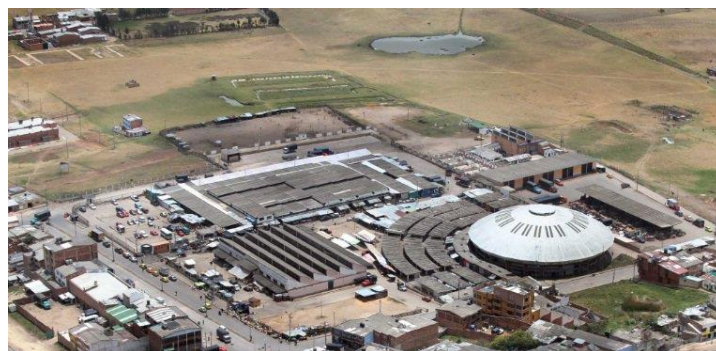


# EN MEDIO DE FRUTAS Y VERDURAS: RECEPCIÓN ESTÉTICA DEL LIBRO ÁLBUM EN LA PLAZA DE MERCADO<sup>(\*)</sup>

*Edwin Giovanni Quesada Cárdenas<sup>(\*\*)</sup>*

Al entrar a la capital boyacense en sentido sur norte, por la avenida principal que atraviesa la ciudad, se encuentra la plaza de mercado del sur de Tunja, Boyacá (Colombia). Es el primer avistamiento del centro urbano mezclado con el campo, olores, construcciones, sabores y desazones que dan muestra de la relación espacio-temporal en la que se encuentra la producción ancestral y artesanal de alimentos y la producción sujeta a las buenas prácticas de manufactura. En el primer caso, está la campesina con su vestido, sombrero, ruana y alpargatas vendiendo sus huevos, quesos y amasijos hechos completamente a mano, por lo general está ubicada en alguna esquina alejada de la plaza o dentro de ella, en ocasiones con cerveza en mano para refrescar la jornada. Por otro lado, está la señora (o señor) en su local, puesto o transporte de desplazamiento, de acuerdo con los productos que vende; vestida con delantal, gorro y tapabocas (aunque no siempre), ofreciendo sus productos empacados al vacío o, simplemente en bolsas plásticas, o la papita de cada día (desayuno, almuerzo). A pesar de las transformaciones económicas del cultivo, comercialización y venta de los productos alimenticios, la plaza aún pervive en la capital boyacense con sus prácticas artesanales como la venta de queso en hoja o la gallina campesina con papa para comerla a dos manos sin escatimar en los supuestos «buenos» modales.

**Foto 1. Panorámica de la plaza de mercado del sur de Tunja.**



<sup>(\*)</sup>Documento resultado de la investigación *Sabores y desazones: Experiencias lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja (2015-2017)*, para obtener el título como Magister en Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

<sup>(\*\*)</sup>Magister en Literatura (2017); Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos (2013) y Licenciado en Idiomas Modernos Español – inglés (2011) de la UPTC. Docente de la Escuela de Idiomas de la UPTC. Profesor del Departamento de Ética y Humanidades de la Universidad de Boyacá. Correos: [giovanny.quesada@gmail.com](mailto:giovanny.quesada@gmail.com); [edwin.quesada@uptc.edu.co](mailto:edwin.quesada@uptc.edu.co).

**Fuente:** Tomada de obras Tunja Boyacá. Recuperado de: <<https://twitter.com/obrastunja>>.

Allí también converge gran cantidad de niños y niñas desde las primeras horas del día, quienes según sus capacidades ayudan a sus acudientes en las labores que demanden sus espacios de trabajo. Por ello, en este espacio se encuentra el Centro de socialización y sana convivencia, más conocido como el salón del cual hablaré más adelante, donde asisten algunos niños, desde ahí se planteó el interrogante ¿cuáles son las prácticas lectoras en la plaza de mercado del sur de Tunja?

El interrogante surge al tener en cuenta las experiencias desarrolladas por instituciones gubernamentales, ONG, cajas de compensación, fundaciones, instituciones educativas desarrollan programas de promoción y animación de lectura en espacios informales de trabajo. Encontré que su enfoque es asistencialista, ya que responden a intereses principalmente institucionales. Por lo general se parte de la idea de que estas comunidades son «poco lectoras» o, en el peor de los casos, «no lectoras», porque se otorga mayor relevancia a datos estadísticos sobre la cantidad de libros leídos en promedio por persona en periodos de tiempo. También porque estas están ubicadas en la periferia o porque pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, se considera que son mayores sus carencias en relación con la lectura.

Un ejemplo es el trabajo desarrollado en Bogotá por Fundalectura en alianza con administraciones distritales que ha implementado el proyecto «Puesto de lectura en plazas de mercado», pero por cuestiones administrativas han tenido tropiezos, ya que no han sido constantes. El objetivo del proyecto parte del presupuesto de que las comunidades de las plazas de Bogotá tienen algún interés hacia la lectura o menos leen algo; no obstante, pretenden «mejorar los comportamientos» (2017); se pretende transformar los modos de leer de la comunidad. Se infiere que hay un prejuicio y un problema metodológico desde la fundación por las maneras de percibir ese tipo de comunidades y cómo las intervienen. Pues hay una generalización del contexto, a pesar de que el programa vaya dirigido a diferentes plazas de mercado de Bogotá, pues cada lugar es un contexto sociocultural diferente.

Asimismo, esa experiencia aborda la lectura desde una perspectiva de la obra como eje para la mediación de la lectura, pues los libros son un listado preestablecido que hace parte de un trabajo académico que legitima ese material -el criterio del crítico literario es importante y válido, mas no debe ser el eje-, pues le quita protagonismo al lector. La obra literaria toma sentido y se actualiza con éste, en relación con su mundo y sus prácticas lectoras que están permeadas de ámbitos y experiencias sociales, escolares e individuales (ISER, 1984). Se destacan las iniciativas para la promoción de la lectura en las plazas del contexto capitalino, pero hace falta un trabajo que

trascienda la gestión cultural, administrativa y económica, pues no hay estudios previos sobre las comunidades antes de instalar e implementar los proyectos relacionados con las prácticas lectoras.

En este sentido se plantea la necesidad de abordar los trabajos de promoción de lectura con comunidades populares desde una perspectiva sociológica. Es decir, desde las prácticas lectoras de los individuos, en correlación con el contexto individual, social, escolar, económico y cultural; lo que permite explorar el grado de importancia y prioridad que tiene leer, para aproximarse a los sentidos que le otorgan a la lectura. Para ello, se debe replantear la relación investigador-investigado para superar la brecha entre los papeles que asume cada cual; tradicionalmente cada quien asume sus roles -el investigador pregunta, el investigado contesta. «Escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. [...] en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos será una forma de no oírlos» (FREIRE, 1987, p. 113).

Los proyectos son elaborados *para y por* la comunidad desde afuera de ésta, sin indagar con ella desde sus dimensiones académicas, sociales, económicas y culturales. «Retorcer los hechos para adecuarlos a la teoría y no retorcer las teorías, para adecuar ese retorcimiento a los hechos, constituye el esquema dominante de las prácticas académicas tradicionales, sean estas presenciales o no presenciales» (JURADO, 1995, p. 72), contrario a trabajar *desde y con* la comunidad en creación y recreación constante de los proyectos de promoción de lectura.

En este orden, si se tiene una lectura de la realidad social del contexto, otra lectura del mismo desde la perspectiva de la comunidad, además del apoyo de estas dos con documentación, existe la probabilidad de que este tipo de procesos no caigan o desaparezcan frente a las posibles crisis económicas o la falta de personas comprometidas con la promoción y animación de la lectura en esos espacios. Al obtener el diálogo entre estas tres perspectivas: se facilitarían la obtención de mejores resultados en el proceso de formación de lectores, por ejemplo, a través de un seguimiento a los procesos de mejora en los niveles de lectura. Antes de continuar, agradezco a los niños, niñas y adultos del «Centro de socialización y sana convivencia» por su cooperación y participación incondicional durante el desarrollo de la investigación. También a la profesora investigadora Ángela Fonseca Reyes quien acompañó la construcción del presente artículo; además de los profesores investigadores: Adrián Freja de la Hoz y Fabio Jurado Valencia.

## CENTRO DE SOCIALIZACIÓN Y SANA CONVIVENCIA

La plaza de mercado del sur de Tunja se caracteriza, porque la mayoría de su población pertenece a los estratos uno y dos, porque es un lugar donde convergen gran cantidad de niños familiares de los vendedores. Algunos de los pequeños están desde tempranas horas de la madrugada acomodados en sus coches, entre cajas de cartón, guacales o canastas de plástico o de madera. Los niños generalmente colaboran con las labores del lugar de trabajo de sus acudientes, por ejemplo, organizan, empacan y ofrecen los productos en los negocios o deambulan por la plaza vendiéndolos. Esto casi siempre sucede mientras los niños están en la jornada contratada a sus estudios formales.

Por ello, la alcaldía municipal desarrolló un proyecto llamado «Centro de Socialización y Sana Convivencia» más conocido por la comunidad como el salón, que ha estado a cargo de la Secretaría de Desarrollo -aunque sus orígenes fueron iniciativa de la comunidad-, con el fin de alejar a los niños «del trabajo infantil» (ALCALDÍA DE TUNJA DESARROLLO, 2015). Para las comunidades de carácter rural, como lo es el caso de la mayoría de integrantes de la plaza, el apoyo de los niños con los quehaceres de los adultos, como trabajar, tiene un sentido educativo integral que ha sido inculcado generacionalmente, hace parte de su formación. Pedagógicamente el hecho de que los pequeños ayuden a sus familiares en la plaza representa un saber que es enriquecedor para su vida y el ámbito escolar; esas prácticas potencian la habilidad matemática de los niños; a su vez, aprenden a reconocer la maduración de los alimentos; potencian habilidades comunicativas al relacionarse con personas de diferentes edades, entre otros aspectos.

**Foto 2: Pabellón de las yerbas, en el segundo piso queda el salón.**



**Fuente:** archivo personal.

El Centro ha «funcionado»<sup>1</sup> de martes a viernes. Los viernes concurrían niños de diferentes municipios y lugares aledaños a la ciudad, entre las 8:00 y 12 a.m. y las 2:00 y 5:00 p.m., podían llegar a ser aproximadamente treinta y cinco en cada jornada. El lugar representaba un espacio de encuentro, de recreación y desarrollo de talleres lúdicos por practicantes de universidades de la ciudad. Sin embargo, era casi imposible llevarlos a cabo por la heterogeneidad en edades y por altos los niveles de irrespeto e intolerancia. Los pequeños se peleaban mucho, bajo una lógica de «ojo por ojo, diente por diente». Por ejemplo «Un niño le pegan y el niño rebota con el triple, la cantidad de groserías y el manejo antiafectivo que hay es impresionante. [...] pídale a un niño que [se] abrace entre ellos mismos y es casi imposible»<sup>2</sup>

En cambio, los otros tres días (martes, miércoles y jueves), los niños iban regularmente, pues sus familiares eran trabajadores que iban todos los días a la plaza, ya que estaban en locales de «su» propiedad o tenían algún negocio en los alrededores de esta. Su asistencia al salón respondía a sus horarios de clases, pues ellos concurrían en la jornada contraria a sus estudios formales en la escuela.

La iniciativa de la Alcaldía para disminuir el trabajo infantil es interesante, pues busca contrarrestar problemáticas evidentes en el contexto de la plaza. No obstante, esto termina siendo asistencialista y paternalista, puesto que trata de solucionar «el problema» sin reconocer el contexto sociocultural. Ese discurso en contra del trabajo infantil sería pertinente siempre y cuando los niños y su núcleo familiar tuvieran garantizados los derechos mínimos vitales para crecer de manera integral.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable implementar programas de promoción y animación de la lectura literaria en lugares como la plaza del sur de Tunja. Se tienen que propiciar espacios que complementen y fortalezcan la lectura como un arte intelectual y goce por la lectura para la formación y transformación de la vida cotidiana y académica de los niños. Es necesario implementar estrategias pedagógicas críticas y reflexivas para reorientar el papel social de la lectura de la literatura.

---

<sup>1</sup> El «Centro» no ha sido constante en su funcionamiento, porque en el transcurso de dos años que concurrí la plaza hubo el cambio de tres trabajadoras sociales, aspecto que implicó el cierre temporal del espacio por un año. Por ello gran parte del trabajo de campo se desarrolló a la entrada del salón.

<sup>2</sup> Entrevista hecha a Johana Jiménez, llevada a cabo el 04 de octubre de 2016 en instalaciones de la Alcaldía de Tunja.

## EN EL SALÓN

A partir de este panorama se desarrolló el trabajo de campo en la plaza de mercado con un grupo focal de niños y familiares que iban regularmente al centro los martes por la tarde. Orientado por la siguiente pregunta: ¿cómo promover la lectura considerando las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad que trabaja en la plaza de mercado del sur de Tunja?; en relación con el siguiente objetivo: Elaborar una propuesta de promoción de lectura que respondiera a las condiciones socioculturales de la comunidad de la plaza.

Eran veinticuatro niños (doce niños y doce niñas); sus edades estaban entre los cinco y once años; provenientes de los barrios: San Carlos, San Francisco, La trinidad y Ciudad Jardín de estratos uno o dos, a excepción de un niño que vivía en Combita (municipio cercano a Tunja); todos estudiaban en centros educativos públicos como: *Libertador*, *Simón Bolívar*, *INEM Carlos Arturo Torres* y *Emiliani*; estaban entre los niveles de preescolar y sexto de bachillerato. Aunque algunos estaban inscritos «formalmente» al salón, ninguno estaba obligado a ir. Por ello, regularmente asistían seis o siete chicos.

Se hicieron entrevistas semiestructuradas con algunos adultos familiares de los niños, por medio de las cuales se indagó por sus prácticas lectoras en su ámbito familiar, en relación con sus padres en la infancia; su relación con la lectura en la escuela; su trabajo como mediadores de la lectura con sus hijos; la función de la literatura oral y escrita para ellos y sus hijos; la posesión de material bibliográfico en sus hogares. Se exploró el «escenario de lectura» de los entrevistados, considerando que

La lectura no constituye un dato de la condición social: responde a las complejas circunvoluciones de la biografía socioeducativa, socioprofesional y familiar. Por tanto entendemos por «escenario de lectura», el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores (BAHLOUL, 2013, pp. 22-23).

Lo anterior con el objetivo hacer una aproximación sociológica en relación con las transformaciones y prácticas que habían tenido los adultos a lo largo de sus trayectorias de vida como punto de partida para implementar las actividades de promoción y animación de la lectura en el salón con los niños.

A partir de las entrevistas se halló que: la lectura no fue una prioridad para los adultos en su niñez, pues su escolaridad no había alcanzado si quiera quinto de primaria porque sus familiares priorizaban el trabajo; la mediación de la lectura por parte de sus familiares había sido a través de la literatura oral, permeada por una perspectiva moralista; su trabajo de mediación con sus niños en

alguna medida respondía a esa misma respectiva, la lectura sirve como un elemento didáctico, que enseña lecciones para afrontar la vida; por las condiciones de su contexto laboral no leen porque «no» les queda tiempo, porque no representa un ingreso económico; el periódico es el texto que circula en la plaza, lo leen cuando pueden, como ocio, (depende de la labor que desempeñen), o según sus intereses prefieren leer la crónica roja, los deportes y la noticias de actualidad; a diferencia de los hombres las mujeres cumplen un papel fundamental en la mediación de la lectura, como apoyo en las tareas escolares; el material que poseían en sus hogares eran principalmente para procesos de alfabetización como cartillas, enciclopedias, la biblia, entre otros.

Por otro lado, después de establecer charlas, acercamientos y encuentros con los niños y niñas en el salón y en la plaza durante los días martes, se implementó una encuesta, la cual indagaba sobre los libros que habían leído del salón, en la escuela y en el hogar con el ánimo de saber sobre sus prácticas lectoras, preferencias tanto de tema como de material bibliográfico. El total de pequeños encuestados fueron once: cinco niñas y seis niños entre siete y once años de edad, escolarizados entre primero y sexto de bachillerato. La mayoría dio muestra del conocimiento y preferencia por los cuentos clásicos de la literatura, gusto por los libros ilustrados como *Winnie Pooh* y *Yakarí* (material del salón), entre otros; los cuentos de Perrault o los hermanos Grimm, que habían conocido en la escuela, como *Caperucita roja*, *Los tres cerditos* y *Cenicienta*.

## LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

Dentro de las prácticas pedagógicas en los procesos de mediación se persiste en dar prioridad al texto o al autor, a la estructura interna de la obra desde una perspectiva «lingüística»; aspectos que dejan al lector en un plano secundario, aunque su papel sea decisivo en el proceso de legitimar y construir sentido con la obra. Esto sucede tanto en el quehacer pedagógico como por parte de la iniciativa de algunas entidades gubernamentales y no gubernamentales que implementan programas de promoción y animación de la lectura de obras literarias que para la comunidad académica son «las pertinentes» clasificadas según la edad, la escolaridad o los grados de legitimidad construidos alrededor de una obra o el autor para determinada comunidad lectora a la que vaya dirigida.

Sin embargo, el protagonismo en el proceso de comprensión de la obra es fundamental el lector, pues es quien le da sentido a partir de lo expuesto por la misma, como lo plantea la «Estética de la recepción» de Wolfgang Iser. Ésta considera que la comprensión y la interpretación textual es posible por la actividad participativa del lector, pues «la obra es más que el texto, ya que sólo

adquiere vida en su concreción, y ésta no es independiente de las disposiciones aportadas por el lector, aun cuando tales disposiciones son activadas por los condicionamientos del texto» (Iser, 1984, 149). Así entonces, «el proceso de comunicación se pone en marcha y se regula mediante esta dialéctica de lo que se muestra y lo que se calla» (Iser, 1984, p. 150). A lo anterior agregaría que «Autor y lector participan por eso en un juego de fantasía, lo que no tendría lugar si el texto pretendiese ser algo más que reglas de juego. Pues el lector sólo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad, y ello sólo ocurre cuando el texto ofrece la posibilidad de ejercitar nuestras capacidades». (ISER, 1984, p. 150).

Esto se pudo evidenciar a través de los puentes de comunicación establecidos entre las prácticas lectoras de los niños, el libro álbum y, en ocasiones, gracias a la mediación del promotor. Esos procesos fueron producto de la experiencia estética de los niños de la plaza y su goce productivo con el texto, cuando este respondió a las capacidades y expectativas del niño. La relación dialéctica entre autor, lector, mediador y obra es un proceso posibilitador de construcción de sentido donde el niño activa sus conocimientos previos, sus experiencias escolares, sociales, afectivas y cognitivas para comprender, crear y recrear la obra. No obstante, el autor y el mediador quedan «relegados» a un segundo plano, ya que las intenciones, en determinada obra, se desvanecen ante el mundo de los lectores; incluso por sus prácticas y trayectorias en relación con la lectura.

La obra literaria supera las intenciones iniciales planteadas por el autor, debido al potencial de sentidos que puede estimular en relación con el lector acompañada intrínsecamente de la cooperación del individuo. Sumado a ello, se encuentra el mediador como un posibilitador o, por qué no, un limitador para las interpretaciones que pueden construir los lectores; en nuestro caso la lectura de imágenes y del texto escrito.

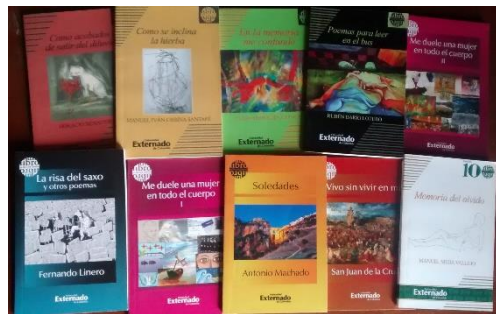
### **¿POR QUÉ EL LIBRO ÁLBUM?**

Después de explorar las prácticas lectoras de los adultos y niños a través de las entrevistas y las encuestas respectivamente, se tuvo una primera aproximación a cuál sería el material bibliográfico más pertinente para los pequeños. Sin embargo, se planteó el siguiente interrogante: ¿cuáles podrían ser los materiales bibliográficos más pertinentes para la comunidad de la plaza, teniendo en cuenta sus prácticas y relaciones con la lectura? El resultado que se obtuvo es que el libro álbum es uno de los materiales artísticos literarios pertinente para el trabajo pedagógico de promoción de la lectura con la comunidad de la plaza.



Se hicieron pruebas piloto con material bibliográfico como la colección de poesía *Un libro por Centavos*, editada por la Universidad Externado de Colombia, libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y libros de las *Cajas Viajeras* de la Biblioteca Luis Ángel Arango (Blaa, seccional Tunja), catalogadas para «primeros lectores, lectores en marcha y lectores avanzados». Tras el contacto directo con algunos ejemplares de la colección, los niños se cautivaron al verlos, pues se asombraron por el tamaño y las ilustraciones, pero al abrirlos se desmotivaban por el contenido, pues no tenía ilustraciones, solamente texto en verso.

**Foto:** Algunos ejemplares de la colección de *un libro por centavos*.



**Imagen:** archivo personal.

Con libros de LIJ, como *El preguntario*, de Jairo Aníbal Niño, ilustrado por Henry González, tuvo una acogida particular, puesto que «predomina» la imagen y no tiene mucho texto, pero la recepción fue compleja por la ironía y el humor de algunos poemas. Por ejemplo:

## ¿Qué fue primero?

### I

¿Qué fue primero,  
el huevo o la gallina?  
Primero fue el pollito.

### II

¿Qué fue primero,  
la llave o el candado?  
Primero fue el ladrón.

(ANÍBAL, 1998, p.155-159).

No obstante, fue interesante porque las preguntas involucraban inmediatamente al lector, al mediador y la obra, porque posibilitaban la interacción entre estos y suscitaban reflexiones fuera de lo común.

En cuanto las Cajas Viajeras para «lectores en marcha» eran libros con algunas ilustraciones con el predominio del código escrito. Por ejemplo *Aladdín* de Disney, de la casa editorial Norma, de acuerdo con las autoras Nikolajeva y Scott expuesta en Silvia-Díaz (2005), de acuerdo con la *Clasificación de los libros según el código*, es un «texto narrativo con ilustraciones ocasionales» porque la narración está acompañada de algunas pocas «ilustraciones», donde predomina el texto, además las imágenes no desarrollan una secuencia narrativa.

En cambio, con el material bibliográfico para «primeros lectores», los niños tuvieron otras percepciones y actitudes al tomar y observar detenidamente los textos porque la mayoría eran libros álbum; es decir, había equilibrio y correlación entre texto e imagen con narraciones que no habían visto antes, nuevas o reelaboradas de la literatura infantil. Uno de los libros que generó sensación colectiva fue *El gran viaje del señor caca*, de Angéle Delaunois y Marie Lafrance (2004). Es un libro álbum con una perspectiva didáctica pues contiene la explicación del proceso digestivo que hace el cuerpo humano después de que una niña se come una manzana en compañía de un lobo, éste aparece con una bata blanca como si fuera un doctor. Los niños leían el título en voz baja, se llamaban entre ellos para susurrar el nombre, se reían y, a su vez, seguramente les daba «miedo, pudor, vergüenza», decir la palabra «caca» en frente de los adultos; además pasaban las páginas y miraban qué sucedía a lo largo de la narración leyendo algunos fragmentos.

## EL LIBRO ÁLBUM

A continuación, se exponen algunos trabajos de investigación, conceptos y características del libro álbum que fueron útiles para el desarrollo teórico-práctico del trabajo en la plaza del sur de

Tunja. Arizpe y Styles suscitan investigaciones, como Michaels y Walsh (1990); Baddeley y Eddershaw (1994); Anstey y Bull (2000); Watson y Styles (1996) y Evans (1998) que responden a trabajos de campo pedagógicos y ejercicios reflexivos desde una perspectiva de la educación formal (2004). Estas persiguen un fin similar en el sentido de darle un papel protagónico al libro álbum y a los niños en el proceso de lectura de imágenes. Esas investigaciones en su mayoría plantean que el sistema educativo formal ignora la necesidad de alfabetizar a los niños y niñas desde la perspectiva de la imagen, a pesar de que los pequeños están en contacto con las imágenes a través de los medios audiovisuales tan presentes y usados por la mayoría de personas. El libro álbum además de ser el material más pertinente para los niños de la plaza, es un punto de partida para tenerlo en cuenta para hacer procesos de alfabetización visual en la construcción de lector crítico.

Uno de los conceptos más amplios del libro álbum es:

Es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas [...]. (BADER 1976, citado por ARIZPE y STYLES, 2004, pp. 43-44).

Agregaría que según el contexto algunos libros álbum responden a niveles de «legitimidad» y conocimiento «legitimado» (BOURDIEU, P.; CHARTIER, 2003, p. 166), social e institucionalmente, especialmente en espacios formales de educación. Asimismo, está la experiencia estética de los lectores(as) como un factor que incide en su valor artístico.

Los álbumes son tan ampliamente variados en formato, estilo, temática y público implícito; tan heterogéneos en su intertextualidad, tan eclécticos en sus referencias a la estructura y la forma de la novela y el cuento corto, a la pintura y a la fotografía, al cine y a la televisión e incluso, en algunos casos a la música y la escultura, que resulta escasamente sorprendente que sea tan extraordinariamente flexibles y versátiles en sus usos (MARRIOT, 1997, en SILVA-DÍAZ, 2005, p. 37).

Uno de los aspectos recurrentes y relevantes es que el libro álbum se caracteriza por su aspecto narrativo y visual y por la interrelación entre texto e imagen; sumado a ello, está la participación activa del lector (su visión de mundo) en relación con el libro, complementada y mediada pedagógicamente por el mediador.

El libro álbum exige al lector(a) capacidades de comprensión e interpretación tan complejas y sutiles como lo puede requerir un texto en prosa sin ningún tipo de ilustración; la lectura de imágenes es un proceso incluso más complejo, pues el lector observa aspectos generales o

particulares, pasa a la siguiente página, regresa a las anteriores, la mirada hace saltos «bruscos», incluso redundante, de acuerdo con los intereses, estímulos o estilos de creación artística por los planos, los tamaños, los colores, las formas, pues «algunos puntos de fuerza, las líneas de fuga, [...] seducen al ojo, le dan pistas para conducirlo en este recorrido» (HANÁN, 2007, p. 165). Ese proceso complejo y enriquecedor de la lectura de la imagen y el texto en los libros se evidenció en los ejercicios hechos con los niños.

Además, el libro álbum por su característica recurrente de la relación entre imagen y texto, también posibilita la construcción de puentes de comunicación para sensibilizar y estimular las primeras experiencias lectoras en los niños. Si el lector «no sabe leer» el código escrito, a través de las ilustraciones tiene las alamedas abiertas para explorar y crear narraciones orales similares a la original o nuevas a las desarrolladas en los libros, debido a sus saberes previos adquiridos desde sus contextos sociales. Lo anterior, se evidenció con *¿Cómo te sientes?*, de Anthony Browne (2013), y *Las tres cerditas*, de Frederic Stehr (2001). Los pequeños que decían «no saber leer», expresaban los sentimientos que observaban en el libro de Browne, creaban narraciones; asimismo, sucedió con el libro de Stehr, ya que la secuencia de las imágenes posibilitaba la construcción similar de la narración. En seguida, se da un ejemplo más amplio y detallado del proceso de construcción de sentido por parte de una de las niñas que concurría regularmente al salón.

### TEJIENDO CONJETURAS Y SENTIDOS

Los efectos de la recepción de las obras como *la risa, el silencio, la intertextualidad, la lectura crítica, la lectura de imágenes, el asombro*, entre otras son resultado de las experiencias estéticas con el material bibliográfico por parte de los niños y niñas, expresado de manera espontánea o por la creación de puentes de comunicación entre la obra, el niño y el mediador; por medio de ejercicios de lectura en voz alta, colectiva y representada, pero indudablemente por el trabajo autónomo de los pequeños, ya que tomaban iniciativa para leer, como un ejercicio de entretenimiento, ocio, incluso de trabajo intelectual a través de la interpretación.

En seguida se expone y analizan los efectos de recepción que generó uno de los libros álbum en *Mona Blobló*<sup>3</sup>, niña de siete años, que cursaba tercero de primaria, hermana mayor de cuatro niños; su mamá trabaja en la plaza vendiendo a granel y al por mayor según el día de mercado.

<sup>3</sup> El nombre *Mona Blobló* se debe a que tuvo un apego emocional con la el libro álbum *Blobló* de Rai Bueno, hasta tal punto de leerlo todos los días en casa, memorizándose fragmentos y haciendo lo posible para no devolverlo. Infortunadamente me vi en la penosa labor de ir hasta su domicilio a reclamarlo para entregarlo a la biblioteca.

*Mona* disfrutaba de la lectura cuando estaba en la disposición de hacerlo, bastante atenta, participativa y recursiva para tomar iniciativa o involucrar a los otros niños mientras ella leía.

Todo lo dicho por Blobló es resultado de un proceso de exploración textual y de la lectura de imágenes hecho a partir de las preguntas que ella misma se hace, a su vez, producto de interrogantes que estimula el mediador donde se genera, en un comienzo, un proceso cíclico entre la obra, el lector y el «profesor», posible a través de la relectura como estrategia pedagógica que posibilitó la construcción de hipótesis a partir de las palabras y las imágenes para luego indagarlas, corroborarlas y reelaborarlas. «En esta dirección se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos [...] desde las obras literarias mismas» (JURADO, 2008, p. 333).

*Camino a casa* fue escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng (2017). Es un libro álbum que narra la historia entre una niña que va de regreso a casa con la compañía de un león. A simple vista parece una historia cotidiana y fácil de comprender por la sutileza de sus narraciones, no obstante, entenderla en su totalidad sería prácticamente imposible sin sus ilustraciones.



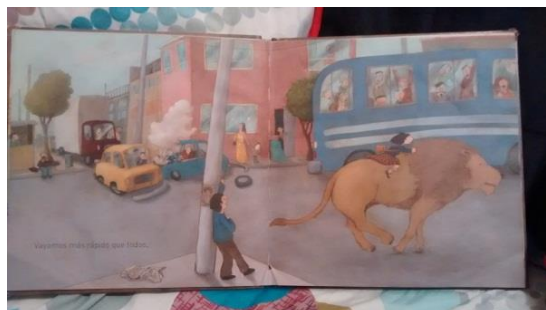
**Ilustración 2:** Portada de *Camino a casa*.

La narración inicia en a la orilla de una avenida en una ciudad grande, donde la niña le dice al león «Acompáñame de vuelta a casa». En ese recorrido por la zona urbana hacia la periferia, pues a medida que se aleja del lugar se ven más lejos las fábricas y edificios; la niña pasa por una escuela, recorre una avenida, recoge a su hermano, pasa por la tienda, llega a casa, prepara la comida mientras llega su mamá y al final se despide del león diciéndole «Puedes irte de nuevo, si quieres pero vuelve cuando te lo pida». A partir de esas generalidades y sumergiéndonos en la historia con la imagen y el texto se podrían suscitar diferentes interpretaciones desde la obra, desde el lector, o desde el autor.

Sin embargo, se resaltaré especialmente la recepción estética construida por *Mona Blobló* acompañada por el mediador que tuvo como fin inicial el goce de la lectura, pero que en el

transcurso de esta se logró la creación de inferencias que se iban construyendo y modificando a medida que la lectora indagaba a través de las páginas mientras leía las imágenes y el texto.

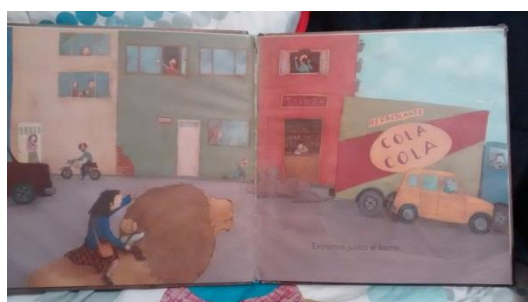
Desde el inicio de la obra, *Mona Blobló*, está describiendo y dando juicios de valor, por ejemplo, dijo: «*Uy tan bonito ese león*»<sup>4</sup>. Más adelante señalando con su dedo índice detalla las ilustraciones:



**Ilustración 3:** de *Camino a casa*.

B: A este se le salió el humo por el susto, se le salieron las llantas y todo. A este se le cayó el bichito; a este se le cayó la mermelada.

En primera instancia parece un ejercicio sencillo, describiendo las imágenes, pero *Mona Blobló* a medida que va avanzando la narración, comienza a nadar entre el texto con sus comentarios, preguntas y cambio de roles pues, formula preguntas al mediador.



**Ilustración 4:** de *Camino a casa*.

B: *¿Esto qué es?, 'refrescante cola cola'. ¿Cómo así?*

Mediador: Mira a ver. *¿Qué crees que qué es?*

B: *Una gaseosa, ¿cómo se llama?, cola y cola.*

Como podemos ver *Blobló* indaga por lo que no conoce; se mantiene en el texto y recurre al mediador preguntándolo, no obstante, termina resolviendo sus dudas por sus propios medios, al leer las imágenes.

<sup>4</sup> Las cursivas de acá en adelante corresponden a lo dicho por Mona Blobló.



**Ilustración 5:** de *Camino a casa*.

B: *¡Uh que rico! A ver, adivine el profesor qué es, ¿sopa de qué es?*

M: *A ver, ven adivinamos, ¿qué fue lo que compraron?*

B: *Yo digo que es sopa de tomate, y de lechuga, y de zanahoria. ¡Uish!, una sopa para uno, dos, tres, cuatro; y son tres [león, niño y niña].*

M: *quién crees que sería el cuarto, cuál persona piensas que podría hacer falta.*

B: *Mmmmm [pensando], pero aquí no se ve nadie más. Son tres y hay cuatro platos, [pasando hacia las hojas anteriores]. Falta eh, acá hay dos y una tres [dice observando la imagen]. Entonces ¿quién falta si hay cuatro [platos]? ¡El profesor sabe!*

M: *no estoy seguro pero vamos a ver, quién es, supongamos quién es, ¿quién crees que es?*

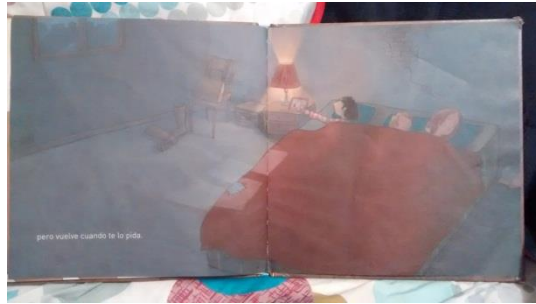
B: *supongo que es la mamá de ella.*

La siguiente ilustración del libro álbum es:



**Ilustración 6:** de *Camino a casa*.

Aunque la mamá es nombrada en la narración «Y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica» y aparece en la ilustración, ese dato pasó desapercibido para *Mona Blobló*. A pesar de que su inferencia fue certera: «*supongo que es la mamá de ella*». En seguida al observar las ilustraciones dijo:



**Ilustración 7:** de Camino a casa.

B: *entonces faltaría la mamá, faltaría acá la mamá* [regresando a la página de la ilustración en la cocina]. *Aquí faltaría la mamá.*

Se puede colegir que *Blobló* tuvo mayor «atención» respecto de las imágenes que del código escrito, pues cayó en la cuenta al ver a la mamá recostada con la niña y el niño en la ilustración 7, mas no cuando va a pasar la calle en la ilustración 6.



**Ilustración 8:** de *Camino a casa*.

M: ¿quién crees que representa el león?

B: *eeh, ¿la niña?*

M: mira esta foto [portarretrato] mira todo lo que pasa en esa imagen, en esas hojas [periódico].

B: *Mmm, esta flor sí la recuerdo, acá mira [pasando las hojas hacia atrás], mírala acá, acá se la estaba dando al león, acá también la tiene en la mano, acá lo mismo [página inicial de la historia donde la niña le entrega la flor al león]. A ver ¿qué más recuerdo? La mamá que es la que está acá, ¿dónde la vi? Yo la vi, yo la vi aquí, [pasando las hojas] ¿esta es la mamá?, ah no, esa es la señora de la guardería. La mamá es esta.*

M: Sí, muy bien, ¿quiénes están en la foto?

B: *El papá no lo veo [no lo encuentra en el libro]. Bueno este churquito sí lo reconozco, [duda] ¡ah no! Este bebé es el que está acá, pero ese churquito no lo reconozco. PUES ESE CHURQUITO CREO QUE ES EL LEÓN.*

M: ¿Sí?, por qué crees que es el león. [...] y él, qué sería entonces de la niña.



B: El papá. ¿O sea que la niña no sabía que el papá era un león?

M: Mm, de pronto, qué habrá pasado con el papá, mira [señalándole el periódico]. Mira lo que dice ahí, ¿si alcanzas a leerlo?

B: No [se esfuerza haciéndolo].

M: mira, léelo así [giro el libro para que lo pueda leer de izquierda a derecha]. Le ayudo con: 'fami'.

B: familia de desaparecidos.

Mediador: ¿en?

B: en 1985.

M: entonces, ¿quién habrá «desaparecido» en ese año?

B: el papá, afirma sin vacilación alguna.

M: Y entonces fíjate lo que pasa al final, en la siguiente hoja y lo que pasa en el comienzo, ¿recuerdas cómo está el comienzo?

B: Pues aquí se le ve las huellas cuando está un león y acá tiene las huellas del papá [dice mientras lee las imágenes].



**Ilustración 8 y 9:** de *Camino a casa*.

*Bló* hace aproximaciones interpretativas como lectora crítica pasando por los tres niveles de la lectura: el literal, al leer las imágenes y las narraciones escritas con la complementación de la historia por medio de descripciones que ella enuncia observando las ilustraciones; el inferencial, al crear conjeturas a partir de la persona que hace falta en el comedor: la mamá; el crítico, al construir

sentido con las conjeturas, pues corrobora su hipótesis en relación con la niña, el león, el papá y las huellas. En sí: Hace un ejercicio interpretativo desde la obra literaria misma.

### CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con las experiencias desarrolladas por instituciones gubernamentales y no gubernamentales con comunidades populares es indispensable hacer estudios de caracterización *con* estas, para que las propuestas de promoción y animación de lectura respondan y surjan de las comunidades a partir de sus particularidades socioculturales, en relación con sus prácticas lectoras, como se logró hacer a través del trabajo de campo con la comunidad de la plaza de mercado del sur de Tunja. Lo anterior como un punto de partida que posibilita la construcción de trabajos investigativos multidimensionales y no unilaterales. Una opción pertinente para replantear las prácticas pedagógicas con comunidades es la teoría de la recepción como elemento teórico-práctico posibilitador de diálogo, comprensión y encuentro entre la obra, el lector, el autor, e incluso el mediador en el ámbito informal de la educación, como el de la plaza de mercado del sur de Tunja.

En este sentido, este trabajo sirve como punto fundamental para replantear el papel que desempeña el «Centro de socialización y sana convivencia» para la administración municipal y como eje de reflexión para otras experiencias en espacios informales e incluso formales de educación. Pues la administración lo concibe como un lugar para «combatir el trabajo infantil», mas no como un sitio donde convergen saberes y experiencias que pueden ser enriquecedoras para promover la lectura de la literatura como una práctica posibilitadora de reflexión desde las dimensiones: emocional, cognitiva, subjetiva y experiencial en pro de las condiciones socioculturales de los niños, como sus niveles de tolerancia.

El libro álbum es una de las manifestaciones artísticas de la literatura útil por su interdependencia entre texto e imagen, como material artístico para el trabajo de promoción de lectura con comunidades que no tienen esta práctica como prioridad sino como un ejercicio de ocio, circunstancial o esporádico por sus condiciones laborales, sociales y culturales. Su complejidad se materializó en la construcción de sentido a través de la recepción manifestada por los niños en los ejercicios individuales, colectivos e íntimos de la lectura. Es un potencial artístico que sirve como detonante para la formación del lector crítico y para la alfabetización visual, que no es una práctica común en los trabajos de promoción de lectura en espacios informales.

El trabajo recíproco y cooperativo de la relectura del libro álbum entre los involucrados – lector, obra, autor y mediador-, son características y estrategias pedagógicas que permiten el goce

del texto, su comprensión y la construcción de sentido de los niños a partir de sus conocimientos previos en aras de hacer aproximaciones interpretativas desde la obra, con el ánimo de potenciar y enriquecer el capital cultural de los participantes, principalmente, el del lector para formar, reformar y transformar el lector crítico en espacios informales como el de la plaza de mercado del sur de Tunja.

## REFERENCIAS

- ALCALDÍA DE TUNJA, DESARROLLO. (2015). **Archivo plaza del Sur**.
- ANÍBAL, J. (1998). **El preguntario**. Bogotá: Panamericana.
- ARIZPE, E. STYLES, M. (2004). **La lectura de imágenes**. Los niños interpretan textos visuales. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BAHLOUL, J. (2013). **Lecturas precarias**. Estudio sociológico sobre los ‘poco lectores’. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. (Trad. R. Silva.) **Revista Sociedad y Economía**, Colombia, (4) 161-175, abr. 2003 Recuperado de: <<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>>.
- BROWNE, A. (2013). **¿Cómo te sientes?** México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BUITRAGO, J; YOCKTENG, R. (2017). **Camino a casa**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- DELAUNOIS, A. (2004). El gran viaje del señor caca. Caracas: El Nacional.
- FREIRE, P. (1987). **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Andrómeda, s./a.
- FUNDALECTURA. (2017). Plazas de mercado. Disponible en: <<http://fundalectura.org/proyectos/proyectos-en-curso/espacios-de-lectura-no-convencionales/>>. Recuperado el: 04 feb. 2017.
- HANÁN, F. (2007). **Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?** Bogotá: Grupo Norma.
- ISER, W. (1984). **El acto de leer**. España: Taurus.
- JURADO, F. (1995). Lectura, incertidumbre, escritura. Em: JURADO, F.; BUSTAMANTE, G. **Los procesos de la lectura, hacia la producción interactiva de los sentidos**. Bogotá. (p. 31-53).
- \_\_\_\_\_. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. **Acta Poética**, 29 (2), 329-360. Disponible em: <http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/23174/22116>. Recuperado el: 14 Nov. 2015.
- SILVIA-DÍAZ, M. (2005). **Libros que enseñan a leer: álbumes ficcionales y conocimiento literario**. Tesis (Ddoctorado dirigida por Teresa Colomer). Barcelona: Juventud.
- STEHRE, F. (2001). **Las tres cerditas**. (Trad. Anna Coll-Vinent). Barcelona: Editorial Corimbo.

**RESUMEN**

El presente artículo expone algunas de las experiencias lectoras manifestadas a través del libro álbum por un grupo focal de niños de la plaza de mercado del sur de Tunja (Colombia), producto de un trabajo de campo que indagó por las prácticas lectoras de familiares y niños en relación con sus historias de vida y la escuela. Es indispensable priorizar el papel del lector en el proceso de recepción estética de la obra planteado por Iser, para cambiar el quehacer pedagógico y metodológico implementado en espacios no formales de educación en la formación del lector crítico. Se destaca que el trabajo con comunidades debe ser un proceso participativo para que estas hagan parte de la construcción de propuestas de promoción y animación de lectura que respondan a sus experiencias lectoras y sus particularidades socioculturales.

**Palabras claves:** libro álbum; sociología de la lectura; teoría de la recepción.

**BETWEEN FRUITS AND VEGETABLES: ESTHETIC RECEPTION OF PICTUREBOOK AT MARKET PLACE****ABSTRACT**

The current article exposes some of the reading experiences manifested through of picturebook made by a sample group of children from the market place in the south of Tunja (Colombia), this is a product of a field work that inquired about the reading practices of relatives and children in relation to their life stories and school. It is important to highlight the role of reader in the process of esthetic reception proposed by Iser, to change the pedagogical and methodological practice developed in non-formal educational environment for a critical reader training. It is emphasized that working with communities should be a participative process, for them become part of building proposals of promotion and reading animation that respond to their reading experiences and their socio-cultural characteristics.

Keywords: Picturebook; sociology of reading; reception theory.

**ENTRE FRUTAS E LEGUMES: RECEPÇÃO ESTÉTICA DO LIVRO ÁLBUM NA PRAÇA DO MERCADO****RESUMO**

O presente artigo expõe algumas das experiências leitoras manifestadas através do livro álbum por um grupo focal de crianças da praça do mercado no sul da Tunja (Colômbia), produto de um trabalho de campo que explorou práticas leitoras de famílias e crianças em relação às suas histórias de vida e a escola. É essencial priorizar o papel do leitor no processo de recepção estética da obra proposta por Iser, para mudar o quehacer pedagógico e metodológico desenvolvido nos espaços informais de educação na formação do leitor crítico. Ressalta-se que o trabalho com as comunidades deve ser um processo participativo para que sejam parte da construção de propostas de promoção e animação de leitura que correspondam às suas experiências leitoras e suas particularidades socioculturais.

**Palavras-chave:** livro álbum; sociologia da leitura; teoria da recepção.