

**IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente:
El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural”.**

Título del trabajo: “Emigrantes: un viaje a través de las imágenes”

Palabras clave: libro álbum - alfabetización visual - inmigración - lectura compartida - modos de apropiación o claves de lectura.

Nombre de la autora: Martina Fittipaldi

Profesión: Miembro del grupo GRETEL. Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAB), Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (UAB, Banco del Libro, Fundación Germán Sánchez). Actualmente cursa el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Correo electrónico: martinafittipaldi@gmail.com

Resumen

El presente artículo narra una experiencia de lectura compartida del libro Emigrantes de Shaun Tan, llevada a cabo en el primer año de E.S.O de un instituto de Barcelona con un grupo de alumnos catalanes y otro de alumnos inmigrantes de primera generación. El artículo analiza los modos en que ambos grupos se apropian del texto y cómo sus experiencias previas inciden en la lectura que realizan de las imágenes y en los modos en que reflexionan sobre el fenómeno de la inmigración, a fin de indagar en las posibles contribuciones de la lectura de álbumes para la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes.

Abstract

The present article narrates a shared reading experience of the picturebook The Arrival, from Shaun Tan. This experience took place in an ESO institute of Barcelona, and involved a Catalan and a first generation of immigrants groups. The article analyzes the ways in which both groups seize the text and how their previous experiences affect the ways they read the images, as well as the ways they think about the immigration phenomenon. This analysis is made in order to find out any possible contribution from the reading of the picturebooks for the education and integration of immigrant students.

Emigrantes: un viaje a través de las imágenes

*Los libros no sólo tratan de viajes,
sino que son viajes.
Cada libro es una travesía.
Betsy Hearne*

La presente comunicación se inscribe dentro del proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses To The Visual Image In Contemporary Picturebooks*, llevado a cabo por la Universidad de Glasgow, por las universidades de Indiana y Arizona, por la Australian Catholic University (New South Wales) de Sydney, y por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Tiene como base la investigación llevada a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo de 2008 con un grupo de niños pertenecientes al primer año de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto “Ferrer i Guardia” de San Joan Despí, escuela pública que – como muchas otras en Barcelona – tiene entre su población estudiantil un alto porcentaje de alumnos inmigrantes. Allí pusimos en marcha un proyecto de lectura compartida sobre el libro *Emigrantes* de Shaun Tan (Bárbara Fiore, 2007), relato complejo que, sin palabras, aborda un tema eterno y al mismo tiempo actual: el del viaje de aquellas personas que dejan su tierra para comenzar una nueva vida en un lugar desconocido.

El objetivo de este trabajo era explorar los modos en que los niños abordan la lectura de imágenes, analizar el rol que juegan sus saberes previos en la observación de álbumes complejos y conocer las representaciones que los niños construyen en torno al fenómeno de la inmigración, a fin de indagar en las posibles contribuciones de la lectura de álbumes para la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes. Para ello formamos dos grupos: uno constituido por seis niños catalanes, y otro integrado por seis niños inmigrantes de primera generación y procedentes de países como Ecuador, Bolivia, Rumania y Marruecos. Para la selección de estos doce estudiantes tuvimos en cuenta las siguientes variables, compartidas por todos los grupos miembros del proyecto “Visual Journeys...”:

- la *edad de los niños*, la cual debía oscilar entre los diez y los doce años,

- la *igualdad de género*, es decir, que en los grupos hubiera igual cantidad de niños que de niñas,
- la *diversidad de procedencias* en el caso de los niños recién llegados,
- el *período de permanencia* en el país de acogida, pues nos interesaba que los estudiantes inmigrantes fueran recién llegados o de primera generación, con no más de 3 años de residencia en el nuevo lugar,
- la *actitud manifestada* ante la idea de participar en el proyecto: entusiasmo, buena disposición, capacidad comunicativa, etc.

Con cada uno de los grupos realizamos dos sesiones de lectura compartida, además de entrevistas semi-estructuradas por parejas, tareas de selección de la ilustración favorita, y de producción de un cómic sobre una historia de emigración. En estos encuentros fueron emergiendo los diversos modos en que los niños se apropian del texto *Emigrantes* y el bagaje de experiencias que traen a la lectura, pues como sostiene Graciela Montes, “el que lee tiene sus recursos, su poética, sus estrategias, sus modos de apropiación, no es cierto que vaya desnudo hacia el texto...” (2004: 8).

Aunque conscientes de la imposibilidad de categorizar todas las respuestas dadas por los niños, decidimos enfrentarnos a la compleja tarea de buscar recurrencias que nos permitieran agrupar sus diferentes modos de acercarse al texto, los diversos saberes que ponen en juego cuando leen. A partir de allí, construimos cuatro categorías que nos ayudan a entender las maneras de leer y que denominamos “claves de lectura”: la clave mediática, la clave realista, la clave metafórica y la clave personal o íntima. Por razones de tiempo, aquí desarrollaremos sólo esta última.

Clave personal o íntima

Leer permite al lector [...] descifrar su propia experiencia.
Michèle Petit

Muchas veces las historias nos dicen algo sobre nosotros mismos. Leemos un relato y de pronto sentimos que aunque los personajes tengan otros nombres (o no tengan nombre, como en el caso del protagonista de *Emigrantes*), aunque la historia suceda en

otros tiempos y en otros lugares distintos, podemos sin embargo acercar ambos mundos: el nuestro y el ficticio.

¿Pero qué es lo que determina o posibilita ese acercamiento? Quizá sea el hecho de que, como hombres, “constantemente exploramos el mundo en busca de lo que pueda afectarnos” (Gombrich, 1979: 242). Y tal vez por ello en ocasiones leemos las historias desde nuestras propias búsquedas, angustias o anhelos.

A este modo de apropiación lo llamamos en este estudio “clave personal o íntima”, y se da cuando al leer el texto los niños “proyectan” (Gombrich, 1979) en él sus historias, sus experiencias, cuando el relato los hace viajar lejos para luego traerlos de vuelta a su propia vida.

Esta manera de leer, esta clave de lectura aparece a menudo en los encuentros con los estudiantes, especialmente con aquellos recién llegados. Aunque durante las primeras sesiones no lo explicitan o lo hacen utilizando el humor como forma de distanciamiento¹, poco a poco la lectura compartida del texto los va invitando a abrirse y a contar sus experiencias, o a explicar las relaciones existentes entre sus historias personales y aquella que se cuenta en el libro, lo cual los lleva a reflexionar sobre lo que viven y lo que piensan, sobre el hecho de ser inmigrantes o el tener que dejar su tierra. Esto sucede, por ejemplo, cuando Naima cuenta su experiencia, a propósito del libro *Emigrantes* y de la escena en la que madre e hija se reencuentran con el padre de familia en la nueva tierra:

N: Habían ido adonde estaba su padre él ha ido a trabajar y las llevó... Como yo por ejemplo, e: eh... vivíamos en el Marroc y bueno, también vinimos aquí: per el meu pare. (por mi padre)

M: Per el teu pare. (por tu padre)

N: ¿Qué?

M: Has vingut per el teu pare? (¿Has venido por tu padre?)

N: Sí, me ha cogido él.

(Entrevista a Calin y Naima)

En esta cita, y en especial en la frase que hemos destacado, Naima parece partir del texto para decirnos que no ha sido suya la decisión de emigrar, idea que expresa aún con mayor fuerza Cristina cuando afirma:

Cr: (Se le quiebra la voz) Aquí mayormente los padres te dicen “me voy a otro país”. Son los que mandan, pues lo tienes que hacer... Tampoco puedes

quedarte ahí muriéndote de hambre, ¿no? Porque tienes que acompañar a tus padres, porque tus padres..., haces lo que te mandan. Entonces vienes y tus amigos y tu familia se quedan ahí... Lástima mayormente los padres mandan [...] A partir de los 18 puedes hacer lo que quieras pero yo, yo sólo tengo 11...

(Sesión final inmigrantes)

Las palabras de Naima y de Cristina nos llevan a tomar conciencia de que – como sostienen Campano (2007), Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003) o Coronas (2008) –, en el caso de los niños la migración no es voluntaria², lo que a menudo los lleva a vivirla como una imposición. Esto agudiza su sentimiento de pérdida y los lleva a comparar la migración con la orfandad o la muerte de un ser querido:

G: Si es que eres – digamos - [...] tus padres murieron, ¿vale? puede que...

Cr: (En voz baja) Tu padre no se ha muerto.

G: Puede que... te vayas con otra familia y es casi – parecido. [...]

B: Pero sus padres han muerto, tienes que superar eso de que han muerto, ¿no?

M: Bueno, hay un parecido que dicen también que cuando uno emigra a otro país hace como un duelo, en eso sería un poco parecido ¿no?, eso que hace como un duelo en el sentido de que tiene que aceptar que perdió algunas cosas, así, bueno, no es que las perdió pero que, que las tuvo que dejar atrás, ¿no?

C: También es como la muerte, que tienes que superarlo.

M: Bueno, un poquito, algunas cosas...

C: Porque la persona que muere también te deja y tienes que superarlo. Cuando se muere alguien tienes que superarlo, cuando vienes aquí tienes que superar que ya no estás en tu país, y tú estás aterrorizado.

(Sesión final inmigrantes)

La última intervención de Calin, de gran carga emotiva, explicita lo que Atxotegui (2007) denomina *trabajo de duelo*, es decir, el “proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo que es significativo para el sujeto” (2007: 1), la necesidad de reconocer las pérdidas que hemos sufrido para comenzar a reorganizar nuestra persona y a reconstruir nuestra identidad en el nuevo lugar, reconstrucción en la que pueden colaborar los libros (Petit, 1999) y también los docentes comprometidos (Campano, 2007). Y tal vez sin saberlo, Calin nos habla también acerca del “estrés de la migración” (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003: 63), que lo lleva a sentirse “aterrorizado” ante los cambios, ante lo desconocido.

Este miedo a lo distinto es lo que lleva a Carolina, una niña catalana, a relacionar la historia del personaje con la de su propia vida. Cuando la mediadora les pide que

seleccionen del libro su ilustración favorita, ella elige la página en la que se muestra al emigrante abriendo la puerta del que será a partir de ese momento su nuevo hogar y mirando todo con extrañeza. En la sesión posterior escribe:

En particular me gusta esta imagen porque me siento como identificada con el protagonista, sé que no es lo mismo, pero a mí no me gustan los cambios, entonces veo a este hombre cuando entra a la “habitación” y ve que todo es muy diferente.

Esta cita nos lleva a darnos cuenta de que, pese a que ella no vivió la experiencia de la migración (y quizá por eso dice “sé que no es lo mismo”), puede sin embargo “proyectar” a partir de *Emigrantes* sus angustias y sus miedos.

Algo parecido sucede cuando Carlos, también catalán, se ve afectado especialmente no por el relato del protagonista ni de las migraciones, sino por aquella historia del hombre que pierde la pierna en combate, por las ilustraciones que cuentan su experiencia de vida y nos muestran los estragos de la guerra. En el comentario que realiza a su ilustración favorita encontramos una pista que nos permite pensar porqué le llama la atención este aspecto en particular: “Yo en esta foto si estuviera dentro me sentiría muy feliz, como mis abuelos cuando se acabó la guerra o cuando hubo democracia en España”. Este fragmento es significativo en la medida en que nos permite comprender la operación que realiza Carlos, quien intenta pensarse desde “dentro” de la historia y, además, nos lleva a descubrir que quizás esta narración no sólo le permite reflexionar sobre los emigrantes, sino también sobre la historia de su familia, pues le trae a la memoria la vivencia de sus abuelos.

A Hilda, otra niña catalana, el libro también le recuerda a sus abuelos, y le hace pensar en las cosas que en casa no se cuentan, quizás por falta de tiempo o tal vez para evitar el sufrimiento:

H: Hombre, yo creo que a veces eh... por ejemplo si yo le... le pregunto a mis abuelos cuando emigraron que cómo se sintieron y tal, que a lo mejor no te..., no te cuentan, o no todo - o sea - que igual te lo resumen rápido, pero que en verdad [...] no te lo dicen suficientemente bien como para imaginártelo, ¿no? Pero en un libro siempre te dicen todo mejor y te queda más claro.

(Sesión final catalanes)

La misma idea es expresada por Paola, una niña peruana que piensa en su padre cuando observa la historia vivida por el protagonista del libro:

M: ¿Y te recordó algo especial [...] el libro en general o algunas imágenes?

P: Sí, sí, me recordó pero no lo pasé yo, creo que mi papá sí, fue también así, no sé, porque cuando mi papá vino aquí, creo que la debe haber pasado también así.

M: ¿Por qué, por qué pensás eso?

P: Como vino primero mi papi también, casi un poco me ha hecho recordar la primera parte me ha hecho recordar: “ay capaz mi papá también la pasó así”, pero capaz, porque no sé, él tampoco me cuenta mucho, de eso no conversamos así.

M: ¿Y por qué creés que no te cuenta?

P: No, me cuenta pero...no todo, todo, no tan completo (Señala el libro).

(Entrevista a Paola)

Sorprende, pero ambos fragmentos son similares en varios puntos. Por un lado, en el hecho de que la historia narrada en el libro no remite a Hilda y a Paola a sus vivencias, sino a las de algunos miembros de su familia que, por una u otra razón, se vieron obligados a dejar su tierra. Es interesante destacar aquí que varios de los niños recién llegados realizan esta vinculación entre la experiencia del personaje y la de alguno de sus progenitores, quienes – para los niños – seguramente pueden haber vivido parte de lo que se cuenta en el texto.

Por otro lado, nos interesa señalar la función que le otorgan al libro, pues a diferencia de los relatos de migración narrados oralmente por sus seres queridos – incompletos, fragmentarios, imprecisos (o tal vez demasiado sintéticos, de acuerdo a lo que plantea Hilda) – el texto les ofrece la posibilidad de contemplar, imaginar y comprender el proceso íntegro.

Sin embargo, cuando se acercan al texto, muchos niños inmigrantes no lo hacen pensando sólo en lo vivido por sus parientes cercanos, sino también en lo experimentado por sí mismos, lo que los lleva a reconocer que la historia del libro es similar a la de cada uno de ellos en algunos puntos:

C: Y si estás un poco así pensando, se parece a tu historia... y puedes entender las cosas, bueno algunas no, y entonces, pues ya lo entiendes mejor.

M: ¿Porque se parece a tu historia lo entiendes mejor?

C: Sí, cosas similares con tu historia.

M: ¿Y qué, qué sería eso de cosas similares con tu historia?

C: Compararlas, si... si piensas mucho... todas las historias de todos los que estamos aquí se parecen un poco a ésta.

(Sesión final inmigrantes)

En el fragmento citado arriba, Calin no sólo manifiesta que ellos como niños inmigrantes pueden leer el libro de Shaun Tan desde sus propias experiencias, sino también que éstas posibilitan quizá una mayor comprensión. Este pensamiento parece corresponder a la fase tres de la teoría del desarrollo estético de Parsons (2002), en la que la expresividad, la vivencia genuina, es la manera más relevante de responder ante una obra de arte, la cual, a su vez, es también expresión de otra vivencia.

La narración visual que contemplan los niños se transforma entonces en un disparador que los lleva a pensar sobre el mundo; no es una historia al margen de él, sino un relato que les trae resonancias de su entorno y de su propia vida.



Figura 1

Esto nos permite entender cómo los niños catalanes y los niños inmigrantes observan desde diferentes perspectivas una misma imagen, y cómo lo que perciben se ve influido por su historia y por los diversos espacios físicos, sociales o mentales que han recorrido. Por ejemplo, durante el grupo de discusión, cuando contemplan la ilustración a doble página en la que el barco arriba a la nueva ciudad, caracterizada por dos colosos o inmensas esculturas que llaman la atención del lector (Ver Figura 1), cada uno de los grupos parece mirar desde su propio lugar.

Así, los niños recién llegados ven las enormes figuras y enseguida señalan que una de ellas (la del hombre que lleva una maleta en su barca) podría representar a los inmigrantes. A continuación, y aunque en esta ilustración no aparece el protagonista (pues el plano es panorámico), a partir de las preguntas de la mediadora comienzan a

discutir acerca de cómo se sentirá éste al llegar al nuevo lugar, si le gustará o no la ciudad y si podrá adaptarse a ésta:

Al: Estas dos estatuas, me parece que éste de aquí es un..., es como..., está representado como un inmigrante.

M: ¿Por qué? ¿Por qué piensas eso?

Al: Porque tiene una maleta, eh... una taza de café y comida [...]

N: Ah, porque aquí vienen las personas.

M: Podría ser como dice Naima que porque ahí va la gente ¿no?

A: Viene gente pa' trabajar, pa' mandarle dinero a su familia.

M: ¿Y estará bien la gente en ese lugar? ¿Qué piensan? [...]

A: De repente le pegarán.

C: Pero creería que sí, porque no si no, no harían esas estatuas sino las trataran bien...

M: Y además, ¿cómo se ven esas estatuas, cómo las ven ustedes?

Al: Pacíficas

B: Pacíficas

A: Porque sin... porque sin los inmigrantes no harían nada casi, porque nosotros venimos a trabajar.

Al: ¿Muchos, eh?

A: Ya. [...]

G: Creo que... no, creo que no se adaptará.

Al: Y también no tiene su familia: a su lado. [...]

C: [Pero] si no le hubiera gustado no hubiera venido, y si ha venido es para que... traiga a su familia también, ¿no?, para que viviera mejor.

A: A lo mejor no, a lo mejor es que quiere trabajar él.

M: ¿Y a ver Naima, qué piensas?

N: Que ha venido a trabajar.

A: Puede trabajar dos años - para...

N: Para llevar a su familia allí... también, como ha dicho el Calin [...]

G: Yo creo que no, que no le gusta.

M: ¿Por qué? ¿Por qué no le gusta? A ver...

G: Un tiempo no tendrá a su familia y la va extrañar y no va a hacer..., no va a tener relaciones sexuales tampoco.

Varios: (Risas)

Al: Algunas veces va a extrañar a su familia [...] porque si come: ha de comer solo ¿no? Y ahí ha de extrañar a su familia.

(Primera sesión inmigrantes)

En esta extensa cita observamos cómo los niños adoptan claramente la perspectiva del protagonista y miran la ilustración con ojos emigrantes. En sus comentarios emergen además lo que parecen ser sus propias vivencias o las de sus parientes cercanos: el hecho de ir a “trabajar pa’ mandarle dinero a su familia”, el “extrañar” o echar de menos

sus afectos, el no tener “su familia a su lado” o cuestiones tan cotidianas como la tristeza de comer solo, la falta de contacto íntimo durante mucho tiempo, o el miedo a ser golpeados o discriminados³.

El posicionamiento desde el lugar del inmigrante y el mirar con sus propios ojos queda aún más claro cuando Adrián afirma: “nosotros venimos a trabajar”, a lo que Alan le replica: “muchos eh”, como diciéndole “no todos”. Nos interesa destacar ambas intervenciones en la medida en que dan cuenta de las representaciones que los niños construyen sobre los inmigrantes, representaciones opuestas que se corresponden con las miradas que les ofrecen sobre el tema algunos medios, cuyos informativos tienden a dar a los inmigrantes el papel de víctimas o, por el contrario, tienden a criminalizar la figura de los que llegan.

El análisis del fragmento nos permite afirmar entonces que los niños inmigrantes, al observar la ilustración, se posicionan desde el lugar del protagonista, pero “leen” en la imagen cuestiones que, en realidad, se refieren a sus propias experiencias.

Los niños catalanes, en cambio, cuando contemplan las dos estatuas gigantes señalan que una representa a un inmigrante y la otra a la persona “que reina, la que gobierna este país”, la persona encargada de “recibir” a los que llegan, y estas intervenciones los llevan a conversar – y a reflexionar – sobre las maneras en que los ciudadanos de la nueva tierra acogen a los migrantes y las posibilidades que les brindan a todos o a algunos de ellos:

X: Se ve con una manzana, lo pone como si tuviera hambre y le diera de comer ¿no?

M: ¡Ah!, bien, como que le está ofreciendo, ¿no?

E: O [...] como si fuera también [...] el sitio donde intercambia la gente productos o algo [...].

Car: Es intercambio de cultura.

M: Intercambio de cultura, ¿pero esa relación que ven entre las distintas culturas - cómo...?

A: Como si algunos vienen y están mejor aquí.

M: Mhm...

H: Y aparte que es como eso que decían - bah - a mí me da la sensación de que el que viene es el que tiene el animal en el brazo y... que en su barco hay como - a ver - poca comida y cosas, ¿no?, como que tiene pocas cosas.

C: Y el otro.

H: Como que tiene pocas cosas y... esto es como si... la comida fuese una metáfora en forma de decir que aquí puede encontrar más...

X: Alimentos.

M: Más alimentos.

H: Más alimentos y... y de todo, es decir, que puede encontrar más lo que busque.

M: Bien, ¿y qué ibas a decir?

C: No que, que la manzana como que le da..., bueno esto es una manzana o algo, como que le da algo. [...]

Car: Yo creo... parece co- sólo como q- aquí va, como que lleva muchas cosas, yo creo que aquí sólo reciben bien a los ricos.

M: ¿Cómo que reciben bien a los ricos, y piensas que éste es rico?

Cr: Hombre, yo creo que sí porque lleva tantas cosas y todo... Piensa que algunos de éstos no llevan ni maletas.

(Primera sesión catalanes)

Esta cita es muy interesante en la medida en que nos muestra cómo los niños catalanes no leen la ilustración desde la mirada del que llega, sino desde el lugar de la persona que acoge al inmigrante. Manifiestan así que esta ciudad ofrece a los “recién venidos” (Fernández, 2004) no sólo alimentos, sino todo tipo de oportunidades.

Si comparamos ambos fragmentos, podemos descubrir claramente dos miradas: por un lado, la de los niños inmigrantes que observan las imágenes desde su posición y traen a la lectura sus propias experiencias como recién llegados y, por el otro, la mirada de los niños catalanes que tampoco dejan de lado su lugar social de enunciación al comentar el álbum.

El reconocimiento de esta doble mirada nos llevaría a preguntarnos: ¿es el peso social o la actualidad del tema lo que impide que los niños lean *Emigrantes* desde otro lugar que no sea el de cada uno?; ¿o en qué medida los lectores somos capaces de sumergirnos en un libro y comenzar a mirar con otros ojos, con ojos que no sean los nuestros? ¿Podemos realmente dejar de lado todo lo que somos y lo que traemos a la lectura para entender el mundo desde otras perspectivas, desde las cosmovisiones que nos muestran los textos? ¿Podemos, en definitiva, dejar de ser nosotros mismos para mirar desde el otro? Tal vez la primera respuesta sea no, pues de acuerdo a lo que hemos visto, leemos desde nuestro lugar y, como el caracol, con nuestra casa, con nuestra historia a cuestas.

Quizás por eso Beatriz y Calin afirman que, como emigrantes, ellos leen el libro de Shaun Tan de otra manera:

M: ¿Y piensan que si ustedes no fueran emigrantes lo hubieran entendido de la misma manera al libro? [...]

B: Que..., uno tiene la experiencia de viajar a un país diferente, el que no es tu país. Te das cu-, cambias de lenguas, de tradiciones, comidas, muchas

cosas de esas y no... Como por ejemplo, tú vas aquí a un español y no te va a decir ay sí - lo he sentido... No, porque él no es de otro país y él está aquí con su familia y con todo también. Nosotros no.

M: Bien, sí... (da la palabra a Calin, que parece pedirla)

C: A ver, que yo pienso que no, porque, porque por ejemplo si tú estás en el mismo país y... alguien viene a la escuela, pues tú no sabes lo que siente esa persona lo que... siente su corazón, lo que hay adentro de su corazón cuando ha dejado a su familia y a sus amigos ahí y... tiene que acostumbrarse y... no sabe hablar, no sabes cómo se siente esa persona... Bueno, puedes imaginártelo, pero no muy bien.

B: No es lo mismo imaginar que sentir.

(Sesión final inmigrantes)

Tal vez Beatriz y Calin tienen razón cuando sostienen que “no es lo mismo imaginar que sentir”, que no es lo mismo leer que vivir.

Sin embargo, a veces, la intensidad de la experiencia estética nos permite atisbar fragmentos de otras vidas, y hacer nuestros otros sentimientos. Nos concede el deseo de salirnos un poco de nosotros mismos para encontrarnos con los demás y vislumbrar otras experiencias.

Textos como *Emigrantes* cobran entonces protagonismo en la medida en que ofrecen a los lectores la posibilidad de pensar en modos de vida diversos. Así, aunque no podamos alejarnos del todo de nuestra propia mirada, de nuestro propio universo, sí que podemos sentir empatía, pues como afirma Hilda, por ejemplo, con la lectura del libro “te pones en la piel [...] del que llega aquí y empieza a vivir”⁴. En la misma línea Calin reflexiona, luego de la lectura de todo el libro:

C: Sí, a mí sí que me gustó [el libro]

M: ¿Sí?

C: Sí, pienso que es algo interesante la vida de un emigrante.

M: ¿Y por qué lo ves interesante?

C: Porque... aquí a lo mejor, cuando vienes aquí, algunos tienen problemas por ser emigrantes y por ser de otra forma, ¿no? y... a lo mejor si alguien lo lee se da cuenta cómo se siente esa persona.

(Entrevista a Calin y Naima)

Creemos, con Calin, que la lectura de libros como *Emigrantes* puede ayudar a los niños a “darse cuenta” de cómo se sienten los otros, aquellos que, aunque estén físicamente cerca, a veces pensamos que se encuentran demasiado lejos. Este tipo de libros puede, por tanto, favorecer el compromiso no sólo intelectual, sino también emocional, afectivo, que los lectores establecen con el texto y con los demás.

Y la experiencia llevada a cabo con el libro de Shaun Tan puede asimismo enseñarnos que, como docentes, nos corresponde crear “contextos educacionales nuevos” (Campano, 2007), es decir, ámbitos de diálogo y de lectura compartida que ayuden a entender que la escuela es el espacio para el encuentro, no sólo de los niños con los saberes que aprenden, sino también entre todos sus miembros. En un contexto de esta índole, la inmigración quizá pueda dejar de ser concebida como déficit, para transformarse en una oportunidad única de conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- ARIZPE, E. (2007). “‘This book is about books’: Literacy, culture and metaliterary awareness”. *Simposio Nuevos impulsos en la investigación sobre el álbum: aspectos estéticos y cognitivos del álbum*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: F.C.E. 1º ed.: *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge Falmer, London, 2003.
- ARIZPE, E.; STYLES, M.; COWAN, K.; MALLOURI, L. y WOLPERT, M. A. (2008). “The Voices behind the Pictures: Children Responding to Postmodern Picturebooks”. En: L. SIPE y S. PANTALEO (eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*, pp. 207–222. London: Routledge.
- ATXOTEGUI, J. (2007). “Los duelos de la migración”. *Seminari: L’aula d’acollida*, Barcelona.
- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. En: M. ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA y P. AMES (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109–139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 1º ed.: *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge, London, 1998.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 1º ed.: *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, 1985.
- CAMPANO, G. (2007). *Immigrant Students and Literacy*. New York: Teacher’s College Press.

- CHAMBERS, A. (1990). "The Reader in the Book". En: P. HUNT (ed.), *Children's literature. The development of criticism*, Great Britain: Routledge.
- CORONAS, V. (2008). *Ser llatí a l'escola catalana: reflexions al voltant de les identitats, l'aprenentatge de les llengües i el fracàs escolar.../ Ser latino en la escuela catalana: reflexiones alrededor de las identidades, el aprendizaje de las lenguas y el fracaso escolar*. Tesina de màster, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, C. y FITTIPALDI, M. (2007). "Entre en Joan y el drac: la literatura como experiencia compartida". En: *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Salta, Argentina. (En prensa).
- DURAN, T. (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EVEN-ZOHAR, I. (1999). *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros.
- FERNÁNDEZ, M. (2004). *Papeles de reciénvenido y continuación de la nada*. Corregidor, Buenos Aires. 1º ed.: *Papeles de Reciénvenido*. Cuadernos del Plata, Buenos Aires, 1929.
- FITTIPALDI, M. (2007). "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". En: CERRILLO, P. et al., *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, pp. 363 -369, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2006). "Leer ya no es lo que era". En: D. GOLDIN (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y Evaluaciones*, México: CONACULTA y UNAM.
- GOMBRICH, E.H. (1968). "Meditaciones sobre un caballo de juguete o las raíces de la forma artística". En: *Meditaciones sobre un caballo de juguete*, pp. 1-11. Barcelona: Seix Barral.
- GOMBRICH, E.H. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ISER, W. (1978). *El acto de leer. Teoría y crítica literaria*. Madrid: Taurus.
- MANRESA, M. (2005). *Les obres literàries completes a secundària: del lector a la programació*. Llicència d'estudis retribuïda. Barcelona: Departament d' Educació.

- MONTES, G. (2004). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente - Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PARSONS (2002), M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós. 1º ed.: *How we understand art*. The Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, 1987.
- PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. F.C. E., México D.F.
- ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, the Text and the Poem*. Southern Illinois University Press, Illinois.
- SHULEVITZ (2005), U. (2005). “¿Qué es un libro-álbum?” En: A.A.V.V. (ed.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*, 1, pp. 8–13. Caracas.
- SUÁREZ OROZCO, C. y SUÁREZ OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata. 1º ed.: *Children of immigration*. President and Fellows of Harvard College, Cambridge, 2001.
- TAN, Shaun (2007). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore. 1º ed.: *The Arrival*. Lothian Books, Australia, 2006.

¹ Un ejemplo de la utilización del humor como forma de distanciamiento podría ser el de Adrián, un niño boliviano. Durante el primer encuentro, este niño reconoce que la ilustración en la que el protagonista se despide de su familia le recuerda el momento en el que su madre viajó a España por primera vez, hecho que para él (que se quedaba en Bolivia) supuso tristeza y llanto. Pero lo interesante no es sólo lo que narra, sino también la manera en la que lo cuenta, pues parece mezclar la emoción con toques de humor y logra así el distanciamiento necesario para evitar sentirse vulnerado y vulnerable ante sus compañeros. También podemos “leer” otro tipo de distanciamiento cuando los estudiantes recién llegados, al dibujar su propio cómic eligen como protagonistas muñecos o animales en lugar de seres humanos.

² Esta idea queda aún más clara cuando en la misma sesión, unos turnos más adelante, Cristina señala: “A mí me dijeron te vienes o te vienes”.

³ Este miedo a la discriminación violenta se hace visible aún más cuando los niños inmigrantes hacen referencia a episodios como “el caso de la chica que fue agredida en el metro”, a grupos como los “nazis” o neonazis o a algunos de sus compañeros, cuestión que emerge cuando Adrián nos cuenta: “Mira, mira, uno cuando viene a este país lo insultan, o lo pueden insultar, lo pueden pegar porque somos inmigrantes [...] hoy día me dijo un niño que me vaya a mi país”.

⁴ Lo mismo expresa Carolina cuando menciona que la lectura del libro nos llevó, como grupo, a pensar en los compañeros y “amigos” inmigrantes e hizo que “nos pusiéramos más o menos en sus pies”.