

**FLORESTA DE PALABRAS: LECTURAS, ESCRITURAS Y SUBJETIVIDAD EN
UN CONTEXTO COMUNITARIO**

ÁNGELA MARÍA CASTRO QUIROZ

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LITERATURA

ASESORA:
MERY CRUZ CALVO
DOCTORA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS
LICENCIATURA EN LITERATURA
SANTIAGO DE CALI

2025

DEDICATORIA

A todos los niños y niñas del planeta: que sigan siendo lectores del mundo,
de la vida y de sí mismos.

A mi madre Liliana Quiroz, por sostenerme en el camino.

AGRADECIMIENTOS

Floresta de Palabras fue posible gracias a diferentes actores que cruzaron sus causalidades con las mías. Agradezco, primero, a mi familia: mi madre, mis hermanos, tíos y tías que apoyaron desde el principio el sueño de pasar la vida entre las palabras y que vieron un futuro en el proyecto que impacta el barrio donde hemos crecido desde hace generaciones.

Agradezco a los docentes de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle por ayudar, a través del ejemplo, a encaminarme hacia el compartir de mis pasiones desde la educación. Dirijo un especial agradecimiento a la profesora Mery Cruz Calvo por guiarme en el desarrollo de este trabajo.

De todo corazón doy gracias a las familias de la comuna 8 y a cada uno de los niños y niñas participantes: Santiago, María José, Valentina, Jesús Stiwart, Cristopher, Diana Valentina, Johana, Wuillianys, Andrea, Dylan y Skharly.

Agradezco a la Junta de Acción Comunal del barrio la Floresta, encabezada por Rubiel Arturo Zuleta, por prestar su espacio para crear comunidad de niños, niñas y familias en torno a la literatura y el arte.

Finalmente le agradezco a los compañeros apasionados de la cultura que están ayudando a que el proyecto de promoción de lecturas y escrituras en la comuna 8 sea cada vez más amplio: Alejandra Hernández y Mateo Junco, así como al profesor Roberto Carlos Barragán por abrir las puertas de la Biblioteca Sheherezada y regalar libros a los niños involucrados en las actividades.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	5
Primera Parte. Fundamentación de la propuesta	6
Introducción	6
Problemática	7
Objetivos.....	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Justificación	17
Marco conceptual	19
Segunda Parte. La secuencia	26
Antecedentes	26
Metodología	31
Criterios de selección de obras y juegos.....	36
Sesiones	41
Vamos a jugar! Sesión Introductoria	41
El jardinero: sesión de poesía	43
La historia silenciosa: sesión de narrativa.....	46
Entre luces y sombras: sesión de teatro	49
Tercera parte. Análisis de resultados	54
Leer y cuestionar	54
Escribir y expresarse.....	62
Epílogo: comunidad lectora	75
Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	79
Anexos.....	85

RESUMEN

La literatura, como todo arte, representa visiones del mundo subjetivas que cada lector intercala con las suyas: así nos apropiarnos de un texto en particular. Sin embargo, muchas estrategias de mediación de lectura para las infancias se centran en demostrar la comprensión a través de guías prediseñadas dejando de lado la conexión personal existente en la lectura y la creación literaria. Tal fue el caso con los niños de los barrios la Floresta, Saavedra Galindo y Simón Bolívar de comuna 8 de Cali, para quienes la lectura y la escritura eran vistos como ejercicios mecánicos más que experiencias personales.

Floresta de Palabras surgió como una propuesta que buscaba acercar al público objetivo con la literatura, utilizando para ello las conexiones existentes entre las obras y la cotidianidad de los niños y niñas. Así, la multimodalidad de la literatura infantil se junta con el juego, el diálogo y la creación para presentar las artes literarias como una manera de comprender y expresar el mundo interior.

El proceso demostró una voz crítica y creadora en los participantes, con interés en explorar los diferentes lenguajes expresivos basándose en sus conocimientos adquiridos dentro y fuera de la experiencia, dando grandes demostraciones de la subjetividad en cada momento de las sesiones. Se apropiaron de las lecturas desde sus experiencias similares y demostraron que la creación es una herramienta indispensable para conocer y comprender el propio mundo. Esto permitió también que los niños formaran lazos empáticos con sus compañeros, presentando las palabras y el arte como formas asertivas de expresión.

Palabras Clave: lecturas, escrituras, subjetividad, multimodalidad, conectivismo.

PRIMERA PARTE

Fundamentación de la propuesta

1.1 Introducción

Floresta de Palabras fue una experiencia de lectura y taller creativo llevado a cabo en territorio del barrio la Floresta, en la comuna 8 de Cali, durante 4 fechas entre finales de 2023 y mediados de 2024. La secuencia buscaba acercar a niños y niñas entre 6 y 11 años a la literatura a través de su relación con las otras artes y con la cotidianidad de los participantes, en pos de familiarizarlos con diferentes formas de expresión y demostrar que a través de ellas también hay creación literaria.

Los proyectos culturales de promoción de lectura se entienden como estrategias para democratizar la literatura (González Ramírez et al., 2022), es decir que posibiliten y fomenten el acceso de todos a la cultura escrita y artística que viene de su mano. En este aspecto cada proyecto es un acto político en busca de reivindicar la lectura como un derecho y no un privilegio. En el marco del proyecto *Hora del cuento* realizado en el barrio en cuestión se llevó a cabo la secuencia *Floresta de Palabras* que buscó, a través de la literatura infantil, acercar a niños y niñas a las artes y a la creación literaria mediada por la oralidad y la creación artística.

Peña Forero (2017) explica que a partir del siglo pasado la infancia se ha convertido en sujeto de derecho y protección. Esta visión entiende esta etapa como una construcción cultural, cuyo sujeto forma su subjetividad a partir de las relaciones con diferentes agentes sociales. Se entiende con esto que la subjetividad de las infancias se conforma en relación con la otredad, sea su familia, la escuela, o, como en el caso de este trabajo, su comunidad. “[...] Es a partir de la mediación cultural que se engrana a este individuo en la

adquisición de un lenguaje, unas creencias y una forma de leer el mundo que le es más inmediato.” (p. 233)

A través de una fase de observación participante se detectó la relación distante de los participantes con la literatura, así como su predilección por los diferentes lenguajes artísticos a la hora de manifestar sus sentimientos, pensamientos, necesidades y descubrimientos, por lo que una vez percibidos estos detalles se diseñó una propuesta que les permitiera expresarse como sujetos.

1.2 Problemática

Floresta de Palabras fue una experiencia comunitaria diseñada a partir de las problemáticas analizadas en la fase de observación participante. Durante este tiempo, de febrero a septiembre de 2023 en el que se realizaron actividades tipo Picnic Literario (anexo A), se anotaron las actitudes y preferencias en lecturas de los niños, así como sus afirmaciones y las de sus padres con respecto a sus procesos de lecturas. Se analizó el contexto social y cultural de la comuna 8, así como el ambiente familiar de los niños y niñas.

Tras este texto preliminar se identificaron tres problemáticas: a los niños les cuesta leer por no haberse apropiado aún del código alfabético, el acercamiento que tienen a la literatura está mediado por guías de comprensión de lectura en la escuela y que al extremo occidental de la comuna 8 no había actores de la lectura en espacios comunitarios, más allá de la escuela. Cada una de estas problemáticas trae consigo sus causas, pero todas conectan con una única problemática que radica en que el consumo cultural de los participantes se distancia del consumo literario.

En la primera problemática encontramos el factor dificultad, pues al escuchar leer a los participantes se notó entre los más grandes (10, 11 y 12 años) fallos en la puntuación, silabeo y poca comprensión; mientras que los más pequeños, algunos hasta los 8 años, aún no sabían leer y reconocían pocas letras. No terminan de familiarizarse con el código escrito por lo que no se acercaban a la lectura por sí mismos y, a falta de un contexto lector más allá de las guías prediseñadas de la escuela, conocían una única manera de leer literatura. De igual manera han sido reportados varios participantes con dificultades académicas, uno específicamente en el área de lenguaje y uno con diagnóstico de déficit de atención cuyos avances en los procesos de aprendizaje se dan a un ritmo pausado y en ocasiones han retrocedido con eventos emocionales importantes.

Aparte del diagnóstico, las falencias en lectoescritura se pueden deber también a los rezagos que traen de la época de la pandemia, pues varios autores coinciden en que el poco acompañamiento al proceso durante el confinamiento, sumado a la falta de accesibilidad de buena parte de la población, generaron dificultades en la apropiación del conocimiento en general y por consiguiente de la lengua escrita en el caso de los niños en etapa preescolar y elemental. (Sánchez Jacho et al., 2023; Romero Saldarriaga et al., 2023, García Jaramillo, 2020). De la misma manera, algunos niños y niñas participantes han tenido dificultades en su acceso a la educación a lo largo de la infancia, pues han estado migrando desde hace algunos años y estudiado poco tiempo en cada lugar que están.

Como segunda problemática encontramos, basándonos en diálogos sostenidos con los participantes, con sus padres y sus madres, que en clase de lenguaje se centran especialmente en literatura escrita, en verso o prosa. La lectura se presentó como familiar a todos los participantes, pero ligado exclusivamente al colegio. Leían principalmente los textos del plan lector los más grandes, mientras que los pequeños leían textos cortos con

cada tarea, por lo general en compañía de sus padres. Sin embargo, la mediación de éstos textos se centraba en las guías de lectura, o preguntas prediseñadas, que en ocasiones se daban a entender menos que el mismo texto, según afirmaciones de una de las madres. Ninguna familia participante solía ser usuaria de bibliotecas o librerías en el momento que inició la observación, pero una de las niñas sí conocía una biblioteca, la del Deporte y la Recreación ubicada en el Estadio Pascual Guerrero, visitada varias veces cuando vivían en otra residencia.

A pesar de haber sido mencionados los géneros literarios en las clases de lenguaje de los niños, algunos participantes aún no son conscientes de la red de conocimiento que eso implica y de las diferentes formas de manifestación de la literatura. Es decir, pensaban que “los cuentos” o “los libros” (forma en que suelen llamar el compendio literario que se les lleva) tenían la forma exclusiva de libro de texto y al serles difícil ese tipo de lectura preferían no detenerse a explorarlos, además de no darse cuenta del trabajo literario en lo que consumen con tanta frecuencia en forma de la lírica en la música y de guiones en películas y videos, sumando también la narrativa gráfica descubierta en las actividades que dieron origen a *Floresta de Palabras*.

George Siemens (2010) explica que el conocimiento, dados los grandes flujos de información que se presentan en internet cada día, ha comenzado a tomar la forma de una red en medio de la cual cada persona forma nodos que conecta los diversos datos que se recogen cotidianamente con los que ya se tenían (p. 28) Para estos niños la literatura era, en este punto, un nodo de información flotando entre el flujo de datos, sin alcanzar a materializar conocimiento por no lograr relacionarla con sus cotidianidades. Por lo que, con ayuda de docentes o mediadores culturales, los niños podrían comenzar a conectar la

información nueva con la que ya estuviera en ellos, a leer literatura desde sus subjetividades.

Sin embargo, continuando con la tercera problemática, es posible que con la manera de enseñarse literatura en la escuela los niños se encuentren sin un contexto más amplio bajo el cual formarse como lectores. Parte de esto es debido a la poca oferta cultural literaria en el extremo occidental de la comuna 8. En 2023 solo encontramos, además de la *Hora del cuento*, clases de música en el salón del barrio la Floresta a la cual asistían pocas personas y una academia privada de salsa que funcionaba todos los días entre semana, dificultando la realización de otras actividades. Ninguna de estas iniciativas continuó en 2024. En años anteriores han funcionado talleres de estética y una escuela de judo, pero no prosperaron porque eran de pago y en palabras de la administradora del salón “en barrio popular la gente busca actividades gratuitas”.

Por otra parte, hubo solamente 2 eventos producidos en el 2023 en el sector: un festival de cultura Hip-hop en el parque de la Floresta y el evento *Cali se mueve por la comuna 8* en el barrio Municipal, iniciativa de la alcaldía de Cali en el que se presentaron artistas escénicos y musicales. A ambos eventos asistió una moderada cantidad de personas, pero en 2024 y 2025, hasta ahora, no se volvieron a publicitar festivales de este tipo. De la misma manera las artes literarias, si bien relacionadas con la música en la parte lírica y el teatro en la dramática, fueron relegadas a un segundo plano luego del cierre de la Biblioteca Pública Comunitaria y Ambiental La Floresta en 2014.

A principios de 2023 el único espacio en la comuna 8 dedicado a la literatura era la Biblioteca Pública Antonio José Escobar en el barrio Chapinero, al extremo oriental de la comuna. Sin embargo, desde que se inició con *La hora del cuento* y *Floresta de Palabras* han surgido otras iniciativas en el sector, como la biblioteca escolar Sheherezada en el

colegio Las Américas (en el barrio del mismo nombre), o más recientemente las iniciativas de las sedes de primaria de la I.E. Santa Fe, que aparte de inaugurar su propia biblioteca en la sede principal (Santa Felices) y llevar experiencias de lectura en ocasiones especiales, también han comenzado un proyecto editorial digital llamado *El mundo de Rico y Rebolledo*, en el que profesores y estudiantes son publicados con reflexiones sobre la educación y sus procesos, textos literarios e informativos.

Estas problemáticas comenzaron a verse como oportunidades en la medida que se analizaban, pues donde el interés faltaba hacia los textos en prosa abundaba en torno a la poesía musical, la narrativa gráfica y las películas (las cuales, pese a que aún no se abordaban manera recurrente en los encuentros, sí se tienen en cuenta en conversaciones y por ende en la secuencia *Floresta de Palabras*). También, como se mencionó antes, estas problemáticas conducen a que existiera un distanciamiento entre el consumo cultural habitual de los participantes y el consumo literario. Así, comenzó a pensarse una secuencia que recogiera todos estos lenguajes en pos de construir conocimientos sobre la literatura y el arte.

Estos tres problemas en general provocan que haya una distancia entre la literatura y el consumo habitual de los participantes. Durante la fase de observación se descubrió que el consumo cultural de los niños y niñas se relaciona en gran medida con la tecnología, incluyendo las películas, los videojuegos y vídeos de ambos formatos (horizontal y vertical), los cuales presentan música que se viraliza rápidamente entre los consumidores de este tipo de contenido. De igual manera, estos vídeos incluyen coreografías y gestos corporales, a veces presentadas en videojuegos también, que son replicados por los niños.

Incluso los más pequeños, aún sin saber el contexto del que surgen, pero sí su significado y formas de uso, los usan en su cotidianidad.

Si bien el consumo de la cultura mediática no se considera un problema, sí consideramos como tal, por conversaciones tenidas con los niños, el hecho de que este consumo no está mediado ni supervisado, pues cuando tienen el teléfono o el computador a mano ven “puras bobadas”, en palabras de una de las niñas. Considero que los niños han sido expuestos a una gran cantidad de géneros mediáticos, pero que los consumían sin darse cuenta, por ejemplo, de cómo se hacen esos videos, del trabajo que le lleva a unos o lo sencillo que les resulta a otros y cómo esto podría afectar la calidad del contenido. Lo mismo ocurre con la música, la cual era escuchada sin filtro y sin interpretaciones guiadas por adultos y el cine, que se convierte en entretenimiento inmediato.

Para darnos una idea de la utilidad que los niños le dan al internet encontramos los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en los cuales vemos que ya a finales de 2020 el 58,7% de las personas entre 5 y 11 años de la región del pacífico colombiano (Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca) habían consumido internet en cualquier manifestación en los últimos 6 meses (2020). A esa cifra se le suma que de los niños y niñas a nivel nacional que utilizaron internet el 63,8% lo hizo para descargar o ver películas y videos, el 44,8% para descargar o escuchar música, el 43,6% para descargar o jugar videojuegos, y el 19% para ver televisión o escuchar radio, seguido de quienes descargan y leen libros (18,5%) y quienes acceden virtualmente a servicios bibliotecarios (17,1). Otras prácticas culturales a las cuales se tiene acceso a través de internet no pasan del 5% de niños que afirman haber accedido a ellas. Estas cifras son aparte del consumo de

televisión, cine, radio y lecturas tradicionales, pero nos da una idea del uso de la red que pueden hacer niños y niñas en este rango de edad.

De la misma manera, los participantes consumen ante todo videos, películas, música y videojuegos, mientras que la lectura en internet se presenta poco, aunque no es del todo marginal, pues los videos que ven han de tener título, alguna información o *hashtags* incluidos, así como comentarios. Aun así, aunque no se presente lectura y escritura usando el código alfabético, reconozco el trabajo narrativo y de guion que presentan algunos de estos vídeos, así como las películas consumidas y la lírica que se encuentra en las canciones mediáticas que escuchan. Reconozco también el trabajo narrativo de algunos videojuegos, pero los participantes que los consumen lo hacen principalmente en modo multijugador, con partidas cortas que no revelan partes de la historia del mundo del videojuego, sino que lo usan como medio para socializar. Sin embargo, creemos que los participantes entran a internet sin una persona mayor que les guíe, por lo que terminan consumiendo lo más popular, creando conocimiento sobre los medios de manera aislada a su relación con otras áreas del conocimiento, como la misma literatura.

En torno al interés por la lectura, en un principio los niños se acercaban a los picnics literarios atraídos por las ilustraciones de los libros álbum y la posibilidad de escuchar el texto en lugar de decodificar las letras ellos mismos, pero al leerles un texto en prosa y con pocas imágenes se distraían fácilmente y se iban, si tenían la oportunidad. Así, encontramos una distancia entre las diferentes formas de la lectura literaria y la vida cotidiana de los y las participantes, tomando un lugar importante el consumo frecuente de nuevas narrativas mediáticas, como los videos cortos, las películas y la música.

Con esto analizado, sabía que deseaba diseñar la estrategia a partir de la problemática, por lo que el método de Marco A. Crespo Alambarrio (*Guía de diseño de*

proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico, 2015) resonó con lo que buscaba, pues invita a plantear los objetivos luego de determinar un árbol de problemas en que se consigna un problema central, sus causas y consecuencias. El problema central (P.C.) en este caso es la distancia existente entre la cotidianidad de los niños y la literatura, la cual está atravesada por los consumos mediáticos que brinda el internet; y sus causas son los tres problemas expuestos al inicio: la poca familiaridad con el código alfabético, la mediación en la escuela y la falta de promoción de lectura en el sector.

Con el problema central y sus causas, es momento de tantear los efectos de manera especulativa. ¿Qué pasaría si el problema central no se soluciona, si no se logra acercar a los participantes a nuevas maneras de consumir literatura? El primer efecto si no se acerca a los participantes a nuevas maneras de leer, no sólo los libros de texto sino el mundo en general, es que se creará en los participantes un estigma en torno a la lectura que la liga exclusivamente con la academia y se perderían de reconocer las posibilidades de expresión que brinda el lenguaje literario en todas sus formas.

De la misma manera, si los participantes no logran ligar la literatura con sus cotidianidades se quedarán con una única manera de leer literatura, que es a través de preguntas prediseñadas y guías de lectura que buscan medir el aprendizaje de los lectores. Sin embargo, esto de “mirar todas las obras desde los mismos puntos de vista” (Reyes, 2016, p.24), aparte de contribuir al estigma mencionado en el punto anterior, también hace que la literatura pierda la función que Teresa Colomer (2005) llama socialización cultural, que es la que nos permite conectar con otras personas, sus problemas, maneras de resolverlos e incluso sus valores. Si no logramos hallarnos a nosotros en la otredad, la literatura se convierte en un compendio de datos, más o menos relevantes en la vida del individuo (Reyes, 2016).

El último efecto es el relacionado con los espacios de esparcimiento para niños y niñas en el sector. Como se dijo anteriormente, en el barrio la Floresta de la comuna 8 no encontramos muchas actividades culturales dirigidas a las infancias. A parte de la escuela y la actividad de *Hora del Cuento*, los participantes se reúnen únicamente en el parque y en la calle a jugar. Sin embargo, se detectó en la fase de observación una tendencia a jugar violentamente, ya sea con el cuerpo o con el verbo, lanzando empujones e insultos sin determinar las consecuencias que ello podría traerle al otro. Ruales Villamarín (2020) explica que durante la crianza es responsabilidad de los adultos enseñar a las infancias a mediar los sentimientos a través de la palabra, para manejar las frustraciones de manera asertiva. Los niños aprenden a expresarse a través del ejemplo y la imitación. Si los adultos expresan sus enojos de manera violenta estarán mostrando a las infancias que esa es la manera correcta de manejar determinados sentimientos, haciendo que estos comportamientos sean imitados al relacionarse con otros niños.

El caso de los participantes es particular, pues se sabe por los diálogos sostenidos con ellos que son pocos los progenitores que ejercen violencia física hacia ellos y algunos con el tiempo han dejado de hacerlo. Sin embargo, a esto se le suma que a diario se presentan disputas entre vecinos, tensión entre los habitantes por el comercio y consumo de sustancias psicoactivas en el espacio público, episodios de ataques o robos. Además de lo normalizada que se ha vuelto la violencia en los medios, estos factores pueden haber acostumbrado a los participantes a dirigirse al otro mediante insultos y burlas y a jugar de forma agresiva. También se ha notado que es una forma de juego que se contagia fácilmente, pues luego de recibir un golpe o un insulto la reacción más rápida para ellos es defenderse. Es por ello por lo que se piensa también en este proyecto como una manera de enseñar formas literarias y artísticas de expresión de la propia subjetividad, de manera que

se cree una relación asertiva tanto con los demás participantes, como con los mediadores y familiares.

Con esto se construyó un árbol de problemas, poniendo en el centro el problema central, abajo sus causas y arriba sus consecuencias, todo conectado con flechas hacia arriba que indican el flujo de causalidad, como se puede ver en el Anexo B. Con ello es posible plantear las preguntas que guiarán el trabajo: ¿Cómo se puede conectar la literatura con la cotidianidad de los niños y niñas participantes? ¿Cómo aprovechar la multiplicidad de lenguajes y lecturas que usa la literatura infantil para motivar a la creación? ¿De qué manera los participantes expresan su subjetividad haciendo uso de estos lenguajes?

1.3 Objetivos

A partir del árbol de problemas se determinaron los objetivos, transformando cada problemática en una afirmación positiva. El P.C. se convierte en el objetivo general, y las causas en los medios para conseguir este objetivo, u objetivos específicos. Así, una vez ubicadas las problemáticas de manera gráfica resultó sencillo determinar los objetivos, pues cada rama o causa del P.C., cada punto que deseo solucionar con la intervención, conlleva una ruta de acción.

1.3.1 Objetivo general

Acercar a niños y niñas de la comuna 8 de Cali a las lecturas y escrituras literarias a través de la relación de este arte con la cotidianidad y subjetividad de cada participante.

1.3.2 Objetivos específicos

- Brindar la posibilidad de leer y crear literatura más allá de la lengua escrita, *escribiendo* con la multiplicidad de lenguajes que poseen los niños y niñas, potenciando también la oralidad.

- Presentar nuevas formas de expresión y fortalecer las ya predilectas de los participantes, de manera que encuentren en ellas una manera recurrente de expresar sus sentimientos, pensamientos, descubrimientos y necesidades de forma asertiva.
- Democratizar las prácticas literarias y artísticas entre las infancias del sector, promoviendo el taller entre las familias y recuperando el salón de la Junta de Acción Comunal de la Floresta como espacio de encuentro entre lecturas y escrituras.

1.4 Justificación

Durante la década de 1990 fueron varios los puntos en la ciudad que comenzaron a consolidarse como bibliotecas. Dos de ellas nacieron en la comuna 8 en 1996, las bibliotecas El Troncal y La Floresta. De la mano de un grupo de trabajadores comunitarios vieron la luz estos dos proyectos, cuyos recursos en un principio fueron inciertos. El Troncal, pese a ser fundada por la Gobernación del Valle, a largo plazo se sostuvo con negocios aparte como la venta de empanadas. La Floresta, en cambio, comenzó con un capital de libros y fue rápidamente vinculada a la Secretaría de Educación y Cultura y a la Red de Bibliotecas Públicas de Cali.

Con el tiempo, La Floresta pasó de ser una biblioteca de una habitación a ocupar todo el segundo piso de la sede comunal, donde hoy día es el salón de la J.A.C. del barrio. Durante la primera década del siglo XXI el espacio se consolidó como biblioteca comunitaria, atendiendo un aproximado de 10.000 personas, especialmente estudiantes en busca de la respuesta a sus deberes, según afirma uno de los líderes que dio forma a la biblioteca y trabajó en ella durante 16 años basándose en el registro de usuarios que había que llenar en cada visita. El espacio contaba con un bibliotecario, gestores, promotores culturales y un grupo de apoyo conformado por personas de la comunidad que ayudaban al

funcionamiento logístico. Sin embargo, se generaban dificultades cada principio de año al momento de vincular contractualmente los promotores y gestores, por lo que solía pasar el primer trimestre del año con la biblioteca cerrada, lo que implicaba una baja de usuarios.

Finalmente, tanto la biblioteca de la Floresta como la del Troncal cerraron en 2014, tras cambios en la disposición de los recursos. En el caso de la Floresta el cambio de administración en la Junta de Acción Comunal impidió que se siguiera ocupando el espacio con ese fin. Sin embargo, antes de este punto de inflexión, la biblioteca comenzó a perder usuarios debido a la democratización del internet en la cotidianidad de las familias del sector, que ya no necesitaban los libros físicos o el acceso a la red que proporcionaba la biblioteca para investigar las inquietudes académicas y personales.

Desde entonces, como mencionado en el apartado de la problemática, las actividades del salón comunal de la Floresta han sido de pago, deportivas y artísticas. Lo mismo ocurre en los barrios aledaños, en cuyos salones se encuentra ante todo la música. Sin embargo, desde hace una década que el sector no tiene una actividad frecuente de promoción literaria, lo cual ha hecho que esta expresión artística sea relegada al ámbito académico: leer y escribir únicamente porque la escuela lo pide. Esto genera una única manera de leer literatura, separando esta forma del arte de la cotidianidad de los niños y niñas y sus consumos culturales más mediáticos.

Teresa Colomer (2005) reconoce tres funciones principales de la literatura infantil. La primera es la entrada al imaginario colectivo, es decir introducir al niño o niña a esas formas universales de expresar la condición humana, lo cual hace que los individuos puedan “dar forma a sus sueños, encarrilar sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad” (p. 204). Esto se relaciona con la tercera función, la socialización cultural, que brinda acceso a otras visiones del mundo, a maneras de resolver los problemas

y a las tan controvertidas moralejas que enseñan comportamientos socialmente aceptables. Ambas funciones permiten comprender la otredad y son vitales para comprenderse a sí mismo en las experiencias de lectura. Se tienen en cuenta estas funciones al llevar literatura al público objetivo, pero el propósito de este trabajo se relaciona estrechamente con la segunda función que Colomer menciona, la cual apunta al aprendizaje de las formas de expresión literaria. Sin la necesidad de guías y conceptos muy esquemáticos, el consumo frecuente de literatura nutrirá al lector de modelos narrativos y poéticos que podrá imitar para expresarse como sujeto (p. 205).

Por lo tanto, se considera oportuna una intervención en el extremo occidental de la comuna 8 de Cali para acercar el consumo literario a la cotidianidad de los participantes, involucrando para ello textos en diferentes formatos que le permitan a todo niño y niña consumir y, ante todo, crear literatura para expresar sus visiones del mundo en obras que hagan uso de los lenguajes expresivos propios de la infancia.

1.5. Marco conceptual

Para construir la secuencia fue clave comprender lo que deseaba hacer con los niños y niñas participantes desde la problemática, darle nombre a la experiencia que quería brindar. Investigando sobre los antecedentes encontré diferentes maneras de mediar la lectura, involucrando muchas de ellas elementos externos al mismo libro. Así, decidí profundizar en las lecturas literarias desde la primera infancia y su vínculo con la mediación dirigida por un adulto. Posterior a esto y de manera relacional, descubrí las escrituras de la infancia y su carácter literario y expresivo que tienen que ver con las diferentes formas del arte, aspecto creativo que deseaba integrar en la secuencia. Finalmente, lo que busqué con la secuencia fue una expresión de la subjetividad de los

niños y niñas participantes a través de las lecturas y escrituras, lo cual se convierte en el tercer campo semántico. Sin embargo, la construcción y expresión de la subjetividad está altamente relacionada con los procesos de lecturas y escrituras por lo que, en el siguiente apartado, se abordará esta temática en la medida que se abordan las otras dos.

Comenzaré, pues, con la concepción de lecturas en la primera infancia. Teresa Durán (2002) nos recuerda las teorías de los signos y la manera en que se apropiaron del término *leer* para definir cualquier función comunicacional, más allá de sólo lo escrito. De esta manera se amplía el espectro de las lecturas, pues cualquier signo sujeto a interpretación requiere una lectura. Entendiendo esto se reconoce el *leer antes de leer* presente tanto en la historia de la humanidad como en el aprendizaje de cada niño, lo cual significa que antes de adentrarnos en la lengua escrita ya somos lectores de signos sensoriales que llegan por diferentes fuentes (voces de padres y cuidadores, canciones, películas, etc.). Ordenar significativamente estos signos, implicando en ello la emotividad, es lo que Durán define como lectura.

Por otra parte, Yolanda Reyes (2005) propone nombrar las lecturas (en plural) que se hacen en la primera infancia, y explica cómo están relacionadas con otro tipo de códigos aparte el lingüístico. Leer en la educación inicial es un proceso de desciframiento vital y de exploración de mundos simbólicos (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Las lecturas literarias en la infancia, que son las que nos conciernen, se presentan en esta etapa en diferentes formatos que involucran descifrar con los sentidos los códigos que están llegando: la enunciación de la voz que lee, las ilustraciones, el juego, los movimientos, la musicalidad y un largo etcétera necesitan la intervención de los diferentes sentidos.

Del mismo modo afirma Aidan Chambers: “la lectura no tiene que ver sólo con recorrer palabras impresas con la vista, sino que es una acción dramática compuesta por

muchas escenas interrelacionadas” (2009, p.10). Al igual que Chambers explica, son muchas las propuestas de lecturas que involucran aspectos como el ambiente, las dinámicas previas a la lectura y la creación en los momentos posteriores. De esta manera entra en juego la mediación de lectura, ese encuentro facilitado por un adulto que le permite al niño forjar un vínculo con una o más obras literarias.

Las diferencias entre la mediación, la promoción y la animación de la lectura son materia de discusión desde hace varios años. El aporte de González Ramírez et al. (2022) es muy valioso, pues recoge más de cien definiciones en 40 textos en la búsqueda de delimitar los campos de acción de cada una de estas aristas de la didáctica de la literatura.

En su trabajo los autores definen la promoción como la práctica de acción social que busca que toda la población tenga acceso a la cultura escrita, por lo que involucra aspectos económicos, políticos y administrativos. Por otra parte, la animación la conciben como un proceso cuyo objetivo es contagiar *el placer* de la lectura a través de estrategias que promuevan una actitud positiva hacia ésta. Pero en medio de todo está la figura del mediador, quien es la persona que tiene el contacto con el público y que facilita el encuentro entre éste y la obra literaria, conformando así el triángulo virtuoso de la mediación (p.52). Es cierto que algunas de las estrategias usadas por los mediadores pueden enmarcarse en la animación, pero los objetivos que en éstas se persiguen no necesariamente van en esa dirección. En el caso de este trabajo, el encuentro entre lectores y obras se usa como pretexto para impulsar la participación de los niños en las conversaciones, lo cual permita una apropiación del texto desde la subjetividad que a su vez conlleve a su expresión en la creatividad de los y las participantes.

Este encuentro entre el texto y el lector cuando es mediado por un tercero se convierte en una escenificación, como expresa Chambers (2007) , una experiencia, como lo

nombra Larrosa (2003), o un ambiente, como lo llama López Gutiérrez (2017); experiencias en las que además de la lectura del texto entran en juego las estrategias que se usan para hacer que el texto sea más cercano a los participantes y para generar diferentes lecturas sobre el mismo. Igualmente, cada mediación es única en los accidentes, reacciones e interpretaciones del público. Todas estas lecturas constituyen un acontecimiento intelectual, afectivo, psíquico e irrepetible para cada lector, de acuerdo con Larrosa (2003).

Explicando este acontecimiento, López Gutiérrez (2017) aborda la manera en que una lectura es instaurada en la experiencia de cada persona: “no solo se trata de interpretar los códigos sino de sentir y valorar emotivamente aquello que percibimos” (p. 30). Al igual que Teresa Durán reconoce que en el proceso de leer lo que se queda es la emoción y sensorialidad que transmite la lectura, con todo lo que orbita alrededor de la obra en el momento de la mediación. Es por eso que algo a tener muy en cuenta en este punto es la incidencia que tiene el momento de lectura en el sujeto lector.

Helga Pérez define la lectura como transaccional, es decir que negocia sentido entre el autor y el lector, implicando en ello lo subjetivo e intersubjetivo (2006, p.48). Explica cómo a través de la lectura se construye un sujeto, defiende la postura de que niños y niñas merecen experiencias que les permitan poner en orden sus problemáticas, y afirma que la literatura infantil brinda esta posibilidad. En la infancia se descubre el mundo por los nombres que otros le han puesto a las cosas y los libros infantiles ayudan a este objetivo. Conociendo cómo se configura el mundo los niños pueden entender su vida.

De la misma manera, Michèle Petit argumenta que la experiencia de la lectura se forja a partir de la apropiación del texto literario, de entremezclar con el autor las propias fantasías, deseos y angustias (2001, p.28) Así, en la lectura literaria encontramos otras voces, otras experiencias, que ayudan a comprender las tribulaciones que tenemos como

individuos, pues en el diálogo con la otredad descubrimos el nombre que se le ha puesto a lo que sentimos, y en el reflejo con el otro nos encontramos a nosotros mismos.

También Sarah Hirschman, al explicar en *Gente y Cuentos* (2011) la influencia que tuvo en su propuesta el método de Paulo Freire, afirma que una buena manera de lograr que un grupo se apropie de un texto o un conocimiento es a través de la relación que puedan tejer entre este y la vida de cada uno (p. 40). Así, en la secuencia *Floresta de Palabras* buscamos acercar la literatura a los participantes a través de las relaciones que podamos tejer entre las historias, poemas y dramas leídos con la realidad cotidiana de los niños y niñas, apelando a crear conocimiento a partir de su consumo mediático e involucrando sus propias voces en el momento de creación. Se utilizó para ello el método conectivista, buscando en la literatura infantil diferentes conexiones con otras artes de la preferencia de los niños, para crear experiencias de lecturas que revelen una inquietud sobre sí mismo y que permita luego crear la propia obra en una expresión de la subjetividad, lo cual nos lleva al tercer campo semántico.

Habiendo entendido las lecturas que se realizan en la infancia como el desciframiento emocional de códigos sensoriales presenciados en las diferentes experiencias de mediación de lectura, así como su incidencia en la formación de la subjetividad, debemos entender las escrituras como el procedimiento directamente relacionado a estos. De la misma manera que las lecturas no se limitan a la decodificación alfabética, las escrituras abarcan mucho más que lo letrado. Durante la primera infancia, según Reyes (2005), es necesario ligar la escritura con las necesidades de comunicarse, pensarse y expresarse. Esto implica *escribir* con la multiplicidad de lenguajes que rodean al niño o niña, emulando los códigos y sirviéndose tanto de la oralidad como de las artes y el cuerpo. Así, estimulando estos lenguajes se hacen ejercicios de escrituras.

De igual modo Cajiao dice que

Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales. Cuando se producen textos reales, es decir, *objetos simbólicos que transmiten experiencia humana* [énfasis agregado], se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida. (2013, p. 60)

Es importante comprender que la experiencia de las infancias se manifiesta antes que la escritura alfabética y a través de muchos lenguajes artísticos como son los explorados en la experiencia *Floresta de Palabras*: el musical, el dramático, el visual y el lúdico (que durante la infancia se vuelve un elemento de expresión creativa clave en el desarrollo de esta etapa). A los trabajos resultado de estas experiencias se les entenderá como textos pues, como explica Cajiao, estos son “variadísimos receptáculos de memoria humana” (p. 59), los cuales no se presentan únicamente de forma escrita, reivindicando los textos que cada quien pueda producir en su experiencia creadora, sea en el formato que sea. Aquí cobran importancia los lenguajes expresivos: las fronteras entre una forma de expresión y las otras se diluyen durante la infancia por lo que las escrituras de los pequeños y pequeñas surgen de una multiplicidad de códigos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

De la misma manera, Bustamante Vélez y Porras Neira (2010) afirman no sólo que al escribir en la infancia intervienen diversos materiales al alcance del niño —“y los gestos, los cuales son escrituras en el aire, y los signos escritos gestos que han quedado fijados” (p. 179)— sino que recomiendan a los mediadores ser flexibles en cuanto a las obras de los niños, pues criterios “como originalidad, corrección lingüística (norma), lógica ortodoxa, simetría, perspectiva” (p.164) deben ser vistos como posibilidades a futuro y no

obstáculos en el proceso de creación.

Con estos conceptos claros se pudo diseñar una secuencia que acercara a los niños y niñas participantes a la literatura, a partir de la relación que esta forma de expresión tiene con otras más cercanas a la cotidianidad de ellos. Así, busqué ampliar la manera de leer literatura de los participantes, tratando de involucrar en ello su subjetividad para crear conexiones significativas con sus vidas.

SEGUNDA PARTE

La secuencia

2. 1. Antecedentes

Para comenzar a moldear la secuencia se investigaron 9 antecedentes. Algunos de ellos fueron dirigidos a la primera infancia, otros se desarrollaron con niños y niñas en aulas de clase y otros varios en ambientes comunitarios con diferentes públicos. Como categorías de análisis se tomaron en cuenta las diferentes experiencias de lectura y sus mediaciones presentadas con estas poblaciones, los procesos de las formas de expresión artísticas y literarias, así como la relación de estas primeras categorías con la formación y expresión de la subjetividad en los participantes, categorías que por relacionarse tanto entre sí se irán abordando juntas en este estado del arte.

Comenzaré con lo que englobaré bajo el término *experiencias de lectura*. Se indagaron las diferentes maneras en que las propuestas tejen la relación entre el libro y el lector, con el mediador de por medio. Para comprender la forma de leer de las infancias fue clave partir desde los primeros años. López Gutiérrez (2017) recoge de diversos autores la definición de lectura, entre ellos Teresa Durán (2002) y Yolanda Reyes (2005), como no sólo un acto de decodificación de fonemas sino de desciframiento emocional de lo que se percibe con los sentidos, por lo cual es instaurado en nuestra experiencia lectora. Con esta definición nos damos cuenta de que la lectura, y especialmente la literaria, se presenta desde mucho antes que el aprendizaje del código alfabético en forma de nanas, juegos, voces de sus mayores tejiendo historias, canciones y un largo etcétera.

Otra propuesta con una interesante concepción de la lectura es la Corporación Biblioghetto, cuya experiencia recopila Gustavo Gutiérrez (2018), que impacta la población

de barrios vulnerables a la violencia en la ciudad de Cali a través de la toma cultural y resignificación de los lugares públicos afectados por dicha problemática. Estas vivencias muestran nuevamente que la lectura no se detiene en las letras impresas sino que implica los sentidos y sentimientos también, en lo que López Gutiérrez llama ambiente de lectura, y que tan bien ejemplificado se ve con el trabajo de Biblioghetto.

Para continuar me remito al libro *Gente y Cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?* de Sarah Hirschman (2011), en el que la autora da cuenta del proyecto People and stories/ Gente y cuentos que busca promover la literatura, particularmente cuentos, entre personas que por alguna razón no tengan acceso a ella. Hirschman explica, recordando la influencia de Freire, que “la gente podía adquirir un conocimiento nuevo sólo si éste se convertía en algo relacionado de manera significativa con su vida cotidiana” (p. 40), entendiendo que la historia personal afecta la manera de experimentar una obra y dirigiendo la reflexión hacia el componente social de cada intervención. Caso similar es el trabajo de la Casa Cultural Tejiendo Sororidades, caracterizado por Julieth Tamayo Gutiérrez (2017), el cual utiliza la educación popular con enfoque de género y feminismo para impactar las mujeres de la zona, mediando la experiencia cultural con el diálogo.

También Helga Pérez (2006), en su perspectiva psicológica, hace énfasis en la construcción de subjetividad que ocurre en los procesos de lectura y escritura, pues entiende la primera como transaccional, es decir que en su proceso se negocian sentidos entre el autor y el lector, implicando en ello lo subjetivo e intersubjetivo. (p.48) Este trabajo, junto con el de Hirschman, López Gutiérrez y Tejiendo Sororidades hacen énfasis en el lugar de la subjetividad e intersubjetividad en los procesos de lectura, pues es a través de las emociones, diferentes en cada ser humano, que se interpreta y asimila lo leído.

Pérez continúa, ya tocando el tema de las escrituras, resaltando la importancia de la expresión de la subjetividad en el proceso de apropiación de la lectura. Considera la escritura una creación simbólica, como cualquier otro arte, con la que el humano busca comprender y transformar su experiencia de vida (p.49) Así, las lecturas literarias potencian la expresión de la realidad, pues al ordenar emotivamente el mundo se gana la capacidad de expresarlo de acuerdo a los lenguajes que se consumen, sean escritos o artísticos.

Siguiendo con otro antecedente encontramos los artículos relacionados con las experiencias de la Fundación Nuestro Cuento en Cali, quienes llevan 5 años promoviendo la literatura en espacios no convencionales en sectores vulnerables de la ciudad. Los reportajes dan cuenta de lo importante que es para esta institución el objetivo de formar narradores, pues generan experiencias de lecturas mediadas por la creación. Buscan formar a los participantes como narradores, lo cual les permite participar en su comunidad (Dávila, 2022). Similar resultado obtuvo el trabajo de Bustamante Vélez y Porras Neira (2010) en dos jardines infantiles en Tunja. Los autores resaltan la animación de lectura como proceso estimulante en el desarrollo de los niños y niñas, ligando el momento de lectura con la estimulación de la creación. Al trabajar con primera infancia la creatividad iba ligada a los lenguajes expresivos, mientras que la literariedad radica en lo narrado oralmente por los niños. El trabajo concluye con unos resultados en los que los participantes expresaron su subjetividad combinando sus realidades con simbolismos aprendidos en el momento de lectura.

Dos autoridades importantes en el contexto latinoamericano, Yolanda Reyes y Fanuel Hanán Díaz, reflexionan en torno a la escritura de los niños, sus procesos y representaciones. Reyes (2021) ha dirigido talleres de escritura en la Universidad

Autónoma de Barcelona, con la Red Relata en diferentes partes de Colombia, y en Espantapájaros, la casa cultural a su cargo para las infancias en la ciudad de Bogotá. Por otra parte, el trabajo de Díaz (2018) recupera su experiencia en el Proyecto Papagayo en Venezuela, de alcance nacional y que promueve la escritura creativa en el aula de clases.

Ambos autores hacen la distinción entre escritura creativa o literaria y el ejercicio motor por el que se entiende la escritura, implicando el elemento subjetivo de la práctica en esa distinción. Afirman que al momento de escribir es vital el ejercicio de lectura, para dialogar con otros autores y tomar referencias. De la misma manera, indican la importancia de la conversación con los pares y mediadores, y hallar respuesta al propio texto a través de preguntas que guíen la creatividad.

De la anterior documentación se tomaron varios elementos importantes en el desarrollo de *Floresta de Palabras*. Por ejemplo, entender el espacio como fundamental en la experiencia de lectura, como propone Biblioghetto, me llevó a integrar las facilidades del lugar en el que trabajamos en el barrio la Floresta. Esta comprensión del espacio permitió utilizarlo para desarrollar juegos y utilizar materiales artísticos con más comodidad, así como llevar material audiovisual ocasionalmente.

También rescato de trabajos como el de Hirschman, Tejiendo Sororidades, Nuestro Cuento y Bustamante y Porras la importancia de darle voz a los participantes. Para el caso de *Floresta de Palabras*, desde la fase de observación se determinó que los niños siempre tienen algo por decir, sobre la lectura o sobre sí mismos, por lo que buscamos que los participantes se involucraran en la lectura a través de su propio aporte, de la expresión de su voz en las creaciones y los diálogos post-lectura, fortaleciendo su participación en la comunidad a partir del juego y la oralidad.

Comprender el lugar de la escritura en la construcción del sujeto a través de la creación de su propia historia me ha permitido formarles un objetivo a las experiencias literarias de *Floresta de Palabras* ligado específicamente a la expresión de la subjetividad a través de lenguajes literarios en diferentes formatos. Consideramos que la lectura anima a la creación, y que el trabajo en comunidad logra que los participantes se expresen de manera genuina, animándose unos a otros en los procesos de creación.

Por otra parte, la Fundación Nuestro Cuento afirma diseñar talleres de acuerdo a lo que le interesa al público con el que trabajan, como los talleres de ilustración de cómic y anime (Zúñiga González, 2022). Impactar una población desde lo que a ellos les interesa es también un principio del taller *Floresta de palabras*, pues busco acercar a niños y niñas a la literatura vista desde los diferentes formatos que en la fase de observación fueron los predilectos de los participantes (libros álbum y silentes, poesía musical, juegos de palabras), e introduciendo otro tipo de formato relacionado con el consumo audiovisual: el teatro.

En este trabajo opté por acercar a los participantes al consumo literario a través de relacionar este arte con otros más cercanos a la cotidianidad de cada niño y niña, buscando afianzar el conocimiento a través del diálogo y el juego. En este acercamiento considero clave entender la experiencia de lectura como un todo y no sólo el momento de tener el libro abierto. Así, el espacio físico, los juegos y actividades, y la experiencia de creación entran no sólo a complementar la lectura, sino que tejen sentido junto a ella.

Tras haber investigado las tendencias en torno a las experiencias de lecturas, de escrituras y su incidencia en la subjetividad se pudo pensar en una propuesta que integrara los tres conceptos clave del trabajo en la búsqueda de acercar la literatura a los niños,

atravesando su cotidianidad en la construcción de conocimientos artísticos y literarios. Así, se me ocurrió presentar la literatura en sus manifestaciones más cercanas a las artes gráficas, dramáticas y musicales en pos de introducir y fortalecer estos lenguajes en los participantes, de manera que cuenten con múltiples opciones de expresión de su subjetividad.

2. 2. Metodología

El primer acercamiento al público lo inicié en febrero de 2023 en una fase de observación participante, método base de la etnografía educativa. Según Woods la participación permite el acceso a la comunidad y sus actividades, así como la observación de experiencias y procesos mentales desde la menor distancia posible (1987, p.49) Así, a través de picnics literarios en el parque del barrio la Floresta durante los primeros cinco meses y la *Hora del cuento* en el salón comunal del mismo barrio en los meses de agosto y septiembre de 2023 se pudieron reconocer las prácticas culturales del grupo de niños y niñas del sector que adquirieron el hábito de visitar las actividades de lectura. Durante esta etapa se tomaron apuntes de las reacciones de los niños a las diferentes lecturas, de los diálogos sostenidos con los y las participantes, así como con sus padres, madres y cuidadores, con la administración de la Junta de Acción Comunal de la Floresta y con un líder del sector que trabajó con la entonces Biblioteca Pública Comunitaria y Ambiental la Floresta.

Como expuesto antes, se utilizó de apoyo el método del marco lógico como expuesto por Crespo Alambarrio (2015) para el análisis de la problemática, el planteamiento de las preguntas de investigación y los objetivos. De esta manera se identificaron también los comportamientos de los niños y actitudes al leer, jugar y crear —

la predilección por los lenguajes visuales y rítmicos, el poco interés por lecturas de mediano aliento y sus incipientes ganas de jugar con el cuerpo— lo cual permitió diseñar una estrategia que relacionara sus preferencias con la lectura y le hiciera frente a la problemática.

Por otra parte, es fundamental para la secuencia de mediación y creación literaria *Floresta de Palabras* reconocer las conexiones existentes entre la literatura infantil y las diferentes artes. Aprovechar las estrategias que aportan otras disciplinas para construir conocimientos literarios es comprender el conocimiento como planteado por la teoría conectivista del aprendizaje. Ésta, teniendo en cuenta la democratización de la información con el auge de la tecnología, explica que el saber ya no se presenta de manera esquemática y jerárquica sino a través de redes interconectadas. El conocimiento ya no se comparte unilateralmente (autor-lector) sino que cualquiera puede publicar en internet sus saberes, ser leído y así mismo recibir respuestas. Esto genera múltiples redes de información conectadas por los nodos que con el tiempo cada quien ha generado entre el flujo de datos. Como explica Siemens: “El acto de aprender (aquí la cosa se complica) es un acto de creación de una red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento” (2010, p. 29).

Como docentes o mediadores, nuestra labor es guiar a los estudiantes a través de las redes y generar nodos que conecten la información nueva con la que ya estuviera en ellos. Así, en la secuencia ejecutada en este trabajo se crean nodos de conocimiento en torno a las redes que son la literatura y el arte, demostrando que en expresiones artísticas más cercanas a los niños y niñas participantes —la música, los dibujos y el cine/televisión— también hay trabajo literario en distintos formatos —lírico, narrativo y dramático—.

Las sesiones diseñadas comprenden la experiencia de lectura como un todo en el que los momentos se llevan de la mano. La mediación se convierte en una herramienta integradora pues los niños no recuerdan cada elemento aislado sino la manera en que se entretejen las acciones para crear sentido y ayudarles a asentar el conocimiento. Por lo tanto, cada sesión está estructurada con momentos de juego, lectura y creación (más unos minutos iniciales de saludo e introducción) que apuntan a lograr una expresión de la subjetividad de los niños mediante las escrituras literarias.

Sobre el tema del juego, Reyes argumenta en su texto sobre la relación que tiene la creatividad con el juego infantil, agregándolo como segundo ingrediente principal para ser un escritor, junto con la lectura (2021, p. 5). Hace especial énfasis en la creatividad que implica el jugar a hacer de cuenta típico de las infancias, el ir de este mundo a ese *mundo otro* de la posibilidad.

Al pensar *Floresta de Palabras* como experiencia comunitaria incluí el juego hacia la apertura de las sesiones también por su componente social, ya que al asumir roles se complementan entre participantes, fortaleciendo aspectos como la cooperación (Bustamante Vélez y Porras Neira, p. 162). Consideré también que al romper el hielo con actividades lúdicas la creatividad y sobre todo la expresión de sí mismos saldría a flote por añadidura. Además, la mayoría de las consignas de creación se concibieron como juegos y se utiliza también como método de ejemplificación de las diferentes artes que se abordan, es decir como forma de afianzar el nuevo conocimiento.

En torno a las lecturas, como mencionado en la primera parte de este trabajo, se buscó presentar la literatura desde los lenguajes que son más cercanos a la cotidianidad de los participantes. Por eso la experiencia de lectura planteada en este trabajo buscó la

multimodalidad en su mediación, permitiendo transversalizar el conocimiento entre diferentes disciplinas y brindando herramientas de interpretación de diversos lenguajes. (Rovira Callado et. al., 2022) De esa manera, la construcción de sentido involucra a los presentes de manera sensorial y activa, construyendo así conocimientos en torno a la literatura y el arte. Esto, considero, genera lectores autónomos y atentos a los detalles, capaces de interpretar simbólicamente lo que están viendo y escuchando.

El taller parte de la idea de que la literatura es el arte de las palabras y puede manifestarse en distintos formatos. Se buscó entonces explotar el potencial de la literatura infantil y sus múltiples lenguajes y presentar tres géneros literarios a través de su relación con otras artes. En rescate de esta literatura primigenia se le dará mucha importancia a la oralidad, a la espontaneidad de niños y niñas a la hora de crear.

También se privilegia el saber acumulado por los participantes a la hora de comprender los temas a tratar. Se trata de conectar lo que ya conocen en su cotidianidad con los temas de literatura y arte abordados en las sesiones. Para ello se hace uso del diálogo socrático, método constructivista, que son preguntas que dirigen la conversación hacia lo que los participantes ya conocen.

En palabras de Martínez Cifuentes, el método constructivista se basa en el aprendizaje colectivo, pues la interacción social es fundamental en los procesos de apropiación del conocimiento (2022, p. 35). En un intercambio de experiencias de vida a través de la dirección del mediador se privilegia la socialización en la experiencia de aprendizaje, ya sea desde el diálogo dirigido en los momentos de lectura y exposición, en los juegos en los que deben leerse y trabajar en grupo o en la creación y su respectivo compartir.

Los niños fueron muy tenidos muy en cuenta en el tiempo de lectura, pues a veces éstas se ven interrumpidas por sus voces. Para el caso de *Floresta de Palabras*, desde la fase de observación se determinó que los niños siempre quieren compartir muchas cosas, ya sea sobre la obra o sobre sus vidas, por lo que se optó por dirigir la palabra aunque ello implicara pausar el libro. Por lo general intervienen con comentarios breves y cuando se extienden cuentan historias que vale la pena, y es nuestra obligación como adultos, escuchar. Cuando el ambiente está dispuesto de nuevo se retoma la lectura.

Para los momentos de creación, en actitud mimética con las obras leídas en cada sesión, los niños y niñas participantes expresaron sus obras de manera plástica, poética y dramática, creando narrativas gráficas, una canción grupal y una obra de teatro de sombras, potenciando la retórica a la hora de socializar y sin negarles la posibilidad de que escriban en sus creaciones.

En síntesis, el juego y la participación representa el momento de romper barreras sociales e incentivar la propia expresión hacia el resto de la sesión, mientras que la lectura fue el activador de la experiencia, lo que guía las conversaciones, el modelo al crear. Como resultado de estos procesos tenemos los lenguajes expresivos: la literatura, y más aún la hecha por y para niños y niñas, no se detiene ante las fronteras con otros formatos.

Finalmente, para la fase de sistematización se le dará mucha importancia a lo único de cada sesión, a lo planeado y dispuesto, sí, pero sobre todo a los actores que hicimos parte de ellas, nuestras individualidades e interacciones, factores que conforman cada mediación de lectura como irrepetible. Por eso se siguieron las pautas de la narrativa pedagógica, que permite reflexionar en torno al quehacer pedagógico a partir de la experiencia, con todo lo que ello implica (sentimientos, actitudes y encuentros).

En la narrativa coinciden dos tipos de experiencia, que en realidad son muchos más. La primera son las voces de los niños, cuya importancia radica en que revelan cómo se vivió *Floresta de Palabras*. Es desde sus testimonios que se entienden los procesos de lecturas, escrituras y expresión de la subjetividad de cada participante. Por esto se procurará citarlos en los momentos más significativos. La segunda es mi propia voz, lo cual justifica también el uso de la primera persona a lo largo de este trabajo de grado, pues comprendo que el análisis se realizó desde una experiencia y visión del contexto particulares y propios.

La narrativa pedagógica busca exponer la manera en que suceden las experiencias y cómo los docentes significamos estos hechos al momento de reflexionar la práctica, buscando interpretaciones y explicaciones (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 20). Sin embargo, mi conocimiento está conformado también por los saberes brindados por expertos desde sus propias experiencias. Es decir, para leer las situaciones de manera posterior me nutro también de lo dicho por otros.

Con la claridad de la metodología, sobre todo habiendo entendido la importancia de la exploración de diferentes lenguajes, así como del componente social, se pudo seleccionar un corpus de obras que obedece a una lógica multimodal, así como juegos que permitieran una apertura social al inicio de la sesión que se viera reflejada en las conversaciones que rodean la lectura, al igual que en la creación final de cada encuentro.

2.3 Criterios de selección de obras y juegos

Las obras seleccionadas son libros de literatura infantil, con intenciones estéticas y lenguajes simbólicos a interpretar. Se tendrá más en cuenta este aspecto que utilizarlas como medio moralizador o didáctico. Menciona Ana Garralón (2015) que algo que

caracteriza la literatura infantil contemporánea es que tiene en cuenta al lector al que se dirigen, es decir a los niños, y que reflejan las formas de vida de dichas infancias (p. 191).

Todas las obras escogidas cumplen este criterio, son obras contemporáneas que piensan en su audiencia de manera digna, que considera a niños y niñas sujetos de derecho con voz propia; que no los subestiman en sus capacidades interpretativas. En conceptos de Beatriz Helena Robledo (2004): que reconocen al público como sujetos culturales y aportan al enriquecimiento de la cultura de la niñez, con héroes autónomos e historias que revelan facetas de la condición humana.

Para las secuencias se seleccionaron obras de literatura infantil en distintos formatos para imitarlos y demostrar el alcance de la literatura a través de la oralidad. También se seleccionaron obras que permitan ser leídas en clave lúdica, o que su mediación permita el paso al juego creativo.

La primera obra a abordar es *Había un navío, vío, vío* (1993) de María Luisa Valdivia, que se caracteriza por las retahílas y aliteraciones. El libro se presta a jugar en su mediación y en este caso se invitó a los niños y niñas a que adivinaran la palabra que iba a seguir según su inicial, lo cual nos daría acceso al vocabulario de los participantes.

Para la segunda sesión se seleccionó la *Canción del jardinero* (2000) de la obra de María Elena Walsh, pues ejemplifica el encuentro entre la poesía y la música. Además, presenta el sentimiento de la felicidad en relación con la cotidianidad del personaje, lo cual permitió entablar un diálogo fructífero en torno a la felicidad de los y las participantes.

En la tercera sesión leímos el libro *¡Ugh! Un relato del pleistoceno* (2022) de los autores colombianos Rafael Yockteng y Jairo Buitrago, el cual narra a través de ilustraciones en secuencia la travesía de un grupo de humanos de la prehistoria por encontrar una cueva en la que finalmente se resguardan y cuentan historias. Se seleccionó

esta obra por estar en la intersección entre la literatura y el arte gráfico, lo cual permitió un trabajo de mimesis enfocado en narrar a través del dibujo.

Para finalizar la secuencia se introdujo el género dramático con la obra *Los héroes que vencieron todo menos el miedo* (1996) de los hermanos titiriteros Álvarez Escobar. Se seleccionó una obra que fuera originalmente pensada para su representación, por lo que se descartaron adaptaciones de relatos. También se pensó en la comodidad a la hora de adaptarlo al formato de sombras y esta obra, al no tener más de tres personajes en escena al mismo tiempo, se prestó a ser interpretada por dos personas como mucho.

Otro pilar de todas las sesiones fueron los juegos con los que se activó la experiencia de las lecturas, por lo que a continuación se describe cada uno y la razón por la que están incluidos. Empezando con *Capitán Capitancito*, que fue elegido para dividir los participantes en grupos a lo largo de todas las sesiones, principalmente por su relación con el tema del navío en la primera sesión. Este juego consiste en recrear una conversación entre un marino y su capitán, involucrando el cuerpo y la voz en el proceso, hasta que se les permite correr por el espacio. Esto logra que los niños y niñas liberen energía y hagan uso de la imaginación para recrear una situación ficticia, lo cual se prestó como ejemplo al explicar el teatro en la última sesión.

En la primera sesión se jugó también *Vamos de paseo*, en el que cada persona debía decir su nombre acompañado de un elemento que comience con la misma letra inicial y que llevaría al paseo. Esto se utilizó como introducción a las aliteraciones que presenta el libro *Había un navío, vío, vío*. De esta manera se pudo ver qué relación hacían entre su nombre y otras palabras a partir de la letra inicial.

Finalizando esta sesión se realizó el ejercicio del *Binomio fantástico* presentado por Gianni Rodari en su obra *La gramática de la fantasía* (1983). Según el autor, el

pensamiento infantil se forma por pares y para activar una palabra en el imaginario se necesita de otra que le haga contraposición. En esta actividad, cada miembro de las parejas formadas durante el juego *Capitán capitancito* toma una palabra al azar de dos tarros en los que se encuentran diferentes palabras, entre sustantivos, adjetivos y verbos, consignados en el Anexo C. Deben usar la imaginación y encontrar la manera de relacionarlas, y en esta actividad se optó por representar los resultados de manera plástica y sustentarlo oralmente. Nuevamente es un juego cuyo resultado permite analizar las relaciones hechas por los participantes entre los elementos dados.

Iniciando la segunda sesión, luego de haber separado a los participantes en dos grupos, se jugó *Cristo le dijo a Lázaro*. En este juego un grupo le pasa la voz al otro, el cual debe contestar cantando una canción en la que los miembros del equipo se hayan puesto de acuerdo y al terminar devuelven la palabra. Esta dinámica pone a prueba la capacidad de respuesta rápida y trabajo en equipo, además de evidenciar la tradición musical adquirida por niños y niñas.

Durante el momento de juego de la tercera sesión se leerán pinturas de diferentes épocas históricas. Se proyectarán aproximadamente 5 de ellas, de diferentes épocas y corrientes artísticas, para que entre todos sean leídas e interpretadas, tratando de descifrar la historia detrás. Luego de cada conversación se procede a imitar con el cuerpo la pose plasmada en la obra. Este juego permite acercar a niños y niñas a diversas obras insignes de la historia, activando la interpretación para la posterior lectura. De igual manera, la decisión de imitar con el cuerpo lo que ocurre en la obra se tomó teniendo en cuenta la selección de juegos que involucraron el cuerpo en las sesiones anteriores. Para mantener en los participantes la idea de leer después de jugar, se ha decidido incluir la sección corporal de la dinámica.

Posteriormente, con los niños ya en el punto de lectura se juega con el libro *¿Dónde está Wally?* (Handford, 1988), clásica obra en cuyas páginas hay ilustraciones dobles en la que están escondidos el protagonista y sus amigos y es trabajo del observador encontrarlos. Este juego, como planteado por el autor, permite activar la agudeza en la visión. Sin embargo, al buscar directamente a los personajes se suele pasar por encima de las múltiples narrativas presentes, representadas por la cantidad de detalles que rellenan la ilustración. Por esta razón, y porque los participantes ya conocen el libro, se ha decidido jugar *Veo veo* indicando alguna situación presente en la página escogida más allá de los personajes principales. De esta manera niñas y niños deberán leer las diferentes historias narradas por la interacción entre personajes de fondo, activando su capacidad de leer imágenes, lo cual los deja listos para la lectura del libro silente correspondiente a esta sesión.

Para la sesión de teatro hay varios juegos que involucran el cuerpo. El primero es *Capitán capitancito* con la variación de desplazarse de diferentes maneras cuando sea la hora de hacerlo por el espacio (caminando de espaldas, gateando, en cámara lenta, etc.). De esta manera los chicos fueron conscientes de las capacidades del cuerpo y del manejo del espacio. Así mismo, nos permitió dejar a los participantes organizados en parejas para los siguientes juegos.

Una vez organizados de a dos sacaron un papel del frasco en el que estarán varios dúos de personas (médico y enfermo; payaso y malabarista; fotógrafo y modelo; profesor y estudiante; conductor y pasajero.) Cada persona de la pareja elige a uno de los personajes, y juntos representan, sin utilizar la voz, la interacción entre ellos para que los demás adivinaran de quiénes se trata. Es un juego de *Charadas* con el giro de ser en parejas, elección dada debido a que entre dos es más sencillo ponerse de acuerdo y representar una situación.

Para terminar este apartado comentaré el que he dado en denominar *Juego del susto*, que surge de un ejercicio teatral experimentado en el 2021 en la materia *Teatro, sueño y creación* impartida por el profesor Camilo Mutis la Universidad del Valle. El mismo consiste en que una pareja camina por el espacio y mientras una persona lo hace de manera normal, la otra va detrás haciéndole muecas y mofándose de ella. El de adelante debe intentar ver al otro haciendo todo esto y si lo logra —esta es la adición personal— el de atrás emite un grito de susto y se derrite, por lo que deben evitar que los vean, dejar de moverse cuando voltean, hacer otra cosa. Por supuesto, se juega con ambos niños en ambas posiciones de la pareja. Esta actividad permitiría a los participantes expresar con el cuerpo las burlas que expresan en otros espacios de manera agresiva, además de introducir, con la mímica del susto, el tema de la obra de esta semana: el miedo.

2.4 Sesiones

Las sesiones corresponden a una de poesía, una de narrativa y una de teatro, además de la sesión de introducción, durando en total un aproximado de nueve horas y media. En general, en todos los encuentros se trató de crear una experiencia de lectura y juego que propiciaran la creación y que esta a su vez potenciara la expresión verbal y no verbal de la subjetividad de niños y niñas.

2.4.1 ¡Vamos a jugar! Sesión Introductoria

En esta sesión se buscó conocer lo que los niños entienden que es “hacer arte con las palabras” y reconocer los medios predilectos de los participantes al expresar sus creaciones. Se dio la introducción a la metodología lúdica que guio todos los talleres, por lo que la lectura es de una obra llena de juegos de palabras. El taller creativo también parte de un juego clásico

entre ejercicios de creación literaria y se esperaba que con la diversidad de materiales otorgados se obtuvieran juegos y relaciones interesantes entre conceptos.

Introducción y juego

- La sesión inicia con un diálogo sobre el arte orientado por las preguntas: ¿Qué es un arte? ¿Cuáles artes conocen? ¿Con qué se hace arte? ¿Alguna vez han hecho arte? Una vez recogidos los diálogos se explican las disciplinas proyectando diferentes imágenes que representan a personas haciendo arte. Se pasa por la pintura, la escultura, el cine, la música, el teatro y la danza. En cada uno de estos puntos se hace referencia al material con el que trabaja cada arte, los objetos con los que se trabaja y el nombre del artista de esa profesión. Finalmente se llega a la literatura, que puede hacer arte con las palabras y se relaciona con las demás artes también. Se dice que hacer literatura es como jugar con las palabras y con esto se da paso al segmento de juegos de la sesión.
- Se procede a jugar *Capitán capitancito* durante unos minutos hasta que queden en grupos de dos, procurando que queden emparejados los de mayor edad con los de menor. Se crea dramatismo en el ambiente y se revela que los grupos en los que están en ese momento será con el que van a trabajar por el último juego de esta sesión. También se advierte que las próximas veces que se juegue *Capitán capitancito* será con el propósito de formar grupos de trabajo.
- Se procede a sentar a todos en el espacio designado para las lecturas y una vez allí se comienza una dinámica que introducirá el libro. Con *Vamos de paseo* cada persona debe decir su nombre y algo que comience por la misma inicial

y que llevará a dicho paseo. Con esto se busca, además de romper el hielo entre participantes, presentar la poética del libro.

Lectura

- Una vez iniciado *Había un Navío vío vío* de María Luisa Valdivia (1993) el juego de palabras va a guiar la lectura. El objetivo es que los participantes intervengan con la palabra que ellos crean es la siguiente. Para ello se señala la inicial de palabra que se lee y se mantiene una relación dialogal con los lectores si ellos desean hablar, en pos de involucrarlos activamente.

Creación

- En esta actividad cada miembro de las parejas formadas antes toma una palabra al azar de la bolsa de palabras, que pueden contener sustantivos, verbos y adjetivos. Deberán usar la imaginación y encontrar la manera de relacionarlas.
- Visto que prefieren otros medios antes que la creación escrita se les da diversidad de materiales plásticos con que puedan expresar sus creaciones: orgánico, pinturas, plastilina, lápiz y papel, colores, marcadores.
- Se les da 40 minutos para que trabajen en pareja y plasmen sus creaciones, luego de lo cual se socializa lo que se hizo.

2.4.2 El jardinero: sesión de poesía

El medio a utilizar en esta sesión fue la música, abordada particularmente desde los sentimientos que suscita. El texto elegido es rico en figuras retóricas que evocan felicidad y armonía, por lo que a través del juego musical colectivo se buscó que los niños y las niñas

alzarán su voz y nos contarán sobre sus vidas y gustos. Así veremos cómo el ritmo potencia la oralidad, y el juego la creación de imágenes poéticas.

Jorge Sossa (2008) nos indica que la canción infantil con intenciones estéticas se ubica en un lugar del lenguaje que él califica como agramatical, pues en ellas se usan todo tipo de rotura a las normas. Esto deviene en parte de que una canción literaria no busca moralizar sino expresar algo a través del arte y si un mensaje viene con ello lo hará de manera estética. (p. 19) Tal es el caso de la canción escogida, pues María Elena Walsh siempre se regocija y recrea en el lenguaje a la vez que, en esta canción, pinta un paisaje bucólico que trae felicidad al protagonista.

Por otra parte María Clemencia Vanegas (2008) y Carmenza Botero (2008) coinciden en la importancia de la corporalidad en las sesiones de música y literatura, pues a través del cuerpo se siente, se imita la música y esto fortalece el proceso de aprendizaje de la lengua escrita con ejercicios de motricidad fina y gruesa. Es por esto que en la sesión involucré a los participantes con el uso de instrumentos musicales de percusión, mediando la lectura a través del ritmo.

Además, según Vanegas, las clases de música y literatura afianzan la oralidad y “respalda el desarrollo socioafectivo de los niños porque fortalece la siquis, apoya la construcción del mundo íntimo, propicia la inclusión en grupos sociales en entornos de confianza y seguridad”. (2008, p. 51) Esperé con esta actividad activar la confianza a través de la música para que los participantes tomen la palabra y nos cuenten sobre su vida.

Introducción y juego

- Al iniciar la sesión se recuerda lo hablado la última vez con respecto a las artes. Se toca el tema de las relaciones entre las artes, dando ejemplo de cómo se combinan entre ellas para crear obras, dando énfasis en la literatura

y su relación con las otras artes. Se explica que hoy se mostrará cómo la poesía y la música se juntan para hacer canciones.

- A continuación, se juega a *Capitán capitancito* hasta que queden en dos grupos. Se manda a un mediador para cada grupo y se explica el juego *Cristo le dijo a Lázaro*. Se juegan varias rondas y se suman los puntos.
- Antes de disponerse en el espacio de lectura se informa que el grupo ganador del juego puede escoger los instrumentos musicales con los que se va a trabajar de primeros, lo cual proceden a hacer y a disponerse en el espacio de lectura. De todas maneras, se les informa que todos van a tocar cada instrumento porque se van a rotar.
- Ya en el punto de lectura se procede a presentar cada instrumento a los participantes, para que sepan cómo se toca al momento de llegarles el turno. Se presenta también el nombre del instrumento

Lectura

- Se explica que se va a poner un video con una canción y que ellos la van a acompañar con sus instrumentos. Para ello se les enseña un ritmo sencillo. Una vez que todos logren mantenerlo según su instrumento se reproduce *La canción del jardinero* de María Elena Walsh. El mediador debe dirigir el ritmo por si los niños y niñas se desfasan, así tienen una guía para volver a unirse. Se reproduce la canción las veces que sean necesarias para que todos los participantes pasen por todos los instrumentos.
- Una vez terminada la escucha se les pregunta su opinión del ejercicio y de la letra de la canción. Luego de socializar las primeras impresiones se lee el poema de forma pausada y comentada, sin la música. Se comentan las

figuras retóricas, algunas graciosas y otras profundas, utilizando la imaginación. También se comenta el oficio del jardinero y como eso lo hace feliz.

Creación

- El diálogo sobre el jardinero y lo que lo hace feliz llevará a una asimilación con la propia vida. ¿Por qué es feliz el jardinero? ¿Cuándo somos felices? ¿Qué nos gusta? ¿Qué nos haría felices? Se pueden dar ejemplos de lo que a los mediadores les hace feliz. Se anima el ambiente con aplausos y golpes de instrumentos cada vez que alguien responda a alguna pregunta e invitar a los demás a hacer lo mismo para alentarnos entre todos. En la medida en que se anima la conversación se crea un ritmo sencillo que acompañe las palabras. Dejar que espontáneamente hablen los niños y niñas. No es necesario que canten, ni siquiera que sigan el ritmo, sino que expresen sus gustos y necesidades frente a sus vidas. Ofrecerle a todos la posibilidad de tomar la palabra, pero no insistir si no desean hablar en público. En privado se les puede hacer las preguntas para ver cómo responden a los adultos.

2.4.3 La historia silenciosa: sesión de narrativa

Para esta sesión nos fijamos en los libros álbum nombrados como libros silentes por la traducción del *silent book* anglosajón. Teniendo en cuenta el concepto de lectura a trabajar en este proyecto se puede hablar de lectura de imágenes y lo que varios teóricos, entre ellos Fanuel Hanán Díaz (2007), han denominado *literariedad visual*: la capacidad de interpretar secuencias de íconos y construir el sentido de sus diferentes capas semánticas. Este tipo de libros fomentan la observación, lo cual lleva a niños y niñas a desarrollar

competencias de literariedad visual según Styles y Salisbury (2012). Por otra parte, al ser una mediación, es decir al intervenir un tercero aparte de la obra y el lector, surge la necesidad de narrar los libros silentes en voz alta, dialogarlos para construir sentido, por lo que se espera que la mediación del tipo lectura comentada sea adecuada para este libro. También deseaba mostrar que la lectura simbólica facilita la comprensión, lo cual afianza la relación libro-lector y motiva a contar sus propias historias.

Por otra parte, con la actividad creativa deseábamos que los participantes expresaran la experiencia de un mal día mediante dibujos en secuencia con el fin de que desahoguen sus emociones y comprender lo que les molesta en su cotidianidad. Sobre la expresión gráfica menciona López Romero (2004)

La expresión espontánea del dibujo y la pintura en los niños les lleva a exteriorizar sin trabas sus pensamientos, emociones y sentimientos acerca de sus vivencias. Las palabras imponen límites, pero las imágenes poseen un nivel de penetración en la mente que supera el pensamiento discursivo. (p. 104)

por lo que esperaba que surgieran, entre las narrativas gráficas, multiplicidad de historias de vida que representaran emociones y visiones del mundo propias de cada participante.

Introducción y juego

- A modo de introducción se repasan las diferentes artes con las diapositivas que se han usado en las sesiones anteriores. Se les recuerda que estamos viendo cómo las artes se relacionan entre sí y con la lectura (dando ejemplos) y que hoy vamos a ver libros que son como pinturas que se leen.
- Para continuar se explica el juego de leer obras de artes plásticas insignes de la historia de la humanidad. La idea es interpretar la escena plasmada en

pintura. Es clave la expresión “¿Qué historia está contando?” para poner en palabras que ellos entiendan la idea de la dinámica. Si por alguna razón se frenan en la lectura, no saben cómo enfrentarse a los símbolos, quien esté mediando debe orientar la interpretación con preguntas que resalten elementos en la obra que den indicios de qué está pasando. Luego de comentar cada pintura se procede a recrear la escena con el cuerpo. Para este punto algunas pinturas están para imitarse en grupo, mientras que en otras es necesario que cada uno imite la pose del único personaje. Se repite el ejercicio un aproximado de 7 veces.

- Finalmente, para dar paso al libro, se disponen todos en el espacio de lectura y se juega *Veo veo* con el primer libro de *¿Dónde está Wally?* (1988) para activar el sentido de la vista y disponer a chicos y chicas para la lectura.

Lectura

- Se le pregunta a los niños y niñas si saben lo que es el tiempo. Se explica que hay tres tiempos: el pasado, el presente y el futuro. Se les dice que en el pasado no existía el mundo tal como lo conocemos, sino que las personas vivían en cuevas y tenían que cazar su comida. Se presenta entonces el libro como el relato de una familia de ese entonces.
- Se aborda el relato *¡Ugh!* (2022) desde el diálogo con los lectores, creando el sentido de la obra entre todos. Se hace énfasis en todo lo que les sale mal a los personajes en su recorrido. Al final se deja que niños y niñas interpreten solos lo que pasa en la secuencia en que dibujan en las paredes y cuentan historias, ayudándoles a hacer la relación de esa acción con lo que se está haciendo en el momento de leer el libro.

- El diálogo gira en torno a las veces que algo sale mal y la manera en que se soluciona.

Creación

- Se explica que cada uno hará un cómic sobre un día que la hayan pasado mal. Se les explica sobre las viñetas, los globos de texto y la secuencialidad con ayuda de tres libros de *Mafalda* (Quino, 1990).
- Se entrega a cada participante la mitad de un octavo de cartulina cortado verticalmente de manera que queden tiras de 12.5 x 35 cm, y se disponen los materiales (lápices, colores, borradores, sacapuntas, etc.) para que cada quien pueda tomar los que necesite. Se les da 40 minutos para hacer sus historias y en ese tiempo cuentan con la ayuda de los mediadores en lo que necesiten.
- Al finalizar se disponen todos en círculo y se pregunta quién desea compartir con los demás su cómic, pues al haberles pedido experiencias negativas puede que no deseen exponerse frente a sus compañeros. Luego del diálogo se reflexiona sobre lo que hacemos para sobrellevar los problemas.
- Si nadie desea compartir su trabajo se da por acabada la actividad, se les manda a jugar en el espacio y se llama uno por uno a que nos comente personalmente lo que hicieron.

2.4.4 Entre luces y sombras: sesión de teatro

Para esta sesión se presentará la obra para títeres *Los héroes que vencieron todo menos el miedo* (1996) adaptada al formato del teatro de sombras. El teatro era un arte hasta entonces desconocido para los participantes, aunque estaban familiarizados con el género

dramático por las películas y series. Por otro lado, el juego dramático —la actividad en la que reproducen acciones conocidas y las convierten en la trama de su juego (Moreno Moreno, 1994, p. 14)— es cuestión cotidiana en ellos, especialmente en los más pequeños que imitan las labores de sus adultos cercanos.

Según el mismo autor, en estas situaciones el adulto debe medir su participación, servir de guía y ser cómplice mas no imponer su visión, pues el juego teatral nace de la espontaneidad de niños y niñas (p. 14). “El maestro debe posibilitar que el niño agudice su espíritu de observación, conozca sus recursos creativos e implemente su capacidad de expresión para comunicar y representar el tema propuesto” (p.14) De esta manera, se utilizará el juego teatral como introducción a la lectura de la sesión, que por jugar con luces y sombras se presentará al final del día, aprovechando el crepúsculo.

Introducción y juego

- Se inicia la sesión con las diapositivas orientadoras. Se les recuerda que estamos viendo cómo se relacionan las artes y se retoman los ejemplos dados en las sesiones anteriores, incluidos los que involucran la literatura. En este caso se hace énfasis en la parte del teatro, explicando lo que se necesita para hacer real una obra (escenario, actores, director, luces, vestuario, música) explicando al final sobre el guion, demostrando la relación entre la literatura y el teatro. Como siempre, el diálogo es abierto y cada quien puede aportar lo que conozca del tema.
- A continuación, nuevamente se ejercita *Capitán capitancito*, pero en el momento de desplazarse por el espacio se les da consignas para hacerlo de diferentes maneras. Tras un par de rondas se les organiza en parejas.

- Luego se pasa a jugar *Charadas*. Se explican las reglas para quien no las conozca. Así las parejas pasan a sacar un papel del tarro designado, el cual contiene un dúo de personas. A continuación, cada niño de la pareja escoge a quién de ellas representar y entre ambos imitan con el cuerpo y sin hablar la situación designada. Los demás deben adivinar de quiénes se trata. Se juegan suficientes rondas como para que todas las parejas salgan a representar.
- Luego se explica la consigna del *Juego del susto* ejemplificando con las dos mediadoras. Se explica que para hacer una buena mímica de susto tienen que inspirarse en lo que les da miedo. Se decide quiénes van primero adelante y atrás. Se les da tiempo para que lo practiquen todos en el espacio, incluido el cambio de posición. Posteriormente cada pareja, si lo desea, hace una demostración frente a los demás.
- Tras las demostraciones se les sienta en el espacio de lectura, y se les pregunta cómo les fue en los ejercicios, si les gustaron, qué sintieron. Se les pregunta por la inspiración para las burlas y para el momento del susto. Se les explica lo que se verá a continuación (teatro de sombras y sus elementos).

Lectura

- Finalizado el diálogo se pasa a la presentación de la obra por parte del personaje Matías, caracterizado por el mediador. Debido a que el audio es pregrabado se presenta la obra de corrido, esta vez sin interrupciones del público, aunque sí con su interacción en algunas partes. La obra se presenta a través de una proyección de un teatrino iluminado por una linterna e

involucra a dos personas: el personaje de Matías el titiritero y quien reproduzca la pista. Para el manejo de personajes se necesitan dos personas para cuando haya 3 personajes en escena, aunque es posible hacerlo con sólo una.

Creación

- Matías cierra la obra tal cual está escrito en el guion teatral hasta su despedida. El mediador retoma su rol como antes de la obra y conversa con los niños y niñas participantes sobre el miedo de los personajes. Se les pregunta qué hacen cuando tienen miedo de algo.
- A continuación, se les da la oportunidad de crear su propia obra de teatro de sombras. Procede cada niño a elegir un personaje de la bandeja en la que estarán dispuestos los mismos en forma de figura de cartulina recortada. Mientras se les reparte el resto de los materiales (un palito de brocheta, un cuadrito de velcro y silicona) se les da la consigna de crearle una historia al personaje que hayan elegido.
- Luego se inicia como si fuera a iniciar otra obra y se presentan los personajes, dándole la voz a cada niño y la oportunidad de poner su personaje frente a la luz que lo proyecta sobre la pared.
- Cuando ya todos hayan pasado se dice que vamos a crear una historia con esos personajes y que por turnos pasarán a contar su parte con las sombras. Lo ideal es que la trama se enrede lo suficiente como para que pasen varias veces a contar.
- Los mediadores pueden dar inicio y utilizar conectores para relacionar los diferentes fragmentos, además de orientar la forma que toma la narrativa a

través de preguntas: ¿Qué desea este personaje? ¿Qué o quién se le opone?

¿A qué le teme? ¿Necesitará ayuda?

- Cuando se termine la historia se pasa a los titiriteros a dar una venia y quedan libres, si sobra tiempo, para que hagan otros personajes y se los lleven a casa.

Con la secuencia planeada se continuó con la firma de los consentimientos informados (Anexo D) y la ejecución de las sesiones entre finales de 2023 y mediados de 2024. En el siguiente capítulo abordaré más el tema de la pausa temporal entre sesiones.

TERCERA PARTE

Análisis de resultados

El relato y análisis de los resultados de la secuencia abordan la experiencia a partir de las categorías que guían este trabajo, coincidiendo con las del marco conceptual y los antecedentes. La estructura del capítulo se divide en tres. Los dos primeros apartados corresponden a las lecturas y escrituras, abordando también el tema de la subjetividad en relación con ellas. Buscaré relatar la manera en que operaron estos procesos en las sesiones, demostrando en el camino cómo la subjetividad atraviesa toda experiencia literaria, permitiendo la apropiación de las obras y actuando de manera relacional con éstas en los momentos de creación. Se presentarán momentos clave de la experiencia, así como algunos resultados posteriores a *Floresta de Palabras* en pos de identificar evoluciones en sus acercamientos a la literatura. La tercera parte es un epílogo que muestra cómo se ha fortalecido el hábito de lectura en los niños desde la experiencia *Floresta de Palabras*.

3.1 Leer y cuestionar

Comenzaré con el movilizador de la experiencia: las lecturas. La multimodalidad elegida para presentar las obras brindó un amplio abanico en las maneras de interpretarlas. En las dos primeras sesiones se trabajó poesía con diferentes enfoques. Iniciamos con los juegos de palabras y el libro *Había un navío, vío, vío...*, en cuya lectura los niños supuestamente adivinarían palabras según la inicial de la primera de ellas. Sin embargo, no asociaban la letra inicial con otras palabras que también la tuvieran, a pesar de conocer y recitar el abecedario de memoria. Tras un rato de adivinar palabras y no atinar a decir muchas que cumplieran el requerimiento decidieron callar, fruto tal vez de la inseguridad que les generaba el no saber.

Arenas Romero y Cuevas Garzón (2020) abordan cómo los miedos en la infancia pueden desembocar en el aspecto social a través de inseguridades, heteronomía y dificultades en la convivencia (pp.16-17). Menciona también algunos miedos que genera la escuela, incluyendo el temor al castigo o las represalias por no cumplir las expectativas en el estudio. Analizando la situación, sospecho que la nueva dinámica que representó *Floresta de Palabras* generó una expectativa en ellos relacionada con su manera de concebir las clases. Tal vez callaron al ver que fallaban —en contraste con los intentos de atinar la palabra que yo esperaba— porque traían con ellos el miedo al fracaso de las experiencias de aprendizaje de la escuela, que se podría traducir no sólo en la falta de participación sino también en la manera en que se trataban los niños continuamente a través del juego brusco y las burlas, situaciones mencionadas en el apartado de la problemática del proyecto.

Sin embargo, la situación se logró manejar de una manera que les incluyera en sus capacidades. En un momento, al preguntar palabras que empezaran con la letra A, uno de ellos (8 años) dijo “Valentina”, así que me di cuenta de que lograban reconocer el sonido de las vocales, pero no el de todas las consonantes. Esto obedece, según teorizo, a que no encontraban relación entre la grafía de las letras y el sonido de ellas en las palabras, incidente propio del nivel presilábico o simbólico de la conceptualización de la lectura (Flores Davis y Hernández Segura, 2008). Por eso las letras iniciales no se relacionaban con otras palabras que también la tuvieran. Entonces no me di cuenta de esto (me faltaba el conocimiento) pero sí pude atinar a invitarlos a que dijeran palabras con la misma sílaba inicial que la del libro, incluyendo así al menos una vocal en la invitación. Esto

efectivamente logró que ellos comenzaran a adivinar con más posibilidades, jugando a completar la palabra.

La subjetividad en la lectura de la sesión se presentó en la manera de participar de la dinámica. Comenzaron tímidamente, lanzando suposiciones sólo cuando ya se habían dado ejemplos con la misma letra, para pasar a no decir nada luego de ver que no atinaban a las palabras. Así, logré redirigir la actividad hacia algo que ellos en su proceso de lectura pudieran reconocer, dándoles no sólo la posibilidad de participar con lo que supieran sino también la confianza necesaria en sus conocimientos para que pudieran hacerlo.

El resultado de la segunda sesión, en que la obra era más figurativa que lúdica, fue también muy particular, tanto por la lectura en voz alta del poema como por la adición que brindó la interpretación de la *Canción del Jardinero* de manera física con los instrumentos. Me sorprendió la manera tan amplia en que decidieron explorar el lenguaje musical y la materialidad con que se produce. Intercambiaban instrumentos, tocaban con baquetas o las manos, hasta le pusieron un papel a la bordonera del redoblante para evitar la vibración y así modificar el sonido (figuras 1, 2 y 3)

Figuras 1, 2 y 3

Modificando el redoblante.



Hacían todo el ruido posible e ¡incluso! seguían el ritmo que se les enseñó al principio, aunque fuera por unos segundos en la totalidad de la experiencia. Noté entonces que en estos momentos observaban fijamente la pantalla y se rompía la concentración sólo cuando sus ritmos no se coordinaban con la canción, por lo que volvían al juego de tocar libremente. Todo este ejercicio viene acompañado de ventajas en el proceso de lectura, como lo son la conciencia espacial, la lateralidad, la motricidad gruesa y la coordinación óculo-manual, según Vanegas (2008).

Sin embargo, yo quería saber más alrededor de la obra y de su apropiación que de la capacidad y herramientas ofrecidas para descifrar las letras. Me pregunté desde un inicio si interpretarían la lírica de la canción mientras tocaban. En el diálogo inicial descubrí que sí lo habían hecho pues estaban tratando de entenderla, aunque les costaba por las figuras retóricas que presenta. Llegaron a levantarse la voz entre ellos cuando las interpretaciones discreparon, pero se calmaron al decirles que la leeríamos juntos para tratar de entenderla. Lograron incluir sus saberes previos a la hora de hablar de la poesía, una de ellas (11 años) incluso recitó dos poemas de memoria para ejemplificar, involucrando su subjetividad en la apropiación del conocimiento. Sobre las preguntas dirigidas, algunas de ellas no funcionaron, sobre todo las que invitaban a imaginar, pero las que sí respondieron lo hicieron de manera crítica con la pregunta. Por ejemplo, al llegar a “mis pies tienen raíz” se les dijo que el jardinero amaba la tierra y por eso le gustaba sentir cómo si fuera un árbol, así que se les preguntó si habían caminado descalzos en el césped alguna vez. Al responder la pregunta resulta que sí lo han hecho, pero no se siente bien como el jardinero lo cuenta y dieron las razones de ello (piedras, excremento inesperado).

Aunque era un texto difícil de entender al principio, las preguntas dirigidas en la mediación permitieron relacionar las imágenes literarias con momentos en las vidas de los participantes, experiencias que fueron clave para comprender el punto de vista del personaje y el porqué a él le gustaba algo que a los niños no. En este ejercicio los participantes están contrastando su visión del mundo con la del personaje, la de la autora y la de sus compañeros. Según Petit (2001) este es el trabajo psíquico que constituye la apropiación de un texto por parte del lector.

Considero también que algunos participantes en este punto comenzaron a tener más confianza en sí mismos, pues las diferentes estrategias que privilegiaban la participación comenzaron a brindar frutos. En este caso específicamente, luego de haber interpretado la canción con los instrumentos, el diálogo se dio de manera fluida contrastando con la participación de la primera sesión. Aunque todavía con algunos momentos de irrespeto por los compañeros, comenzó a verse cómo los niños iban afianzándose en la experiencia.

Otras lecturas que atravesaron la mayoría de las sesiones fueron las del arte gráfico. En los ejercicios de interpretación de las diapositivas introductorias se evidenció nuevamente una integración de saberes previos de los participantes al identificar algunos elementos relacionados con las artes, ya sea el nombre del artista de una disciplina en particular o los materiales con que se hacen las obras de alguna de esas formas de expresión. También el juego de la tercera sesión consistía en algo parecido y aunque salió bien resultó contraproducente, pues a los niños les hizo falta la actividad física a la que venían acostumbrados y hacia el momento de lectura se encontraban muy inquietos. Esto fue algo que supuestamente había previsto, pero mi estrategia se quedó corta ante la energía de los niños.

Aun así, el diálogo que se produjo durante la lectura del libro silente *¡Ugh!* (2022), el designado a esa tercera sesión, evidenció no sólo comprensión sino crítica, nuevamente, esta vez a la lógica de la obra a partir de los saberes previos de los niños. Al llegar a la página en que los personajes se suben a un árbol para salvarse de unos tigres, uno de los niños (8 años) dijo “No importa. Vea, como los tigres son iguales que los gatos, los gatos escalan cosas, los tigres pueden escalar ese árbol”, dirigiendo el pensamiento a través de sus experiencias de manera similar a como ocurrió en la segunda sesión.

Chambers define la crítica como un ejercicio de interpretación que es autobiográfico al dar cuenta de una experiencia particular con la obra (2007, p. 40). Los niños interpretan la obra a partir de sus conocimientos previos, sin temor a refutar lo expuesto en la lectura. Para este punto del taller, en el penúltimo día, ya los niños tenían la confianza suficiente en su propio conocimiento para participar y objetar la obra desde su subjetividad.

El teatro de sombras, por su parte, presentó otra forma de involucrarse en la lectura. Comenzaron distraídos, comiendo, comentando entre ellos, a las mediadoras e identificando el mecanismo que proyectaba las sombras. Se repartieron rápidamente en dos grupos: los que veían las sombras proyectadas en la pared (que era lo que yo esperaba, además de la mayoría) y los que se sentaron de espalda a la pared siguiendo la historia desde el movimiento de las manos, que eran pocos pero se fueron sumando en la medida que avanzaban los primeros minutos de la obra.

Figura 4

Observación del teatro de sombras.



Me pareció interesante la forma de asimilar lo que estaban viendo, esa curiosidad en torno al cómo se hace, pero me invadió la misma duda escolar de la segunda sesión: ¿están prestando atención? Se perdieron de un par de chistes y aun así mi incertidumbre sólo duró unos segundos, pues cuando comenzaron a aparecer los otros personajes lanzaron suposiciones en torno a qué animales eran y al acertar o equivocarse les surgía la duda de qué hacía dicho animal en esa situación. Reaccionaron a chistes, preguntas dirigidas al público e incluso a las contradicciones de los personajes: “¡Y ese que decía que no había que tener miedo!” (niña de 8 años cuando el personaje principal se acobardó justo después de dar un discurso sobre la valentía). Es frecuente ver en el teatro infantil momentos de interacción entre los personajes y el público. No me refiero sólo a la rotura de la cuarta

pared, bien conocida en el medio audiovisual y teatro contemporáneo, sino a parlamentos o acciones que invitan a los niños a participar activamente de la obra, interviniendo en la historia, así que creo que ese aspecto les dio la oportunidad de participar mientras la observaban. Sin embargo, esta no la considero la única causa de dicha participación.

Son varios los autores que coinciden en afirmar que el teatro, tanto presenciado como practicado, permite a los niños y niñas interactuar con su entorno, participar de forma activa y libre aprovechando la curiosidad que despierta el lenguaje dramático. (Galindo Pérez y Cepeda Heredia, 2019; Saldaña et. Al., 2021) Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que los juegos teatrales del inicio de la sesión ayudaron a fortalecer la confianza de los niños en ellos mismos para participar con entusiasmo no sólo en las actividades lúdicas y creativas, sino en la lectura misma también: con la energía dada por los juegos se acercaron a todos los elementos del teatro de sombras (personajes, diálogos, sonido, la forma de los títeres, el trabajo del titiritero, la disposición de los elementos que crean la proyección) a partir de la curiosidad que les generaba el formato, teniendo en cuenta que ningún participante de ese día había visto teatro antes, según afirmaron. Es evidente el cambio en la manera de interactuar con la historia en comparación con la primera sesión, donde sentían que era mejor no hablar para no equivocarse.

Vimos entonces cómo en los momentos de lectura e interpretación fue clave la multiplicidad de medios y las estrategias adaptadas para lograr que los niños se apropiaran de la lectura. Esto se evidencia a partir de su participación en las interpretaciones, en la manera en que no temían, desde la segunda sesión, poner en duda la obra a partir de sus experiencias. Esta confianza que se fue sumando desembocó de manera aumentada en los momentos de creación.

3.2 Escribir y expresarse

Cuando repaso los hechos de la primera sesión, al llegar al binomio fantástico, luego de asignar las palabras y asegurarnos de que los niños conocieran su significado, me detengo en la consigna. Los resultados no fueron como yo lo esperaba y quería saber a qué se pudo deber. Se mencionó que la idea es que cada pareja realice un único trabajo fruto de ambas creatividades. Se explicó que con la imaginación pensarán qué tienen en común las dos palabras y cómo se relacionan. Se les da opciones de materiales plásticos, de los cuales dos grupos eligen cartulina y plastilina y el otro cartulina y pintura.

La cuestión es que las parejas se apropiaron cada una de un espacio separado en el salón, pero todas coincidieron en representar *individualmente* las palabras, separando las cartulinas con una frontera, incluso cortándola para realizar trabajos por aparte. Ya revisando pudo ser que la consigna fuera demasiado ambigua. Camelo González (2010) resalta la necesidad de que una consigna de escritura se enmarque en un contexto y tenga un propósito (p. 63). Tal vez dar un montón de indicaciones no sirve si no se le da un *para qué* al trabajo.

Los niños se resistieron a la consigna, lo cual fue visto en un principio como un despiste, aunque habiéndolo rumiado un tiempo llegué a la conclusión que pudo ser de forma inconsciente, pues en el proceso creativo de cada persona antes de crear redes de información es necesario asentar los nodos que formarán esa red, por utilizar términos de la teoría conectivista. Aunque al seleccionar las palabras nos aseguramos de que conocieran sus significados, para ellos era importante plasmar ese conocimiento previo para conceptualizar en torno a él.

Durante la creación se pasaba por los grupos indagando sobre sus trabajos y se notó nuevamente inseguridad en torno a cómo trabajar la consigna: al preguntarles por las

relaciones entre las palabras arrancaban sólo definiendo la palabra asignada a cada persona, y algunos negaban tajantemente que hubiera relación entre ellas, o decían “no sabemos nada”, como si la pregunta tuviera una única respuesta correcta.

Luego de la creación se cerró con un diálogo de socialización. Aquí se sintetizaron los trabajos y descubrimos los objetivos de cada pareja en torno a sus creaciones. El primer grupo presentó dos trabajos en una cartulina que finalmente, como por salir del paso, titularon “Un mundo de colores y cantar”. Sin embargo, no presentaron relaciones reales entre las palabras, que eran “cantar” y “color”, sino que se quedaron cada uno en representar su palabra.

La segunda pareja fue el punto de inflexión porque se empeñaron en hacer dos trabajos individuales a pesar de repetirles en un par de ocasiones que era uno por grupo. Los términos eran “imaginar” y “descansar”. Lo mismo, cada uno ilustró su palabra y al socializar se tiraban la palabra el uno al otro porque “ella es la que tiene que decir de la imaginación”. Finalmente les recordé que debían encontrar la manera en que se relacionaban las palabras, mientras ya pensaba que lo habían pasado por alto y enfocado en cada uno lo suyo. Entonces se miran y el niño dice: “Ah... uno está descansando y se está soñando algo, se está imaginando algo”.

Ese “ah” me parece fascinante, pues deriva preguntas. ¿Se dio cuenta en ese instante de lo que dijo a continuación? ¿O la mirada reveló algo que habían conversado previamente, fuera de la escucha de los mediadores? Porque luego de las visitas me daba la impresión de que definitivamente habían divorciado sus trabajos, que no los estaban pensando con relaciones. Pero sin esperarlo los participantes nos mostraron cómo luego de todo el proceso creativo individual pudieron fluir las ideas colectivas y las conexiones.

Finalmente, una niña (9 años) de la última pareja llevaba un rato en la sesión expresando inseguridad, por ejemplo, con caras de confusión en la explicación introductoria, o dando un “no” definitivo cuando se le pregunta si tiene imaginación. Cuando se escogieron las palabras (“leer” para ella, y “apestoso” para su compañero) y se explicó que buscaran cómo relacionarlas, ella contesta que “no tienen nada que ver”.

Aún así en la socialización ocurrió similar al grupo anterior. Para ello explico el proceso de los niños: ella comenzó a dibujarse en un columpio leyendo, agregando poco a poco otros elementos al parque. Él dibujó un excremento sonriente y un perrito. Al momento de socializar señaló el resbalador que él había agregado a su parte del dibujo, y ella lo acusa de haberse “copiado” de su ilustración. A punto de mediar me doy cuenta de que ella no lo dice con mala intención, pues continúa: “yo me copié el columpio allá afuera (señalando al parque frente al salón). Solo miré por la ventana y ya lo vi”. Cuando se le pregunta al niño si su perrito y su popó también estaban en el parque de afuera dijo que sí. Incluso ella dibujó una perrita para que fuera la novia del otro. Cuando se les dijo que al final ambos crearon una historia donde se relacionan lo apestoso y la lectura se sorprenden pero se ponen a jugar segundos después. El suceso tuvo más impacto en mí.

Destaco la accidentalidad con que las palabras fueron conectadas, en esta ocasión gracias a una práctica recurrente en los niños que aquí se manifestó por primera vez en la experiencia *Floresta de Palabras*. La niña afirma que su compañero “le copió”, pero a la vez afirma haberse inspirado en el parque de afuera para dibujarse a sí misma, leyendo, en un lugar que se relaciona con su cotidianidad. Lo mismo hizo el niño, pues cuando descubrió cómo el excremento con el que inició se relacionaba con ese elemento tan visible y relevante en su vida decidió conectar ambos puntos con un perro, mascota de las que tiene varias.

Empezaron a trabajar en solitario, pues cada mitad está orientada de forma diferente, pero mientras dibujaban y moldeaban plastilina comenzaron a incluir elementos de un relato dentro del otro, conectándolos por ejemplo con los personajes de la perrita y el niño en el resbalador hecho por ella. Relacionaron las palabras, pero no se dieron cuenta hasta el momento en que se les señala.

Figura 5

Resultado sesión 1.



Algunos podrán decir que no se vale, que deben inventarse las cosas y no copiarlas de los demás, pero a mí no se me olvida que toda la literatura y todo el arte se inspira en

otras creaciones o en la vida misma. Todos lo hacemos, lo intentemos o no. Los niños al no saber qué hacer se ayudan de sus compañeros consciente o inconscientemente y esto no debe tomarse como una trampa a la creatividad sino como el disparador de los propios recuerdos y experiencias, como la última pareja de la que hablé y el caso de la tercera sesión, relatado a continuación.

Luego de leer el libro silente *¡Ugh!* se invitó a los niños a crear una historia gráfica sobre un día que no les hubiera ido tan bien, como en el libro, en que pasan cosas difíciles para al final compartir juntos en el destino. Algunos otra vez se resistieron a la consigna, decían que no les gustaba y que son felices, así que les di la libertad de elegir un buen día con tal que intentaran hacerlo como un cómic, con lo explicado del lenguaje gráfico.

Entonces un niño de 9 años comenzó a dibujarse a sí mismo en un partido de fútbol que ganó 5-0, mientras que otra de 9 también empezó a trabajar de inmediato, dibujando un día en que se murieron unos pichones que había rescatado. Las demás historias fueron variadas, mostrando diferentes momentos desde cumpleaños, sustos en casa y mojas en aguaceros, hasta líos económicos familiares (como se puede ver en los anexos E, F, G, y H), revelando la mirada esperanzadora frente a estas situaciones. y mostrando lo íntimos que son los relatos que surgen en los momentos de creación.

Replicando esta última idea vuelvo a la narrativa principal de esta sesión. Minutos después, mientras seguía abordando a los chicos durante sus procesos, dos niños más habían incluido haber ganado partidos de fútbol en sus trabajos (Anexos H e I), lo cual considero una emoción colectiva en Latinoamérica debido al impacto cultural que este deporte ha traído, por lo que traer a colación esos sentimientos se parece a una expresión de recuerdos que probablemente compartieron con alguien más.

Lo curioso fue que además de estos relatos surgió uno más sobre una mascota fallecida, un conejo, y al momento de la socialización el primer niño que dibujó un partido, quién se había resistido a la consigna para ilustrar un día feliz, decidió cambiar el rumbo de su trabajo por la pérdida de sus peces (anexos J y K). Cuando le pregunté a qué se debía el cambio dijo que era porque los extrañaba. También sospecho que sus compañeras lo inspiraron a expresar ese sentimiento.

Esto no se puede considerar una “copia”, pues lo único que hizo fue evocar una experiencia propia a través de la escucha de una historia de otra persona. Sería hipócrita pedir originalidad total a niños cuando como adultos creadores somos los primeros en admitir derrotas ante la falta de ideas. Recordemos que la socialización cultural y la manera en que la literatura ayuda a ampliar la propia mirada del mundo y del otro es una de las funciones de la literatura infantil explicadas por Teresa Colomer (2005); y Michèle Petit (2001) remarca el rol de la literatura al darle nombre a las tribulaciones y dificultades de la vida, para así mismo nombrar lo que ocurre en la intimidad del lector que encuentre esa obra. Yo sospechaba que este mecanismo de expresión operaría desde las obras leídas a las creadas por los niños, pero no esperaba identificarlo también en la manera en que trabajan varios niños en un tema parecido. No es una simple “copia” porque no sólo están imitando un trabajo, sino que imprimen su propia historia, experiencia y sentir en torno a la vida en dichas obras.

Esta sesión no podía cerrar si no era con el momento de más unión con los participantes. Finalizando la socialización, cuando habían comentado del conejo y los peces, la niña del relato de los pichones se desbordó en llanto porque sentía que no había hecho lo suficiente por cuidarlos. Sus compañeros la consolaron diciendo que a todos nos ha pasado, pero lo importante es que ella los pueda recordar con cariño. Yo le dije que

siempre cuidamos a los animales de la mejor manera según lo que está en nuestras manos y le recordé que al igual que en el cuento *¡Ugh!* (2022) debemos pensar en las cosas buenas que pasan después de lo malo, como que estemos todos reunidos contando estas historias y dándonos apoyo.

La mimesis, menciona Aristóteles en la *Poética* (1974), ocurre en el arte porque es algo inherente al ser humano. Aprendemos por imitación y disfrutamos del arte porque vemos en él elementos del mundo (p. 135-136), así que considero el acto de imitación de los niños como una forma de asimilar sus propias vidas. Además, la mimesis va de la mano de la catarsis, que es la forma en que se genera un cambio luego de una experimentación emocional, como ocurría con las tragedias en Grecia y como ocurrió con el quiebre emocional de la niña participante pues, a parte su propia expresión en su relato, se vio expuesta a dos historias más similares que generaron compasión en su ser y la llevaron a purgar su sentir, según explica Aristóteles (García Yebra, p. 145). Tal fue el impacto del momento, o del duelo que estaba viviendo, que aún semanas después de esta sesión ella le seguía dedicando trabajos creativos a sus mascotas fallecidas, como se ve en las imágenes a continuación: primero el cómic realizado en la sesión y luego unos retratos que les hizo posteriormente.

Figura 6*Resultado sesión 3.***Figura 7***Retratos posteriores del mismo relato..*

Este tipo de expresión de la subjetividad es la que permite a los niños formar comunidad de manera asertiva con sus emociones, reforzando el compañerismo y la empatía. Sin embargo, no todo el tiempo fue así.

Durante la observación descubrí las formas de juego recurrente de los niños, que en muchas ocasiones se representaba como un juego violento en el que se agreden verbal o físicamente, no con intención de causar daño físico, pero sí para generar emociones de rabia

o molestia. Así se evidenció en las primeras dos sesiones en que aún había niños que estaban familiarizándose con la dinámica. En la primera, precisamente durante el juego, los descubrí dándose empujones que los tiraban al piso y en la creación una de las parejas se dedicó un rato a rayar cada uno el trabajo del otro, lo cual al final modificó el resultado y generó inseguridad al presentarlo ante los demás.

En la segunda sesión ocurrió parecido hacia los momentos de mayor expresión subjetiva. En la lectura se burlaban de los aportes otros, como en el caso de la niña que recitó dos poemas y recibió un irónico “¡Ay, qué feo!” como respuesta, y cuestionaban la experiencia de los demás, todo con sus respectivas respuestas. Como el ejercicio creativo estaba muy ligado al diálogo ese tipo de ocurrencias salieron a flote: luego de hablar de la felicidad del jardinero comenzamos a hablar de las propias. El elemento rítmico se vio opacado por la inseguridad inicial de participar. Cuando comenzaron a hablar, compartiendo sus momentos felices, se redirigió la atención a este diálogo:

Niño 1: Yo soy feliz molestando a [su hermana]

Niño 2: yo soy feliz...

Niña 3: Pegándole a los demás.

Niño 2: ... cuando molesto a las personas.

Se les señaló la manera que tienen de buscar ofender a los otros por todo y continué con el diálogo. No me detuve a reflexionar, pero se orientó la palabra a retomar nuestros gustos: bailar, crear videos, estar en redes, cocinar, jugar y el entusiasmo por el grado de primaria de dos de las niñas. De ahí se continuó con sus materias favorita: artística,

educación física y ciencias naturales. Se les dijo que ojalá sigan haciendo lo que los haga felices, sin recordar siquiera que hablaron de la felicidad de causar malestar a los otros.

En la búsqueda de un resultado ideal desvié la atención de lo que realmente importaba. Si eso es lo que les hace felices, ¿por qué no indagar las razones de ello? A lo mejor y se hubiera conseguido un entendimiento por parte de ellos y mío, pero el haber callado responde a una normalización del comportamiento, pues había intentado hablar con ellos de que no se trataran así, sin éxito. Sin herramientas de cómo abordar el tema decidí asumir que es porque “así son ellos, es su forma de jugar” y seguir con la sesión.

Podré fallar en situaciones sociales, no saber cómo manejar ciertos incidentes con los demás de la manera más rápida, pero al regresar sobre la situación no me quedo sin reflexionar la práctica. En las labores de lo humano, como dice Perrenoud (2001, p. 56), no suele haber una única causa de los problemas, sino que en buena parte de las ocasiones las situaciones escalan por acciones de parte de los diferentes actores, incluyendo los docentes. Es por eso que es necesario darse cuenta de dichas situaciones que en nuestro *habitus* pasamos por alto. Así nos volvemos agente de la solución.

Ahora, para comprender el cambio presentado es necesario atender el tema de la pausa temporal que se tomó entre la ejecución de las sesiones, pues las dos primeras se hicieron entre octubre y noviembre de 2023, hasta que un problema de salud y la consiguiente remodelación del salón hizo reprogramar las demás. En abril de 2024 se hizo un encuentro de repaso y conexión, hasta julio y agosto en que estuvieron listas para ejecutarse las dos últimas. Suena como mucho tiempo para esperar entre jornadas, pero la verdad es que el proyecto de la *Hora del Cuento* no se detuvo en ese tiempo. La mayoría de los niños fueron constantes en el tiempo y las lecturas multimodales continuaron siendo un

hábito entre ellos. Al retomar en la tercera sesión sabían de qué hablábamos, reconocían las artes y las relaciones que ya habíamos visto.

Posterior a las primeras sesiones de la experiencia *Floresta de Palabras* hablé con los niños sobre los riesgos de sus comportamientos, como llegar a lastimarse física o emocionalmente. También dialogué con sus padres. Dejé de regañarlos por ello y ahora basta con señalarles que lo están haciendo para que caigan en cuenta y cambien la manera en que juegan. Hacia la tercera sesión se presentaron un par de situaciones de este tipo, pero ya en lugar de responder con la misma agresión venían a decírmelo a mí y yo hablaba con los implicados. Pero creo que el tiempo entre las primeras y las últimas sesiones, más el incidente con las historias de las mascotas fallecidas, terminaron de solidificar la relación de los niños, no eliminando del todo ese tipo de juego, pero sí la manera en que va dirigido.

Las expresiones de la subjetividad de la última sesión, concerniente al teatro, trascendieron el momento de creación para verse representada desde el inicio, pues el juego teatral resulta en creación corporal, lo cual implica una meticulosidad en la escogencia de los gestos. Por ejemplo, en el *Juego del susto* se aprovechó esa energía para mofarse de los demás en una dinámica en parejas que pusiera a prueba su habilidad precisamente para hacerlo con libertad e ingenio, sobre todo con la consigna de no dejarse ver. Esto al principio parecía generar más intriga en ellos porque podían hacer lo que quisieran sin que el objetivo los viera, pero a la vez generaba un límite en los movimientos que hicieran pues tocarlos iba a revelar qué estaban haciendo.

En la ejecución, se inició con todas las parejas realizando la dinámica. Unas cuantas se sentían intimidadas por el ejercicio de hacer el ridículo, pero al darse cuenta de que las demás estaban cada una en su juego sin prestar mucha atención a los demás se soltaron

más. Estos primeros minutos se caracterizaron por gestos faciales y mímicas de golpes (Anexo L) Posteriormente algunas parejas replicaron el ejercicio para que los demás decidiéramos si la persona de adelante pillaba al burlón.

En un principio se replicaron las muecas y falsas bofetadas y patadas. Luego uno de los niños (9 años) sumó el levantar las manos haciendo gestos con los dedos sin llegar a los obscenos que ya conocemos, sólo imitándolos, cómo admitiendo que existen pero prefiriendo no hacerlos. Sin embargo, unos segundos después se les agotaban los movimientos y al notar que aún les quedaba un tramo de recorrido comenzaban a detenerse unos segundos antes de improvisar. Así surgieron algunos movimientos interesantes: imitaciones de criaturas, como simios y monstruos, pasos con brincos, caminata de pasarela y en cámara lenta, hasta rápidos pasos de baile.

Figura 8

Bailando en el juego de la sesión 4.



Esto es lo que Moreno Moreno define como juego teatral, pues aquí los niños toman las acciones de su cotidianidad y las convierten en la trama del juego (1994, p 14). Con la guía mediadora tomaron ese elemento que hasta hace poco usaban en contra de otros y lo usaron para construir personajes en un trabajo escénico. Esto implica un trabajo de sublimación de esa pulsión agresiva en una forma socialmente aceptable, según lo define Ruales Villamarín (2020, p. 37), en este caso a través del juego y la creación.

Al final se crearon entre todos dos obras de teatro de sombras. Cada niño hizo un títere y unos tras otro fueron entrando a escena e interactuando con uno o dos personajes más (Anexo M y N). Entregarles opciones de personajes de antemano ayudó a disparar las narrativas. Al principio hubo que dar ideas para que interactuaran los personajes, pero rápidamente tomaron la iniciativa de actuar con diferentes objetivos, como generar conflicto, alianzas o alivios cómicos.

En este proceso no se hicieron esperar tampoco los juegos de los que hemos hablado, pero era tomado con gracia por todos porque formaba parte de las historias creadas. Por ejemplo, cuando la enfermera que dijo ayudar al boxeador lesionado se acercó lentamente y comenzó a golpearlo sin que nadie lo esperara; o cuando la primera reacción de una princesa y una sirena ante la aparición de un monstruo que quería asustarlas fue decir con condescendencia “ay, ¿quién es este feo?”, iniciando una discusión de ir y venir entre los personajes. Nuevamente vemos cómo aprovechan la oportunidad para insultar o atacar, aunque haciéndolo desde el arte.

El tono cómico de las intervenciones lo relaciono con el conocimiento que los niños tenían sobre de este tipo de creación. El referente que conocían era *Los héroes que vencieron todo menos el miedo* (1996), pues afirmaron no haber llegado a ver teatro antes

de la sesión. Como dicha obra basa las interacciones en el conflicto y el miedo desde una perspectiva humorística el aspecto fue, nuevamente, imitado en la creación colectiva final. Esto se evidenció también tanto en la construcción del final (la cual tuvo una persecución y batalla climática) como en la construcción del conflicto de la segunda obra, en que peleaban por un espacio para dormir, como en la de los titiriteros Álvarez.

El resultado de esta sesión me pareció interesante porque distó de lo que esperaba. El objetivo era, como en todas, que expresaran sus subjetividades. Yo pensé que lo harían imprimiendo sus deseos o miedos en los personajes, lo cual hicieron con mi guía, pero por encima de eso ellos adoptaron los roles de formar alianzas y enemigos, generando conflictos a resolver en complicidad de los compañeros y expresando una faceta de ellos que generaba malestar en las primeras sesiones pero que se aprendió a redirigir en momentos creativos luego de un momento de unión y empatía en la tercera sesión.

3.3 Epílogo: comunidad lectora

Las actividades de promoción de lectura en espacios no convencionales y comunitarios, sobre todo cuando son de carácter voluntario, suelen contar con un público cuya asistencia varía de sesión a sesión. Por este proyecto en el barrio la Floresta han pasado un aproximado de 40 niños y aunque con el tiempo varios se han ido han logrado llevarse experiencias de lectura que fomentan la expresión artística y la interpretación a través de la subjetividad.

Desde *Floresta de Palabras* el hábito de lectura ha crecido en los niños, reuniéndonos semanalmente con las mismas dinámicas de juego, lectura y creación. Se han realizado fiestas para Halloween y pijamadas en Navidad, así como obsequios de libros y cambalaches literarios en los que los niños se llevan obras a sus casas para incentivar la

lectura independiente. Esto se ha visto bien representado en momentos recientes cuando piden leer en voz alta para los demás de manera autónoma, expresando curiosidad por elementos como signos de puntuación que no conocen y dejando de lado la inseguridad del no saber al ver cómo otros compañeros participan. También las experiencias musicales y de teatro de sombras se han replicado con éxito, los libros álbum y silentes nunca abandonan el repertorio y se han integrado sesiones audiovisuales.

Los niños cada vez aportan más a las experiencias. Las lecturas se extienden por el diálogo que se sostiene durante y después, en la creatividad siguen desbordando los mundos interiores de los participantes a través de diferentes formas artísticas ligadas a la literatura y los conflictos entre actores, incluyéndome, se han solucionado con diálogos que buscan reconstruir en lugar de atacar. Además, en 2025 otros promotores se han acercado al espacio a brindar diferentes experiencias, con obsequios de libros, una sesión circense y un club de francés, permitiendo también ampliar el proyecto a otros barrios del sector. Por ejemplo, los picnics literarios que hemos comenzado a realizar en el barrio Municipal y los Clubes de Lectura y francés de la Biblioteca Sheherezada en la IETC Las Américas han permitido aportar a las experiencias culturales de la comuna 8 de Cali desde el ejercicio de interpretación de la literatura en sus diferentes manifestaciones.

3.4 Conclusiones

El proyecto *Floresta de Palabras* fue pensado para impactar niños y niñas de la comuna 8 con experiencias de lectura. Tras la fase de observación identifiqué las costumbres culturales de los niños que frecuentan las actividades, descubriendo una distancia entre la lectura literaria y sus cotidianidades, más ligadas a los consumos tecnológicos. De aquí se descubrió también la familiaridad que tienen con el formato

dramático y musical, así como la predilección por obras poéticas y gráficas en las sesiones de picnic literario.

Investigando cómo generar un vínculo entre los participantes y el ejercicio de lectura se dio con la importancia de concebir la experiencia como un todo que articula los diferentes momentos de la sesión con el objetivo fijado. Se trató de crear un ambiente que propiciara la participación del grupo, de manera que la obra fuera interpretada desde los conocimientos adquiridos en la experiencia, así como los que ya estuvieran en ellos. Para ello, el juego y la creación se vuelven los recipientes de las voces de los niños, de la mano de la multimodalidad de la literatura infantil y las conversaciones literarias.

Durante la ejecución, si bien los procesos comenzaron desde la inseguridad y la agresión, con el avance de las sesiones se fueron fortaleciendo la confianza, la empatía y la expresión de los impulsos del juego violento a través del arte. Las lecturas reflejaron una apropiación de las obras, así como posturas críticas en torno a ellas, desde sus experiencias, gracias a la posibilidad de conversar durante y después de la lectura. También se evidenció curiosidad por los lenguajes trabajados y la exploración de cada uno, sin dejar de lado la literatura sino articulándola con el juego, la música, las artes visuales y el teatro.

Estos procesos de expresión se manifestaron en mayor medida en los momentos de escrituras, en los que los niños crearon obras de manera autónoma, resistiéndose a la consigna o decidiendo seguirla para comunicar situaciones y sanarlas con el arte. Los resultados demostraron una subjetividad que sale a flote primero de manera individual y hostil, pero que se convierte tras un tiempo en una forma de catarsis, lo cual genera empatía y unión en el grupo. Esto ha permitido de manera posterior que ellos midan más la manera en que juegan, dándose cuenta de que agredir puede causar malestar en el otro, aunque no

lo hagan con mala intención. También se encontró la manera redirigir ese tipo de expresión a través del arte y el juego.

Floresta de Palabras fue una experiencia que demostró que es posible acercar a los niños y niñas a la literatura, siempre y cuando se logren integrar sus experiencias en el acto. Las lecturas literarias son procesos altamente subjetivos en los que se ve involucrada la manera en que hemos comprendido el mundo hasta el momento y en las escrituras se permite la expresión de dicho mundo interior. Darles voz a los niños les demuestra que para todos es posible dialogar con la obra, crear las propias y hacer comunidad en torno al arte de las palabras .

BIBLIOGRAFÍA

Documentación

- Arenas Romero, P.A. y Cuevas Garzón, N.D.P. (2020) *El clan contra e miedo: propuesta didáctica para la mitigación del miedo en niños y niñas dentro del aula de clase*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Botero, C. (2008) ¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura? En *Música y literatura infantil Colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Pp. 53-62.
- Bustamante Vélez, B. L. & Porras Neira, W. G. (2010). Elfos, creación literaria y artística en la primera infancia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 157-182.
- Camelo González, M.J. (2010) Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, 15, pp 58-67.
- Cajiao, F. (2013) ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Ministerio de educación nacional. 53-61.
- Chambers, A. (2007) *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer Martínez, T. (2005) El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216.
- Crespo Alambarrio, M.A. (2015) Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico. Caracas.
- Dávila, S. (2022, 11 de diciembre) 'Nuestro cuento', la fundación que con libros y juegos busca construir una Cali distinta. El País.

<https://www.elpais.com.co/amp/cali/nuestro-cuento-la-fundacion-que-con-libros-y-juegos-busca-construir-una-distinta.html>

Departamentento Administrativo Nacional de Estadística (2020) *Anexo 5 a 11 años. Internet*. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/index.php/comunicados-y-boletines/estadisticas-sociales/consumo-cultural#:~:text=Informaci%C3%B3n%202020&text=Los%20conciertos%2C%20recitales%2C%20presentaciones%20o,nacionales%20\(12%2C1%25\)](https://www.dane.gov.co/index.php/comunicados-y-boletines/estadisticas-sociales/consumo-cultural#:~:text=Informaci%C3%B3n%202020&text=Los%20conciertos%2C%20recitales%2C%20presentaciones%20o,nacionales%20(12%2C1%25)).

Díaz, F.H. (2007) *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Díaz, F.H. (2018). ¿ Qué escriben los niños?: propuestas para la escritura creativa en el siglo XXI. *Hachetetepé: revista científica de educación y comunicación*. 16. 129-140.

Durán, T. (2002) *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya

Flores Davis, L. E. y Hernández Segura, Ana María. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. [http://www. redalyc. org/pdf/1941/194114582021. pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021.pdf).

Galindo Pérez, E. y Cepeda Heredia, A. (2019). Teatro infantil participativo: un arte educador. *Tsantsa Revista de investigaciones artísticas*, 7, pp. 53-57.

García Jaramillo, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *PNUD América Latina y el Caribe*, 1.

García Yebra, V. (editor) (1974) *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.

- Garraón, Ana. (2015) *Historia portátil de la literatura infantil*. Bogotá: Panamericana.
- González Ramírez, C., Gladic Miralles, J., & Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68.
- Gutiérrez, G.A. (2018) *Cambiando balas por libros. Experiencias de lectura en el ghetto*. Cali: Corporación Biblioghetto.
- Hirschman, S. (2011) *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Gutiérrez, N. (2017) *Creación de ambientes de lectura para la primera infancia: una propuesta para la articulación de la literatura y otros lenguajes expresivos*. [Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura]. Universidad del Valle.
- López Romero, B. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 101-110.
- Martínez Cifuentes, N. A. (2022). *Fortalecimiento de la educación literaria a partir del constructivismo social*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18249>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? *Colección Materiales Pedagógicos* (2), pp. 1-49.

Ministerio De Educación Nacional. (2014) *Documento 23. La literatura en la educación Inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Moreno Moreno, Heladio. (1994) *Teatro infantil*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Peña Forero, N.C. (2017) Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16 (2), 228-241.

Pérez, H. (2006) El lugar de la literatura infantil en la construcción de la subjetividad e intersubjetividad humana. Consideraciones en torno a las concepciones de lectura y escritura en la escuela. En *Memorias II encuentro Didáctica de la literatura*. Universidad del Valle.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Y. (2005) *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Reyes (2016) *La poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.

Reyes, Y. (2021) *Jugar a hacer de cuenta. Apuntes desde el taller de escritura*. Bogotá: La Diligencia Libros.

- Robledo, Beatriz Helena (2004) *La literatura infantil o la cultura de la niñez. Barataria, Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*. Volumen I. Bogotá. Editorial Norma. pp. 2-7.
- Rodari, Gianni. (1983) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara S.A.
- Romero Saldarriaga, M. A., et al. (2023). Los rezagos de la lectura post-pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e212. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e212>
- Rovira-Collado, J., Ruiz, M. y Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e05, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Ruales Villamarín, K.I. (2020) *Análisis de los efectos de la creación artística en el manejo de la agresividad: estudio realizado con niños de siete a nueve años en el cantón San Isidro en el periodo agosto 2019- julio 2020*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Saldaña, P. et al. (2021) El teatro en la educación infantil: una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. *Revista Runae* 6, pp.75-89.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012) *Children's picture books: the art of visual storytelling*. Londres: Laurence King Pub. Recuperado de <https://archive.org/details/childrenspicture0000sali/page/n5/mode/2up>
- Sánchez Jacho, M. R. et al. (2023). Los efectos de la educación virtual pos pandemia en el aprendizaje de la lectura. *RECIMUNDO*, 7(2), 184-198.
- Siemens, G. (2010) *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele.

Sossa, J. (2008) La canción infantil o el lenguaje de los múltiples sentidos. En *Música y literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. Pp. 17-26.

Tamayo Gutierrez, J. (2016) Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades. *La manzana de la discordia*, vol 11. Pp. 29-44.

Vanegas Fonseca, M. C. (2008) Promoción de lectura y música en diversos ambientes: escuela, hogar y biblioteca pública. En *Música y literatura infantil Colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia. pp. 42-52.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zúñiga González, J. (2022, 29 de agosto) '*Nuestro Cuento*': arte y literatura para niños y niñas en zonas vulnerables de Cali. Radio Nacional de Colombia.
<https://www.radionacional.co/cultura/fundacion-nuestro-cuento-arte-y-literatura-para-ninos-en-zonas-vulnerables-cali>

WebGrafía

El jardinero de María Elena Walsh, interpretada por la Orquesta Filarmónica de Montevideo (2020). Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=gASIA7CPtc4&t=3s>.

Para las secuencias

Álvarez, C.S. & Álvarez, I.D. (1996) *Los héroes que vencieron todo menos el miedo*. Bogotá: Panamericana.

Handford, M. (1988) *El nuevo: ¿dónde está Wally?* Barcelona: Ediciones B.

Quino. (1990) *Mafalda* 5. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Quino. (1990) *Mafalda 9*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Quino. (1990) *Mafalda 11*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.

Valdivia, María Luisa. (1993) *Había un navío, vío, vío...* México: Secretaría de educación pública.

Walsh, María Elena (2000) *El reino del revés*. Buenos Aires: Alfaguara.

Yockteng, Rafael & Buitrago, Jairo. (2022) *¡Ugh! Un relato del pleistoceno*. Bogotá: Babel libros.

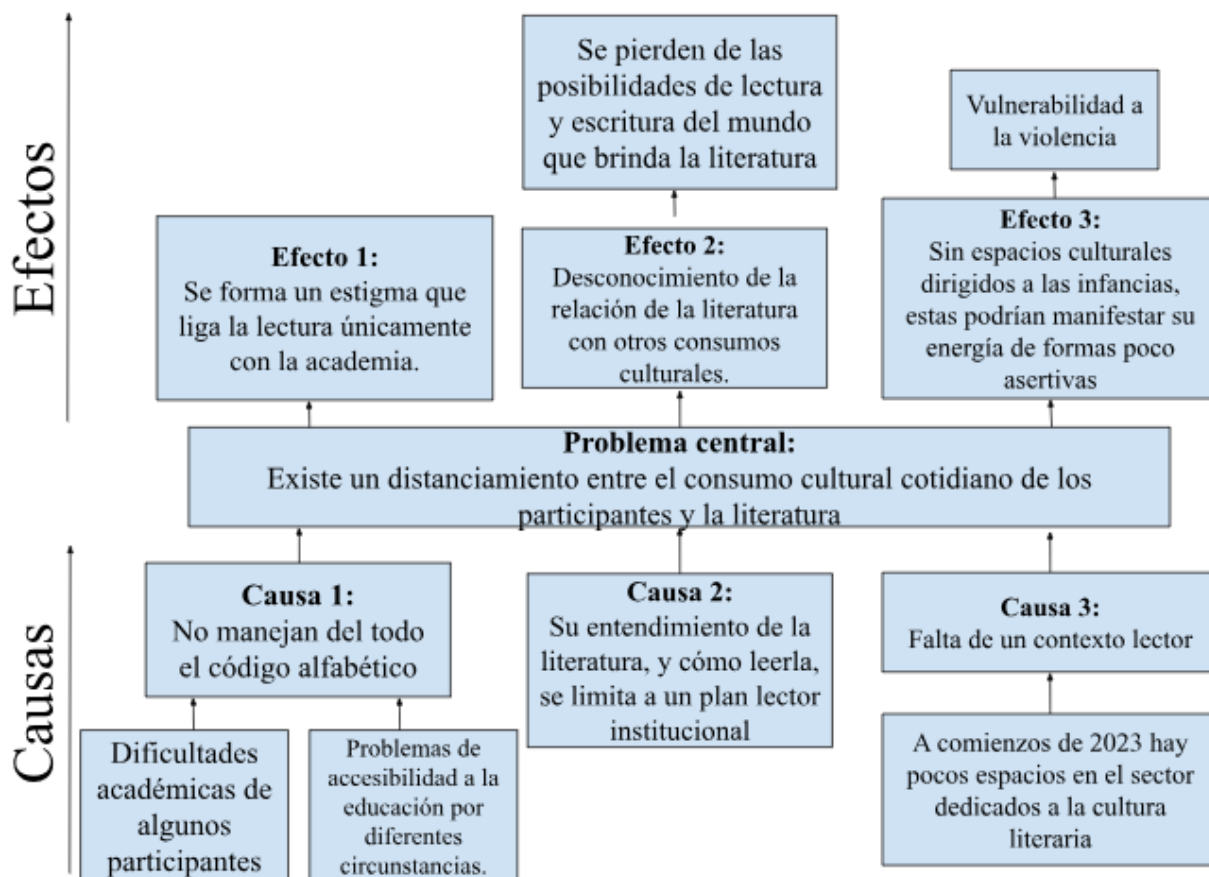
ANEXOS

Anexo A

Figura 1.2

Picnic literario en marzo de 2023.



Anexo B.**Gráfico 1.2***Árbol de problemas.*

Anexo C.

Tabla 2.3

Bolsas de palabras- sesión 1.

Tipo de palabra	Bolsa 1 (15 palabras)	Bolsa 2 (15 palabras)
Sustantivos	Agua	Fuego
	Color	Pintura
	Cuento	Palabras
	Poesía	Música
	Niño	Niña
Verbos	Jugar	Descansar
	Imaginar	Experimentar
	Leer	Leer
	Fingir	Representar
	Crear	Cantar
Adjetivos	Malo	Bueno
	Amargo	Dulce
	Perfumado	Apestoso
	Feliz	Triste
	Aburrido	Divertido

Anexo D.

Documento 2.4.4

Formato de Consentimiento Informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a)___ tutor(a) legal ____, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a)___ tutor(a) legal ____, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: *Floresta de palabras: lectura, juego y creación literaria y artística en un contexto comunitario*, que se describe a continuación:

Equipo:

El equipo lo conforman Ángela María Castro Quiroz como coordinadora e investigadora, con el apoyo de Carmen Liliana Quiroz como mediadora de lectura.

Objetivo:

- Brindar un espacio seguro para que niños y niñas del sector se puedan expresar artísticamente y sean escuchados sus sentimientos y necesidades.
- Democratizar la literatura en la comuna 8 y el barrio la Floresta.
- Ofrecer la literatura como medio para que los lazos familiares y amistosos se fortalezcan.
- Observar los alcances y limitaciones de la creación literaria sin escritura.

Procedimiento:

- Aplicación de encuesta de diagnóstico, cuya contestación dura aproximadamente 15 minutos. Nos comprometemos a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará virtualmente.

- Asistir a las sesiones programadas, en la que se tomarán registros en fotos y vídeos de las actividades y resultados del trabajo del niño o niña a mi cargo.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que **consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo**.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de Cali, el
día _____, del mes _____ de 2024.

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Anexo E.**Figura 3.2**

Resultado de la creación en la sesión 3



Anexo F.**Figura 3.2**

Resultado de la creación en sesión 3



Anexo G.

Figura 3.2

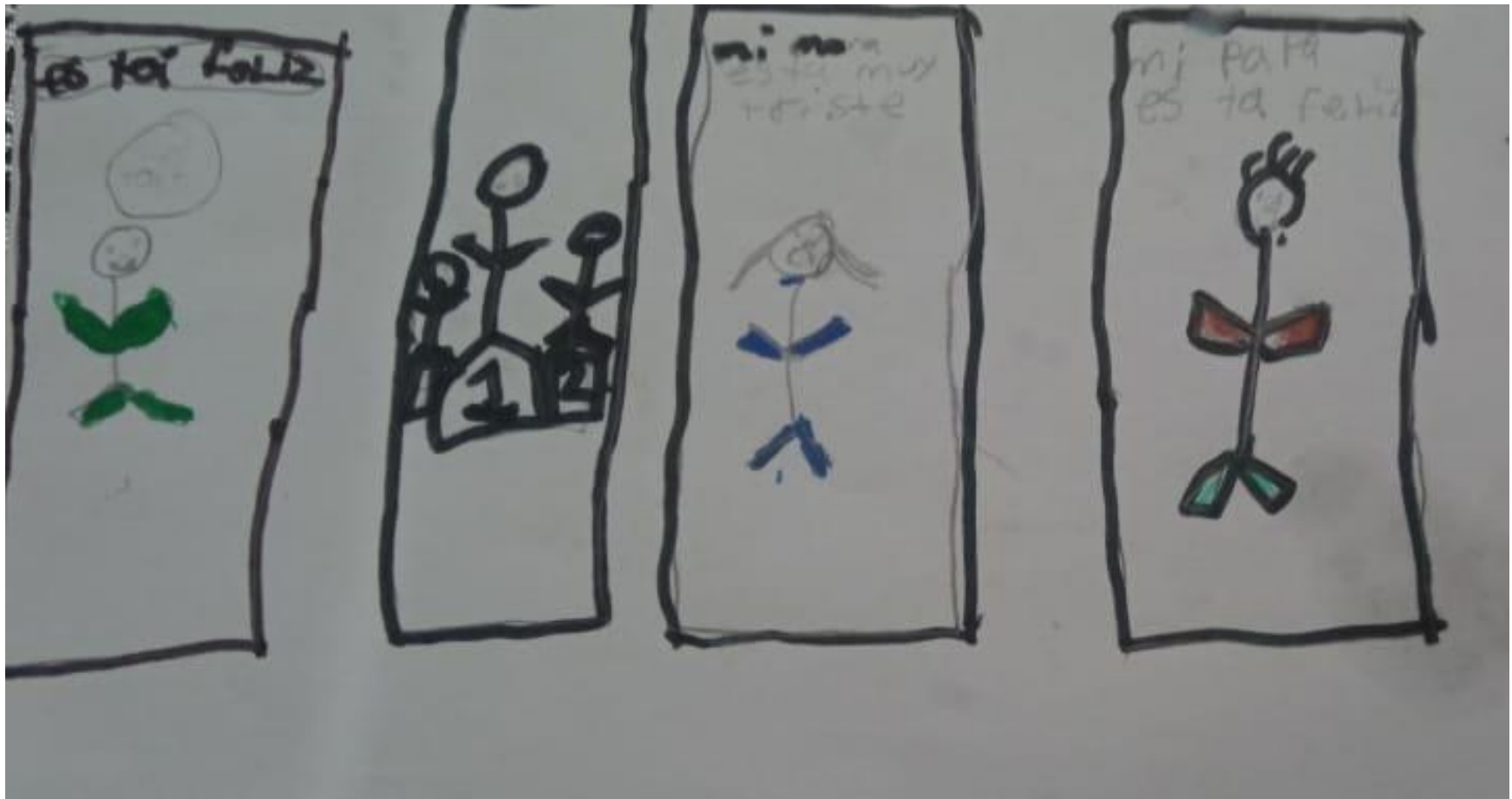
Resultado de la creación en sesión 3.



Anexo H.

Figura 3.2

Resultado de la creación en sesión 3.



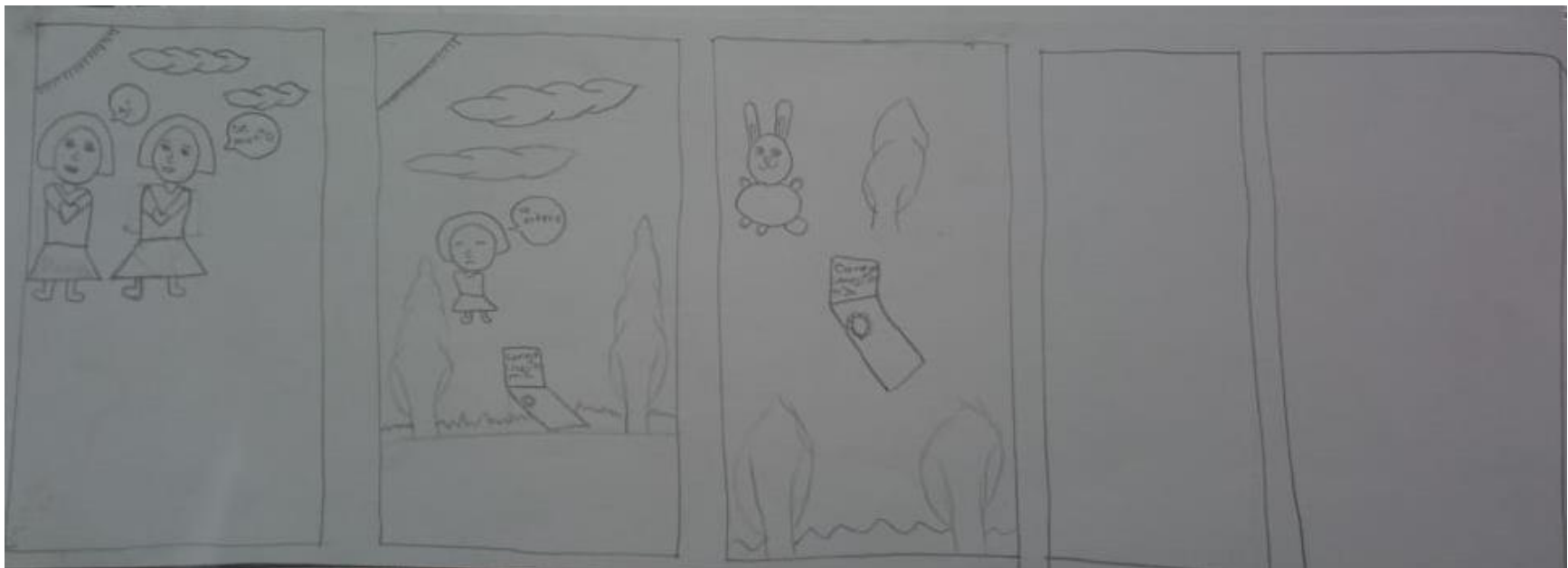
Anexo I.**Figura 3.2**

Resultado de la creación en sesión 3.



Anexo J.**Figura 3.2**

Resultado de la creación en sesión 3.



Anexo K.**Figura 3.2**

Resultado de la creación en sesión 3



Anexo L.**Figura 3.2**

Juego en la sesión 4.



Anexo M**Figura 3.2**

Resultado de la creación en la sesión 4.



Anexo N**Figura 3.2**

Resultado de la creación en la sesión 4.

