
Noya Venturino, F. (diciembre, 2025). "Escribir desde una voz narrativa animal en el primer ciclo de la escuela primaria a partir de libros álbum". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 149 – 171.

Título: Escribir desde una voz narrativa animal en el primer ciclo de la escuela primaria a partir de libros álbum

Resumen: Este trabajo indaga las posibilidades discursivas de escolares de segundo grado de primaria en la escritura de relatos narrados desde la perspectiva de sus personajes. Se les propone a los participantes la consigna de escribir un relato de una historia leída, pero con una focalización distinta, desde otra voz narrativa, construyendo un punto de vista animal. El texto fuente es un libro álbum, por lo que se les plantea producir imágenes que creen sentidos de la perspectiva en relación al relato escrito. Se enmarca en una secuencia didáctica que tiene como condiciones fundamentales la práctica de la lectura de libros álbum narrados desde personajes, el conocimiento de la historia a escribir y el intercambio entre pares. Para ello, se incluyen situaciones de lectura a través de la docente, tomas de notas sobre características de los personajes, escrituras en duplas y producciones visuales. Se obtienen, registran y analizan textos producidos, intercambios y explicaciones que los niños dan sobre sus ilustraciones realizadas.

Palabras clave: escritura, libro álbum, voz narrativa, escuela primaria.

Title: *Writing from an animal narrative voice in the first cycle of primary school based on picture books*

Abstract: *This study investigates the discursive possibilities of second-grade primary school students in writing stories narrated from the perspective of their characters. Participants are asked to write a story based on a text they have read, but with a different focalization, from another narrative voice, constructing an animal point of view. The source text is a picture book, so participants are asked to produce images that create meaning about the perspective in relation to the written story. The study is framed within a didactic sequence with fundamental conditions the practice of reading picture books narrated from the characters' perspectives, knowledge of the story to be written, and peer exchange. To achieve this, the study includes situations of reading aloud by the teacher, note-taking on character characteristics, writing in pairs, and visual productions. Texts produced, peer exchanges, and the explanations children provide regarding their illustrations are obtained, recorded, and analyzed.*

Keywords: *Writing, picture book, narrative voice, elementary school.*

Escribir desde una voz narrativa animal en el primer ciclo de la escuela primaria a partir de libros álbum

Florencia Noya Venturino ¹

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se indaga sobre posibilidades discursivas de escolares de segundo grado en la escritura de relatos desde un narrador personaje.² En este artículo nos centramos en la problematización de la perspectiva en la escritura vinculada a libros álbumes.

Se diseña una secuencia didáctica (Ver Figura 1 más adelante), que incluye un itinerario de lecturas de libros álbum con desafíos referentes a la voz narrativa, a la subjetividad del punto de vista y al juego de perspectivas.³ Las obras escogidas tienen en común que están narrados por personajes. Asimismo, son álbumes polifónicos, incluyen distintas voces desde el texto o la imagen. Luego de las lecturas de estos libros en el aula junto a los niños, se les propone narrar en forma escrita (en parejas) un nuevo relato de “Voces en el parque” y producir una imagen relacionada. En el caso de este cuento, las voces que son mencionadas en el título pertenecen a los cuatro narradores: Carlos (un niño), su madre (aristócrata), Mancha (una niña) y su padre (de clase trabajadora). La historia también está atravesada por la presencia de los perros de ambas familias (Victoria y Alberto) que construyen un vínculo a partir de su encuentro en el parque, al igual que los dos niños. El libro plantea cuatro puntos de vista sobre un mismo momento, desde la mirada de dos clases sociales diferentes (Siro, 2005).

¹ Maestranda en Escritura y Alfabetización (UNLP, La Plata, Bs. As., Argentina). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP, Argentina). Maestra de Educación Primaria (IINN - CODICEN, Montevideo, Uruguay). Actualmente se desempeña como Maestra Adscriptora en Escuela Primaria de Práctica (de Formación Docente) de la DGEIP - ANEP Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: florencianoven@gmail.com

² La investigación se desarrolló en una escuela pública de Montevideo en el marco de mi proyecto de tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP), titulado “Posibilidades discursivas de niños de segundo grado escolar en la escritura de relatos ficcionales narrando desde un personaje” (2024), dirigido por Peláez, A.

³ Las obras seleccionadas son “Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)”, de Pescetti, L.; “¡Papá!”, de Corentin, P.; “Carlota y Miniatura”, de Le Gall, P.; y “Voces en el parque”, de Browne, A.

La restricción ofrecida desde la propuesta de escritura consiste en narrar una quinta voz, desde el punto de vista de una de las mascotas. Los niños deben construir esta perspectiva animal considerando lo que dicen sobre estos personajes las otras voces que relatan la historia.

Por tratarse de escolares de siete años, anticipamos que descentrarse de su egocentrismo para posicionarse, construir y mantener la focalización de otra voz narrativa les presentaría grandes desafíos. Desde su ángulo de foco, el narrador personaje no puede dar cuenta de todos los hechos, porque no está presente o porque no puede acceder a la interioridad de los demás personajes. En nuestra investigación, a su vez, los niños deben narrar desde un animal que no tiene en el texto de referencia una psicología humana ni una voz propia como sus dueños. Si bien las cuatro voces que narran la historia son de monos (en la imagen), no hay huellas de animalidad en sus discursos, están humanizados. Por lo tanto, los estudiantes no pueden resolver la propuesta reproduciendo el discurso de alguno de los personajes, lo cual representa un desafío aún mayor.

Por ello, nos preguntamos: ¿cómo resuelven el problema de la restricción del campo visual del personaje narrador? ¿La narración de los hechos da cuenta del mundo interior del personaje? ¿Cómo construyen una voz narrativa con huellas de animalidad? ¿Cómo influyen las situaciones de lectura e intercambios con mediación docente, en las de escritura por sí mismos? ¿Qué toman del texto leído y de las maneras de decir de los personajes en sus escrituras? ¿Representan la perspectiva y la subjetividad de la voz narrativa en la producción de imágenes?

En este artículo intentamos caracterizar las posibilidades discursivas de escolares del primer ciclo de primaria al escribir un relato de una historia analizada en un libro álbum, pero con otra voz narrativa, focalizada internamente desde una perspectiva animal. Se analizan las situaciones de toma de notas y construcción de cuadro comparativo, la escritura de un relato y la construcción de una imagen desde la voz narrativa construida (situaciones 4, 5, 6 y 7 de la secuencia, en Figura 1).

Narradores y perspectivas en álbumes metaficcionales

Para analizar qué recursos discursivos del relato (modo, voz y tiempo) atienden e intentan resolver en sus propios textos los autores infantiles, promovemos la

familiarización y mediación con estos recursos. Buscamos formar participantes de una comunidad lectora que busquen distintas capas de significados ocultos, que detecten pistas y desconfíen de los artificios tradicionales. El libro álbum como género presenta algunas restricciones propias, tal como indica Siro (2005): “leer y ver (son) posiciones complementarias para la construcción de sentido. Acceder a las imágenes que complementan el texto es indispensable para interpretar y confrontar las propias interpretaciones con las marcas de la obra” (p. 49).

Por lo tanto, en esta secuencia elegimos álbumes metaficcionales. Colomer (2005) define la metaficción como la ficción que exhibe la artificialidad de las convenciones literarias al transgredir las reglas, mostrando los hilos que construyen la ficción, llamando “la atención sobre su propia construcción” (p. 8). Como señala Silva-Díaz (2006), la metaficción ubica a los lectores “en una posición distanciada que les permite observar el artificio ficcional del texto” (p. 86), exigiendo a su vez la participación activa en la construcción de sentido fuera de lo convencional.

Los álbumes seleccionados son representativos de varias de estas características del género. Se dirigen a una audiencia activa que debe completar vacíos, relacionando el código lingüístico y visual. Detectar los indicios que construyen la ficción, nos invita a una lectura lúdica, alerta y crítica. En algunos de ellos, sobre todo los irónicos como “Carlota y Miniatura”, la imagen contradice el discurso del personaje en un contrapunto opuesto. En “Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge”, lo que imagina cada personaje se contrapone en dos puntos de vista sobre el texto de la versión tradicional, creando incoherencias humorísticas en la literalidad. En “¡Papá!, la imagen construye la sorpresa del narrador oculto en un inicio y crea la ambigüedad de quién es que narra. “Voces en el Parque” varía el ángulo de foco según distintos relatos de una misma historia, los hechos se reconstruyen como un puzzle con contrapunto entre la información lingüística y la imagen, agregando información no presente o contradiciéndose. Todos estos libros tienen narradores autodiegéticos, es decir, que cuentan su propia historia como personajes. Otra categoría de voz narrativa interna a la historia es la del narrador homodiegético, que cuenta como testigo u observador. Estas voces narrativas que pertenecen al nivel diegético (al mundo narrado) se diferencian del narrador heterodiegético, externo a la historia (Lluch, 2003). La voz narrativa autodiegética

se posiciona internamente en un personaje, adopta su perspectiva. Sobre el abordaje del problema de la perspectiva en la infancia, Colomer (2005) plantea que si bien “es un elemento complejo para las capacidades cognitivas de los alumnos”, su utilización de forma deliberada debe ir haciéndose notar durante la escolarización primaria (citada en Ferreiro y Siro, 2008, p.210).

El desafío de escritura propuesto a los participantes en nuestra investigación consiste en la variación de la posición del narrador. Parafraseando a Klein (2007), la realidad varía con la posición del observador, siempre implica una restricción del foco y por lo tanto se construye en el juego de perspectivas entre las distintas miradas, entre el ser y parecer.

De acuerdo con Heker (2019), proponemos “el paso del yo-mismo al yo-ficcional”. Esto supone mayores dificultades que narrar desde una tercera persona al tener que construir un narrador autodiegético que no coincide con su “yo mismo”. La autora detalla la dificultad de la focalización: “Quien narra en primera persona ignora todo lo que está fuera de su propio registro, cosa que, a veces, le exige al autor la búsqueda de una solución formal para dar ciertas informaciones, tarea no siempre justificable” (p. 58).

A pesar de las dificultades que les implica descentrarse a una edad temprana para construir una voz narrativa, al decir de Andermann (2012), los niños disponen de una capacidad simbólica propia de intentar asimilar un objeto, otro o animal “convergiendo con él en un mismo plano de potencialidad” (p. 107).

A su vez, en el caso de “Voces en el parque”, los perros de la historia -con los que los niños deben converger para narrar- representan la animalidad salvaje, instintiva y a su vez, domesticada como animal reificado, sin utilidad. Según Julieta Yelin (2015), la cosificación o reificación del animal es una de las configuraciones de la literatura como modo de reterritorialización luego del distanciamiento entre humanos y animales que se dio a comienzos del siglo XIX. El otro modo es la humanización (vinculada a las “tesis monistas”). Ninguna de ellas configura una perspectiva verdaderamente animal.

A las mascotas del libro los mueve la necesidad de correr libres, de olerse, de gastar energía, y no obedecen a prejuicios sociales o morales. Los personajes narradores proyectan sus sentimientos, deseos y aversiones en sus perros.

Retomando a Yelin (2017), los animales son situados en un segundo plano como una excusa de los personajes humanos para hablar de sí mismos.

Diseño didáctico

Se diseñó una secuencia didáctica experimental (Figura 1) con una población de 30 niñas y niños. De esta intervención se recopilaban principalmente textos escritos, que fueron escaneados, fotografiados y transcritos. Además, se registraron interacciones entre pares durante la escritura, discusiones colectivas posteriores a las lecturas, intervenciones de la docente durante las producciones y las interpretaciones de sus producciones visuales. En total, se analizaron 15 producciones infantiles, de las cuales este artículo se centra en 4 ejemplos representativos para ilustrar los hallazgos (Figura 4).

Situaciones	Aspectos fundamentales
Lectura a través de la docente de "Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)", de Pescetti, L. Realización individual de dibujos de dos puntos de vista (con los mismos personajes) a partir de un fragmento "Blancanieves".	Análisis de la subjetividad y los dos puntos de vista, presentes en las imágenes (lo que imagina cada personaje) y su relación con el texto.
Lectura a través de la docente de "¡Papá!", de Corentin, P.	Análisis de la sorpresa de un narrador oculto, que se devela a través de la imagen. Discusión sobre quién narra la historia.
Lectura a través de la docente de "Carlota y Miniatura", de Le Gall, P. Realización colectiva de un cuadro comparativo entre el discurso del personaje y lo que se percibe en la imagen.	Análisis de la contradicción entre el discurso lingüístico (narrado por Carlota) y el visual.
Lectura a través de la docente de "Voces en el parque", de Browne, A. Relectura: toma de notas de expresiones de los personajes sobre los demás.	Construcción de la simultaneidad en el plano de la historia, diferenciada del tiempo en el plano de la narración. Caracterización de los personajes.
Escritura a través de la docente de un cuadro comparativo sobre las mascotas. Relectura de fragmentos volviendo a mirar ilustraciones y releendo sus notas.	¿Qué dicen las distintas voces sobre los perros? Caracterización de la voz a construir. Relatividad del punto de vista.
Escritura por sí mismos de una quinta voz: ¿cómo narraría uno de los perros "Voces en el parque"?	Escritura en duplas. Textos fuentes, apuntes y cuadros presentes en el aula para consultar.
Producciones visuales en forma individual desde el punto de vista de la mascota narradora de sus relatos.	Análisis previo (en pantalla) de elementos del lenguaje visual, construcción de la perspectiva

Apreciación de las producciones	de cada relato (color, encuadre, perspectiva, elementos ocultos, contradicciones, metáforas).
Revisión en grupos de las producciones sobre "Voces en el Parque".	Intercambios entre duplas del texto propio y ajeno.

Figura 1: Esquema de la secuencia didáctica: "Situaciones de lectura y escritura de libros álbum".

Durante las instancias de discusión posteriores a la lectura, se interviene para favorecer interpretaciones dentro del género: releer fragmentos, volver a mirar imágenes para articular con el texto, encontrar indicios y contrastar distintas reflexiones para construir sentidos. Nos centramos en reflexionar sobre la diferenciación de los distintos discursos: quiénes narran, cómo, por qué, y qué no pueden saber desde su percepción.

La discusión literaria luego de la lectura es un instrumento fundamental para poder contrastar distintas visiones y claves de comprensión. Munita y Manresa (2012) definen esta instancia como:

[una] situación dialógica de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida. (p. 122)

Tomando aportes de Castedo (2009), se desarrollan actividades que promueven la apropiación del lenguaje escrito, de restricciones del género y de las prácticas de lectores y escritores. Para centrar la atención en la caracterización de personajes, se propone realizar colectivamente cuadros comparativos sobre estas características. Los participantes toman notas sobre los personajes, las maneras de decir, sus rasgos de personalidad, utilizando como fuentes los libros seleccionados, para luego recurrir a ellas en la escritura (Ver Figura 1, situación 4)

Fundamentalmente, se observan cómo se refieren a los otros, a sí mismos, como los ven, cómo parecen ser; incorporando la subjetividad del narrador.

Apuntes y comparaciones sobre el discurso de los personajes referente a los demás

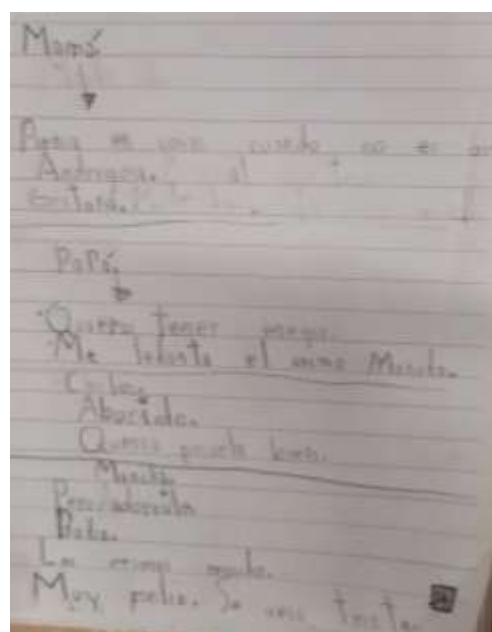
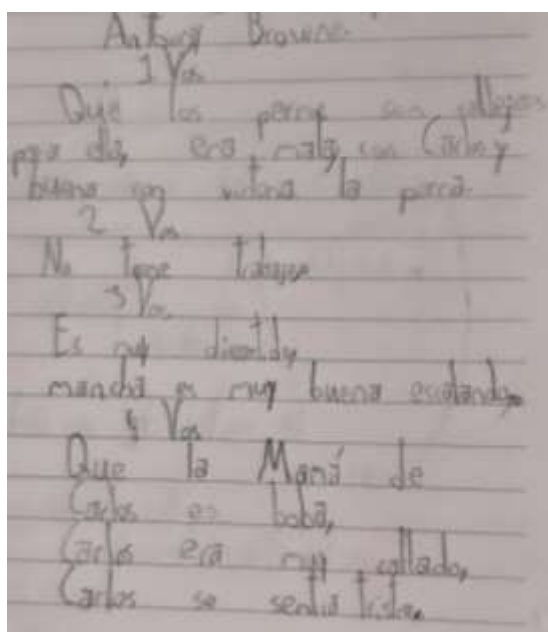
Observamos qué registran los niños de lo que dice cada personaje sobre los otros para caracterizar la modalización de la voz en el discurso (Ver Figura 2). Estas

maneras de referirse a los demás forman parte de la subjetividad de la voz narrativa.

Retomamos las intervenciones que describe Colomer et al. (2005) al respecto:

(...) puede observarse el lenguaje de cada una de las voces para identificar los aspectos discursivos que contribuyen a la caracterización de los personajes. En el álbum, cada una de las cuatro voces habla desde su propia perspectiva y rastreando la huella de cada voz a través del texto se pueden analizar estructuras lingüísticas significativas. (pp. 9 - 10)

En algunos casos, los estudiantes toman notas citando el discurso directo de la palabra del personaje (lo que dice Mancha sobre los otros: “Boba. Perra adorable. Se veía muy triste”; lo que dice la madre: “tipos espantosos. Animal apestoso”). Otros participantes toman apuntes con un discurso transpuesto en tercera persona. En estos últimos hay una reelaboración del lenguaje, incorporando sus interpretaciones evaluativas sobre las características del personaje (Mamá: “gritona”, “era mala con Carlos y buena con Victoria la perra”. Carlos: “era aburrido”. Papá: “no tiene trabajo”) o aclarando la relatividad del punto de vista (“Dice que los desconocidos son espantosos”, “que los perros son callejeros, para ella”). Hay quienes registran en vez de una frase, solo algunas palabras del discurso significativas en la construcción de la ideología del personaje, como por ejemplo “raza”, “andrajosa” (Ver Figura 2).



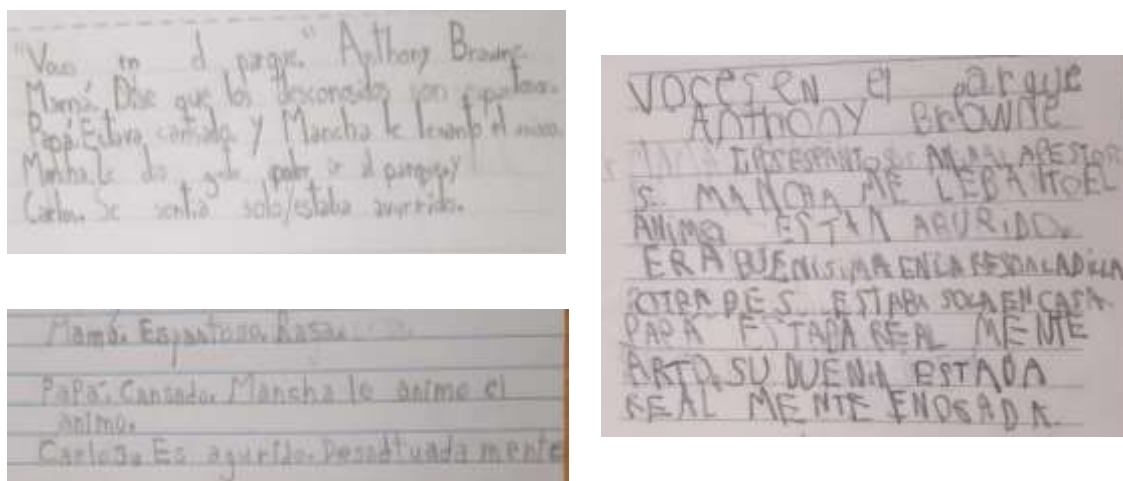


Figura 2: Fotografías de “notas sobre qué dicen los personajes de los demás”, tomadas por los participantes durante la relectura de “Voces en el parque”.

En todas las notas analizadas, se pudo visualizar la intención de captar la subjetividad del personaje, caracterizada a través del modo y de los adjetivos que utiliza cada voz.

Desde la perspectiva de la madre de Carlos, Alberto es “un perro callejero”, “animal apestoso” que molesta y persigue a Victoria “nuestra perra labrador de pura raza”. En sus adjetivaciones, con respecto a los perros y a los otros personajes (“tipos espantosos”, “niña andrajosa”), se refuerza su personalidad clasista, racista; su repulsión y temor a la otredad. Deja en claro que su perra es una posesión que la distingue y no quiere que se mezcle, porque es “pura raza”. Esto fue analizado a partir de los apuntes y de la confección del cuadro comparativo.

Para la realización del cuadro (Figura 1, situación 5), los participantes releen los apuntes que tomaron. Escriben a través de la docente lo que cada personaje dice de cada mascota. Se discute y acuerda lo que dictan a la docente (Ver Figura 3). Se indaga sobre por qué el padre de Mancha no registra a Victoria, no hace alusión a ella, se comparten significados de lo que significa ser de “pura raza”. A su vez, se discute cómo los nombran (por el nombre o como “el perro”). Vuelven a surgir relativizaciones con respecto a la subjetividad en la perspectiva, en las que confrontan sus opiniones: era molesto, no le molestaba, la perseguía en el discurso verbal o lo perseguía en la imagen.

Para acordar lo que se escribe en forma colectiva, frente a las distintas opiniones sobre lo que recuerdan o lo que anotaron que dicen, la docente vuelve al texto fuente releendo fragmentos y contrastando qué dice y cómo lo dice.

Observamos que, al empatizar con un personaje, gran parte de la audiencia infantil toma como verdaderas las características que refiere el mismo y desestima discursos de los otros relatos. Esto se problematiza a través de la recursividad con el libro y la discusión.

Liberadas de la autoridad del narrador que las fije, las historias se tambalean y chocan entre sí, haciendo evidente que ninguna de ellas es fiable. En consecuencia, el lector -a pesar de la simpatía o antipatía que le genere cada narrador- no puede privilegiar ninguna de las versiones de lo sucedido en el parque. Lo que queda al desnudo es que la subjetividad del punto de vista modifica sustancialmente los acontecimientos: no hay un paseo al parque, sino cuatro contruidos desde cuatro miradas. Este hecho hace inestables cada una de las historias simples (y también hace problemática la reconstrucción de la historia compleja). (Silva-Díaz, 2006, p. 228)

	ALBERTO	VICTORIA
La mamá de Carlos	Perra callejera Animal apesado Molesto La persigue	perra labrador de pura raza Victoria La quite su casa no molesto
El papá de Mancha	El perro Lo encata y al parque ¡Qué mucho eso ya	
Carlos	Un perro muy amigable Los dos perros se metían como viejos amigos	La estaba pasando muy bien Me hubiera gustado de pararla aquí
Mancha	Le vino que la perra adriática quien la arrastra Le oía el trueno Comprende hace así Alberto se metió a eso	La perra adriática ¡Qué la molesta!

Figura 3: Fotografía de cuadro comparativo "Qué dicen los personajes sobre Victoria y Alberto".
Elaboración colectiva dictada a la docente.

La configuración de una perspectiva animal en la escritura de la "quinta voz"

La caracterización de la psicología de los personajes por sus voces contribuyó a la construcción de las mascotas como personajes que narran la historia y a su posicionamiento ideológico.

En las instancias de escritura, varias duplas consultaban el libro fuente: pasaban las páginas para recordar las imágenes, los hechos y las maneras de decir propias de los personajes. Para construir la voz animal recurrieron a la perspectiva infantil, fundamentalmente a la de Mancha, que se rebela con su mirada de los hechos. Es la que está más conectada con su deseo de correr, jugar, vincularse y no se reprime. Creemos que está más relacionada a la animalidad. Al construir la voz narrativa, la mayoría de las duplas de niños hace alianza con ese personaje, la más salvaje e «indisciplinada». Como explica Giorgi (2014), "el animal en su alianza con

el indisciplinado conjuga el espacio de resistencia del orden biopolítico: otros modos de subjetivación, otros usos de los cuerpos, otras configuraciones de lo común, y otras líneas de lenguaje y de expresión”, (p. 62). La alianza entre los perros y entre los niños es lo que amenaza la sombra autoritaria de la madre y su opresión.

Varias de las expresiones que utilizan (ver Figura 4) son recuperadas del discurso de la niña, que parece ser más alegre, espontánea y antagónica a la madre de Carlos. El acontecimiento más aludido en los textos analizados solo aparece en la voz de Mancha: “Se fue derecho hacia esta perra adorable y le olió el trasero (siempre hace eso). Por supuesto que a la perra no le molestó, pero su dueña estaba enojada de verdad, la muy boba” (Browne, 1998, p. 24).

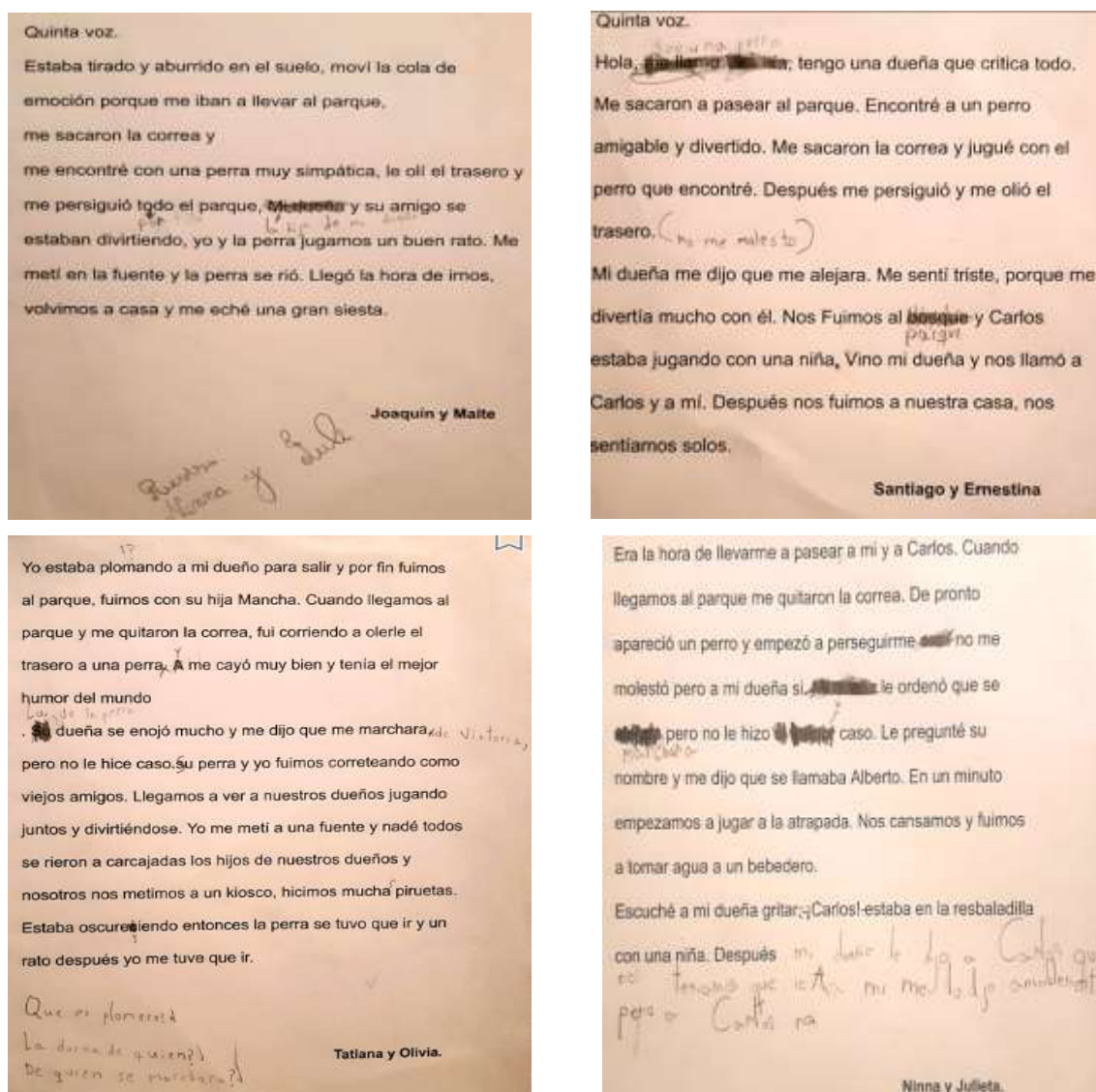


Figura 4: Textos producidos por las parejas, transcritos en procesador de texto, normalizados en su

ortografía (manteniendo la distinción de mayúsculas), que se entregaron impresos para revisar en grupos y por sus autores "Quinta voz: Alberto" (Izquierda) y "Quinta voz: Victoria" (derecha).

También se observa en las producciones infantiles la alianza de la narradora animal con Carlos, el niño ensombrecido y oprimido por su madre. Ésta presenta primero a Victoria, luego a Carlos. Salen porque es la hora de sacarla a pasear, y a Carlos también. Cuando los llama, dice: "Carlos, ven acá ¡Inmediatamente!, dije. Y ven aquí, Victoria, por favor". (Browne, 1998, p. 7). En una de las versiones creadas, Victoria dice: "mi dueña le dijo a Carlos que nos teníamos que ir. A mí me lo dijo amablemente, pero a Carlos no" (Ninna y Julieta). En otras producciones identificamos la reiteración de la tristeza que siente por su dueño: "Se divirtió mucho hasta que mi dueña lo llamó a él y a mí / y yo sentí tristeza por él" (Emma y Martina). Ernestina y Santiago escriben: "Vino mi dueña y nos llamó a Carlos y a mí. Después nos fuimos a nuestra casa, nos sentíamos solos".

Estas construcciones discursivas empáticas con otro personaje son originales, no están expresadas en el texto de referencia. Además, incorporan la primera persona del plural, que remarca la alianza que establece con Carlos.

Ninguno de los relatos contruidos desde las voces de los perros toma rasgos de la voz de la madre para hacerla propia. Por el contrario, la cuestionan y explicitan la desobediencia a la autoridad de su "dueña". Esto se puede ver en los fragmentos del relato desde la voz de Alberto (Ver columna izquierda de la Figura 4).

Una pareja invierte quién persiguió a quién, pareciendo entender la relatividad de los hechos: "me encontré con una perra muy simpática, le olí el trasero y me persiguió (por) todo el parque" (Joaquín y Maite).

Casi todos incluyen adjetivos calificativos positivos sobre el otro o la otra: "perro amigable y divertido", "una perra muy simpática", "tenía el mejor humor del mundo". En todos los relatos creados predomina la referencia a su mundo interior, a sus sentimientos, acompañados de pronombres personales. Vemos la relación con las instancias de discusión posteriores a las lecturas dónde se indagó sobre las estructuras lingüísticas que nos indican que está narrando un personaje desde su punto de vista. Varios, además de narrar una acción, agregan lo que siente quién narra, sobre el hecho. Esto es una característica de la literatura contemporánea, más

centrada en conflictos interiores de la psicología de los personajes que en las acciones.

Desde la voz de Victoria, también dejan en claro sus sentimientos de disfrute con el otro perro, contrarios a los de su dueña. Se reitera en varios relatos la aclaración “a mí no me molestó” (que le oliera el trasero). Así como también, la tristeza por su intención de alejarlos: “Mi dueña lo intentó ahuyentar, pero él se puso a jugar conmigo y yo me divertí mucho (...) yo también quería seguir jugando con mi amigo” (Emma y Martina). “Yo quería volver al parque para jugar con ese perro” (Amaru y Facundo).

Otra narración explicita la alegría de la narradora por la rebeldía de Alberto, luego de ser insultado por su dueña: “le dijo a mi amigo que era un animal apestoso. Mi dueña le ordenó que se alejara, pero no hizo el menor caso. Me alegré de que el perro no le haya hecho caso” (Taité y Thiago). Esta pareja cierra el relato con una expresión de deseo y una pregunta, que toman del relato fuente de Carlos y la transforman adecuando el contenido a la narradora: “Ojalá el perro esté ahí la próxima vez ¿Estará?”

Ernestina y Santiago incorporan un juicio de valor sobre la madre de Carlos en la perspectiva de la perra: “tengo una dueña que critica todo”.

Parafraseando a Klein (2007), el narrador siempre asume una perspectiva, cuenta desde cierto ángulo, con menor o mayor distancia y asume una voz con un tono, una actitud moral evaluativa y una opinión sobre la verdad, lo que lo configura en sujeto. La perspectiva implica tanto a la mirada desde un determinado punto de vista, como a la voz del narrador (la toma de posición sobre su percepción).

Intercambios durante la escritura sobre la restricción del campo visual en la focalización

A partir de grabaciones de intercambios entre pares al momento de escribir sus relatos, pudimos analizar discusiones de los niños sobre cuánto pueden saber los perros sobre los otros personajes. Veremos aquí como intentan resolver el punto de vista de la voz que narra.

Simón y Camilo dialogan, con intervención de la docente, sobre qué puede percibir Alberto del estado emocional de su dueño (Ver Figura 5).

D- ¿Cómo estaba el dueño?
 C- El dueño necesitaba salir de casa.
 D- ¿Pero él podrá decir algo sobre el dueño, sobre cómo se sentía?
 C- Me imagino que el perro no sabría los sentimientos del dueño. Por eso no lo pusimos.
 S- Pero capaz que, si estaba así, mirando la tele...
 D- A veces los perros se dan cuenta de los sentimientos de los dueños.
 C- (Propone) "En el camino mi dueño estaba muy triste".
 S- No, se sentía muy triste.
 C- No, estaba.
 ...
 (Dicta): Mancha y el niño se rieron mucho. (Aclara) Porque no sabía cómo se llamaba.

Figura 5: Transcripción de fragmento de "Intercambio durante la escritura entre Camilo y Simón".

También atienden sobre a quién conocen y cómo los nombran: Alberto dice "Mancha" o "mi dueña", pero no nombra a Carlos (a quien refiere como "un niño") porque no lo conoce. Piensan sobre la distancia de quién narra. El modo narrativo depende de la cantidad de información que tiene y de la perspectiva o punto de vista que adopta para narrar. En esta relación se determina la focalización del narrador.

Algunas versiones transforman a la narradora en observadora testigo del niño, accediendo a su mundo interior. Amaru y Facundo, narrando desde la perra, escriben: "cuando me quitaron la correa, vi a Carlos un poco triste, sentí pena por él (...) Vi a mi dueña gritar, pensé que Carlos se había perdido, me preocupé. No me gustó cuando le hablé mal". Cuentan que jugó con un perro, pero mientras Carlos estaba sentado. Nos da la idea que, durante todo el tiempo, Victoria lo estuvo observando a pesar de estar corriendo por el parque con un perro, ve lo que hace el niño, se preocupa, escucha cómo le habla la madre, sabe cómo se siente. La voz que construyen está más cercana a la de una narradora homodiegética.

Al revisar este relato, otra pareja les comenta: "habla mucho de Carlos y no se entiende si habla Victoria". Amaru y Facundo deciden continuar haciendo foco en Carlos: "Mientras íbamos a casa, vi a Carlos triste". Pero toman la sugerencia de que Victoria hable sobre ella, agregando sus sentimientos: "Yo quería volver al parque para jugar con ese perro. Me gusta ese perro".

En algunos grupos intercambian sobre cómo contar lo que perciben de los hechos en los que no están muy presentes: "llegamos a ver a nuestros dueños", "escuché que gritaba", "a mí no me dio importancia", dan una idea de lejanía del foco.

Martina y Emma discuten, mientras escriben, qué puede saber Victoria sobre lo que siente su dueña y qué puede ver desde su posición (Ver Figura 6).

M- Victoria no sabía lo que pensaba la madre ¿Entendés?
 E- Vamos al libro que capaz nos dice alguna idea.
 M- La madre le dice: Carlos, siéntate aquí.
 E- En esa idea ¿Qué podría decir?
 M- Algo que tenga que ver con eso pero que lo dice por sí mismo.
 E- Carlos estaba... Y yo vi que la dueña le mandó a Carlos sentarse.
 M- No, le ordenó.
 E- Le ordenó a su hijo.
 M - Que mi dueña le ordenó a su hijo que se sentara.

Figura 6: Transcripción de un fragmento de "Intercambio durante la escritura de Martina y Emma"

Estas niñas recurren al libro en distintas oportunidades para seguir el orden de los hechos en la primera voz (de la madre), piensan juntas e intercambian para diferenciar el punto de vista de la dueña con el de Victoria. Realizan un gran esfuerzo de análisis de enunciados que van encontrando en el libro para transformar según la mirada de la narradora.

Por como ellas piensan a Victoria, no queda bien que diga “perro callejero”, “soy de pura raza”; como ellas dicen: “eso es lo que piensa la madre, no ella” (Ver Figura 7). Se les presentan varios conflictos entre el seguir el discurso de la madre, lo que toman como verdad de la historia porque lo ven en las imágenes (que es de raza) y la caracterización de la voz que construyen, su modo, su tono y su actitud moral. Como en el texto fuente hay cuatro miradas distintas, no hay una verdad, no hay un plano objetivo de la historia. Si bien logran mantener la focalización en las construcciones sintácticas de la primera persona (los pronombres personales, las desinencias verbales y los posesivos) e introducen una cierta distancia en la mirada de Carlos y su dueña (“vi que...”), en un momento comienzan a narrar todo lo que le sucede al niño como una narradora testigo, homodiegética, al igual que lo que vimos en otra dupla. Este desplazamiento hacia la mirada de Carlos, coincide con que las niñas autoras pasan las páginas del libro a esa voz al ver que seguir el discurso del personaje de la madre, les presentaba problemas con la mirada de Victoria.

E- (Se dicta) me olió el trasero un perro callejero.
 M - Ya pusimos perro. No, no lo pongas. Bueno, ponelo y después vemos si lo sacamos.
 E - No, para él no era un perro callejero.
 M - ¡Claro!
 E - Entonces borramos callejero.
 M - Pero para mí que hay que poner: mi dueña intentó ahuyentarlo
 E - (Relee). Cuando llegamos...
 M - al parque, un perro me olió el trasero.
 E - Y mi dueña lo ahuyentó. Podemos poner: y Victoria era de pura raza

M - No, pero lo está contando Victoria.
 E - Yo era de pura raza.
 M - Es que no tiene... No sé, a mí no me parece.
 E - Pero en un momento dice algo de pura raza, entonces...
 M- Pero eso es lo que dice la madre.
 E - Y si, pero por eso, porque si vemos... Porque ella era de verdad pura raza, ¿no?
 M- Si, ta, pero... No, es que yo no quiero poner eso.

Figura 7: Transcripción de un fragmento de "Intercambio durante la escritura de Martina y Emma"

Mirada y lenguaje animal

En cuanto a la búsqueda de un lenguaje animal propio, encontramos expresiones que dan cuenta de la perspectiva, sin necesidad de decir “soy un perro”. Por ejemplo: “Me quitaron la correa”, “mi dueña me sacó a pasear”, “le ladré tanto como pude para que me saquen la correa”, “me olía el trasero”, “estaba tirado y aburrido en el suelo”, “moví la cola de emoción”, “me eché una gran siesta” (Figura 4).

Si bien no utilizaron onomatopeyas, los niños y niñas han realizado un trabajo de modalización de la voz que nos da indicios de quién narra. En algunos casos, en los intercambios, llegan a estas maneras de decir, con intentos y transformaciones, algunas descartadas de la versión final. Joaquín, intercambiando con Maite sobre cómo Alberto puede expresar su emoción, lo actúa con movimientos, hace sonidos, hasta que le surge “moví la cola”. Luego proponen “me eché en el sofá”, “en mi cucha”, pero esto no queda escrito. (Figura 8)

D - ¿Cómo se habrá sentido cuando vio que lo iban a llevar al parque?
 J - ¡¡¡Uiiiiiii!!! (Imita movimientos y gestos de un perro). Me emocioné porque me iban a llevar al parque
 D - Podría decir algo así...
 J - Me emocioné y moví la colita porque me iban a llevar al parque (lo representa corporalmente). Me emocioné y moví el trasero para ir al parque. Tampoco puede decir... (Se queda pensando). Si, el trasero dice.
 D - O la cola.
 M - Si, porque estaba moviendo la cola.
 D - Bueno, ¿cómo lo puede decir?
 J- Moví la cola de la emoción porque me iban a llevar al parque. ¿Y después? Me encontré con una perra que era muy amigable. No. Me encontré con una perra y le olí el trasero
 M - No. No.
 J- Si. Le olí el trasero.
 M- Si, pero... en ese momento, no.
 (...)
 Bueno. Luego... Llegó la hora de irnos.
 J- Pero puede seguir, ¿no? Tipo, volví a casa... y ahí terminó.
 M - Y me eché ¿y me puse a dormir?
 J - Y me eché a darme una siesta

<p>M - Y me eché en el sofá. No, bueno, en mi cama.</p> <p>J - En mi cucha. Y me eché una siesta en el sofá. Podría decir: una buueena siesta.</p> <p>M - Si, podría ser, porque estaba cansado.</p> <p>J - Ponele dos U, una buuena siesta.</p>
--

Figura 8: Transcripción de un fragmento de "Intercambio entre Joaquín y Maite, con intervenciones de la docente, durante la escritura"

Dos niñas escriben: "Yo estaba plomando a mi dueño para salir". En la instancia de revisión posterior, la dupla que comenta su producción, les escribió: "¿qué es plomero?"

Al decir de Gerber (2023), se trata de anarquías del lenguaje propias de los niños.

Composiciones que carecen de significado, palabras que no nos dicen nada, pero nos dicen de todas formas. El sonido, como las demás expresiones del lenguaje, cobra sentido en relación con su contexto; solo si está dirigido, solo si sabemos cuál es el intento de un pequeño por decirnos algo, solo si tenemos las herramientas para descifrarlo, lo entendemos. En los niños y en los locos existe ese extraño y flexible músculo del acrónimo. (p.91 -92)

En este caso, a pesar de que lo entendemos en base al contexto, sus pares no lo hicieron. Cuando las niñas explicaron lo que intentaban decir, hicieron referencia a plomo. Conjugaban plomo (pesado) con la terminación verbal del gerundio ando. Luego de la sugerencia de revisión de sus compañeros, lo cambiaron por "insistiendo".

En las revisiones, en general, además de la puntuación, creyeron necesario aclarar sobre los personajes (narradores y demás). Agregaron: "soy una perra", "el hijo de mi dueña", "que se llamaba Carlos", "Yo me llamo Victoria", etc. Las construcciones lingüísticas que iban construyendo una identidad del narrador, como huellas del yo que narra, parecen perder fuerza por presentaciones explícitas al inicio y reiteradas aclaraciones.

La perspectiva en la producción de imágenes

Se intentó que exploraran la búsqueda de la perspectiva del narrador animal, a través de otros lenguajes propios del libro álbum, proponiendo crear una imagen para su "Quinta voz" (Ver Figura 1, situación 7).

Se dedicó tiempo previo a la interpretación de las ilustraciones de los álbumes. En "Voces en el parque", las ilustraciones aparecen focalizadas con

respecto al personaje que narra: en el encuadre, la perspectiva, la escala de planos, las posturas de los personajes, el estilo gráfico, en la paleta de colores y en los elementos simbólicos (paisaje, obras de arte o culturales, elementos surrealistas, etc.). Cada relato visual tiene su propio tono: omite, agrega o contradice información, y aparecen distintos elementos reforzando o problematizando la construcción metaficcional de la subjetividad del narrador. También, cada relato está escrito con una tipología de letra distinta.

Van der Linden (2015) analiza los efectos logrados sobre el punto de vista a través de la imagen en distintas escenas del libro. Por ejemplo: el encuadre varía según el interés del personaje que narra, apareciendo fuera de cuadro otros personajes; se utilizan recursos cinematográficos como el POV (Point of View); se traduce el mundo interior de los personajes en el paisaje; se utilizan primeros planos cortos cerrados cuando el narrador no registra el entorno.

Los intercambios previos sobre las imágenes del libro álbum, posibilitaron la recuperación y resignificación de recursos utilizados por Browne, como rostros y símbolos en el paisaje, en varias de las pinturas producidas por los participantes (Ver Figura 9).





Figura 9: Fotografías de algunas producciones visuales "Quinta voz" (Camilo, Olivia, Maite y Joaquín).

Para las instancias de apreciación colectiva de sus producciones visuales, se realizan intervenciones retomadas de una investigación de Pantaleo (2023). En la misma, la autora entrevista individualmente a los participantes (de un jardín de infantes) preguntándoles sobre intenciones de construcción de significados en sus composiciones narrativas visuales. En actividades previas de intercambio sobre álbumes ilustrados silentes, incorpora vocabulario específico desde las artes visuales y el diseño, que permite la argumentación del su uso de recursos estéticos (color, punto de vista, línea implícita, encuadre, perspectiva) en relación a la intención narrativa de sus propias producciones.

En nuestro caso, nos centramos en los aspectos estéticos que aportan a la perspectiva en el discurso visual desde un narrador personaje, dentro de la escena.

En algunas producciones se observa la transformación del punto de vista. Camilo explica que ubicó a los perros (que narran) en primer plano y los niños a lo lejos, al revés de lo que se observa en las ilustraciones originales: "Atrás hice los árboles. Y más atrás el banquito. Lo hice lejos, por eso lo hice chiquito. No me daba para dibujar a nadie porque si no, lo tapaba Alberto, el perro. A los perros los hice grandes". Introduce la relación del tamaño con la distancia según la perspectiva.

Su narrador ocupa el lugar central en el encuadre. Observamos un personaje (por el color de la ropa, Mancha) recortado en el límite de la hoja, fuera de foco. Recupera elementos observados en las ilustraciones del álbum, como dibujar varias colas en un perro para demostrar el movimiento y la felicidad. Como la mayoría,

Camilo representa los sentimientos del narrador en el paisaje: “los árboles también están felices”.

Olivia dice que, en su producción, todo el fondo representa los sentimientos de Alberto por Victoria: “el amor que siente”. Esto lo hizo a través del uso del color (elige rosado “porque queda como el color de corazoncitos”). Dibuja corazones en el cielo, en los árboles y en el pasto como si fueran flores y frutos. Agrega mariposas volando. También tiene en cuenta la perspectiva, dibujando en primer plano a los perros; dice que están mirando a sus dueños, quienes están más atrás. Todos aparecen de espalda, menos la madre que se ve “enojada”. Dibujó “un Cupido perro” en una nube y explica: “como Carlos y Mancha también están acá, está preguntándose ¿A quién le disparo la flecha del amor?”. En “Voces en el parque”, habían descubierto un monumento (Cupido) que aparece a punto de disparar una flecha cuando, en el relato de Carlos, éste abandona el parque con su madre. Esta imagen fue interpretada como una señal de que se había enamorado. Asimismo, observaron que varios de los monumentos simbólicos que utiliza el ilustrador tienen rostros de gorilas, por lo que ellos también los incorporan, pero como perros.

Maite utiliza los mismos elementos simbólicos que Olivia para representar el “sentimiento de Alberto” pero incorpora un hecho que no aparece en lo escrito: Alberto le regaló una flor con la boca. En el relato de Mancha, Carlos le regala una flor.

Joaquín explica que quiso representar “la felicidad de Alberto”, por eso hizo “corazones, estrellas, huesos y bifes de carne” incorporados en los elementos naturales del paisaje.

En la mayoría de las composiciones, se identifica la intención de representar la perspectiva de quién narra. Para comprender esto, resultó fundamental que los participantes explicitaran y argumentaran sus decisiones en las producciones visuales que realizaron.

Conclusiones

La lectura a través de la docente y los espacios de discusión permitieron atender a los quehaceres de lectores, familiarizándose con el género del libro álbum, logrando construcciones de sentido más complejas, a través de la interpretación de indicios

en la relación entre la narrativa verbal y visual. Leer como escritores, tomando apuntes y comparando construcciones discursivas literarias que marcan la subjetividad de narradores, también aportó herramientas para poder reelaborar el lenguaje escrito al construir relatos.

La comprensión de los juegos en la perspectiva, la relativización e integración de los distintos puntos de vista en los álbumes metaficcionales, promovió avances en las distintas instancias de lectura.

La mayoría de los participantes infantiles de nuestra experiencia no presentó deslizamientos en la focalización, logrando mantener en sus construcciones lingüísticas, la primera persona del discurso narrativo. Esto fue posibilitado porque los textos fuentes ya presentaban narradores autodiegéticos que servían de modelo.

Los principales desafíos que afrontaron fueron: la construcción de una mirada propia, distanciada de los otros personajes, y resolver la restricción de la información sobre el mundo interior de la otredad, desde un yo que cuenta la historia. Los participantes que más se apegaron al texto fuente para incluir los hechos de la historia (o historias), asumieron mayores conflictos con la construcción de su voz, ya que al querer incorporar sucesos contradictorios, relativizados como un caleidoscopio de miradas y propios de la interioridad de otros personajes, no podían dar cuenta de los mismos de una forma verosímil y consistente con las características de la voz que narra.

Observamos una facilidad en los autores infantiles para adoptar una mirada animal, construyendo expresiones lingüísticas propias y originales.

El libro álbum proporciona un placer lúdico al permitir encontrar elementos escondidos y buscar sentidos más allá de lo convencional. Su abordaje en el aula permite propuestas de experimentación de estos recursos, lo que posiciona a los estudiantes como autores creativos con creciente complejidad.

Referencias bibliográficas

- Andermann, J. (2012). "Pulsión animal: zooliteratura y transculturación en W. H. Hudson". En: Castro-Klaren, S y Gomez, L. (eds.) *Entre Borges y Conrad: Estética y territorio en W. H. Hudson*. Iberoamericana Vervuert, pp. 107- 125.
- Browne, A. (1998). *Voces en el parque*. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M. (Coord.) (2009). *El mundo de las brujas (1er. y 2do. año): Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje*. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf>
- Colomer, T. Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). "Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar". En *Quaderns digitals. Revista de nuevas tecnologías y sociedad*. Centre d'Estudis Vall de Segó. Pp. 1-13.
- Corentin, P. (2003). *¡Papá!* Corimbo.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008): *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Gerber, V. (2023). *Mudanza*. Sigilo.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia.
- Heker, L. (2019). *La trastienda de la escritura*. Alfaguara.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Eudeba.
- Le Gall, P. y Héliot, É. (2008). *Carlota y Miniatura*. Edelvives.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Grupo Norma.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012) "La mediación en la discusión literaria". En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Banco del libro Gretel. (pp. 119 - 144).
- Pantaleo, S. (2023). "The meaning-making in kindergarten children's visual narrative compositions". *Journal of Early Childhood Literacy*. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14687984231161114>
- Pescetti, L. M. y O' Kif. (2016). *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Santillana
- Silva-Díaz, M. C. (2006) *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. (Tesis de doctorado). Universidad de

Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2005/tdx-0621106-000248/mcsdo1de1.pdf>

Siro, A. (2005): *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. Conaculta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).

Van der Linden, S. (2015) *Álbum[es]*. Variopinta ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.

Yelin, J. (2015). *La letra salvaje. Ensayos sobre literatura y animalidad*. Beatriz Viterbo.

Yelin, J. (2017). "El animal biográfico". 452ªF. *Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, (17), pp. 36-46. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/17826>