

PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

ESTUDIANTE: FABIO GALLO VALENCIA

TÍTULO: *“PROMOCIÓN, ANIMACIÓN DE LA LECTURA Y MEDIACIÓN CULTURAL: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL COLECTIVO AMIGOS IMAGINARIOS.”*

CALIFICACIÓN

APROBADO

WILFREDO ESTEBAN VEGA

Asesor

DIANA PADILLA TORRES

Jurado

Cartagena, abril 30 de 2018

**PROMOCIÓN, ANIMACIÓN DE LA LECTURA Y MEDIACIÓN CULTURAL:
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL COLECTIVO
AMIGOS IMAGINARIOS.**

FABIO NELSON GALLO VALENCIA

WILFREDO ESTEBAN VEGA BEDOYA

ASESOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

CARTAGENA DE INDIAS

2018

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a la construcción de este proyecto, especialmente a Laura, amiga imaginaria, incasable y soñadora.

A Jennifer esposa, amiga, madre y compañera incondicional.

Al profesor Wilfredo Esteban Vega porque su apoyo, confianza y oportuno consejo han hecho de Amigos Imaginarios un proyecto cada vez más real.

A la Universidad de Cartagena, especialmente al programa de Lingüística y Literatura y a cada uno de los docentes por enseñarme a reconocer nuevos caminos.

A Juan Diego, regalo y prolongación de la vida.

RESUMEN

El presente trabajo pretende sistematizar las experiencias significativas adquiridas por el colectivo de promoción y animación de lectura Amigos Imaginarios (AI) en sus primeros cinco años de trabajo. Si bien este colectivo surge como un grupo de estudio sobre literatura infantil y juvenil (LIJ), con el tiempo, ha ido perfilando sus objetivos hacia el trabajo comunitario y la gestión de espacios culturales para el aprendizaje y el consumo cultural. Este ejercicio de sistematización tendrá tres momentos: el primero resume la historia del grupo, junto con algunos de sus postulados teóricos y metodológicos, al tiempo que justifica el porqué de la escogencia de la sistematización como metodología de trabajo. En segunda instancia, hablaremos del libro y la literatura como ejes centrales en el diseño de nuestras actividades, de promoción y animación a la lectura en distintos contextos y con diferentes públicos, por lo cual sistematizamos una serie de actividades donde la palabra dirige el juego, la interacción, la creación y el aprendizaje. En tercer lugar, sistematizamos un conjunto de experiencias afines a los espacios culturales comunitarios, donde los objetivos del trabajo pueden abarcar desde fortalecimiento del tejido social de la comunidad, hasta el acercamiento o mediación hacia expresiones o espacios culturales. Si bien en todos los planteamientos los aportes de la literatura son definitivos para estructurar las actividades, sobre todo en este punto nos valemos de las propuestas estéticas de la obra literaria para crear diálogos e intertextualidades, que motiven la creación o el debate en torno a temas afines con los objetivos del taller y las necesidades del contexto. En conclusión, con la sistematización de estas experiencias, esperamos dejar testimonio de los procesos desarrollados por Amigos Imaginarios en la ciudad de Cartagena, como una manera de visualizar los procesos culturales necesarios para revalorizar las acciones sociales y políticas tendientes a generar cambios en la forma de percibir el arte y la cultura en nuestro medio. También es una forma de resaltar la importancia de la sistematización de experiencias en la construcción de ideas comunes entre las distintas entidades y grupos que trabajan en el ámbito de la promoción y animación de lectura, el consumo cultural y el trabajo comunitario en la región.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS: HUELLA Y CAMINO.....	10
1.1 Contextualización: promoción de lectura en Colombia.....	12
1.2 Amigos imaginarios: una experiencia significativa en la promoción de lectura y escritura y mediación cultural.....	16
1.3 Bases teóricas de Amigos Imaginarios: Juan Cervera, Gianni Rodari y otros.....	19
CAPITULO II: JUGUETES DE PALABRAS.....	22
2.1 Lectura en voz alta y tradición oral.....	23
2.2 El juego de escribir.....	26
2.3 El cuento motor.....	30
2.4 El cuento acumulativo.....	35
2.5 El libro-álbum infantil.....	40
CAPÍTULO III: DAR DE LEER PARA LA VIDA.....	45
3.1 Actividades literarias a partir del folklor.....	46
3.2 Actividades literarias a partir del patrimonio.....	52
3.3 Actividades literarias a partir del territorio.....	56

3.4 Actividades literarias a partir de la diferencia.....	66
4. CONCLUSIONES.....	73
5. BIBLIOGRAFIA.....	76

INTRODUCCIÓN

El tema de la lectura en Colombia está regularmente asociado al ámbito educativo, por eso los programas de promoción de lectura se enfocan principalmente en fortalecer los estándares básicos de las competencias lectoras y escritoras, para mejorar los resultados de las evaluaciones a los estudiantes colombianos en las áreas de la comunicación. Afortunadamente, esta situación ha movilizadado un sector de la sociedad hacia la consolidación de propuestas independientes encaminadas hacia la renovación de las prácticas metodológicas y pedagógicas en torno a la lectura y la escritura, concibiendo la lectura como una actividad libre y placentera, y la escritura como una práctica sociocultural que convoca en su construcción todos los valores socio-culturales, emotivos y cognoscitivos del grupo social donde se ha generado el discurso (Iser, 1987). Sobre esos nuevos espacios y nuevas formas de aprender a leer, escribir y relacionarse con la cultura, hablaremos en el desarrollo de este trabajo. Por ahora y como una forma de contextualizar la situación del trabajador cultural en la ciudad, diremos que parte del problema deviene de las políticas regentes que segregan económica y socialmente al gestor cultural y por consiguiente a la población en general. Cartagena por ejemplo, a pesar de ser epicentro de encuentros culturales como el Hay Festival o el Festival de Cine de Cartagena, hace rato no prioriza la cultura dentro de los planes de gobierno. Esto repercute de manera negativa en la convivencia de las comunidades que carecen de un proyecto integrador de ciudad; desligadas de sus territorios y con una profunda crisis de identidad. Ante este panorama desalentador, el llamado es a movilizarnos como ciudadanos, a motivar cambios en el statu quo por medio de propuestas que ayuden al fortalecimiento y construcción de ciudad. Es por esto que surgen proyectos como el de Amigos Imaginarios, con una serie de propuestas encaminadas a promover el conocimiento, la participación, la democracia y la cultura, bajo la modalidad de talleres culturales y artísticos dirigidos a distintas comunidades.

Uno de los principales objetivos de Amigos Imaginarios es acercar a las personas al goce estético que brinda la literatura y los lenguajes artísticos; al margen de las pretenciosas estadísticas que evalúan en números el acercamiento de las personas a la lectura y a los

espacios de consumo cultural. Desde esta iniciativa consideramos la lectura como una cuestión de afectos, que involucra inicialmente a la familia para luego expandirse y generar cadenas de empatía con el resto de la sociedad. Iniciamos esta búsqueda siguiendo las posibilidades de trabajo que ofrecen campos como la pedagogía, la educación, la teoría literaria infantil, la filosofía, el arte, la neurociencia, la urbanística y otros campos del saber, para crear propuestas que amplíen la visión sobre muchos aspectos de nuestro contexto, nuestra cultura y nuestro ser. En esta medida nuestra principal intención es formar lectores para la vida; personas creativas capaces de reinventar otras formas de habitar en sociedad y de contribuir a la formación de un entorno más incluyente, más sano y menos adverso

Por otra parte, esta propuesta se articula estrechamente con las búsquedas y los intereses personales de cada uno de los integrantes del proyecto. En la actualidad, Amigos Imaginarios está conformado por tres integrantes, los cuales hemos visto como nuestros horizontes profesionales, personales, espirituales y pedagógicos se amplían a través de un trabajo que asumimos con mucha sinceridad y empatía, especialmente la labor con niños y ancianos. Consideramos que este trabajo de mediador cultural implica gran responsabilidad, sobre todo con el público infantil que tiende a ubicar modelos de identificación con los adultos, por lo que son indispensables cualidades como la confianza, el respeto a la individualidad y la intuición para guiar el trabajo colectivo.

Desde esta filosofía, resumimos la labor de AI y el papel del promotor o animador de lectura y mediador cultural desde estas premisas: El primer paso para transformar nuestros entornos es imaginando un mundo mejor y proponiendo cambios; trabajamos en complicidad con los otros y asumimos la responsabilidad de un cambio a nivel personal y grupal; unimos esfuerzos para cumplir las metas y mejorar las condiciones de vida de las personas; creamos redes de apoyo entre iniciativas que buscan el beneficio común por medio de acciones altruistas que ponderen el humanismo, el arte y el cuidado del planeta para apostarle a un cambio social. .

Proponemos la sistematización de las experiencias, conscientes de que será un ejercicio permanente, tanto de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas (García & Godoy, 2011). Para esto, contamos con diversas fuentes entre las que se cuentan fichas técnicas, informes, proyectos, propuestas, vídeos, fotografías,

muestras de dibujos, actividades plásticas, pinturas y textos escritos realizados en los diferentes talleres. Recurriremos además, a las fuentes bibliográficas sobre la literatura infantil y juvenil que nos han servido de referencia para realizar las actividades, como una manera de compartir las impresiones y conclusiones sobre el trabajo con estos textos.

En conclusión, este trabajo de sistematización, busca transformar las experiencias obtenidas en el trabajo realizado por AI, en instrumentos para generar conocimiento en áreas como la promoción y animación a la lectura, la extensión bibliotecaria y museográfica y el trabajo comunitario. También busca reflexionar sobre el trabajo desarrollado en los espacios culturales como una herramienta para combatir la inequidad educativa y promover la inclusión y el consumo cultural en las comunidades, a través de la formación de públicos.

CAPÍTULO 1

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS: HUELLA Y CAMINO

Adoptamos la sistematización de experiencias para la realización de este trabajo, porque su modelo investigativo permite transformar las experiencias en conocimientos científicos y de esta forma responde de la mejor manera a las necesidades investigativas de las ciencias sociales en nuestro contexto. Bajo este enfoque metodológico consideramos el estudio de los fenómenos sociales desde la lógica implícita en los procesos de investigación cualitativa, haciendo énfasis en las prácticas como experiencias generadoras de conocimiento. La construcción del saber científico abordado desde este modelo de trabajo, implica una reflexión crítica y constante para interpretar una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción, con tal de descubrir o explicar la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué se ha hecho de ese modo (Jara, 2010).

Por medio del método de sistematización de experiencias, las prácticas constituyen el método de aprendizaje que recopila el conocimiento científico. Esto lo hace un modelo investigativo de naturaleza contestataria que emerge en las décadas de los sesenta y setenta, con el propósito de replantear el enfoque abordado por el discurso científico para describir la realidad Latinoamericana. Hasta entonces, la visión de la realidad social de la región estaba viciada por investigaciones positivistas que asumían el estudio de los comportamientos sociales como algo estático e inmutable, a través de técnicas de investigación concentradas en la obtención de resultados y en procesos desconectados de su contexto, mediados por la subjetividad del investigador y por la poca participación de los sujetos.

Según Oscar Jara en “Trayectos y Búsquedas de la Sistematización de Experiencias en América Latina 1959-2010”, el concepto de sistematización de experiencias ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad (2010, Pp. 34). Se trata de un modelo de investigación que nace paralelo a las luchas sociales

latinoamericanas, por lo que son evidentes las influencias de movimientos sociales como la Revolución Cubana en su ideal de revindicar las luchas populares en contra del imperialismo y el capitalismo.

Sin embargo, serían los aportes pedagógicos hechos por las escuelas del trabajo social y posteriormente, de filósofos de la educación como Paulo Freire, los que propiciaron un cambio de este modelo en el ámbito educativo. Ante la precaria situación del pueblo analfabeta, dominado y empobrecido, la Educación de Adultos y la Educación Popular, fueron herramientas de emancipación para comunidades campesinas e indígenas, históricamente silenciadas y excluidas de los círculos letrados del poder. Luego, con vinculaciones más estrechas a la academia y a la teoría de la dependencia, emerge como un producto original y fuertemente latinoamericano, convirtiéndose en el pensamiento de base de muchas de las tendencias científicas que operaban hasta el momento y que dieron a entender como el sometimiento histórico de los pueblos también subyuga el pensamiento de los mismos (Tapela y Rodríguez, 2012).

En el contexto general latinoamericano, podemos situar los antecedentes directos de la sistematización en los aportes de los trabajadores sociales en su intento por hacer una reflexión crítica sobre sus experiencias, de modo que estas fueran la fuente de conocimiento de lo social, que propiciaran la transformación de la realidad (Jara, 2010, p-6). Sin embargo, serían los aportes del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, con la teoría de la investigación-acción participativa, los consolidadores de la dimensión epistemológica que requería la sistematización de experiencias para transformarse en un paradigma investigativo de las Ciencias Sociales. Según Fals Borda, “la Investigación-Acción-Participativa, consiste en un enfoque investigativo que “busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas” (1985). P.6

Un panorama general sobre la obra de este reconocido intelectual Colombiano, deja entrever su activismo a favor de una transformación social y la reivindicación de las clases dominadas. La influencia de su obra desencadenó una búsqueda interdisciplinaria por salvar la dicotomía entre el sujeto objeto de la investigación; por recuperar el saber de los sectores populares; por vincular la teoría con la acción y por convertir la búsqueda de conocimiento

en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal. (Op. Cit., p, 7)

La sistematización nace con la intención de transformar los marcos interpretativos de la realidad latinoamericana y los modelos de intervención positivistas utilizados hasta entonces en las prácticas sociales. Según Jara 2010, hay ocho corrientes teórico prácticas coparticipes en el nacimiento y evolución de la sistematización: “la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa” (2010, p, 12). Todas ellas han hecho de la sistematización una práctica investigativa profundamente enraizada en la cultura latinoamericana, y siguen construyendo redes de intercambio y colaboración mutua, para proporcionar marcos interpretativos acordes con las particularidades de cada experiencia.

1.1 Contextualización: promoción de lectura en Colombia

Según Mejía, la sistematización se convierte en esa voz que permite que los saberes de prácticas y sus conocimientos emerjan y vayan a la sociedad con fuerza propia para disputar un lugar en los terrenos del saber y el conocimiento” (Mejía 2015, p, 13). En este sentido la sistematización nos provee una herramienta de trabajo provechosa a la hora de comprender el campo epistemológico donde se gesta la promoción y animación de la lectura en nuestro país, así como sus fortalezas y principales desafíos de cara a los retos educativos de las nuevas generaciones.

En Colombia las políticas de estado que rigen la promoción de la lectura y la escritura hacen parte de una estrategia globalizada enfocada en el mejoramiento de la calidad de vida en los países menos desarrollados. Estas políticas empezaron a gestarse desde finales de la década de los 90’s tras la propuesta del *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* [CERLALC] de adoptar “Políticas Nacionales de Lectura”, mediante una legislación que garantice su desarrollo y permanencia. A esta convocatoria se unió la *Organización de Estados Iberoamericanos* [OEI] que, en conjunto con los países asociados, crearon la Plataforma de Integración Cultural de las Naciones Iberoamericanas

[ILIMITA], con el objetivo de convertir la lectura y la escritura en un asunto de Política Pública, y fundamentarlas como herramientas de inclusión social y desarrollo en los países cobijados por este organismo (Mayorga, 2013).

Un primer resultado de este encuentro fue la creación de una guía para el diseño de Planes Nacionales de Lectura, que indicaba los componentes fundamentales, su implementación y mantenimiento. A partir de esto, en Colombia se gestó el Plan nacional de Lectura y Biblioteca “Leer libera” amparado en la Ley General de educación, el Plan de desarrollo “Hacia un estado comunitario” y la estrategia la “Revolución educativa”, llevado a cabo en los gobiernos de los periodos correspondientes a 2002-2010. Con estos programas el Ministerio de Cultura, recibió la tarea de fortalecer los espacios bibliotecarios y consolidar una política de fomento y promoción de lectura, trabajando desde la reestructuración y fortalecimiento de la Red de Bibliotecas Públicas nacionales.

El periodo presidencial siguiente, asumió estos compromisos y creó el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” implementado por el Ministerio de Cultura y de Educación, el cual busca aumentar el índice de lectura de los colombianos de 1.9 a 3.2 libros leídos al año en el 2018. En estos periodos de gobierno se han construido 123 nuevas bibliotecas, consolidando un número cercano a las 1.500 integradas a la Red de Bibliotecas Públicas precedidas por la Biblioteca Nacional. Dentro de este programa se actualizaron los catálogos bibliográficos con la colección “Leer es mi cuento” y se incrementó la dotación de herramientas para el fortalecimiento de la promoción y animación de la lectura, además, del equipamiento tecnológico de los centros bibliotecarios y escolares, y la ampliación de la cobertura de acceso a internet. Por otra parte, también se vienen desarrollando propuestas enfocadas en la edificación de paz y reparación de víctimas, mediante líneas de trabajo de recuperación de memoria histórica y el proyecto Bibliotecarios de paz, que busca impactar las zonas afectadas por el conflicto armado. También, se fortalecieron los contenidos para la primera infancia, mediante las plataformas Maguaré y Maguared, y los programas de lectura en voz alta en guarderías y hogares comunitarios (Mincultura, 2016).

Estos planes de mejoramiento lector han tenido resultados visibles y aceptables según las cifras arrojadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]; quien señala que hubo un incremento en el área de lectura crítica al pasar del 49,7 al 51,9 en

el 2016, mejorando en todas las áreas 7 puntos más en comparación al año 2015. Esfuerzo que aún no es suficiente, pues aunque el Reporte Ejecutivo Colombia en Pisa 2015, también reconoce una leve mejoría en las áreas evaluadas, principalmente en el área de lectura, señala que aún se requiere un replanteamiento de las políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, ya que el programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [PISA] que se realiza cada tres años a los estudiantes de la etapa final escolar y que se implementan en Colombia desde 2006, indica que el desempeño lector de los jóvenes colombianos es muy deficiente en comparación a los estándares internacionales (ICFES, 2016,p-9).

Por otro lado, recientemente el CERLALC evidenció que el consumo de libros en Colombia ha ido decayendo en comparación a las cifras del 2014 (2016, p.17), lo que pone en entredicho la posibilidad de aumentar los índices de lectura de 1.9 a 3.2 libros leídos por persona para el año en 2018, como lo propone el gobierno actual. Este organismo apoyado en el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane), señala que los lectores de libros en Colombia disminuyeron del 48,4% en 2014 al 47,5% en 2016. Aunque hubo un incremento en la población lectora de 12 años o más, pues se pasó del 79,9% en 2014 al 90,7% en 2016, teniendo en cuenta todos los formatos de lecturas: blog, redes sociales, correos electrónicos, revistas, prensa, artículos científicos y libros.¹

Estas estadísticas señalan un crecimiento en el volumen de lecturas fuera del formato *librodeterminista*, mientras que el índice de lectura de libros impresos decayó, según el Ministerio de Cultura (2016). Para el 2015, esta misma entidad, asegura haber hecho una producción de 1.880.000 ejemplares de 4 títulos, de la serie “Leer es mi cuento” que fueron repartidas en todas las bibliotecas públicas del país. El contraste de estas cifras nos lleva a preguntarnos sobre la eficacia de las estrategias usadas en las bibliotecas y escuelas para que estos libros lleguen hasta las manos de los lectores, y si se está incentivando el consumo placentero de la lectura. También nos preguntamos por la manera cómo se están utilizando estos recursos y herramientas, y por la idoneidad del personal bibliotecario encargado de establecer el puente entre los materiales de lectura y las distintas comunidades a las que llega. Por otra parte cuestionamos si estos planes de promoción de lectura aportan al tratamiento

¹ DANE, (2017) Qué y cuanto leemos los colombianos. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php/actualidad-dane/4341-que-y-cuanto-leen-los-colombianos>
Rescatado el 8 de nov de 2017.

consciente, crítico y reflexivo del material bibliográfico, teniendo en cuenta que la lectura es una herramienta imprescindible para la transformación personal y social.

Buscando responder estas preguntas, nos damos cuenta que aunque existe un interés creciente en las instituciones gubernamentales por crear proyectos enfocados en la formación cultural, artística y educativa, muchos de estos se siguen edificando sobre arenas movedizas como sucede en Cartagena, donde el problema es sobre todo de naturaleza política. Observamos por ejemplo que las administraciones de turno en su afán de mostrar resultados inmediatos, invierten en la construcción de bibliotecas o centros culturales, que a largo plazo resultan olvidados, utilizados para otros fines, intervenidos de manera irregular, o frecuentemente dejados a cargo a un personal elegido bajo influencias politiqueras y poco capacitado para el trabajo. Por otra parte, encontramos inversiones en programas de mejoramiento lector sin continuidad y con impactos poco favorables en la población, lo que agrava las problemáticas de convivencia y desarrollo de las comunidades.

Ahora bien, reparamos especialmente la necesidad de tener profesionales en los espacios vitales para la cultura de la ciudad, como bibliotecas, centros culturales y museos, porque estamos convencidos de que una labor comprometida y responsable por parte de los bibliotecarios y demás coordinadores culturales, resulta vital para alcanzar las metas propuestas en los diferentes programas de promoción, animación de lectura y proyección cultural; al tiempo que, puede significar el fortalecimiento de la educación, la mediación cultural y la construcción del tejido social, tan necesario para transformar la situación social de la ciudad y el país. Estos reparos van de la mano de nuestra propuesta de sistematización que busca destacar los avances en materia de promoción y animación de lectura y escritura en la ciudad, y sobre todo buscando contribuir a la renovación conceptual del trabajo del promotor, animador y mediador cultural frente a los desafíos que imponen las propuestas contemporáneas de mediación cultural en un contexto integrador, donde todos los elementos de la cultura pueden ser utilizados para descubrir nuevas formas de aprender, jugar, convivir y crear.

En nuestra búsqueda por configurar el perfil del personal acorde al trabajo desarrollado por Amigos Imaginarios, partimos de la figura de un promotor animador, o mediador de lectura que más allá de recomendar libros y lecturas, se convierte en un generador de

experiencias gracias a su capacidad de propiciar espacios transformadores, haciendo de su oficio “una práctica social dirigida a transformar las maneras de concebir, valorar, imaginar y usar la lectura, procurando hacer de ésta, una actividad potencialmente liberadora y edificadora de la condición del ciudadano” (Morales y otros., 2005, p.9) Sin embargo, dadas las exigencias del trabajo cultural contemporáneo, y teniendo en cuenta las necesidades de nuestro contexto, adoptamos la figura del mediador cultural, puesto que además de las funciones del promotor de lectura también se busca potenciar los recursos del conocimiento, la cultura y la sociedad, disponibles en una comunidad o grupo, para contribuir al conocimiento de algún objeto o instancia común y colaborar en la búsqueda de una convivencia cultural donde todos participen.² Desde nuestro papel como mediadores culturales, promovemos la lectura, la escritura, las artes, el juego, el dialogo y el intercambio de aprendizajes como mecanismos para generar nuevas interpretaciones críticas de la realidad.

1.2 Amigos imaginarios: una experiencia significativa en la promoción de lectura y escritura y mediación cultural.

Amigos Imaginarios nace como un grupo de estudio al interior del programa de Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena en el año 2012. Su objetivo principal en ese entonces, era debatir los conceptos claves propuestos por la teoría literaria sobre Literatura infantil y juvenil (LIJ), y revisar bibliografía sobre el tema para establecer diálogos con temas afines como la educación, la pedagogía artística, el arte y la crítica literaria. Con esto empezamos a identificar en el contexto local, algunas falencias en la forma como se venían desarrollando algunas iniciativas encaminadas a incentivar la promoción y animación a la lectura y la escritura, lo cual nos motivó a pasar de los debates académicos, al diseño y ejecución de talleres literarios que llevaran a la práctica la teoría y el producto de los debates sostenidos al interior del grupo.

² Gobierno de Chile. Consejo nacional de la cultura y las artes: *mediación cultural y artística*. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/08/rc-presentacion-mediacion-artistica-CNCA.pdf>
Rescatado el 12 de noviembre de 2017

Una de las primeras experiencias de este tipo, fue el taller “Abracemos un cuento” realizado en la Institución educativa Fulgencio de Lequerica del barrio la Candelaria de Cartagena, gracias al patrocinio del programa de Lingüística y Literatura de la UDC y su programa de extensión enmarcado en la semana cultural Héctor Rojas Herazo. Este primer taller significó para el grupo un espaldarazo al trabajo realizado durante el semestre en el grupo de estudio, y marcó un derrotero a seguir en adelante: la creación de alianzas estratégicas con instituciones para desarrollar proyectos culturales sobre intereses comunes. Esta misma alianza vinculó otros estamentos universitarios como Bienestar Universitario y El centro de Documentación José Fernández Madrid, para realizar talleres conjuntos dentro de la universidad y en algunas escuelas públicas del distrito. Para este escenario propusimos una adaptación teatral del cuento Rin Rin Renacuajo de Rafael Pombo llamada “El renacuajo Pescador” lo que implicó para los miembros del grupo explorar sus capacidades para interpretar otros lenguajes artísticos como la actuación, el baile y el diseño de disfraces y escenarios y dialogar con la adaptación de un texto literario. A raíz de la buena acogida que tuvimos, llevamos la obra a los corregimientos de Tierra baja, y Puerto Rey y a varios hogares comunitarios del barrio Olaya Herrera. Esta experiencia exploratoria con lenguajes artísticos como el teatro, las artes plásticas y la música, fue determinante para consolidar la metodología de trabajo que ha caracterizado el trabajo de AI desde sus inicios.

Posteriormente, desarrollarnos talleres durante un semestre en la casa cultura Encarnación Tovar del corregimiento de La Boquilla, donde pusimos en marcha nuestro primer club de lectura y comprobamos la efectividad de algunas técnicas de animación de lectura e hicimos nuestros primeros talleres de artes. Al mismo tiempo establecimos nuestros primeros contactos con El Centro de Formación de la Cooperación Española (CFCE) para realizar en conjunto con las fundaciones Conéctate y Cultura y Otredad, una serie de actividades culturales para niños enmarcadas en las Fiestas de Independencia que tenían como objetivo acercar a los niños del barrio Los calamares a las tradiciones de las fiestas populares como una forma de revitalizar la tradición en las futuras generaciones. Con el apoyo de estas mismas instituciones realizamos nuestro primer taller de construcción de tejido social por medio de la literatura, a uno de los sectores más pobres de la ciudad como lo es el territorio aledaño a la vía perimetral en inmediaciones del barrio la Esperanza. Allí realizamos el taller “Tocar para Crear” en la sede de la institución Jorge Artel de la Perimetral con jóvenes y

adolescentes de los grados 10 y 11. Estas alianzas nos llevaron a participar como invitados especiales en la apertura del Club de lectura y escritura creativa de la Biblioteca del Centro de Formación de la Cooperación Española (CFCE), llamado para entonces La edad de oro. A partir de esto, los tres integrantes actuales de Amigos Imaginarios, recibimos la invitación para integrar el equipo de talleristas del club de lectura, participando activamente en su consolidación y posicionamiento como uno de los clubes de lectura para niños y padres referentes en el ámbito de las bibliotecas públicas de la ciudad.

Gracias a la experiencia acumulada durante estos años de trabajo, en el 2017 AI ganó una beca en la convocatoria Estímulos 2017 del Ministerio de Cultura para desarrollar procesos de recuperación regional de memoria fotográfica, con el proyecto “Todos hacemos memoria” el cual se ejecuta en cuatro bibliotecas públicas de Cartagena. Con este proyecto buscamos darles participación a los adultos mayores dentro los espacios culturales de sus barrios con el fin de crear encuentros entorno a la palabra y la literatura, en donde a través de la fotografía y testimonios de vida, estos puedan activar la memoria para reconstruir las historias personales y comunales que dieron origen a sus familias, a sus barrios y su ciudad. Por otra parte, este mismo año, los integrantes de Amigos Imaginarios pasaron a hacer parte del grupo de Talleristas que diseñan y ejecutan las actividades del programa “Entre niños” del área cultural del Banco De la Republica, en asocio con la Casa Museo Rafael Núñez, el Museo Del Oro Zenú y El Museo Naval del Caribe, y con esto asumimos el reto de diseñar y ejecutar talleres y actividades de extensión museográfica. Por otra parte fuimos invitados a participar del semillero de investigación Ciencias Humanas y Educación del Programa Profesional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Cartagena, en el que participamos como ponentes en el conversatorio “El sentido de leer para la vida” y con el taller “Herramientas para la promoción y animación de la lectura”, impartido igualmente en otras instituciones educativas de la ciudad. Recientemente fuimos invitados a participar en el IV encuentro anual de librerías Organizado por la Cámara del Libro en Bogotá, y al V encuentro de la Red de Bibliotecarios del departamento de Bolívar. En el futuro cercano, AI planea gestionar un espacio propio que funcione como epicentro del encuentro entre libros, niños, padres, docentes, mediadores y promotores de lectura, y se convierta en punto de referencia para todas las personas interesadas en la LIJ en Cartagena y la costa caribe en general.

1.3 Bases teóricas de Amigos Imaginarios: Juan Cervera, Gianni Rodari y otros.

Muchos de los aportes que dieron lugar a la propuesta de AI como colectivo de promoción de lectura y escritura provienen del texto “Teoría de la literatura infantil” del escritor español Juan Cervera, 1991. Éste nos proporcionó en su momento, un campo epistemológico sobre la literatura infantil y juvenil que se ha mantenido vigente a través de los años y las experiencias. En el texto de Cervera titulado “Teoría de la literatura infantil” encontramos las primeras alusiones a las múltiples conexiones existentes entre la literatura infantil y los lenguajes artísticos encargados de pluralizar y diversificar sus contenidos de acuerdo a las posibilidades de recepción del niño. Desde esta visión, Cervera considera como literatura infantil toda expresión que incluye géneros de tradición oral, juegos tradicionales, juegos de lenguaje, creación plástica, cine, y actividades motoras que involucran el juego y el reconocimiento del cuerpo. Y aclara que “la voluntad integradora de esta definición quiere alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor” (Cervera, 1991, p, 11)

En contraste con la definición anterior, Cervera resalta que no basta con la existencia de un conjunto de obras artísticas que tengan como destinatario al niño para que exista la literatura infantil (1991, p. 10). Para reforzar esta idea, el autor identifica las diferencias entre el lenguaje estándar y el lenguaje artístico utilizado en los textos destinados al niño y demuestra que no toda producción para niños es necesariamente literatura y hace énfasis en tener en cuenta el interés y la aceptación del niño por la literatura.

En este contexto la literatura infantil se suma a la polémica discusión de escritores y críticos literarios sobre los adjetivos que se le agregan al término “literatura”. Creemos que la mejor forma de entender la literatura infantil es dentro del papel que ejerce en la cultura; en la manera cómo está inmersa dentro de ésta, y cómo es recibida por el niño, el que ya no debe considerarse destinatario sino receptor. Desde esta intención Cervera considera que la función más elevada que se le puede conferir a de la literatura infantil, es la de introducir al niño en la cultura o facilitarle la adquisición del caudal de conocimientos que le hacen falta,

y de paso proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico es ayudarlo a encontrar respuesta a sus necesidades.” (p, 14)

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, hemos integrado en nuestros talleres expresiones artísticas que involucran literatura, música, cine, pintura, artes plásticas y le hemos dado un papel transversal al juego y la lúdica. Para Cervera el juego es “...un elemento fundamental y motivador del contacto del niño con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes preferentemente receptivas a otras más activas donde la participación y la motricidad pasan a ser piezas clave” (1991, p, 12).

En segunda instancia, referenciamos las propuestas del Italiano Gianni Rodari (1920-1980), encaminadas a dignificar la imaginación en la educación y potenciar la creatividad infantil. Igual que Cervera, Rodari considera el carácter del juego como un atributo muy serio en los procesos de invención, creación, confianza y aprendizaje del niño. En palabras de Rodari el juego sirve:

(...) para que el niño se encuentre en situaciones placenteras, para que cumpla con hazañas inolvidables, para presentarle un futuro lleno de satisfacciones y compensaciones, contándose como si fuera una historia (...) es necesario que el niño haga reserva del optimismo y de la confianza para emprender la vida. Además, no tenemos que descuidar el valor educativo de la utopía (2011, p, 139).

Para Rodari una de las bondades del juego en la infancia es que fortalece la autonomía del niño, permitiéndole la recreación de roles; la mediación constante con las palabras que nombran, verbalizan acciones, y permiten la invención de nuevas palabras, (p, 339). Además, afianza los vínculos con el entorno y con la familia, principalmente con la figura materna de quien proviene el primer discurso poético-imaginativo con el que niño entra en contacto (p, 34). El juego permite al niño explorar el mundo y construir relaciones de afecto y libertad con las personas a su alrededor en tanto experimenta múltiples contactos con el lenguaje. Cuando Rodari, propone el “Teatro-Juego-Vida” en su libro “Gramática de la fantasía” destaca que “éste propone juegos que permiten un desborde imaginativo a través de la

experiencia sensorial y las palabras”, por lo que considera que el juego con objetos permite una puesta en escena que requiere además, la invención de una pequeña historia, jugar con el lenguaje y la intervención del juego corporal, lo que permite que “los niños sean al mismo tiempo autores, actores y espectadores de lo que sucede” (p, 100)

Gracias al libro *La Gramática de la fantasía* tenemos acceso a las experiencias del autor como maestro, lector, escritor y conferencista preocupado por responder de manera honesta a las necesidades e inquietudes de niños, y adultos. En esta obra Rodari defiende la importancia de la fantasía en la educación del niño desde todos los ámbitos y etapas de su desarrollo, le da valor a la palabra desde un sentido democrático, partiendo del lema “todos los usos de la palabra para todos” (p, 17).

Desde su faceta como educador Rodari enlaza la didáctica y la pedagogía para potenciar las posibilidades de trabajo en torno a la literatura. Por otra parte, consideramos relevantes los aportes de enfoques pedagógicos como el constructivismo y la pedagogía Waldorf en la configuración del esquema metodológico que determina la pertinencia de las actividades desarrolladas por AI, de acuerdo a múltiples variables como edad, género, nivel educativo y nivel socioeconómico.

CAPITULO II

JUGUETES DE PALABRAS

Existen mil formas de contar o leer una historia, las variantes dependen del tipo de texto, el público y el objetivo que persigue la lectura. La elección del texto apropiado para una situación puntual, puede crear el efecto del espejo que permite a los participantes obtener una visión diferente de sí mismos y del mundo que los rodea. Con el diseño de actividades en torno a la lectura y la escritura para niños buscamos sobretodo, estimular las capacidades perceptivas, cognoscitivas y sensorio-motrices, entendidas como los polos de desarrollo que permiten recopilar información sobre el mundo, decodificarla y e interactuar con ella. Según Vigotsky, mediante las capacidades perceptivas y a través de los órganos de los sentidos, captamos los estímulos del mundo exterior y los seleccionamos de acuerdo con su significatividad o proximidad (Tünnermann, 2011). Todo lo que los niños ven tocan, escuchan y sienten, estimula sus procesos mentales y emocionales, pero es necesario que exista una intencionalidad que permita estímulos más pertinentes en función de un desarrollo adecuado y feliz (Fajardo, 2017)

Dentro del proceso de aprendizaje del niño, las narraciones y el lenguaje en general, ocupan un lugar determinante; si bien el lenguaje de uso cotidiano es altamente visual, también es auditivo y kinestésico, y se puede captar por medio de formas, sonidos, personajes, acciones, movimientos, posiciones, espacios, colores, etc. Cuanta más información externa procesa y asimila el cerebro, mayor es su capacidad cognoscitiva, y por consiguiente, desarrolla mayor capacidad para hacer asociaciones lógicas, memorizar, estructurar ideas reacciones, coordinar movimientos en el espacio y el tiempo. Un ejemplo de la interdependencia de las percepciones sensoriales en el aprendizaje, es la relación entre la evolución del lenguaje y la evolución del movimiento en el niño. Buena parte de nuestro lenguaje verbal se desarrolla en el plano proxémico, y tiene relación con las variaciones corporales y como estas complementan un mensaje verbal en el plano pragmático. El estudio del desarrollo del lenguaje y el movimiento, señala la importancia de considerar el niño como un ser en intensa relación con su entorno; un ser con un cuerpo y una capacidad de movimiento que le influyen de manera intensa en su desarrollo (Madrona P. y otros, 2008). Por estas y otras razones, consideramos que el promotor de lectura tiene la posibilidad de

transformar los textos, libros e historias en verdaderos juguetes de palabras, capaces de transformar el encuentro con el libro en experiencias significativas de aprendizaje.

2.1 Lectura en voz alta y tradición oral

Leemos o contamos historias de la misma forma como se ha hecho desde el inicio mismo de la civilización humana. Desde siempre, las narraciones han hecho parte de los rituales de enseñanza de conocimientos, creencias, ritos y costumbres. No obstante, el estilo de vida contemporáneo está causando una alarmante ruptura en el traspaso las tradiciones orales a las generaciones venideras, pero sobre todo, está rompiendo los lazos de cercanía e identidad entre abuelos, padres e hijos y está fragmentando el círculo de la palabra en torno a los mayores donde se recoge la sabiduría ancestral. La palabra es el símbolo del vínculo afectivo entre padres e hijos. A medida que se desarrolla y se fortalece el manejo del lenguaje, la palabra se hace historia conectándonos con las voces que contaron las primeras historias. La palabra oída se repite entonces en forma de cuento, fabula, canción, trabalenguas, poemas, retahílas, adivinanzas, etc.

De la mano de la tradición oral, nace la técnica más efectiva de promoción y animación a la lectura conocida y promocionada hasta nuestros tiempos. El oficio milenario desarrollado durante miles de años por heraldos, poetas, cuenteros juglares y trovadores, hoy es representado por la persona que asume la mediación entre un texto y una persona o un grupo. La lectura en voz alta sigue siendo la estrategia más eficaz para desarrollar competencias comunicativas y estimular el hábito lector en los niños. A continuación otras razones por la que es importante dar de leer en la infancia:

Narrar o leer con los niños ayuda a crear lazos afectivos: Los padres que dedican tiempo a leer con sus hijos pequeños, no solo están formando futuros lectores, también están fortaleciendo los vínculos fraternales y emocionales. La palabra acompañada del contacto físico, enseña, emociona, es cálida y transmite ternura.

Ayuda al desarrollo del lenguaje: Los estudios científicos desarrollados por las neurociencias demuestran la capacidad del feto para percibir estímulos lingüísticos, pocas semanas después de la concepción. La madre por medio de su voz, introduce el nuevo ser en

el maravilloso mundo de la maternidad donde la oralidad ha depositado un sinnúmero de estímulos sonoros como canciones, nanas, rimas, balbuceos, los cuales posteriormente, son el detonante de las funciones y habilidades cerebrales relacionadas con la rápida emergencia del lenguaje verbal en los primeros dos años de vida.

Las lecturas y sobre todo los relatos orales aportan mensajes y aprendizajes sobre la vida: Al contrario de lo que muchos piensan, cuando leemos o contamos historias, los niños esperan que les hablemos como adultos, no como niños tratando de ponernos a su par; esperan conocer el mundo por medio de la experiencia de alguien que ha vivido más que ellos y también esperan poder entablar un dialogo con el adulto desde sus posibilidades. El tipo de lecturas más recomendado para compartir con este público, son las narraciones provenientes de la tradición oral, las cuales configuran un tipo de software perfeccionado durante generaciones para permitir la instalación de otros programas básicos que facilitan la adquisición de las competencias físicas, psíquicas y sociales necesarias para crecer y comprender el mundo.

El lenguaje literario en la infancia tiene cariz de ritual y la lectura con niños también debe serlo: Crear el hábito lector desde la primera infancia, facilita al infante su inserción en el ámbito escolar y a largo plazo, es el garante para un mejor desempeño académico, profesional y social, ya que la lectura en familia ayuda a crear hábitos de lectura, tanto a los niños como a los padres. Por otra parte, las consideraciones básicas para realizar este tipo de lectura son bastante conocidas. No obstante, siempre será necesario profundizar en los detalles de su realización si lo que buscamos es formar lectores competentes que conecten fácilmente con la palabra en sus diferentes manifestaciones.

Las herramientas utilizadas en el club de lectura para incentivar la lectura en voz alta, apelan sin ninguna duda al gusto y el apego de los participantes por algunas lecturas. Encontramos casos, en donde niños se aprenden un libro de memoria a pesar de no saber leer, y en muchos casos, tampoco escribir, sin embargo, esto no es problema para salir delante del grupo y hacer una lectura en voz alta de su libro de preferencia; para estos niños el no saber leer ni escribir no es impedimento para construir todo un relato sobre un libro a partir de lo que está pasando en las ilustraciones. Esto también aplica a la hora de dibujar, pues hemos visto niños en plena etapa de exploración de sus primeros trazos, construir secuencias

narrativas con diferentes personajes y hacer una lectura clara de las acciones que desempeñan los personajes en escenarios totalmente identificables por su autor, en una obra en la que los adultos apenas diferenciamos unas rayitas de otras. El mismo principio del amor por determinadas lecturas también aplica a la hora de promover la lectura en voz alta entre adultos.

Para conectar con esas lecturas a padres y a hijos hemos creado diferentes estrategias. El lector de la semana es una de ellas, donde le damos la oportunidad a uno de los miembros del club para que nos comparta una o más de sus lecturas favoritas y la lea o reseñe en voz alta. A pesar de no ser la actividad más popular, entre los miembros nuevos del club, quienes difícilmente se animan a participar de esta actividad, quizás por falta de seguridad o familiaridad con el grupo, son los miembros más antiguos quienes usualmente nos comparten sus lecturas, sinopsis o reseñas sobre un texto en particular, la mayoría de las veces con el apoyo del papá o la mamá. Para hacer más meritorio el nombramiento de lector de la semana, son los mismos participantes quienes lo escogen, pudiendo reelegir a quienes a su juicio, son los mejores expositores. Cabe anotar que como resultado de esta actividad hemos visto ejercicios complejos de abstracción y síntesis como en el caso de Andrés Felipe quien a sus ocho años leyó y nos resumió el libro de María Fenarda Heredia “Cupido es un murciélago” y estableció una relación con otros textos como el profesor cuchilla de Evelio Rosero y El terror de sexto B de Yolanda Reyes por el tema de la escuela como escenario de las acciones.

Ahora bien, partiendo de los textos amados y queriendo fomentar una lectura constante en la familia y la escuela, desarrollamos el taller “Susúrrame un cuento” pensado para padres de familia, profesores y promotores de lectura con el fin de incentivar y mejorar sus técnicas de lectura en voz alta. En este taller se escoge un texto breve que cada uno de los participantes, leerá y grabará en formato de audio en su dispositivo electrónico o grabadora dispuesta para el caso. Posteriormente, por medio de un tubo de cartón en forma de bocina que lleva la voz directamente al oído del receptor, el coordinador hace una breve y cuidadosa lectura, preparada de antemano, a cada uno de los participantes, fijándose en guardar muy bien los ritmos dados por los signos de puntuación, las entonaciones propias del modo de enunciación y las voces de los personajes. Luego, cada uno revisa su grabación y en una socialización se evalúa la forma como pueden mejorar sus lecturas. Este ejercicio

normalmente conlleva a que los participantes se cuestionen y empiecen a buscar ese estilo propio que los caracteriza como narradores y en consecuencia, adquieran más conciencia sobre la riqueza de su voz y los diferentes matices que pueden alcanzar con ella. Así mismo es una buena técnica para reconectar las emociones de la voz con las del cuerpo, e ir cobrando conciencia del conjunto de elementos que interactúan cuando se cuenta una historia.

2.2 El juego de escribir

Son múltiples las razones que relacionan escribir con conocer. Nuestra cultura letrada ha reemplazado la oralidad por el documento escrito, haciendo de la escritura un requisito para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Si bien la escritura nos permite conocer el mundo y reinventarlo, construir conocimiento y ejercer la ciudadanía, (Camps, 2003) dejamos casi completamente la responsabilidad de la enseñanza de la escritura a la escuela, para quien lo principal es enseñar a codificar y decodificar dejando de lado aspectos importantes como la motivación, la expresión y la comprensión. Así la escuela enseña a leer y a escribir pero no forma lectores ni escritores (Margelí, 1993). Los modelos pedagógicos y didácticos tanto de la lectura como de la escritura deben incluir, además de los componentes estrictamente cognitivos, componentes psicológicos y ecológicos que abarquen aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Tolchinsky, 2006.) La idea es hacer, tanto de la lectura como de la escritura, herramientas que faciliten el ejercicio ciudadano e inmiscuyan a los niños en los asuntos relevantes de su entorno.

En este sentido y buscando alternativas que estimulen la creatividad y la exploración de los niños y jóvenes en torno a las posibilidades de la escritura, hemos desarrollado actividades donde hacemos de la palabra literalmente un juguete, que se adapta a unas lógicas distintas a las del uso cotidiano. Un ejemplo clásico de talleres de este tipo podría ser el cadáver exquisito propuesto por los surrealistas a principios del siglo pasado, en el que los participantes escriben por turnos en una hoja de papel que van doblando para cubrir parte de la escritura, y después pasarla al siguiente colaborador, obteniendo finalmente un texto que rompe con ciertas reglas formales a razón de su composición grupal. Otros ejemplos de

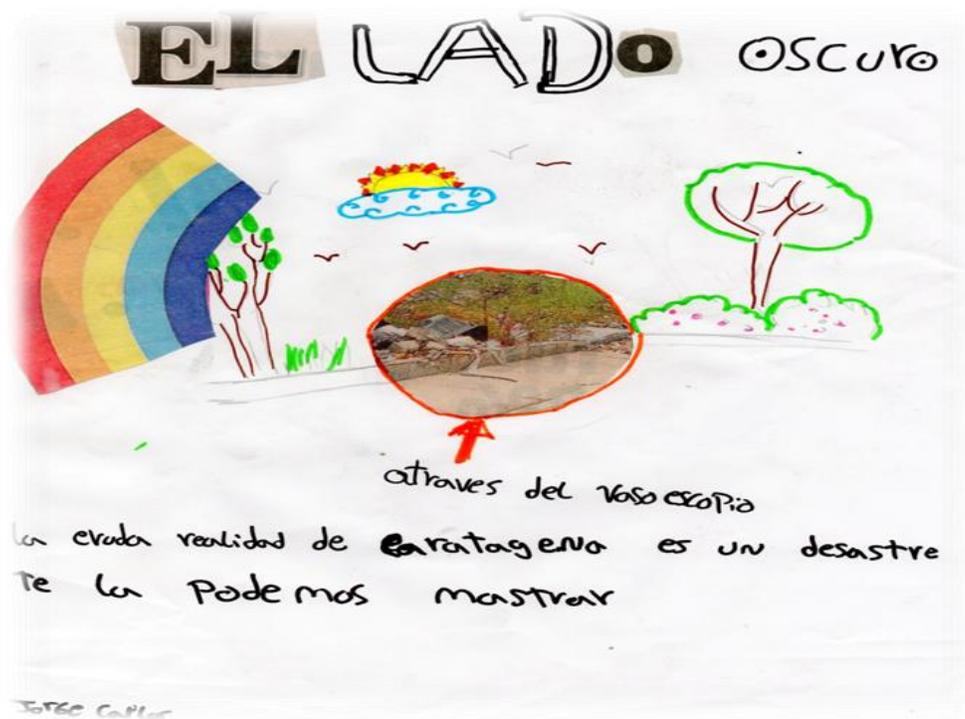
actividades de juego con la escritura son los caligramas, los, haikus, las greguerías o los Limerick.

En un taller sobre fanzines desarrollados con un grupo de niños y adolescentes propusimos la creación de una composición que combinara textos e imágenes bajo una temática especial; una reinterpretación de las publicaciones de la prensa local, donde los participantes mostrasen su mirada particular sobre la ciudad, la sociedad, la política y la actualidad en general, obteniendo productos muy interesantes.

Para empezar propusieron que el fanzine tuviera más de una publicación y que su nombre fuera “*Vasoscopio*” La elección del nombre fue unánime ante la siguiente propuesta de una de las integrantes:

“Vamos a saltarnos el protocolo; lo único que sabemos es que había tres elementos: una persona, un vaso de icopor usado y roto, y unas tijeras; todos sujetos al azar y lo desconocido. El primer elemento no es el más importante, este pudo ser un tonto o un genio, en este caso no fue ninguno de los dos, pasó de largo como los demás. De regreso, fijo su mirada fría en lo profundo del vaso sin fondo y lleno de curiosidad lo recogió no sin asco. -Parece una especie de telescopio mejor de *Vasoscopio*- se dijo riendo mientras acercaba el vaso de icopor roto al ojo que mantenía abierto, logrando vislumbrar las páginas de verdad y de mentira que verán a continuación.” Rosario. 14 Años

Para el ejercicio, había varios elementos sobre la mesa, entre ellos el vaso de icopor y las tijeras. La interpretación hecha por la niña de unos 12 años sobre la unión de los elementos que aparecen en el texto, muestra las infinitas posibilidades de creación a partir de elementos cotidianos cuando se conecta la imaginación de los niños o jóvenes con temas o debates donde normalmente se les excluye. Otros ejemplos logrados en este mismo ejercicio nos muestra como en el trasfondo la realidad aflora en un diálogo constante con la literatura y las artes, para mostrar nuevas formas de comprender la sociedad. A continuación destacamos otros ejemplos de la composición escrita y visual que hacen parte del primer número de *Vasoscopio*:



Maira Alejandra, otra de las adolescentes participantes recreó con este escrito una visión muy particular sobre Cartagena, identificándola como una chica bella y polifacética a la cual ama a sabiendas de que, en muchos aspectos es una mujer mala y peligrosa:

“Más que una ciudad es una chica bella y multifacética; ¿Porque una chica y no un chico? La he llegado a conocer bien. Es dulce y refinada como una princesa pero, también puede ser una ladrona; una asesina, una sucia y mala persona, eso depende. Si la tratas mal o dices más de lo que debes, seguramente te matará, (en sentido literal) pero supongo que de eso todos tenemos algo en nuestro interior. Si la haz recorrido tanto como yo, sabrás que tiene un alma gris, que es el color que obtienes cuando juntas lo negro con lo blanco. Si has admirado como yo sus finas facciones y recorrido sus pechos con los labios deseosos de aventura; si has bailado con ella bajo la luz de la luna, seguramente te enamores como yo, que aunque conozco varias de sus peores facetas, aun así no podría amarla más de lo que la amo.”

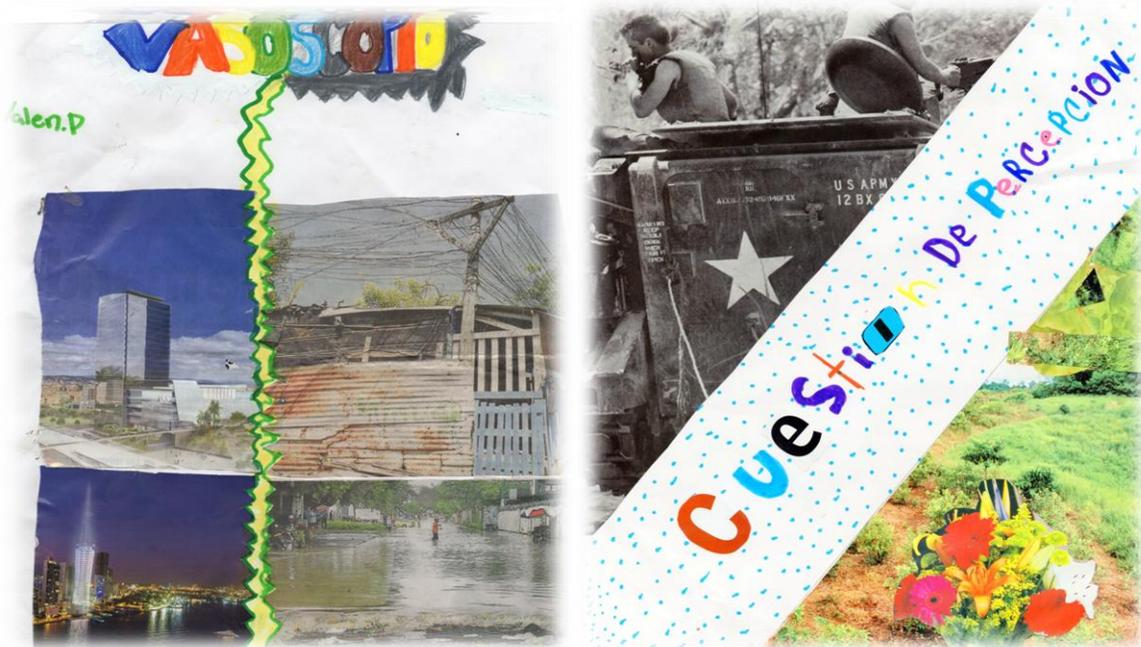
La sorpresa mal empacada



Valentina 13 años

“Cartagena es como un inmenso y desordenado juego de Parkur, donde cada uno juega a su modo, donde y cuando quiere sin tener idea de cómo hacerlo. En la calle uno ve gente trepando sobre la otra gente, mientras los policías del futuro siguen el juego por la televisión”

Mateo 13 años



Valentina y Franchesca 14 y 13 años

Vasoscopio cuenta como una experiencia creada a partir del juego con palabras e imágenes tomadas de periódicos y revistas. Se buscó que los discursos guardaran cercanía con las ilustraciones presentes para lograr una coherencia discursiva en ambos lenguajes. Hay que destacar que son niños que vienen de un proceso constante de lectura, ya sea por la influencia familiar o por interés personal, por lo que en muchos casos el club de lectura les proporciona un lugar para debatir y complementar sus lecturas. Este tipo de trabajos enriquecen las dinámicas del club de lectura, a pesar de quienes opinan que este debe dedicarse de lleno a la lectura y el análisis de las mismas. Con este trabajo los participantes pusieron en práctica conocimientos sobre redacción, composición, edición, diseño gráfico, crítica social, entre otros, y sobre todo, lograron trascender el texto para escrutar la realidad de otra manera.

2.3 El cuento motor

El cuento motor es una metodología narrativa utilizada en el trabajo con la primera infancia para fortalecer el desarrollo de competencias fundamentales como la

autopercepción, la construcción del mundo como realidad y la formación del espíritu científico (Barriga y Hernández, 2002). Dicha metodología combina la narración de una historia junto con la acción representada en movimientos corporales, interacciones en el espacio y con algunos elementos presentes en él. El argumento principal del cuento motor es una narración dirigida por un animador, donde las acciones narrativas van acompañadas de vocalizaciones, interacciones con elementos presentes en el espacio, movimientos corporales y espaciales.

Este tipo de lectura involucra el juego dramático y le permite al niño poner en práctica la capacidad de interpretar el lenguaje alegórico de la literatura para crear símbolos que le permitan vivenciar lo narrado y expresarlo por medio de un juego de interacciones corporales. En este tipo de actividades, el elemento narrativo tiene la función de estimular la fantasía, la capacidad de imaginar, pensar y simbolizar. Regularmente estas actividades son de corta duración y van enlazadas a lecturas u otras propuestas de animación o creación artística. En el desarrollo del cuento motor es muy importante el papel del animador o promotor de lectura, tanto en el diseño como en el desarrollo y la evaluación de la actividad.

Los cuentos motores suelen clasificarse de acuerdo a los materiales que se usan, así pueden haber cuentos motores con o sin materiales o, con materiales musicales o no musicales. Desde nuestra propuesta los clasificamos de acuerdo con el nivel de autonomía que tiene el niño en su desarrollo. Tenemos entonces, en primer lugar el cuento motor dirigido, donde el animador narra las acciones y con su cuerpo y voz, va señalando la forma como deben ejecutarse los movimientos en el espacio. Esta actividad suele desarrollarse sin materiales, pues involucra principalmente la expresión corporal, lo que facilita su ejecución y suele funcionar en grupos grandes. Ésta puede ser una buena alternativa para desarrollar en clases de educación física con niños pequeños, pues estimulan la coordinación, la respuesta colectiva, y otras dinámicas grupales que favorecen la comunicación entre los individuos.

Tenemos en segundo lugar, el cuento motor semidirigido, entendido como una actividad lúdica, de expresión corporal, ejecutada a partir de unas pautas que pueden ser narrativas, musicales, o contextuales. En los tres casos hay una intención clara desde el inicio y unas reglas a seguir. El mediador propone el inicio de la actividad, sin embargo, durante su ejecución pueden haber variaciones de acuerdo a la interpretación de cada quien respecto a

la historia, la música, o los objetos presentes en el espacio. Estas actividades son muy frecuentes en los talleres de música y expresión corporal, donde además, del ritmo musical, se involucran algunas acciones para ser representadas con los movimientos del cuerpo en el espacio. Encontramos en este punto, canciones que cuentan historias que involucran diversas partes del cuerpo, narraciones que invitan a hacer música con éste y la voz, e historias que se construyen con elementos dispuestos en el espacio para este fin. Con estas actividades se ponen en diálogo diferentes lenguajes artísticos, y con ellos la capacidad del niño de interactuar con estos, conocer su cuerpo y desarrollar nuevas capacidades.

En tercer lugar tenemos el cuento motor autónomo, donde a partir de unas indicaciones claves del animador, los participantes desarrollan un performance que puede involucrar o no, música y otros elementos. Ésta es la actividad de animación a la lectura que más se acerca a las artes escénicas porque parte de la exploración corporal para comunicar un mensaje o historia determinada de antemano. Para desarrollar este tipo de actividades, recurrimos a historias que reflejen la realidad próxima del participante; es decir, muy cercanas a la vida, la naturaleza, la tradición cultural, las funciones vitales del cuerpo, de la vida y su naturaleza afectiva. Existen diversas técnicas para desarrollar este tipo de actividades. Desde nuestra experiencia hemos logrado muy buenos resultados desde ejercicios como la biodanza³, el teatro de sombras chinescas proyectadas con partes del cuerpo, el uso de telas y otras herramientas que representan el movimiento de los elementos naturales como el mar, el viento y la lluvia y que implican juego dramático. Éste resulta un medio eficaz para educar las emociones, conocer sus manifestaciones físicas en el cuerpo y para estimular la creatividad necesaria en la integración de los lenguajes artísticos en la vida. También favorece la percepción sobre sí mismo, la relación con los demás, la creatividad, la fluidez oral y corporal.

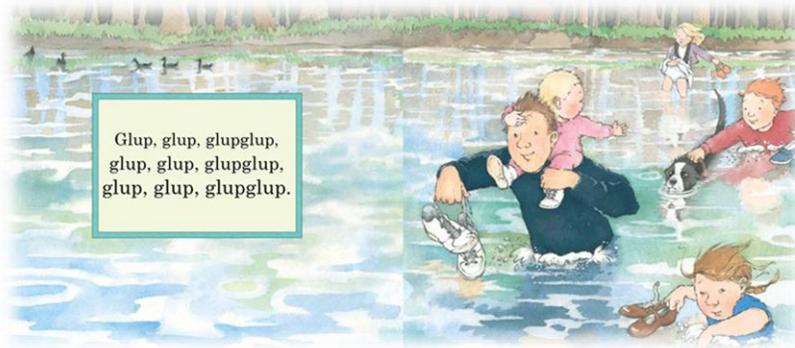
Sí bien hemos dicho que el cuento motor es una metodología narrativa que busca fortalecer ciertas competencias en los niños, más allá de cualquier objetivo planteado por el animador, para los niños significa diversión, por tanto es el juego quien media entre los

³ Biodanza es un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida. Su metodología consiste en inducir vivencias integradoras por medio de música, del canto, del movimiento y de situaciones de encuentro en grupo. Fuente: (<http://www.biodanza.org/es/biodanza/definicion-de-biodanza>)

objetivos propuestos por el mediador y las narraciones ficcionales para que estas puedan ser aceptadas y representadas con el cuerpo. El cuento motor permite al niño pasar de ser el receptor-escucha al protagonista que vive y descubre la historia.

Una de las historias que puede funcionar dentro de la categoría de cuento motor es “Vamos a cazar un oso” escrito por Michael Rosen e ilustrado por Helen Oxenbury (1993). Esta historia nace de una canción popular inglesa, e involucra a los participantes entorno a la aventura de una familia que decide salir una mañana en búsqueda de un oso y se encuentran con una serie de obstáculos que los llevan hasta una cueva, en donde inesperadamente, se encuentran con un oso de verdad que los hace regresar a casa en búsqueda de refugio. La historia posee una narración musical acompañada de sonidos onomatopéyicos, repeticiones de lenguaje y de acciones, que la hacen un juego muy divertido, que comprende comedia, sonidos muy interesantes y la posibilidad de vivirla a través del cuerpo y la dramática. Este cuento resulta interesante, además, porque conlleva a una discusión acerca del texto literario infantil y su público destinado, ya que siendo una historia que tiene como protagonista una familia permite hacer el ejercicio de lectura y dramatizado entre padres e hijos. Lo que nos ha permitido ver que el cuento motor también puede ser trabajado con el público adulto.

Este tipo de cuentos trabajado con adultos resulta ser una herramienta de esparcimiento para acercar a los mayores a su niñez y al juego, y sobre todo a la comprensión de este último como un aspecto importante en el desarrollo de sus hijos y en el fortalecimiento de las relaciones familiares. Un adulto que juega crea consciencia sobre la realidad de su entorno; sobre su bienestar físico y emocional, y por consiguiente sobre el bienestar de su familia. Este tipo de cuentos relacionados con la diversión, ayuda a este entendimiento, y al reconocimiento del juego como parte esencial en la vida de todos los adultos. Volver a este tipo de actividades con grupos de adultos y adultos mayores, ha sido desde nuestra experiencia, un ejercicio de gran valor, no solo como medio de evocación de la niñez, sino como herramienta para la vida y la liberación; el cuento motor ayuda a olvidar quiénes somos, a qué nos salgamos de nuestros roles y obligaciones; actúa como un medio capaz de sacarnos de nuestra zona confort, que nos invita a ser otros y a pensar y actuar desde lo corporal.



A continuación dejamos un registro en donde se evidencia la lectura y el juego realizado con un grupo de adultos mayores a partir del cuento “Vamos a cazar un oso”. Esta actividad se hizo en el marco del proyecto de recuperación de memoria “Todos hacemos memoria” desarrollado por AI en cuatro bibliotecas públicas de Cartagena de Indias con el apoyo del Ministerio de cultura. Mediante este ejercicio notamos como este tipo de cuentos además de ayudar al reconocimiento corporal y el fortalecimiento motor de los adultos, también ayuda a la recuperación de otros aspectos olvidados como la capacidad de asombro, la importancia del juego y la recreación, y lo más importante; rescatar los momentos de ocio desde la utilidad de su cuerpo y desde la experimentación vital de éste. A pesar de encontrar en este grupo varios participantes con discapacidades físicas o enfermedades que limitaban el movimiento, esto no fue impedimento para que los asistentes se involucraran desde sus propios ritmos; los resultados fueron muy favorables y se evidenciaron en las reacciones de cada uno de los participantes quienes manifestaron agrado y expectativa hacía el juego y la historia.



En resumen, el cuento motor es una herramienta indispensable en la educación infantil y familiar, pues propone un aprendizaje visual, auditivo y kinestésico⁴. El descubrimiento de las posibilidades y los límites y del cuerpo, inducen en la búsqueda de nuevas formas de interactuar e interpretar el mundo. Esto en términos cognitivos constituye un avance en el desarrollo de habilidades relacionadas con hábitos de la mente, incluyendo la resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, tratar con la ambigüedad y la complejidad, la integración de habilidades múltiples conjuntos y la capacidad para realizar un trabajo interdisciplinario (Vitoria y Sánchez, 2006).

2.4 El cuento acumulativo

Los cuentos acumulativos se catalogan dentro de las formas narrativas hereditarias de la oralidad. Sus estructuras narrativas han traspasado las fronteras del libro y han dado lugar a una gran variedad de nuevas historias que recuerdan el ritmo de algunos trabalenguas,

⁴ Cuando se procesa la información asociándola a las sensaciones y movimientos, al cuerpo, se está utilizando el sistema de representación kinestésico. Se utiliza este sistema de forma natural cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades.

<https://sites.google.com/site/sabucito14hotmailcom/aprendisaje-auditivo-visual-y-kinestesico>

canciones acumulativas y cuentos de fórmula (Martínez y Pérez, 2007). En la literatura oral estos relatos cumplen una función muy especial que tiene que ver con el desarrollo de la memoria y el lenguaje en la infancia. Una investigación realizada en el 2010 por el profesor de Psicología Básica de la Universidad de Sevilla, José León-Carrión demostró que la repetición es un mecanismo de aprendizaje natural a la hora de consolidar contenidos en la mente del niño. Según esta investigación⁵, “la repetición como método de aprendizaje, pone de relieve el mecanismo que utiliza el cerebro para guardar la información en la memoria.” En el ámbito escolar, este tipo de estrategias son usadas para facilitar la memorización de conceptos y contenidos básicos para luego adquirir conocimientos más complejos, como el alfabeto, las tablas de multiplicar, los números en inglés, los días de la semana o los meses del año. Muchos de los cuentos acumulativos permanecen vivos en el folklor y se mantienen actuales gracias a la vitalidad del lenguaje poético con el que están hechos. Muestra de esto son los conjuros, hechizos, encantamientos, romances infantiles, canciones, sortilegios, adivinanzas y demás. Este tipo de narraciones regularmente escritas en rima, ofrecen múltiples posibilidades narrativas y son ideales para trabajar la tradición oral regional.

Según algunos especialistas, estas narraciones folclóricas se originan en los coros de modistas e hilanderas que, mientras realizaban su trabajo iban hilvanando estas historias mediante la acumulación de acciones o personajes, de manera que el resultado final no podía ser otro que el reflejo de aquel círculo en el que estaban situadas (Op. Cit. P: 3). Los cuentos acumulativos o circulares son seriados, es decir, empiezan con una fórmula narrativa básica, a la cual se van agregando elementos hasta construir un cuento, una canción, un trabalenguas, un conjuro o una adivinanza. En nuestros talleres, trabajamos los cuentos acumulativos para la comprensión de la lógica narrativa por medio de historias que fomentan la participación de los mismos personajes, realizando diferentes acciones. Además porque resultan atractivos para los niños, por la participación activa que involucra el juego en las narraciones donde cada participante puede darle su toque personal a su personaje.

Algunas de las actividades más representativas realizadas en torno al cuento acumulativo, están relacionadas con el teatro, el juego dramático y el juego de roles realizados a partir de

⁵ Fuente: Diario El País de España: “*La repetición sí sirve para aprender*” disponible en: https://elpais.com/sociedad/2010/02/08/actualidad/1265583612_850215.html
Rescatado: 28/08/2017.

cuentos acumulativos como “La Cebra Camila” de Marisa Núñez (2000); “A que sabe la luna” de Michael Grejniec (1999); “La ratita presumida” de Charles Perrault (1954) o “La sorpresa de Nandi” de Eileen Browne (1996). Como dijimos, el cuento acumulativo en su marco de acciones repetitivas y predecibles, ofrece la confianza necesaria para que el niño explore alternativas con el lenguaje y la representación corporal, haciendo del ejercicio todo un acto de reconocimiento del cuerpo, gestos, actitudes y movimientos. Por ejemplo en el juego dramático, entendido como “una situación interactiva, recíproca y sincronizada donde los niños adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representan objetos, personas, acciones” (Cervera, J. 1991), esta técnica narrativa permite potenciar las capacidades expresivas y comunicativas de los niños y niñas

Una de las actividades realizadas en base a un cuento acumulativo, se basó en el cuento “A qué sabe la luna” de Michael Grejniec (1999), con el cual hicimos una réplica de cada uno de los animales en diferentes materiales, así como un escenario donde sucedían las acciones. Mientras que cada personaje era encargado a un niño participante para que lo representara, lo que permitió una mayor interacción entre los niños, los personajes y la historia. En esta narración-performance los espectadores también ayudaron en la construcción de la historia, adelantándose a las acciones, jugando con los sonidos de los animales y colaborando con su ubicación dentro de la base que sirvió como escenario. Esto nos lleva a inferir que el cuento acumulativo también es colaborativo, pues entre todos los participantes se va descubriendo la historia y los personajes, mientras se crea una atmósfera de complicidad, curiosidad y expectativa alrededor del cuento.



Representación del cuento “A que sabe la luna” de Michael Grejniec

También propusimos la representación de la historia acumulativa “La Cebra Camila” de Marisa Núñez (2000) y “La ratita presumida” de Charles Perrault (1954), ya que poseen características ideales para realizar juego dramático o teatro con niños, por la variedad de personajes y los diálogos cortos que favorecen la expresividad y la improvisación en la adaptación de los diálogos. La adaptación al teatro del cuento la Cebra Camila, convocó un trabajo colaborativo entre padres hijos y familias, enmarcado dentro de un ambiente festivo. Tanto los niños como los adultos, participaron en la elaboración de los diálogos, los disfraces, el maquillaje y la escenografía dentro de un ambiente jovial y colaborativo. El objetivo de la actividad era que cada asistente al club de lectura tuviera un rol y participara a su manera, con mucha naturalidad. Esto se logró gracias a un ambiente sin tensiones, donde los libretos al pie de la letra no son necesarios pues la actividad no estaba encaminada a la exposición de los actores para el deleite de otros, sino para nuestro propio disfrute.

Por otra parte, trabajamos el cuento acumulativo “La sorpresa de Nandi” (1996) donde combinamos la lectura del libro álbum ilustrado con la construcción de un cuento acumulativo por parte de los espectadores. El cuento se enmarca en las llanuras africanas y narra la historia de Nandy, una niña que decide sorprender a su amiga Tindi con una canasta

de frutas, sin percatarse que a medida que camina, una serie de animales van asaltando su canasta dejándola totalmente vacía. Con este cuento acumulativo propusimos el juego dramático espontaneo, sin libretos o ensayos previos; un niño o niña pueden personificar a Nandi y a Tindi, mientras los otros pueden jugar a ser los animales que asaltan la canasta de fruta, esto se puede ambientar con música o percusión para darle al cuento más dinamismo y movimiento. Las acciones son coordinadas o guiadas por el libro el cual posee un gran valor pictórico y estético y ayuda a comprender el contexto de la historia. En este cuento el texto y la imagen se despliegan interconectadas e inseparables a lo largo del libro, pero es el lector quien debe construir los puentes que unan ambas dimensiones. Según Hanán Díaz (2007) “... el libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes y los textos pierden sentido si se leen separadamente.” Esto exige un lector activo, que se encargue de complementar el proceso de descodificación de una manera activa e inteligente. En general la dinámica de la actividad de lectura en torno a este libro álbum, es de fácil comprensión, en tanto no se pierda de vista el texto, lo que motiva la participación espontanea de los niños. También vemos que la historia genera gran expectativa por el posible desenlace y permite fácilmente generar debates y otras propuestas sobre el posible final de la misma.



6

⁶ La ratita presumida. 2016. Adaptación AI y niños participantes del Club de lectura Comelibro.

2.5 El libro-álbum infantil.

Ya hemos hablado de la importancia de la lectura los cuentos y otras narraciones en la primera infancia. Este es un tema recurrente en la agenda de promotores y animadores de lectura y en este trabajo. Los esfuerzos por formar lectores, se enfocan cada vez más en el público infantil, mediante estrategias que anticipan el contacto entre el niño y el libro a edades cada vez más tempranas. El desarrollo del libro álbum infantil permite anticipar este encuentro hasta los límites prenatales, transformado el concepto del libro para niños en un objeto casi mágico, que simboliza el vasto universo infantil y lo reinventa creando nuevas posibilidades estéticas, didácticas y lúdicas a partir de una doble decodificación de imágenes y textos.

Reconocemos en el libro álbum una gran apuesta estética que pretende entablar un diálogo equilibrado entre dos lenguajes distintos como son las imágenes y el texto, buscando ofrecer una experiencia de lectura sensorialmente complementaria. Por medio de la ilustración, el niño que aún no lee, se acerca al libro para comprender en él un “retrato de lo cotidiano” y aprende a reconocer en el libro los objetos presentes en la realidad. A este complejo proceso los neurocientíficos le llaman “la capacidad de representar” y es gracias a él que el niño reconstruye una idea de la realidad, para anticipar los hechos antes que sucedan y sacar provecho de ello (Delval, J., 1996. P4). Quizás esta forma de ver el libro álbum justifique la publicación masiva de textos pensados para enseñar a los niños cosas tan básicas, como bañarse, ir al baño, comer, o cepillarse los dientes, bajo la pretensión de darle el estatus de literatura a un lenguaje cotidiano y utilitario. Sin embargo, para el propósito estético del trabajo con la literatura existe una clara diferencia entre el lenguaje literario y el lenguaje estándar, esta diferenciación es ineludible al propósito de tomar la literatura como material sensible para crear introspecciones y proyecciones que permitan deconstruir el statu quo y construir nuevas visiones de mundo.

En medio de este debate, valoramos la experiencia temprana del encuentro entre el niño y el libro. Un buen libro álbum descubierto a tiempo se convierte en una fuente inagotable de alegría, educación, cultura, experiencia estética, artística y vida. De la misma manera, un buen libro álbum en manos de un mediador o animador de lectura comprometido y sensible, se transforma en juego, baile o canción; es el germen del que nacen historias, debates o

representaciones. Estos pueden transformarse en pintura, cine o teatro, pueden leerse en público, en privado, de día o de noche, a niños, jóvenes o adultos sin ninguna otra intención que acercar al otro, al goce estético que produce la buena literatura.

Los libros álbum por sus características permiten diferentes tipos de lectura, que van desde una mordida en la etapa del desarrollo oral de los niños, como lo menciona Yolanda Reyes en su investigación “Los libros más mordidos”, en donde describe cómo los más pequeños entablan una relación con los libros dejando “huellas en todo lo que leen, mientras que lo que leen deja huellas en ellos para el resto de la vida” (Reyes, 2005), pasando por la lectura de imágenes, hasta llegar a decodificación de textos e imágenes. Entre las diferentes y cada vez más novedosas estrategias editoriales para trabajar el libro álbum, nos acogemos a la forma de selección más infalible de todas: la hecha por el niño. Si bien existen textos canónicos que marcan líneas de trabajo y edades específicas, en últimas son los niños o adultos los que se identifican con las historias y los personajes y deciden cuáles son sus favoritos. Muchos de estos textos no precisan la edad de su destinatario, por tratarse de libros álbum automáticamente son catalogados como literatura infantil y se promueven como lecturas para niños, limitando gran parte de su propuesta estética a un segmento de sus posibles receptores. Un ejemplo de esto puede ser el libro álbum el “Pato y la muerte” de Wolf Erlbruch, un texto que goza de gran aceptación entre libreros, educadores y promotores de lectura, pero también entre niños de todas las edades. Así pues, queda por definir por una parte, si todo lo que se produce dentro del llamado libro álbum tiene como destinatario principal un público infantil, y por otro, el papel del adulto atraído e interpelado por una propuesta que no viene del mundo de los adultos sino que va hacia ellos (Rabasa & Ramírez, 2017) Al respecto consideramos que el goce estético del arte no prescinde ninguna edad y está más emparentado con las búsquedas y gustos personales.

En estas instancias, es pertinente considerar el libro álbum como una narrativa contemporánea apta para todo público. Para el célebre ilustrador y escritor Anthony Browne dar vuelta las páginas de un libro-álbum es algo fascinante que no admite diferencias de público (Taberner, 2011). Un trabajo meticuloso de creación alrededor de este tipo de libros, ha producido piezas de gran valor estético, fascinantes a los sentidos, y apetecibles para todos

públicos. Este trabajo constante de dialogo entre la ilustración, la fotografía, la pintura, el cine y la literatura hacen de algunos libros álbum, objetos dignos de estudio.

En la propuesta de promoción y animación de lectura desarrollada por AI encontramos algunos libros álbum que han marcado las pautas para consolidar, paralelamente a la promoción y animación de lectura, una labor social que compromete la formación de espacios para el fortalecimiento de la afectividad, el tejido social y las relaciones fraternas entre las personas. Uno de los textos canónicos de la literatura infantil, bien por la perfecta distribución entre imagen y texto, como por la temática que aborda, es el libro de Maurice Sendak *Donde viven los monstruos* (1996). Este libro da un claro ejemplo de las profundas connotaciones que puede alcanzar un texto catalogado para público infantil y la pertinencia de su abordaje con el público adulto. El libro cuenta la historia de Max, un niño que en una noche de travesuras es mandado a la cama sin cenar y en medio de su enojo, sale a explorar un mundo imaginario hasta llegar al lugar donde viven los monstruos. La lectura de este libro permite simbolizar entre otras cosas, el encuentro simbólico con los monstruos que habitan en el mundo interior de la persona, como el medio para reconocerlos y dominarlos y así evitar la necesidad de proyectarlos sobre los demás.

Uno de los ilustradores, dibujantes y escritores más sobresalientes del libro álbum, es Anthony Browne. Este escritor ha llevado el libro álbum a instancias de reconocimiento y de gran respeto por parte de críticos y lectores. Browne presenta una propuesta de fácil reconocimiento por su estilo artístico y meticuloso, tanto en su manera de dibujar e ilustrar como en su narrativa. Uno de los textos de este autor, trabajados por AI con públicos adultos es el libro álbum “Cambios” (1990). Sobre éste son varias las apreciaciones que podemos dar, sin embargo, trataremos de ser puntuales, principalmente en dos aspectos: la curiosidad estética que suscitaron las ilustraciones y el texto, y la reflexión post lectura que genera después de la doble decodificación de los lenguajes visuales y escritos. Realizamos la lectura de este texto con tres grupos diferentes de adultos mayores, recogiendo reacciones muy similares en los tres casos. Las respuestas de los participantes ante las ilustraciones surrealistas que van surgiendo en el álbum, no son muy diferentes a la manera cómo reaccionan los niños ante éstas. En los tres grupos hubo asombro, curiosidad y confusión; las reacciones eran evidentes en las expresiones y en los comentarios de los participantes ante

las ilustraciones que los situaban ante la posibilidad de lo absurdo. En esta medida, lo más destacable es la manera como un grupo de adultos puede desconcertarse ante un hecho ficcional experimentando la solidaridad y la empatía ante una situación ajena. El otro aspecto suscitado por este texto es el crítico-reflexivo post lectura. Cabe anotar que, en el caso puntual de los adultos mayores se trata de personas que no han alcanzado, en su mayoría la educación básica y secundaria, sin embargo esto no fue obstáculo para conseguir con ellos un diálogo nutrido en torno al texto y las ilustraciones, e identificar la metamorfosis que encierra la palabra cambio; el porqué de las situaciones ilustradas, y la reflexión sobre los cambios y el miedo que estos suscitan en la vida de las personas.

Otro trabajo destacable con los libros álbum es el realizado a partir del texto “La niña de rojo” de Aaron Frisch y Roberto Inocenti (2013). Se trata de un libro que propone una adaptación contemporánea y muy cosmopolita del clásico infantil “Caperucita roja” conservando los principales argumentos narrativos del cuento inicial: una niña protagonista con una caperuza roja, la mamá que advierte sobre los peligros del bosque, una abuela enferma, un bosque oscuro y el lobo. El texto y las ilustraciones nos sitúan con detalle dentro de un bosque de cemento y polución, atiborrado de personas, maleza publicitaria, carreteras, centros comerciales y otros espacios urbanos por donde “La niña de rojo” debe desplazarse hasta llegar la casa de su abuela. En medio del bosque está el lobo, pero en este contexto no todo es lo que parece, pues al acecho también se encuentran una multitud de cazadores mil veces más peligrosos que un animal salvaje. Este libro álbum crea un diálogo agudo y equilibrado entre el texto y las imágenes que representan el panorama desolador para la seguridad y el bienestar de los niños en las metrópolis contemporáneas, las cuales, vulneran en muchos aspectos su integridad y calidad de vida. Desde nuestra experiencia y el contacto con estos libros, podemos decir que éste es uno los libros álbum con más sentido y crítica socio-política sobre el lugar de los niños en la ciudad.

A partir de “La niña de rojo”, diseñamos un taller dirigido a un público infantil entre los ocho y los once años de edad, enmarcado dentro la temática de los derechos del niño, donde a manera de foro, los participantes debatieron sus percepciones sobre la ciudad en la que habitan. La dinámica del encuentro involucró un juego de roles, donde cada uno de los participantes era ponente en un foro internacional sobre derechos, ciudad e infancia, por

tanto, debían asumir la representación de una organización social con injerencia en el desarrollo de la ciudad. Así obtuvimos la participación de feministas, artistas urbanos, defensores de animales, ambientalistas, alcaldes, médicos, arquitectos, entre otros, quienes debatieron sobre el ordenamiento de la ciudad vista desde las ilustraciones de la niña de rojo y los riegos análogos a los del libro que enfrentan como niños en la ciudad. A simple vista se trata de un tema poco común para trabajar con niños entre esas edades, sin embargo, fue propicio para darnos cuenta que los niños poseen una mirada crítica sobre su entorno y las situaciones que vulneran su bienestar y que son capaces de generar opiniones críticas sobre estos temas y sugerir cambios.

CAPÍTULO 3: DAR DE LEER PARA LA VIDA

Retomando el tema de la promoción y animación de lectura, tenemos que AI busca con esta acercar a las personas a lectura y a la escritura por medio del arte y la cultura. Para esto recurrimos a herramientas como el libro, al libro álbum infantil, los relatos orales y a lenguajes artísticos como el cine, el teatro, la pintura y la música. Esto con el fin de generar una experiencia diversa que incluya varias posibilidades de expresión cultural y con estas, propiciar espacios de encuentro y convivencia donde se contemple la otredad y el respeto hacía el entorno.

Parte de nuestras experiencias más relevantes se han dado en los espacios de encuentro que genera la palabra compartida como herramienta para construir lazos de confianza y entendimiento entre los actores sociales, al tiempo que el arte y la literatura han sido canales indispensables en la sensibilización y cohesión ciudadana. Si bien el principal reto que tenemos como animadores de lectura es transformar el libro en el disparador de experiencias culturales y simbólicas (Schwartz, 2014); no son menos importantes los esfuerzos por crear herramientas propicias para hacer de la promoción y la animación de lectura, un campo de infinitas posibilidades para la exploración de otras expresiones artísticas, juegos, procesos escritura, y cualquier otra posibilidad que permita expandir las oportunidades de acceso a la cultura.

Dentro de cada ítem contenido en el presente capítulo, usamos la descripción “actividades literarias” para referirnos a los contenidos de un taller en específico; como ya lo mencionamos, las dinámicas de nuestro trabajo giran en torno a las de un club de lectura, por lo que la lectura es el punto de partida. Esta es el puente para entablar diálogos con otros lenguajes artísticos y generar discusiones sobre temas cercanos a la realidad social, a las historias de vida, y a la exploración de otras expresiones que nos permitan conectar con las capacidades imaginativas y creativas de las personas.

3.1 Actividades literarias a partir del folklor

Cuando abordamos el tema del trabajo literario con niños en torno al folklor, estamos estableciendo una mediación que busca darle un reconocimiento a aspectos culturales cotidianos y que sin embargo, resultan relevantes para la construcción de una identidad cultural. Según Ferrer (2006), “el folklor puede surgir en cualquier tema, cualquier grupo o individuo, cualquier tiempo o cualquier lugar” (p, 335). En esta medida, el folklor puede ser considerado como:

Una forma cultural de comunicación o de transmisión del patrimonio cultural que puede ser concebido como una forma de patrimonio intangible, (...) conjunto de elementos, actos y procesos culturales expresivos que se transmiten en variantes en los grupos humanos, según las reglas de creación, transformación y transmisión propias de la comunidad a la que pertenecen, y que forman parte de su identidad y patrimonio (p, 333)

El reconocimiento del folclor como una propuesta de trabajo con comunidades, busca destacar varios aspectos de cultura de nuestra ciudad, principalmente para reforzar la diversidad y las manifestaciones culturales que devienen de su pasado fundacional. Muchas de las prácticas folclóricas locales son símbolo de pluriculturalidad presente y sus manifestaciones representan la idiosincrasia local. Un ejemplo de esto es el universo musical y cultural de la champeta y el imaginario popular creado en torno a esta. La champeta en la cultura popular cartagenera puede representar estereotipos ligados a la estratificación social, también puede englobar concepciones diversas sobre el baile y el erotismo; conceptos marginales y peyorativos sobre lo denominado “champetuo” y porque no, movimientos de reivindicación cultural en torno a esta expresión cultural. En resumen, se trata de una expresión cultural ligada a la ciudad y a la identidad del cartagenero y por tanto relevante a la hora de definir la identidad local. Mencionemos otros ejemplos de folclor local como lo son los cuenteros callejeros *Uso Carruso* y *el mello*⁷ con sus particularidades lingüísticas enmarcadas en el uso coloquial de la lengua; las leyendas urbanas creadas en torno al discurso

7 Según Puella & Fera (2008) en su tesis de grado sobre cuentachistes y predicadores en el Parque Centenario de Cartagena, en ambos casos son prácticas culturales donde los actores sociales intervienen la ciudad desde la vida cotidiana, alterando con sus recorridos y desvíos el proyecto urbanístico de los planificadores oficiales” (...) “generando espacios en los que se posibilita el encuentro, el intercambio o ciertas dinámicas de interacción que permiten la conformación de nuevas redes de amistad y de socialidad”.

histórico de la ciudad que involucran los nombres de las calles, parques, plazas y otros monumentos de la ciudad; el arraigo social de algunos oficios desempeñados por figuras idiosincráticas como el carretillero, el vendedor de raspao, la palenquera y sus ventas y, ciertos espacios populares como el mercado de Bazurto, plazas, calles, esquinas, tiendas y bares donde surgen algunas dinámicas de interacción que constituyen lo que se identifica como cultura popular cartagenera.

Por estas razones consideramos relevante motivar en las personas el reconocimiento de los aspectos folclóricos de la comunidad, sobre todo en este momento histórico de la ciudad donde resulta indispensable la construcción de un proyecto integrador de ciudad que abarque e incluya aquella gran parte de la comunidad rezagada por la pobreza, y que mejor manera que mediante la reivindicación de sus expresiones populares. Este proceso de cohesión cultural resulta particularmente complejo, entre otras cosas por la persistencia de la herencia colonial de la cual heredamos las desigualdades sociales que clasifican, excluyen y marginan la comunidad. Creemos que una forma de combatir esto es creando una conciencia ciudadana hacia el reconocimiento del otro y hacía la valoración de las prácticas sociales locales. También revelando las acciones que segregan, y las que construyen comunidad. Para esto son importantes las actividades a partir del folclor, como medio de reconocimiento y unificación de los valores grupales.

Según Nussbaum (2010), la cultura, las expresiones artísticas y de pensamiento son sin duda uno de los mejores caminos hacía la sensibilización y la creación de conciencia sobre las realidades locales (p, 130). En su texto, *Sin fines de lucro*, esta autora sostiene que:

“Como no son suficientes el conocimiento fáctico y la lógica para lograr que las personas desarrollen una auténtica empatía sobre sus entornos y sobre sus semejantes, para esto acuñé el término “imaginación narrativa” que hace alusión a “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos, y las expectativas que podría tener esa persona” (p, 132).

En esta tarea consideramos relevante el trabajo desde las humanidades sobre todo con los niños, ya que, estos tienen la capacidad innata para ser empáticos e interesarse en los otros. Sin embargo, esta condición infantil puede cambiar a medida que las experiencias mediadas por la cultura, deshumanizan al otro haciéndolo ver como un objeto o instrumento a

disposición de los deseos. Nussbaum cita a Rousseau, para proponer como salida a esta problemática, la importancia de una educación que le indique al niño como hacer las cosas por sus propios medios sin la necesidad de esclavizar a los demás, permitiéndole reconocer desde su integridad, el bienestar de los otros y a apreciar la diversidad propia y la de los demás (p.134). Por otra parte, esta formación también debe permitir el reconocimiento de la debilidad como parte de la persona y por ende reconocer la necesidad de apoyo individual y grupal.

Este tipo de formación humanista es uno de los principales propósitos de Amigos Imaginarios como eje transversal de las diversas actividades con niños, padres y demás personas, por medio de la literatura y las artes y por supuesto la cultura. Esta última por ejemplo, comprende las expresiones artísticas y folclóricas del acervo cultural cartagenero, nacional y de otros países, pues lo que se busca es reconocer la diversidad a partir de las prácticas culturales que nos conectan o nos diferencian de otros territorios.

En uno de los talleres diseñados y desarrollados por AI enmarcados dentro de la temática del folclor, abordamos el tema de los pregones usados por los vendedores ambulantes que recorren las calles de Cartagena para ofrecer sus productos, como una forma de destacar la riqueza oral presente en sus discursos. Nos centramos en dos figuras particulares: los carretilleros y las palanqueras. Los primeros guardan mucha relación con la figura del pregonero que de antaño vociferaba en las plazas y los parques la información de interés para la comunidad. De igual manera hoy día estos nuevos pregoneros recorren las calles de los barrios de la ciudad, pregonando sus productos, pero sobre todo, sus historias construidas a cada impulso de su carreta; llevando el ñame, la yuca, la patilla, el mango, el frijolito a cada casa del barrio. Estos pregones conservan las influencias de la poesía oral de la región, proveniente de las décimas, las coplas o las rimas. Es evidente el valor literario de estos relatos, por lo que consideramos pertinente resaltar la creatividad, la música y la composición en sus pregones.

“Viaja Cartagena de Indias y el Caribe en una carretilla, y las manos que la impulsa son un cortejo de muchachos, guardianes del día y la noche, rumbo al mercado y la tienda del barrio. Una carretilla vacía es lo más parecido a un hombre solo. El carretillero se asoma y en la luz de la madera se refleja como un manojo de sueños a punto de ser descargado. Así la

carretilla con el tiempo se parece a quien la empuja, como si fueran madera del mismo sueño”. Fragmento del poema los carretilleros”.

Gustavo Tatis Guerra⁸

Estudiamos también los pregones de las palenqueras que ofrecen sus dulces típicos con versos sonoros y rimas originados en el basto universo sonoro de origen cimarrón presente en el Caribe colombiano. La herencia africana es la principal influencia musical de los pregones de palenqueras. Con el análisis de estos pregones quisimos acercar a los niños a las tradiciones musicales de origen africano presentes en la región Caribe y así conocer ritmos como el bullerengue, el porro, la gaita y la cumbia. En este taller motivamos a los niños a componer pregones a partir de un juego dramático en el que propusimos asumieran el rol de vendedores de objetos, comida y dulces y los ofrecieran por medio de pregones; esto resultó muy sencillo para los participantes por la familiaridad cotidiana con los vendedores-pregoneros. Esta sesión además, conllevó a la realización de un segundo taller focalizado en el reconocimiento de las principales cantaoras del Caribe. En éste construyeron historias a partir de la vida de artistas como Etelvina Maldonado, Totó la Momposina, Petrona Martínez, Irene Martínez y La niña Emilia. Por medio de sus canciones, padres e hijos participaron de un recital lleno de música y oralidad construyendo estrofas, repitiendo coros, acompañando con palmas, bailando y conociendo las cantaoras del caribe colombiano y sus propuestas artísticas.

Alegríaaa Alegríaaaaa...
con coco y anís
caserita cómprame a mí
que vengo del barrio Getsemaní...

Alegríaaa Alegríaaaaa...
de Palenque
la alegría se está vendiendo

⁸ Tomado de: <http://www.eluniversal.com.co/suplementos/facetas/la-carretilla-que-le-salvo-la-vida-alcides-227662> Rescatado el 22 de octubre de 2017

por las calles de Cartagena
ahí va la negra
la negra Berta Miranda
con la alegría con coco
los bollos limpios y de mazorca
las cocadas y la alegría con coco
con coco y anís...

(Preregón palenquero)

Otra de las propuestas en torno al folklore estuvo enmarcada en la música del Caribe, las cantaoras y su relación con el mar. En un taller llamado “Las historias de los hijos del Mar” tomamos como referente el mar Caribe y los cuerpos de agua de Cartagena para conocer parte de nuestra tradición oral y las historias que se conectaron desde los distintos territorios por medio el río y el mar. Para esto hicimos una réplica del mar a través de un montaje escénico con diversos elementos alusivos al agua y en este realizamos un performance que incluía canciones alusivas a la vida en el río y en el mar. Una de estas canciones es La Piragua de José Barros; esta canción nos lleva por un viaje a través del Caribe colombiano, e introduce otras historias del imaginario caribeño que describen situaciones de personajes, pueblos y veredas.

Me contaron los abuelos que hace tiempo,
navegaba en el Cesar una piragua,
que partía del Banco viejo puerto
a las playas de amor en Chimichagua.

Capoteando el vendaval se estremecía
e impasible desafiaba la tormenta,
y un ejército de estrellas la seguía
tachonándola de luz y de leyenda.

Era la piragua de Guillermo Cubillos,
era la piragua, era la piragua...

(Fragmento de la piragua. José Barros)

Vaga con la luna (el pescador)

Vaga con la playa (el pescador)

No tiene fortuna (el pescador)

Solo su atarraya (el pescador)

(Fragmento del pescador)

También incluimos canciones de Petrona Martínez y Totó la Momposina, como Juana la Caribe y El Pescador, que cuentan historias de personajes del Caribe y con ellas los participantes pudieron hablar de sus propias historias y anécdotas. Esto permitió que los asistentes adultos, compartieron historias de su niñez, de sus barrios de sus pueblos relacionadas con el mar, los ríos y los cuerpos de agua. Finalmente, los niños participantes, compusieron canciones grupales alusivas a su entorno, tomando como referencia las historias y las anécdotas de sus padres, las canciones escuchadas y los personajes del agua. Una de las canciones compuestas por los niños fue La canción de la *luna y el sol*⁹:

Sale la luna

Sale el sol

Viene la luna y se durmió

Sale la luna

Sale el sol

Viene la lluvia y se mojó

⁹ 4 Canción compuesta por un grupo de niños entre 5 y 7 años de edad, Taller “Las leyendas de los hijos del mar” (2017). Museo del oro Zenú. Programa “Entre niños” del Banco de República



Taller “Leyendas de los hijos del mar”

Estos talleres nos permitieron concluir que, si bien, los participantes reconocen y asocian con su patrimonio cultural el imaginario acuático ligado al río y al mar, hace falta trabajar más sobre el tema pues se trata de comunidades que han crecido de espaldas al Mar y al río, y esto repercute negativamente en su relación con estos. Este tipo de espacios permiten reflexionar sobre nuestro lugar en el territorio que habitamos y es evidente que, aunque estamos inmersos dentro de algunas prácticas culturales que repetimos a diario, nos cuesta aceptar la relevancia de estas, e incluso que participamos de algunas de ellas.

Con estas actividades se cumple el objetivo de conocer en nuestro acervo cultural las tradiciones y legados de las culturas populares ligadas a lo afro. Esto en función del reconocimiento del otro y de lo que somos; los pregones nos ponen de frente con prácticas culturales que son vistas a través de los ojos de la estratificación, ignorando su valor cultural y el legado ancestral que conllevan. Creemos que con estas miradas a las tradiciones populares proponemos cambios en la relación con el territorio que habitamos.

3.2 Actividades literarias a partir del patrimonio.

En una ciudad como Cartagena declarada patrimonio histórico de la humanidad por la UNESCO en 1984, aun es común encontrar en sus habitantes un discurso bastante ambiguo sobre lo que consideran patrimonio. Esto repercute negativamente en tomas de posiciones equivocadas respecto a conceptos y decisiones colectivas y favorece la construcción de estereotipos que son aprovechados por quienes hacen uso del patrimonio con fines económicos. Es evidente un distanciamiento entre el pueblo Cartagenero y lo que perciben como su patrimonio. Si le preguntamos a alguien del común sobre el patrimonio de Cartagena, probablemente mencionará monumentos históricos como las fortificaciones militares, las iglesias, los claustros y uno que otro museo; todos relacionados con la ciudad antigua y el centro amurallado. De esta concepción se desprende la idea de que el patrimonio es algo para mostrar a los visitantes, y que son ellos quienes pueden entender y disfrutar de dicho patrimonio. A esto se suman fenómenos como la gentrificación y su implacable presión sobre las comunidades nativas, desplazándolas de sus barrios tradicionales para dar lugar a las dinámicas comerciales propias del turismo. Este mismo fenómeno es el culpable del encarecimiento de las condiciones de vida, en torno al área de influencia de patrimonio histórico, pues los precios se fijan en relación a lo que paga el visitante, segregando cada vez más al nativo con menos capacidad adquisitiva.

Esta idea errónea sobre el patrimonio termina por dejar en manos del mejor postor los espacios o bienes patrimoniales en cuestión, y sume en la incertidumbre el valor simbólico que una serie de monumentos y espacios enajenados por los turistas, aportan a la construcción de una identidad grupal. En este punto, consideramos que cuando un foráneo, se orina en las murallas, está atentando contra el patrimonio histórico y la identidad de los cartageneros, pero no lo hace así, la empresa multinacional que pretende acabar con la vida de los arrecifes coralinos de la bahía, con el fin de ensanchar su puerto marítimo, o de las multinacionales que asientan sus industrias en la periferia de la ciudad, asesinando los manglares sin dejar ningún tipo de retribución económica o social a las comunidades del área de su influencia. .

Ante esta situación de desarraigo patrimonial e identitario, por medio de algunos trabajos desarrollados con niños y adultos, nos hemos propuesto dar a conocer las clases de patrimonio existentes, con tal de ensanchar la concepción del patrimonio hacia unos

referentes más próximos a las comunidades. Para eso hemos adelantado diferentes procesos enfocados en tres ejes temáticos: la resignificación del patrimonio monumental, el descubrimiento del patrimonio natural y el reconocimiento del patrimonio inmaterial. Entre las actividades que hemos desarrollado, tenemos talleres de recuperación de memoria por medio de los objetos que simbolizan los recuerdos, con un taller llamado “La memoria de las cosas”, con base en textos literarios como “*Guillermo Jorge Manuel*” José de Mem Fox (1998); talleres de recuperación de memoria fotográfica enfocados en reconstruir historias personales, comunales y sociales con la ayuda de textos literarios como “*Yo también me acuerdo*” de Margo Glantz (2014); talleres de apropiación de los espacios monumentales a partir de los relatos históricos de las calles, plazas y parques de Cartagena; talleres de reconocimiento y apropiación del patrimonio natural con el recorrido por algunos parques y la realización del “Libro verde”, donde los niños consignaron los elementos naturales que consideraron su patrimonio, de acuerdo a su conocimiento sobre el entorno; el taller “Convención de superhéroes” tomando como ejemplo superhéroes locales como “Capitán Cartagena” y con el apoyo de textos literarios como “*El capitán verdeman*” de Ellie Bethel (2015), donde los niños crearon sus propios superhéroes para “salvar la ciudad del mugre y la indiferencia”; talleres de medicina tradicional ancestral, para reconocer el valor patrimonial de esta práctica autóctona y por ende, la importancia de este método de sanación en el oscuro panorama de la medicina actual. También visitas a espacios culturales que propician diálogos con expresiones artísticas, musicales o literarias como “La ruta Gabo”, en honor a los lugares más influyentes en la obra y vida de Gabriel García Márquez durante su estancia en Cartagena, entre otros. Con talleres como estos, proponemos sobre todo un dialogo intergeneracional que resignifique el patrimonio de las personas relacionándolo con sus anécdotas personales y otros elementos cercanos a su cotidianidad, como la música, la comida, la cultura, los paisajes y las especies animales y vegetales que habitan su entorno.

Destacamos un género de actividades en torno al patrimonio cultural desarrolladas en algunos espacios museográficos de la ciudad como lo son el Museo Naval Del Caribe, El Museo del Oro Zenù y La Casa Museo Rafael Núñez, por su acogida dentro del público y porque permiten una interacción lúdica y didáctica entre las colecciones o exposiciones de los museos con el público asistente a las actividades.

Básicamente se trata de actividades lúdicas diseñadas a partir de instrumentos de juego como la pirinola o la ruleta, esta vez adecuados a temáticas museográficas. No obstante, estos mismos juegos se pueden adaptar a los intereses de las bibliotecas, los espacios comunitarios o la escuela. En un taller reciente desarrollado en el Museo Naval Del Caribe, tocamos el tema del encuentro entre civilizaciones que dieron lugar a la formación de las sociedades del nuevo mundo, en especial la Cartagenera. Para esto seleccionamos cinco temas principales que identifican nuestra sociedad actual como son la gastronomía, la música, las artes en general, la arquitectura y la idiosincrasia de los Cartageneros. Con estos llenamos cinco de los ocho espacios que componen la pirinola, los tres restantes estaban relacionados con la parte dinámica y el azar del juego como las son las penitencias, el trueque y el saqueo.

Divididos los asistentes en cuatro equipos que se agruparon en los cuatro ángulos de un espacio abierto, dejando el centro libre para ubicar el mapa de la ciudad. (Se trataba de llenar el mapa con los aportes de las tres civilizaciones en contacto) Tres de los grupos llevan los nombres de Europeos, Africanos e Indígenas y el cuarto el de navegantes (En el caso del museo Naval el de piratas) Estos últimos son los encargados de poner en marcha el juego girando la pirinola y recorriendo los otros grupos para mezclar los productos de las diferentes culturas y dar lugar a los que conocemos actualmente. Si al girar la pirinola cae por ejemplo en “Comida” un representante del grupo de los navegantes saca un ficho de uno de los ocho vasos ubicados en la mesa de los coordinadores que tiene el nombre de “gastronomía” y si elige por ejemplo, el ficho que dice “mote de queso” debe ir en búsqueda de los ingredientes en las diferentes culturas que dieron origen a este plato del Caribe colombiano. Estos ingredientes convenientemente elegidos, al mezclarlos forman la receta del mote de queso. En caso de que alguno de los ingredientes no corresponda con el de la receta, el jugador debe retornar el ingrediente equivocado al grupo donde lo tomó y pedir esta vez que le vendan o negociar a través del trueque el ingrediente que hace falta, para lo cual los diferentes equipos cuentan con productos de intercambio como monedas y billetes simbólicos, estampas de objetos del Museo del Oro alusivas a las culturas prehispánicas colombianas y dulces o golosinas. Una vez compuesta la receta, el equipo en turno recibe una recompensa determinada de antemano y para darle la oportunidad de juego a los demás, todos los grupos giran en dirección de las manecillas del reloj, ocupando el lugar del siguiente y dejando un nuevo grupo en la posición de intercambio. Cabe destacar que al girar la ruleta los ítems más

perseguidos por los participantes son los de “saqueo” pues permite ir y despojar de una cantidad de monedas, billetes o dulces a cada equipo; el de “penitencias” que permite al grupo en turno imponer penitencias a los otros a fin de cobrar un monto determinado por su no cumplimiento y el de “trueque” pues permite poner en práctica de manera literal, el antiguo método de transacción conocido como trueque, donde las primeras comunidades negociaban los productos que tenían a cambio de los productos que necesitaban.

Algunas de las conclusiones de este tipo de talleres, es que cuando niños y padres se involucran y comprometen de la actividad a manera de pares, el juego acorta las distancias generacionales que los separan, para crear un ambiente de camaradería y colaboración entre ellos. Cuando el padre y el hijo se juntan para crear en torno a un tema que llama su atención, cada uno aprende del otro; el niño espera la guía que le puede dar el adulto con su experiencia y el adulto la intuición y la espontaneidad innata del niño para conducir el juego. Por otra parte, este tipo de actividades son claves para fijar en la mente de los visitantes a los espacios museográficos, las exposiciones o temáticas de los museos, y hacer de ellos temas de reflexión y conversación. Hemos visto como después de las actividades, las temáticas abordadas trascienden los espacios museológicos o bibliotecarios y pasan a ser tema de conversación y diálogo formativo y constante entre niños y adultos.

3.3 Actividades literarias a partir del territorio.

El concepto de territorio en la investigación en las ciencias sociales, explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico. (Llanos-Hernández, L. (2010). El territorio como una dimensión espacial de organización social, nos permite comprender la forma como las prácticas sociales van a contener los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad, en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad. (Op, Cit. P208)

La importancia de este concepto en el desarrollo personal y social de los niños radica, en que en general, el sujeto es un actor social inmerso en una serie de negociaciones en favor de

los intereses de los distintos actores sociales; estas negociaciones afectan al individuo en diferentes niveles, empezando por los territorios más próximos como el cuerpo, seguido por la familia como el territorio prototípico de socialización donde se aprenden las reglas básicas de convivencia y, posteriormente el sujeto se adentra en otros espacios de socialización más amplios y complejos como son el barrio y la ciudad. Cada uno de estos espacios prescribe unas reglas de comportamiento que determinan las formas de ser y estar en el mundo. La mayoría de estas reglas sociales son asimiladas como parte del proceso de adaptación del niño a la cultura, sin embargo, en el reconocimiento de las luchas territoriales desde temprana edad radica, la posibilidad de generar conciencia sobre los comportamientos y las implicaciones personales y sociales de estos.

Hablemos por ejemplo de la exploración del cuerpo del niño como medio para conocer el mundo. Inicialmente el movimiento y la imitación son las herramientas principales en este proceso. Con la aparición de las habilidades lingüísticas, el niño adquiere las facultades necesarias para planificar, organizar y evaluar sus acciones. Mediante ejercicios de representación, comparación y personificación, se puede trabajar el tema del cuerpo como un territorio de luchas ideológicas, a partir de libros infantiles y actividades sobre temas como la igualdad de género; los roles de género para los niños y niñas en la sociedad; los oficios, ocupaciones y trabajos desde la perspectiva de género, entre otros.

Uno de los temas recurrentes en este trabajo del cuerpo como territorio, es la prevención de abuso sexual en los niños, para lo cual existen un sinnúmero de textos, entre ellos algunos libro álbum infantiles creados con la intención de prevenir estas situaciones ayudándoles a reconocer “situaciones peligrosas” sobre las conductas de los adultos, o como hojas de ruta para que los profesores o cuidadores, detecten de manera temprana la presencia de algún tipo de abuso de esta naturaleza en los niños. Dentro de los talleres realizados por AI para trabajar el reconocimiento del cuerpo como el territorio propio y autónomo donde se manifiesta la voluntad y la conciencia del yo, elegimos trabajar con textos literarios que fortalezcan la noción individual del niño, como un ser social en pleno desarrollo con derechos y deberes especiales y, de la sociedad como su medio de desarrollo natural; todo esto sin necesidad de arrastrar una pesada carga moralizante, antes por el contrario; la multiplicidad de sentidos

que puede aportar un texto sobre un mismo tema, enriquece su lectura y genera nuevos significados acorde a las vivencias del sujeto.

Aunque existen muchas posibilidades de abordar este tipo de trabajos, hemos realizado talleres donde trabajamos por ejemplo, los derechos y deberes de los niños, el análisis de los roles del hombre y la mujer en nuestra sociedad, el reconocimiento y comprensión de las emociones, entre otros.

A primera vista los derechos de los niños, son tema inherente al desarrollo del niño en nuestra sociedad y por tanto, tema de trabajo obligado con estos. No obstante, más que el reconocimiento de sus derechos, los niños necesitan que los adultos los reconozcan y respeten, pues de estos depende su cumplimiento o violación. Por tanto los talleres realizados sobre este tema, procuran el dialogo y reconocimiento del otro como sujeto de derechos y deberes, no importa si es niño o adulto. Para esto planteamos una serie de situaciones donde comúnmente se violan los derechos de las personas, en escenarios como la casa y con protagonistas familiares, y por medio de debates que involucran a padres e hijos proponemos soluciones, con el fin de comprender el punto de vista del otro.

En los talleres que tienen como propósito analizar los roles que otorga nuestra sociedad a hombres y mujeres desde niños, resultan imprescindibles lecturas como “Rosa caramelo” de Adela Turin y Nella Bosnia (2012); “La máscara del león” de Margarita del Mazo (2017); “La increíble historia de la niña pájaro y el niño terrible” de Anna Castagnoli & Susanne Janssen (2008), en la medida que controvierten las tradiciones patriarcales, posiciones machistas y otros prejuicios que determinan los comportamientos de los niños y las niñas desde pequeños en nuestro medio. “Historias en azul y rosa” es un taller en el cual tomamos como ejemplo la elefantita protagonista del cuento “Rosa Caramelo” para proponer a los niños escribir dentro de una silueta femenina de tamaño natural, todo lo que hacen las niñas y que ellos no suelen hacer; mientras que las niñas escriben en una silueta masculina, todo lo que suelen hacer los niños y que las niñas no deben hacer. Después de entregar la silueta a cada grupo y debatir si x o y comportamiento es exclusivo de los niños o de las niñas, resulta que tanto unos como otros se comportan de la misma manera en circunstancias diferentes. Esto los lleva a comprender la naturaleza de los estereotipos que se crean, y tomar conciencia sobre lo perjudicial de los mismos.

Por otra parte, consideramos que el reconocimiento de las emociones es una parte esencial del autoconocimiento y está directamente ligado al desarrollo de la personalidad, siendo el primer paso para desarrollar la inteligencia emocional o social. Esta inteligencia en palabras de Howard Gardner es la que proporciona la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y la capacidad para comprenderse uno mismo. (Gardner, 2016) Por tanto, cuando ayudamos a las personas reconocer sus emociones, estamos aportando al conocimiento de sí mismo. En el caso de los niños, reconocer las emociones ayuda a regular y controlar sus comportamientos, al tiempo que se familiarizan con ellas y las perciben como relaciones normales ante diversas situaciones que se presentan en la vida. Generar desde temprana edad la confianza para hablar de las emociones con los niños, proporciona la confianza necesaria para hablar con otros de los problemas, lo cual siempre tiene un efecto tranquilizador, pues como dice el dicho “*una pena compartida es media pena*”.

En uno de los talleres realizados por AI con este propósito, realizamos de manera grupal el libro de las emociones, partiendo de las ilustraciones del cuento “*el monstruo de los colores*” de Anna Llenas (2012), en el cual propusimos a los niños consignar en hojas de colores, las situaciones donde habían experimentado emociones como las que se describían en el cuento, para entender desde su punto de vista lo positivo y lo negativo de cada estado de ánimo. Entre los resultados obtenidos observamos que para muchos de los niños, las emociones no son estados de ánimo separados unos de otros por intervalos de tiempo, sino vivencias que se experimentan prolongadamente, por ejemplo cuando relacionaban la tristeza con la ausencia prolongada de un familiar. También comprobamos por medio la mezcla de colores usada por algunos niños, la capacidad de reconocer dos o más emociones actuando juntas en un mismo estado de ánimo. Una segunda parte del taller contemplaba ver en familia la película “*Inside out*” como parte del trabajo en casa.

En segundo lugar encontramos la casa como territorio más próximo al cuerpo, y en ella a la familia que viene a colmar el primer espacio de socialización del niño. En palabras de Páez (1984), la familia debe comprenderse como un subsistema “cuyos vínculos se basan en relaciones de parentesco fundados en lazos biológicos y sociales, con funciones específicas para cada uno de sus miembros y con una función más o menos determinada en un sistema

social” P.23. Esto en otras palabras, significa que la familia es el modelo de organización social más eficiente a la hora de preparar las personas para la vida. Aunque existen diversas concepciones de familia, de acuerdo con variantes culturales, religiosas, económicas, políticas, en esencia, su misión es apoyar emocionalmente a sus miembros, especialmente a los hijos

Alrededor de las dinámicas familiares se posicionan unos roles determinados, unas acciones y un escenario: la casa. Estos elementos llevan una fuerte carga simbólica que determina el desarrollo de la personalidad del niño. Es el caso por ejemplo del patio de la casa caribeña, donde suelen suceder algunas interacciones familiares importantes como las visitas y el dialogo con los vecinos. En la literatura infantil, la casa en general es un gran escenario donde suceden a menudo toda clase de situaciones. Es el lugar perfecto para proyectar la imaginación del niño hacia lo desconocido sin alejarlo de un lugar conocido y cálido, como lo hace magistralmente Maurice Sendak en su conocido libro “Donde viven los monstruos” (1996)

La casa como territorio de la infancia, sugiere diferentes líneas de trabajo, no obstante, optamos por seguir las que sugieren la apropiación y revitalización de los espacios hogareños haciendo de la casa un espacio vital para conectar la creatividad de niños y adultos, con la magia y la fantasía propias de la infancia. Una de las formas de conseguir este objetivo es por medio de talleres con familias, donde hacemos énfasis en la sensibilización del adulto hacia la infancia mediante ejercicios de recuperación de memoria donde los adultos hablan de su infancia y cuentan anécdotas e historias sobre su niñez. En un taller para padres e hijos realizamos una actividad por parejas, donde el padre o la madre, salía con su hijo al frente y respondían preguntas que indagaban sobre los gustos del otro, su comida favorita, su color preferido, el tipo de música, el día más feliz, el nombre de su mejor amiga o amigo, el lugar preferido de la casa, su plan preferido, en fin. Para sorpresa de muchos padres, reconocieron que desconocían muchos de estos aspectos de la vida de sus hijos, mientras que la mayoría de niños coincidían con las respuestas de sus padres. Paralelamente, preguntamos a los chicos como eran sus padres cuando eran niños, según lo que conocían de ellos de antemano, por fotografías y después de conocer sus anécdotas e historias, encontrando respuestas como estas:

Mi mamá era más pequeña que yo. (Sara 6 años)

Mi mama sonreía más en las fotos. (Santiago 8 años)

Mi mamá se parece a mí cuando estaba más grande. (Salomé 6 años)

Uno de los lugares más importantes de la casa, por todo el simbolismo que aporta en la transmisión de saberes y conocimientos, es la cocina, por lo que resulta muy importante involucrar a los niños, desde muy pequeños en las dinámicas de preparación de alimentos. Nuestra experiencia con este tipo de talleres da cuenta de cómo los niños son cada vez más excluidos de la cocina por considerársele un lugar peligroso para ellos. En consecuencia, las nuevas generaciones crecen lejos del contacto con el patrimonio alimentario de su región, a tal punto que son fácilmente involucrados en las dinámicas de consumo industriales donde predominan los alimentos procesados a base de sustancias nocivas para el organismo. Hoy más que antes, es importante crear conciencia en los niños sobre la procedencia de los alimentos que comemos y los métodos de producción más amigables con el planeta. Por otra parte, ellos necesitan reconocer y valorar la existencia del campesino y su importante labor en la producción de los alimentos que llegan a nuestra mesa. Básicamente, incluyendo los niños en la cocina, los acercamos al lugar que ha ocupado el centro de las dinámicas familiares desde antaño, cuando las primeras familias se acercaban al fuego a velar el ritual de la preparación del alimento; a recibir de mano de sus ancestros los saberes necesarios para la supervivencia de la comunidad. Al incluir los niños en la cocina aprovechamos este espacio del hogar para fomentar la creatividad, la imaginación y el trabajo en equipo entre padres e hijos.

La dinámica de la preparación del alimento ha dado lugar a talleres sobre el patrimonio alimentario donde la literatura y el juego hacen parte importante de la receta. Un ejemplo de este tipo de talleres lo desarrollamos con base al libro *Pedro es un pizza* de William Steig (2004). El libro cuenta la historia de Pedro, un niño que está de muy mal humor porque quiere salir a jugar con sus amigos pero, una lluvia repentina se lo ha impedido. Su padre decide que la mejor forma de alegrarlo es convertirlo en una pizza, entonces lo lleva a la mesa y empieza la preparación. La lectura de este libro se hace en familia y busca primeramente afianzar la relación entre padres e hijos, proponiéndoles un juego en torno al oficio de cocinar, con lo cual se involucra tanto a niños como adultos en el juego dramático de asumir

diferentes roles. Como se trata de una historia que posee una secuencia narrativa desarrollada en forma de preparación de una receta, su desarrollo puede tomar las variantes inesperadas del cuento acumulativo, donde los participantes pueden proponer variaciones repentinas, como que la pizza se ponga a llorar porque se puso demasiado tierna, o que salga corriendo porque no quiere que la amasen más (cosquillas) y de esta manera ampliar la secuencia de la preparación hasta donde la imaginación y el ánimo de los participantes lo permitan, llegando siempre al final de la preparación; una exquisita pizza. (Un niño feliz) Esta actividad nos permite identificar cada una de las partes del cuerpo que necesitan ser masajeadas para que la masa este lista (relajada) Amasamos cada una de estas partes del cuerpo mientras las vamos nombrando a modo de reconocimiento de las mismas y de la palabras que las nombran. Por otra parte, el cuento involucra la familia, sobre todo al padre, de manera simbólica, en torno al acontecimiento ritual de la preparación de los alimentos, y se vale de este acto vital de creación y sustento familiar para estimular la imaginación del niño y sobre todo la del adulto y ubicarlos en un mismo plano; el de los cómplices que encuentran en el juego simbólico de la preparación de los alimentos un espacio para compartir y conocerse mutuamente.

Otro de los espacios de la casa que hemos aprovechado al máximo en nuestros talleres, es el patio de la casa del caribe, como lugar de encuentro y tertulia y el espacio más próximo de socialización para los niños. El patio en la literatura de la región, es representado de múltiples maneras cada una con nuevas y enriquecedoras perspectivas riquísimas sobre la cultura costeña, por ejemplo en el libro “La casa del Abuelo” de Fanny Buitrago (2003), es en el patio donde se empieza el juego imaginativo, con cada elemento presente en él. A partir de las interacciones en el patio realizamos un taller llamado libros vivos, en el que invitamos a tres personas adultos mayores y los ubicamos en el centro del patio sentados en tres mecedoras. Previamente les dijimos a los niños que estas personas eran como libros, enciclopédicos que sabían muchas cosas, por lo que podían preguntarles lo que quisieran, sobre todo temas relacionados con el pasado histórico de la ciudad y las antiguas formas de vida. Como resultado tuvimos un grupo de niños totalmente conectados a un dialogo intergeneracional, llevados por la curiosidad de saber mucho más sobre el pasado de las personas, no sin debatir por momentos algunas de sus respuestas.

Por otra parte, trabajamos el territorio de la casa como un espacio orgánico donde cada miembro cumple una función, con la ayuda del texto “El libro de los cerdos” de Anthony Browne (1991). El libro busca crear conciencia sobre la importancia del trabajo en el hogar y la necesidad de colaborar con él sin distinciones de género. Hemos trabajado también el tema del tiempo compartido por padres e hijos por medio del libro “Ahora no Bernardo” creado por David Mckee como un texto para niños, pero sobre todo para que los padres tomen conciencia de cómo se siente su hijo cada vez que le dice “ahora no”. Como actividad complementaria a esta lectura, pedimos a los niños que escribieran un posible texto de Bernardo a sus padres encontrando resultados sorprendentes. Uno de los niños de unos 8 años, escribió la historia siguiente:

“Los niños se cansaron de esperar a su mamá esa noche, y le preguntaron a su papá porque su mamá no llegaba. El papá estaba tan cansado que no supo responder y se fue a dormir. Al siguiente día la mamá tampoco llegó, ni al siguiente y así por una semana. Los niños decidieron ir a averiguar por su mamá en su lugar de trabajo y cuando llegaron, encontraron a su madre atada a la silla de la silla de su escritorio, un monstruo la obligaba a trabajar de día y de noche y por eso no podía regresar a casa”.

Cuando le preguntamos al niño por el contenido de su historia, nos confesó que sentía miedo que algún día su mamá se fuera para el trabajo y no regresara nunca, o que le pasara algo malo mientras estaba fuera de casa. El resultado de este temor, permitió a este niño expresarse por medio del lenguaje simbólico de la literatura como una forma de desahogarse y exorcizar su miedo.

En tercer lugar trabajamos el concepto de territorio desde la cosmovisión del habitad urbano donde la conquista del barrio y luego de la ciudad, marcan etapas definitivas en el proceso de socialización del niño. Con la conquista del barrio, el niño amplía su territorio y define sus fronteras simbólicas y ambientales, y adquiere conciencia frente a lo colectivo y la identificación de su participación y la apropiación que tienen del vecindario. (Garcés, C. M. J. (2013).

En el barrio el niño se encuentra con sus pares, y mediante los juegos de calle se construyen relaciones afectivas y comprometidas que permiten asimilar, proyectar y vincularse a una vida comunitaria y social armónica. El juego exige la creación de unas reglas

basadas en normas, leyes y pautas de comportamiento, que hacen posible una sana convivencia social. (Op. Cit. P.52) A pesar de los múltiples impedimentos que la vida urbana plantea a la libre circulación del niño, el barrio hace parte del territorio de desarrollo natural del infante, y por ende, un espacio necesario para la socialización y la construcción de lazos comunitarios entre sus habitantes.

Por otra parte, encontramos en la ciudad moderna, la máxima expresión del desarrollo urbano, pero al mismo tiempo, un lugar inhóspito y hostil para los niños. Si bien quedan algunos espacios para socializar como plazas y parques públicos, la sensación de inseguridad y de zozobra que caracteriza al habitante de la ciudad actual, hace que prefiera el centro comercial como un lugar donde se puede representar en sus espacios las dinámicas de una ciudad completa, sin exponerse a peligros.

Según Francisco Tonucci (2006) en su texto “La ciudad de los niños”, la urbe contemporánea está pensada para los coches y las personas en edades productivas (sobre todo varones jóvenes y con trabajo), y los niños están reservados a los espacios cerrados o frente a la tecnología. Este mismo autor sostiene que, aunque evidentemente en las ciudades existen los peligros físicos y los peligros morales de la sociedad, las ciudades son más seguras de lo que pensamos y “esa sensación de inseguridad es más un producto del miedo utilizado por las elites dirigentes para crear consenso político y, por los medios de comunicación para crear audiencias a partir de noticias cruentas”. PP. 23)

El barrio y la ciudad como territorios de los niños, ha sido un tema de trabajo constante con padres e hijos dentro de nuestros talleres. Por eso muchas de nuestras actividades se desarrollan en parques y calles del centro de la ciudad. Así mismo, hemos acompañado con actividades lúdicas y artísticas procesos comunitarios en diferentes barrios de la ciudad encaminados a rehabilitar, transformar o rescatar espacios físicos como parques, calles o canchas para consagrarlos al deporte y la cultura. Una de las actividades realizadas en estos encuentros consiste en un ejercicio de cartografía donde proponemos a un grupo de personas dibujar su barrio y a ubicar en él su casa. Este ejercicio puede entenderse como una forma simbólica de validación y apropiación de los entornos, para crear redes de conexión y pertenencia entre las comunidades y los espacios. El primer ejercicio de este tipo lo desarrollamos en el barrio los calamares de Cartagena, con el propósito de rescatar un parque

público que había sido tomado por un privado para convertirlo en un parqueadero de carros. Además de las actividades de limpieza y siembra de árboles con los padres, propusimos un ejercicio de cartografía para niños que consistió en dibujar el croquis de su barrio e ir ubicando en él sus casas primeramente, luego las áreas comunes como parques, iglesias, hospitales, escuelas mientras iban nombrando las calles que conocían y otorgándole nombres a las que no. Terminamos señalando los espacios más importantes del barrio según su punto de vista y por último, le pusimos color al mapa. Con este ejercicio conseguimos que los niños tuvieran conciencia del barrio como un espacio propio, con muchos lugares por explorar y compartir. Además logramos volver la vista de la comunidad hacia el parque, que días después fue rehabilitado totalmente con el apoyo de la empresa privada.

Otro de las actividades realizadas en talleres bajo el tema de la apropiación y revitalización de los espacios públicos, es el taller cuéntame un juego que tiene como objetivo integrar a padres e hijos en torno a los juegos tradicionales y algunos relatos orales que han marcado la infancia de distintas generaciones. El juego callejero acompañó el desarrollo de generaciones de niños en sus procesos de socialización y actualmente está siendo desplazado por el entretenimiento que ofrece la tecnología. Esto implica una ruptura en la trasmisión de saberes orales, que tienen una importante misión en el desarrollo del niño, como estimular las competencias lingüísticas, aprender a negociar frente a los demás bajo los parámetros que se establecen en los juegos, socializar y crear lazos de amistad que sostienen la naturaleza comunal del hombre. Algunos de estos juegos como el trompo, el balero o coca, las canicas, el bate-tapita, la pelegrina, la cuerda, las chinas, la lleva, el arranca-yuca, el escondido, la quemada, etc., invitan al niño a la calle como la zona del hábitat humano dedicada al encuentro de los niños con sus vecinos. Con la realización de los talleres de juegos tradicionales descubrimos un alto grado de interés por parte de los padres por volver a jugar y cantar y compartir estos juegos y canciones con sus hijos y en cierta medida, para muchos es una forma de volver a ser niños otra vez.

En otra de las actividades realizadas recientemente sobre el tema de la ciudad, propusimos un análisis en paralelo de dos formas de vida: la de las sociedades urbanas contemporáneas y la de las sociedades prehispánicas que habitaban América antes de la colonización. Esto con el fin de que los niños evaluaran la ciudad actual y su organización y,

en contraste con la filosofía prehispánica del vivir bien¹⁰, pudieran construir con materiales plásticos, una réplica del lugar ideal para vivir según el análisis propuesto. En el debate sobre la comparación de las formas de vida, los asistentes propusieron cambios drásticos a nuestra sociedad, como el fin de las pastillas, de los noticieros, las redes sociales, del dinero, de la policía y las armas, para darle paso a la medicina tradicional, al contacto entre las personas, el trueque de productos, y a los líderes locales. El producto final fue una especie de maqueta elaborada con porcelanicon y diferentes materiales reciclados y pintados. En ella niños y padres representaron elementos propios de nuestra era como el automóvil y el avión alimentados por energías renovables, la bicicleta y el teléfono, compartiendo espacio con canoas, fogones en leña, bosques, lagos y animales. Una vez más concluimos que la mejor forma de integrar a padres e hijos en un proyecto común es mediante el compromiso del juego libre y la creación conjunta y sin pretensiones artísticas. En los productos realizados pudimos observar como la visión global de los adultos condujeron la creación de los niños y juntos unidos en una misma creación unieron intereses que representan la prolongación de la vida con la creación de un mundo propicio para la misma.

3.4 Actividades literarias a partir de la diferencia

Los discursos sobre la diversidad cada vez toman más relevancia en nuestro contexto cultural, pues convocan instituciones académicas, políticas, religiosas y movilizan los organismos del estado a crear políticas de reconocimiento y protección de la diversidad presente en el país. La diversidad posee múltiples dimensiones y el reto es construir un debate basado en la ética y el humanismo, donde prime el respeto por el otro. Los avances al respecto son considerables empezando por el reconocimiento constitucional de Colombia como una nación étnica y culturalmente diversa, en la que el 10.6 % de la población es afrodescendiente, el 3.4 % indígena, el 0.01 % gitana y el 85 % restante es de naturaleza mestiza, según datos del DANE recogidos en el 2010. Desde estancias como los Ministerios

¹⁰ El Buen **Vivir** es una alternativa para la idea del desarrollo. Es un **concepto** de bienestar colectivo que surge por un lado del discurso postcolonial, crítico al desarrollo, y por otro lado de las cosmovisiones de los pueblos originarios andinos. Fuente: Filosofía del buen vivir. Disponible en: <http://filosofiadeldelbuenvivir.com/buen-vivir/> rescatado el 12/nov/2017

de Cultura y el de Educación, se han creado colecciones literarias para niños y adultos escritas en lenguas indígenas, raizales, gitanas y palenqueras, como una forma de reafirmar la pluralidad cultural, étnica y lingüística y darla a conocer masivamente por medio de las instituciones educativas, bibliotecas y centros culturales.

No obstante, existe mucho por hacer al respecto y muchas iniciativas necesarias para un reconocimiento real, se quedan en el discurso, en parte porque no superamos los estigmas ideológicos heredados de una sociedad intolerante que señala y excluye a quien piensa y promueve otras identidades que pueden ser de género, étnicas, sexuales, religiosas, políticas, etc. La educación sobre la diferencia no resulta nada fácil en una sociedad que ha legitimado el racismo y la discriminación y las ha naturalizado en el lenguaje cotidiano por medio de eufemismos, discursos y prácticas sociales discriminatorias. A menos que se detecten los mecanismos que generan la discriminación, muchas veces implícitos en el lenguaje, comportamientos, prácticas culturales y formas de vida. No basta sólo con asumir una posición discursiva frente a los actos de discriminación, el verdadero reto está en controvertir de manera crítica nuestras prácticas y cómo éstas pueden estar contribuyendo a una situación de violencia o, cuanto menos, están invisibilizadas y naturalizadas en las prácticas cotidianas (Sainz-Ezquerro, 2017 P. 13) El compromiso como ciudadanos y sobre todo como actores políticos y culturales es generar espacios de trabajo sobre estos temas, donde prime el diálogo y la reflexión que conlleven al reconocimiento y la valoración positiva hacia la diferencia, la convivencia, el derecho y el respeto hacia lo desconocido, lo ajeno y lo propio. Este bien puede considerarse un proyecto formativo, o más bien reformativo pues busca la reeducación del adulto y una educación para niño enfocada en el respeto por el otro, por sí mismo y por la naturaleza.

Desde nuestras propuestas de trabajo, hemos abordado el tema de la diferencia desde varios puntos; destacamos la apuesta de involucrar a niños, adultos y sobre todo a familias, en un trabajo mancomunado de reconocimiento de los aspectos que causan división y exclusión en nuestra sociedad, en función de la diferencia. Un punto de trabajo básico es el tema de la resolución de conflictos como una manera de ampliar la perspectiva sobre un mismo suceso para fomentar el dialogo y el entendimiento. Para esto, hemos utilizado textos

como “El enemigo” de Davide Cali (2008); “Y yo que puedo hacer” de José Campanari (2008) y cortometrajes como “Abrazos” de Kevin Bisch y “El puente” de Ting Chian Tey.

El texto *El enemigo* de Davide Cali por ejemplo, describe la atmosfera de la guerra y la incertidumbre de sus personajes dentro de esta: Tanto los textos como las ilustraciones son una alegoría en contra de la violencia, manifiesta a través de las visiones que, dos soldados que enfrentados entre sí, tienen el uno del otro. Por medio de esta trama, el autor nos muestra los sesgos de la guerra y los prejuicios que crea el odio enfilado hacia un potencial enemigo, y culmina sagazmente desenmascarando el conflicto como el verdadero enemigo.

La situación descrita en *El enemigo*, nos da pie para reflexionar sobre el tema de la guerra y las consecuencias de esta en las personas, por tanto es un texto de trabajo fundamental en poblaciones afectadas por el conflicto, es decir: todos los colombianos. El texto nos plantea respuestas a preguntas como: ¿Es la otra persona como la imaginamos?, ¿Somos nosotros los malos para los otros? ¿Quién es el verdadero enemigo? ¿Quiénes son los dueños de la guerra?

“Es la guerra. / En el desierto, dos agujeros. / En cada agujero, un soldado. / Son enemigos. / El enemigo mata sin razón. / La guerra es culpa del enemigo. / Pero, ¿quién de los dos es el enemigo?” (Cali, 2008, P.1)

En el marco de esta actividad, propusimos a los niños definir con sus propias palabras conceptos como: Falso positivo, mina quiebra-patas, pesca milagrosa, cilindros bomba, toma guerrillera, fosa común, etc., para corroborar que tan familiarizados están con el lenguaje de la guerra, comprobando que, a pesar de no saber exactamente lo que significan, tienen certeza de que implica algo malo relacionado con lo que ven en los noticieros. Esto nos llevó a concluir que parte importante del conflicto se libra por medio del discurso, y que es desde este, que podemos proponer cambios. Propusimos, seguidamente trabajar por grupos recolectando en la prensa todas aquellas palabras que pudieran ayudar a sanar las heridas de la guerra, obteniendo que, los grupos elaboraron botiquines con colecciones de palabras guiadas por temáticas. Así obtuvimos por ejemplo: palabras de viaje, palabras tranquilas, palabras de lluvia, palabras grandes, palabras dulces, entre otras, agrupadas según el criterio del grupo.

Otro de los aspectos trabajados dentro de la temática del reconocimiento y la aceptación de la diferencia, es el fomento de la solidaridad y la empatía como premisas para crear espacios de encuentro y entendimiento. Uno de los textos relacionados con esta temática es el libro “Y yo qué puedo hacer”, escrito de José Campanari e ilustrado por Jesús Cisneros. Este cuenta la historia del señor Equis quien tiene por rutina todas las mañanas, leer el periódico de principio a fin, sin saltarse ni un punto ni una coma, lo cual le llena el cuerpo de preocupaciones. Una mañana una pregunta se le acomoda en la punta de la lengua y ya no pudo deshacerse de ésta, la pregunta es: ¿Y yo qué puedo hacer? Cada que el señor equis formula la pregunta, aparece una respuesta diferente, ante la cual el personaje realiza una acción que lo hace sentir más solidario, más humano y menos preocupado.

“En la cuarta planta de un edificio sin ascensor, de un barrio con calles arboladas, de una de esas ciudades atiborradas de gente, vive el señor Equis. Todas las mañanas, mientras toma el desayuno, el señor Equis lee el periódico... sin saltarse un punto ni una coma. Algunas noticias no le mueven un pelo, otras le dibujan una sonrisa y muchas le dan escalofríos desde el dedo gordo del pie hasta la punta de la nariz. Entonces, el cuerpo se le llena de preocupaciones. Después de desayunar, el señor Equis, lleno de preocupaciones, se mete en la ducha. Mientras se enjabona, una pregunta empieza a darle vueltas a la cabeza: ¿Y yo qué puedo hacer?” (Campanari, y Cisneros, 2008, P. 3)

Este texto inspiró la realización de un taller que busca interrogar los participantes sobre las acciones que pueden adelantar para hacer de este mundo un mejor lugar para vivir. Para esto construimos una línea de tiempo histórico con sucesos importantes para la vida nacional, por ejemplo, la fundación de la biblioteca nacional, la creación de la primera universidad, la declaratoria de la independencia, la abolición de la esclavitud, el bogotazo, la firma de la paz con las guerrillas, etc. El objetivo era que los niños acomodaran los sucesos en la línea de tiempo a su manera, según el nivel de importancia que le den. Así obtuvimos por ejemplo, que entre las primeras acciones, coincidieron en abolir la esclavitud, crear la primera biblioteca, legalizar el voto femenino, o permitir a las niñas ir a la escuela. Por otra parte, decidieron prescindir de hechos dolorosos como el bogotazo, la creación de los grupos armados, o la explotación minera de los páramos, así crearon unas líneas de tiempo donde Jorge Eliecer Gaitán fue presidente de Colombia, las guerrillas, igual que la esclavitud o la

masacre de la bananeras nunca existieron, en cambio hubo otros adelantos como el “imán de agua” para evitar las inundaciones, el “traje de gato” para suavizar a las personas, la agricultura popular para que nadie sufriera de hambre.

Otro de los aspectos importantes para trabajar el tema de la diferencia es el reconocimiento y valoración de las diferencias étnicas y lingüísticas de poblaciones como las indígenas, y afrodescendientes. Existen una serie de textos editados por el ministerio de cultura en la colección “leer es mi cuento” enfocados en esta temática. Encontramos por ejemplo “*Letras al carbón*” de Irene Vasco y Juan Palomino (2015), “*El día de muertos*” de Ivar Da Coll (2003), “*Cocorobé: cantos y arrullos del Pacífico*” de Ana María Arango (2013), “*Niña bonita*” de Ana María Machado (1994) y “*Sopa de Soles (cantos, arrullos y juegos de las comunidades indígenas, afros de Colombia)*” en la colección “*Una morena en la ronda*” del ICBF y el Ministerio de Cultura. Estos textos buscan dar a conocer estas culturas minoritarias por medio de relatos que muestran sus formas de vida, arte, expresiones lingüísticas o literarias. Con el libro “*Letras al carbón*” por ejemplo, hablamos del pueblo palenquero y su importante legado cultural manifiesto en su historia africana y propusimos crear letras con materiales rústicos como tizas, carbones, restos de cerámica, siguiendo el ejemplo de la historia de la niña protagonista del libro que en su deseo de aprender a leer y escribir y en vista de la carencia de lápices, utilizaba carbones, piedras, y palitos para practicar la escritura. Además del ejercicio gráfico practicamos la pronunciación en lengua palenquera de algunas palabras. Este fue un ejercicio propicio para conocer la familiaridad y el interés que despierta el tema de la cultura palenquera en los niños, como referente de la descendencia africana en Colombia.

Otro de los aspectos trabajados en relación con la diferencia es el de la diversidad funcional, por medio de libros como “*El caso de Lorenzo*” de Isabelle Carrier (2010) y “*Cuerdas*” de Pedro Solís (2014). Ambos muestran desde distintos puntos de vista, las situaciones discriminatorias que enfrenta un niño con discapacidad funcional. Para este taller preparamos una serie de ejercicios donde los participantes realizarían algunos ejercicios prescindiendo de sentidos como la vista o el oído, a fin de que pudieran experimentar el mundo de otra manera y comprender las dificultades que enfrentan las personas discapacitadas cuando los espacios y las personas no están dispuestos y educados para

recibirlos. En este taller aprendimos a crear cuentos para leer con el tacto, pensando en las personas ciegas y siguiendo el ejemplo del cuento “*No me comas*” de Viviana Díaz y María Juliana (2014), editado por el Ministerio de Cultura para la colección Leer es mi cuento. En este ejercicio, aprendimos a ubicar texturas reconocibles al tacto para representar personajes, también a ubicarlas en el espacio para representar el movimiento de las acciones y a ubicar claves espaciotemporales como el sol, la luna, el viento y las estrellas. Obtuvimos valiosas ideas que quedaron como material a desarrollar en próximos talleres de este tipo

Finalmente desarrollamos actividades de trabajo en torno a la diferencia, desde el punto de vista de las diferencias fenotípicas, teniendo en cuenta los datos que sitúan a Cartagena como una de las ciudades más discriminatorias del país, a pesar de que la gran mayoría de sus habitantes se identifican como afrodescendientes¹¹. Por medio del libro “*Niña bonita*” De Ana María Machado (1994), “*Un monstruo rosa*” de Olga De Dios (2013) y “*Los colores de nuestra piel*” de Karen Katz (2011), hemos promovido debates donde analizamos por ejemplo, la discriminación implícita en el lenguaje con el análisis de algunos refranes populares de tinte racista como “este sol es para negros”, “trabajo como negro para vivir como blanco” o “ah, eres como indio”. También desde el análisis del “*color piel*”, tan requerido por los niños para colorear las partes visibles de la piel de sus dibujos. Después de debatir sobre cuál es el color del color de la piel, hicimos un ejercicio de mezcla de colores donde cada uno debía encontrar la mezcla de colores que más se asemejaba a su color de piel y luego pintar una de las siluetas dispuestas en un mural para representar la diversidad del grupo.

Otros de los libros referenciados para trabajar estos temas y que no podemos dejar de mencionar por la importancia de sus argumentos, a la hora de ayudar a los padres a deconstruir el imaginario en torno a la crianza de los niños, sobre todo la costumbre sobreprotectora de mantenerlos aislados de la realidad o realizar una mediación selectiva sobre los aspectos de esta que puede conocer, son por ejemplo “Lo malo de mamá” de Babette Cole (2000); “La cenicienta que no quería comer perdices” de Pablo del Saz (2014); “La niña

¹¹ Diario el universal de Cartagena: Disponible en: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/local/cartagena-la-ciudad-mas-discriminatoria-del-pais-120039>
Rescatado el 12 de septiembre de 2017

que tenía sombrero de niño” de Bruel Christian y Anne Bosellec (2011); “Rosa caramelo” (2012) y “Arturo y Clementina” de Adela Turín (1976); “La increíble historia de la niña pájaro y el niño terrible” de Anna Castagnoli (2008); “Besos mágicos” de Ana María Machado (2014); “El divorcio de mamá y papá oso” de Cornelia Maude (1988) y “El aprendizaje amoroso” de Emanuelle Houdart (2008)

CONCLUSIONES

El auge de la promoción de lectura y el actual desarrollo bibliotecario en el país, resaltan la importancia del promotor y animador de lectura y su misión de facilitar el encuentro entre el libro y los lectores: esto a propósito de los bajos niveles de lectura presentes en el país. En el contexto bibliotecario de nuestra ciudad, el promotor y animador de lectura actúa como un enlace entre las comunidades y los espacios culturales comúnmente afectados por el mal manejo de los recursos públicos destinados a la cultura. Su trabajo aporta nuevas posibilidades de integración comunitaria y crea consenso en una comunidad históricamente fragmentada, además es una labor que contribuye a la generación de paz y entendimiento en las comunidades. Su trabajo no solo contribuye a la formación académica de las personas, sino a la transformación personal y social mediante el acercamiento a la literatura, el juego y la cultura como formas de consolidar una sociedad más solidaria y sensible hacia su entorno.

Concebimos la lectura y la escritura como prácticas sociales que permiten construir universos simbólicos que pueden facilitar el dialogo sobre temas trascendentales inherentes a la condición humana. Si bien el énfasis del promotor y animador de lectura esta en facilitar el encuentro entre el libro y los lectores, la estética literaria permite una comunicación sensible, que facilita y motiva el diálogo y el entendimiento entre los miembros de la sociedad. Seguramente muchos de los textos literarios citados a lo largo del trabajo, no fueron creados con el propósito de llevar una enseñanza o efecto moralizante, sino con la intención de entablar un diálogo particular con el lector por medio de su universo de sentido, del cual nos valemos como mediadores de lectura para trascender la obra literaria y proponer otras visiones de mundo alternas a las cotidianas.

Destacamos la creación de clubes de lectura como una de las estrategias de promoción y animación de lectura más eficaces cuando se trata de integrar diferentes públicos en torno al libro, la lectura y la escritura. El club de lectura es un espacio que convoca personas con distintas inquietudes, lo cual permite dialogar sobre nuevas formas de concebir el libro, la

lectura y la educación. Por ejemplo, en el club de lectura de la Biblioteca del Centro de Formación de la Cooperación Española, recibimos un grupo de familias que optaron por educar a sus hijos en casa, mediante la metodología *Homeschooling*¹². Para estos, el club de lectura no solo representa un espacio de socialización e integración para sus hijos, sino un lugar donde convalidan, debaten y replantean conocimientos, constituyendo un espacio de aprendizaje altamente colaborativo y solidario, no solo para los niños educados en casa, sino para los asistentes en general.

El mediador de lectura puede proyectarse como gestor cultural, animador pedagógico o mediador cultural, y proyectar su trabajo a otros espacios culturales como museos, centros culturales o lugares patrimoniales, con el propósito de unificar criterios en torno al arte y la cultura como herramientas de formación ciudadana y sobre todo de identidad grupal. En este aspecto, su misión radica en configurar un discurso más próximo a las personas y sus posibilidades, y en buscar las herramientas y estrategias para hacer de la visita a estos espacios culturales una experiencia de aprendizaje memorable.

Nuestro papel como agentes culturales también nos hace conscientes de los retos y necesidades que afronta la ciudad en materia de gestión cultural. Esto, junto con las diversas experiencias acumuladas durante estos años, nos faculta para crear y ejecutar proyectos relacionados con nuestro objeto social, sin ánimo de lucro y bajo un enfoque comunitario. A pesar de nuestra corta experiencia en este tipo de acciones, hemos visto como la falta de integración y organización de las comunidades en torno a sus lugares y asuntos comunes, va generando paulatinamente apatía e indiferencia hacia la vida comunitaria. En ese caso, el objetivo de los mediadores culturales es mantener viva la asamblea de la comunidad, convocando encuentros periódicos en torno a diferentes temas, e ir formando poco a poco el tejido social que cohesione y mantenga la unidad en dichas comunidades.

Finalmente, destacamos la importancia de crear espacios de esparcimiento donde el ocio y el juego adquieren significado en la vida de las personas. De la cantidad y calidad de tiempo que se dedica al esparcimiento y la diversión dependen aspectos importantes para la calidad de vida de las personas como la salud física y mental, las buenas relaciones intra e interpersonales y una vida social saludable. En una sociedad como la nuestra donde el juego

¹² Educación en el hogar.

esta subvalorado como una actividad infantil, es propicio su rescate como una actividad liberadora, donde podemos reconocer e interactuar con el otro desde su esencia, dejando de lado los prejuicios y las trabas que limitan la creatividad y la libre expresión del adulto.

Este trabajo puede sumarse si se quiere, a otras iniciativas encaminadas a la promoción o animación de lectura, en función de sus aportes didácticos y metodológicos. También puede aspirar a ser referenciado como una guía para desarrollar actividades en pro de las comunidades y la revitalización de algunos espacios culturales. Además de esto, nuestro propósito principal es testimoniar el proceso de AI en su búsqueda por abrir más espacios de encuentro y dialogo con las artes y la cultura en la ciudad de Cartagena Colombia, para generar que nos permitan adelantar procesos ciudadanos y construir entre todos una mejor ciudad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arango. M., Ana María, et al. (2013) Cocorobé: cantos y arrullos del Pacífico colombiano.
- Barriga A., & Hernández R., (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Borda, Fals. (1985). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis. Chile: Tercer Mundo.
- Bourget, L. (2008). El aprendizaje amoroso. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, Anthony. (1991) El libro de los cerdos. Fondo De Cultura Economica USA,
- Browne, E., & Silva-Díaz, M. C. (1996). La sorpresa de Nandi. Ekaré.
- Buitrago, F. (2003). La casa del abuelo. Bogotá. Editorial Panamericana
- Cali, D. y Bloch, S. (2008). El enemigo. Madrid: SM
- Campanari, J y Cisneros, J. (2008) ¿Y yo qué puedo hacer?. Pontevedra España: OQO Editora.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, España: Graó.
- CARRIER, Isabelle; BOURGEIOS, Élodie. (2010) El caso de Lorenzo. Editorial Juventud.
- Castagnoli, A. & Janssen, S. (2008) La increíble historia de la niña pájaro y el niño terrible. OQO Editora
- Cervera Juan. (1991). Teoría de la literatura infantil. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- CERLALC (2016). El libro en cifras, boletín estadístico del libro en Iberoamérica. 1st ed. [ebook] Bogotá. Pp. 17-20 [consultado 12 de abril 2017]. Disponible en http://cerlalc.org/es/producto/el-libro-en-cifras/?mc_cid=d27e603127&mc_eid=42cf8a663d
- Cole, Babette. (2000) Lo malo de mamá. Altea.
- DA COLL, Ivar; LIVIER, Ruth. (2003) El día de muertos. Lectorum.
- DE DIOS, Olga. (2013) Monstruo rosa. Apila Ediciones,
- Del Mazo, M. (2017) La máscara del león. OQOQO Editora

Deval, J. (1996). La fecundidad de la epistemología de Piaget. *Substratum*, 3(8-9), 89-125.

Díaz-Barriga, F. y Hernández R. G. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista)*, Mc Graw-Hill, México.

Fajardo L. E. (28 de Mayo de 2017) A la hora de comer cuento. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http:// http://tallerpurocuento.blogspot.com.co/](http://tallerpurocuento.blogspot.com.co/)

Fox, M., Vivas, J., & Uribe, G. (1998). *Guillermo Jorge Manuel José*. Ekaré.

Ferrer, J. J. P. (2006). *Sobre el concepto de folklore*. Universidad SEK.

Garcés, C. M. J. (2013). Aproximación sociológica de la construcción de imaginarios sociales de niños y niñas del barrio Niño Jesús de Praga en torno a procesos de socialización en la familia, el grupo de iguales y el barrio. *Desbordes. Revista de Investigaciones. Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades-UNAD*, 4, 49-57.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.

García, C., Y Godoy, M. (2011). *Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, 8.

Glantz, M. (2014). *Yo también me acuerdo*. Sexto Piso

Grejniec, M., & Barreiro, C. (1999). *¿ A qué sabe la luna?*. Kalandraka.

Hanán Díaz, F. (2007) *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Grupo Editorial Norma, Bogotá

Hevia Bernal, D. (2008). *Arte y pedagogía*. La Habana, Cuba: Hospital pediátrico universitario “William Soler”. Recuperado el, 27/05/017 de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf

ICFES (2016). *Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá, Colombia [consultado de mayo 2017]. Disponible en www.icfes.gov.co/docman/.../2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015

Innocenti, R. (2013). La niña de rojo. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, (106), 135-136.

ISER, W. (1987): El acto de leer, Madrid, Taurus.

Jara, O. (2010). Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina, 1959-2010. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Agricultura, sociedad y desarrollo, 7(3), 207-220.

LLENAS, Anna. (2012) El monstruo de colores. Editorial Flamboyant

Macías, M. C. M. (2011) El juego dramático en educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Enero 2011: Andalucía

Madrona, P. G., Jordán, O. R. C., & Barreto, I. G. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. Revista iberoamericana de educación, 47.

Machado, Ana María (2014) “Besos mágicos” Editorial CIDCLI

Machado, Ana Maria; FARIA, Rosana. (1994) Niña bonita. Ediciones Ekaré.

Margelí, P. M. (1993) La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. Revista universitaria de formación del profesorado número 18. Sept/dic de 1993. Pp 75-8222.

Martínez y Pérez (2011) Cuentos redondos: Los cuentos populares acumulativos y su aplicación en la comprensión lectora. Litoral, Asociación para la difusión de la Literatura Oral. . [Consultado 22 de Agosto de 2017]. Disponible en:
http://estaticos.educalab.es/cniie/leer.es/cuentosredondos/doc/CuentosRedondos_guiadidactica.pdf

Mayorga B. (2013). Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010. Universidad nacional, Tesis inédita. Bogotá

MCKEE, David. (2016) Ahora no, Bernardo/Not Now, Bernard. Anaya Infantil y Juvenil,

Mejía M. (2015). La sistematización, empodera y produce saber y conocimiento. 5th ed. [ebook] Quito, p.13. [Consultado 2 de abril 2017]. Disponible en:

www.cepalforja.org/sistem/sistem.../sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf

- Mendoza, C. A. S., y Serna, N. (2009). Algunas definiciones sobre lo que es sistematización. Universidad del valle.
- Morales, O. A., Rincón, Á. G., y Romero, J. T. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 195-218.
- Núñez, M. (2000). *La cebra Camila*. Kaladan Pub
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Perrault, C., & Lagarde, L. (1954). *Chapeuzinho vermelho*.30.
- Puello, S. C., & Feria, K. R. (2008). Cuentachistes y predicadores en el Parque Centenario de Cartagena: un modo de habitar y recorrer la ciudad. *Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispano América*, (7).
- Rabasa, M., & Ramírez, M. M. (2017). Préstamos, donaciones e inscripciones. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 173-187.
- Reyes Y. (2017) Como empezó esta historia. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://http://espantapajaros.com/quienes-somos/como-empezo-la-historia/>
- Rosen, M., Oxenbury, H., & Uribe, V. (1993). *Vamos a cazar un oso*. Ekaré
- Rodari Gianni. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Bogotá. Editorial panamericana.
- Sainz-Ezquerria, Y. M. (2017). Aparecer, existir: Nuevas narrativas sobre la subjetividad. *Arte y Políticas de Identidad*, 15(15), 73-90.
- Saz, Pablo. (2014) *La cenicienta que no quería comer perdices*. Eureka.
- Schwartz, M. (2014) *Leer en espacios no convencionales*. VI Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Mincultura P. 1-10
- Sendak, M., & Gervás, A. (1996). *Donde viven los monstruos*. HarperTrophy.
- SOLÍS, Pedro. (2014) *Cuerdas*. Nilo,
- Steig, W. (2004) *Pedro es un pizza*. Editorial Norma

Taberner, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *Enseño en Re-Vista*.

Tapella y Rodríguez, 2012 (Sistematización de experiencias: Consideraciones conceptuales y metodológicas para aprender desde la práctica. En:

<https://sistematizandoexperiencias.wordpress.com/2012/05/06/que-es-la-sistematizacion-de-experiencias/>) 37. Tolchinsky, L. (2006). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2006, núm. 46, p. 37-54.

Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? *Ingeniería y territorio*, (75), 60-67.)

Tünnermann B. C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61(48).

Turin, A. & Bosia, N. (2012) *Rosa caramelo*. Calandraka.

Turin, A., Bosnia, N., & Tolentino, G. (1976). *Arturo y Clementina*. Lumen.

Vargas Vitoria, R., & Carrasco Sánchez, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento educativo*, 38, 108-124.

Vargas Vitoria, R., & Carrasco Sánchez, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento educativo*, 38, 108-124.

Vasco, I. & Palomino, J. (2015) *Letras al carbón*. Juventud

Zuluaga, L. (2016). *Ministerio de Cultura*. Col