoso. Creo que un ritmo con demasiadas viñetas puede llegar a complejizar demasiado la lectura, y a mí me interesa que para las primeras infancias haya menos viñetas y más claridad en las situaciones. Sí, me gusta jugar con algunas cosas más experimentales, creo que una vez que ya está armado cierto pacto de lectura, se puede incorporar alguna que otra viñeta más alargada. Por ejemplo, en *Minimundo* uso viñetas bien verticales, la del crecimiento de una flor. La distribución vertical de las viñetas me permite explorar ese movimiento y ese crecimiento. Eso es lo lindo también de poder jugar con las composiciones, ¿no? Cómo empezar a romper con algunas ideas y dar un poco más de dinamismo o de movimiento cuando lo necesitás. Cómo utilizar la viñeta en toda su función expresiva, de eso se trata. Y sobre todo, poder decidir cuándo necesito que sea pequeña, cuándo necesito que se explaye más, cuándo puedo jugar con varias viñetas alargadas.

—En tu obra se nota una gran variedad de planos. ¿Cómo decidís cuándo usar un plano general, un primer plano o una viñeta sin borde?

—MRJ: Generalmente, no soy muy innovadora en cuanto al uso de los planos, creo que utilizo mucho esta idea, creo que es de Deleuze⁴⁶, que habla del plano acción, del plano ubicación. No quiero citarlo mal, pero hay una cierta idea que él liga al plano general, al plano más alejado. A pensar en la relación del personaje con un entorno, en la necesidad de mostrar cuál es el vínculo entre el cuerpo y un entorno que lo rodea. Después, el primer plano lo utilizo más cuando necesito mostrar la emoción, El plano emoción del personaje, porque pone el foco en su rostro. Y el plano medio lo utilizo para las acciones. Con frecuencia utilizo esa guía para elegir los planos, pero es algo muy intuitivo a la hora de trabajar. Las viñetas sin borde a veces me gustan porque dan aire. Cuando ya no necesito describir el espacio y solamente poner el foco en el personaje o en algún elemento, ahí quito el borde y utilizo la viñeta sin fondo.

—En Yací las onomatopeyas juegan un papel clave porque representan las diferentes músicas. ¿Cómo las trabajaste para que sean parte del diseño y no solo un complemento del texto? Además, elegiste no poner onomatopeyas en la escena final cuando Yací encuentra la música... ¿Por qué?

—MRJ: En Yací hay un diseño como de *lettering* en las onomatopeyas. Me tomé el trabajo de incorporar cierto dibujo de las palabras para que formaran parte del texto. En la escena final no quise incorporar una onomatopeya, porque me pareció interesante que cada lector imaginara la música que escuchaba Yací. No darle tanta información al lector sobre eso para dejar un poco abierta la posibilidad a la imaginación, y que cada cual llene ese espacio con la música que quisiera. Un poco esa fue la idea.

—¿Cómo usás las líneas cinéticas para representar movimiento y emociones en tus historietas?

—MRJ: En cuanto a las líneas cinéticas, las estoy usando cada vez más. Durante mucho tiempo no las usé, porque cuando estudié ilustración me decían mis profesores que las líneas cinéticas eran un atajo y que no había que incorporarlas, sino que había que dibujar el movimiento. Después, con el tiempo me fui dando cuenta de que no es así, de que las líneas genéticas también son una convención. El lector interpreta enseguida y puede leer perfectamente, es un código más que forma parte del lenguaje de la historieta y, por eso, cada vez las estoy usando más. En las historietas en las que estoy dibujando ahora ya hay más presencia de las líneas cinéticas.

⁴⁶ La autora hace referencia a Gilles Deleuze y a su idea en torno al cine (éste en tanto imagen-movimiento, imagen-tiempo), así como la filosofía, son más bien una cuestión de geografías que de historias. Geografías en el sentido de una territorialidad material en la que hay cruces y fronteras.

—¿Cómo desarrollaste el uso del color en tu obra? En *Yací* y *La sopa más rica*, por ejemplo, el color tiene un rol muy narrativo.

—MRJ: El color para mí es muy importante, mi formación es como pintora, entonces tengo más formación en pintura que en dibujo. Estudié bastante el color, creo que es uno de los fuertes de mi trabajo. Elaboro las paletas muy a conciencia, y trato de que cada libro tenga su impronta de color y lo utilizo también a nivel narrativo. Por supuesto, es un elemento más, un elemento simbólico que guía la lectura.

—En tus historietas, el texto y la imagen parecen dialogar de manera muy particular. ¿Cómo trabajás la relación entre ambos elementos en el proceso creativo?

—MRJ: En cuanto a la relación entre imagen y texto, sí, generalmente trato de arrancar por el texto. El texto me resulta mucho más fácil como iniciador del relato. Una vez que tengo ese guion, trato de ir pensando también qué parte va a ir ilustrada y qué parte va a estar narrada o contada en el texto. Mis guiones, con frecuencia, tienen una separación o por color o por tipografía que indica: esto es lo que va en la imagen y esto es lo que va por escrito. Una vez que tengo eso, paso a la etapa de boceto: coloco los textos y trato de evaluar si tengo que hacer una edición de los textos o una edición de las imágenes, para que la imagen aporte cosas distintas o novedosas con relación al texto y viceversa. Entonces, sí, hay un trabajo de ida y vuelta constante entre ambos códigos, y los entiendo así, como dos códigos que operan en simultáneo y de forma sinérgica, y si necesito editar generalmente la parte escrita, es más fácil editar el texto que la imagen). Hay un trabajo de edición y de lectura y de relectura para despejar un poco el texto de todo lo que sea demasiado literal con relación a la imagen, porque, por supuesto, me interesa que la imagen aporte igual o más información que el texto.

—¿Cómo pensás la relación entre el público infantil y el lenguaje de la historieta? ¿Hay estrategias específicas que usás para propiciar ese acercamiento?

—MRJ: Trato de pensar que es un género, un lenguaje que está muy cerca de los chicos, que siempre lo estuvo, pero que también tiene ciertas convenciones. Entonces, tienen que aprender a leerlo y para eso intento valerme de todos los recursos que tiene para narrar, para contar las historias. Creo que ellos están cada vez más acostumbrados a leer imágenes dinámicas. Creo que se pueden incorporar un montón de recursos también de la animación o de los videojuegos que ellos juegan. Estas generaciones de niños y niñas tienen una cultura visual muy muy potente. Son grandes lectores, siempre lo fueron, pero creo que en el último tiempo incorporaron nuevos lenguajes, que incluso a los adultos nos quedan un poco lejanos y nuevas velocidades de lectura. Sin ser experta, lo digo como parte de la observación, y creo que hay un montón de cosas que se pueden sumar al trabajo en los libros, específicamente de este tipo de narraciones.

—¿Cómo fue el trabajo con Lui Mort en Isla? ¿Cómo se dio la dinámica entre guion e ilustración?

—MRJ: Fue un proceso muy extraño y lindo, porque con Lui Mort no nos conocíamos personalmente. Habíamos intercambiado muchos mensajes en redes, teníamos una especie de amistad virtual, y empezamos a pensar esta historia, a imaginarla. Él empezó a hacer unos dibujos del personaje y yo empecé a organizarlos en historietas. Él me mandaba el personaje en distintas posiciones y yo creaba la situación de entorno y tal vez cierta organización de página. Y ahí empezamos a planificar un poco más, hicimos un storyboard, pero todo por medio de audios de WhatsApp. Tratamos de elaborar una historia y una vez que tuvimos algunas páginas desarrolladas, entró el editor, que fue Alejandro Videgaray, de Musaraña Libros, que le vio potencial a la historia. Empezó a hacernos ciertos comentarios sobre el guion, sobre cómo estaba funcionando y la hizo crecer bastante. Él propuso algunos ajustes en el guion que le vinieron muy bien. Fue un buen trabajo en equipo hecho a la distancia, porque él vive en Bahía Blanca. Recién nos conocimos para la presentación del libro. Fue muy mágico, muy orgánico y fácil, porque él es un dibujante extraordinario, con muchísima facilidad, que hizo que el proceso fuera muy muy suave. Yo lo que tuve que hacer fue organizar todo el material increíble que él me mandó en una puesta en página y trabajar también el color, pero fue muy hermoso el proceso.

Bibliografía

- Acevedo, M. (2018). *La madre y la abuela desde la perspectiva de hijas y nietas: Silencios que se rompen en las viñetas*, de María Alcobre, Femimutancia y Sole Otero. Revista de la *Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 8(15). ISSN 2250-7264.
- Acevedo, M.; Mamone, J. I.; y Ruggeri D. (2019). *Nosotras contamos. Un recorrido por la obra de autoras de historieta y humor gráfico de ayer y hoy*. Feminismo Gráfico. Disponible en www.feminismografico.com.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Azulay, D. (2015). "Modos y lugares donde sucede la lectura. Una radiografía posible". En *Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*, Casanovas, I., Gómez, M. G. y Rico, E. J. (eds.). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-987-3617-99-7.
- Azulay, D. (2023). *De lectores y caminos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Citado por Azulay Zaid, G. ([1972] 2010). *Los demasiados libros*. Barcelona: Debolsillo.
- Azulay, D. (2023). *La circulación de libros para las infancias: Proyectos, redes, caminos...* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Citado por Azulay Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Castedo, M.; Wallace, Y.; Ricardo, J. (2023) Clase No 3: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (1° ciclo). Módulo 1, Lecturas y escrituras en el ámbito literario. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Ministerio de Educación de la Nación.
- Catálogo Leer Abre Mundos (2021). Plan Nacional de Lecturas. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoprimeria.pdf>.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. CL& E: Comunicación, lenguaje y educación, nº 9, pp. 18-31.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (eds.) (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial: Flacso, OSDE. Disponible en

https://mediostamayo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/dussel_educar-la-mirada.pdf.

Educ.ar. (2015). *Buenos libros para leer, buenos días para crecer 2*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://planlectura.educ.ar>

Ferreiro, E. (1996). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, de José Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia Lerner. Paidós.

Groensteen, T. (2024). *El sistema de la historieta*. Hotel de las Ideas. Buenos Aires.

Citado por Groensteen *La Structure absente*, París, Mercure de France, 1972, p. 187-188 [La estructura ausente, Introducción a la semiótica, Barcelona, Editorial Lumen, tercera edición de 1986, trad. Francisco Serra Cantarell, p. 184]

Gubern, R.; Gasca, L. (2011). *El discurso del cómic*. Madrid: Editorial Cátedra, Colección Signo e Imagen.

Kaufman, A. M. (1998): "Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial". En *Alfabetización temprana... ¿y después?* Ed. Santillana. Buenos Aires.

Kaufman, A.M., Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2015). *Documento transversal N°2. Leer y aprender a leer*. Disponible el 20/10 en: Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Masotta, O. (1982). *La historieta en el mundo moderno*. Paidós Studio.

McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.

Oesterheld, H., y Solano López, F. (2000). *El Eternauta*. (J. Sasturain, pról.). AGEA.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez Diéguez, J. L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica*. Gustavo Gili.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Editorial Trillas.
- Steimberg, O. (2008). *Leyendo historietas*. Eterna Cadencia.
- Teberosky, A., Portilla, C., Sepúlveda, A. (2010). *Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de Primaria*. Revista *IRICE*, 21, pp. 45-63.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v21n21a05>