



**Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela:
experiencias de lectura literaria bordadas por pequeños tejedores**

Deisy Daniela Correa Cardona

Luz Dinánsela López Molina

Kelly Andrea Peña López

para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua
Castellana

Tutor

Edisson Arbey Mora, Magister en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Yarumal, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Correa Cardona, López Molina & Peña López, 2021)
Referencia	Correa Cardona, D. D, López Molina L. D & Peña López, K. A. (2021) <i>Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela: experiencias de lectura literaria bordadas por pequeños tejedores</i>. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Línea de Investigación Narrativas, subjetividades y contextos

Seleccione centro de investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP. Transitar los territorios: ruralidades y narrativas de maestros



Centro de Documentación Facultad de Educación -CEDED-

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: **John Jairo Arboleda**

Decano/Director: **Wilson A. Bolívar Buriticá**

Jefe departamento: **Cártul Vargas Torres**

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Hoy queremos dedicar este tejido investigativo que bordamos con los pequeños tejedores a nuestras familias. Por el tiempo que dejamos de compartir con ellas, por las largas horas en que nos sumergimos en nuestro bordado, olvidando por momentos que ellos nos necesitaban.

De igual forma dedicamos este tejido al maestro Edison Mora y a la maestra Andrea García por sus aportes a nuestro hilado, por su tiempo y consejos.

Hoy al terminar este bordado se desatan nuestras agujas, esperando volver a unirnos como hilos a tres voces, en tejidos que aporten a nuevas experiencias en nuestro trasegar como maestras costureras, maestras de literatura.

Tabla de contenido

Capítulo 1: Entre hilos, trazos, puntadas y otros bordados en la investigación	12
1.1. Hilando a tres voces	12
1.1.1. <i>Daniela, la niña que nace en la ruralidad</i>	13
1.1.2. <i>Kelly, la maestra que se enfrentó con dos mundos</i>	15
1.1.3. <i>Dina, su experiencia literaria y su encuentro con la escuela rural</i>	16
1.1.4. <i>Hilando a tres voces, un bordado común</i>	18
1.2. Trazos literarios	19
1.2.1. <i>Daniela: bajo dos lentes que miran la literatura</i>	19
1.2.2. <i>Kelly y su permanente formación literaria</i>	20
1.2.3. <i>¿Cuándo realmente Dina amó la literatura?</i>	21
1.3. Los primeros trazos	24
1.4. El porqué de nuestras puntadas	27
1.4.1. <i>Puntada general</i>	28
1.4.2. <i>Puntadas específicas</i>	28
1.5. ¿Qué han bordado otros?	28
1.5.1. <i>Delimitando los bordes en el marco legal</i>	28
1.5.2. <i>Experiencia de lectura y libro álbum: dos hilos en el tramado investigativo</i>	31
Capítulo 2: Tejidos que convergen con los nuestros	40
2.1. A propósito de la experiencia	40
2.2. Experiencia de lectura literaria, tejido que se borda desde distintos hilos	41
2.3. Tejido teórico a propósito del libro álbum	45
2.3.1. <i>Ovillando los hilos de la historia del libro álbum</i>	45
2.3.2. <i>¿Qué es el libro álbum? un tejido en construcción</i>	47
2.3.3. <i>Lo que se teje en la lectura de imágenes</i>	48



Capítulo 3: Las agujas que dirigen nuestras puntadas	50
3.1 Consideraciones éticas	54
Capítulo 4: Enhebrando las voces de los pequeños tejedores	55
4.1. Experiencias de lectura literaria como hilos para reconocerse	55
4.1.1. <i>Experiencias de lectura literaria desde el reconocimiento de la familia</i>	56
4.1.2. <i>Tejerse a sí mismo a través de las experiencias de lectura literaria</i>	62
4.1.3 <i>Recuerdos que se bordan en las experiencias de lectura literaria</i>	63
4.2. Experiencias de lectura literaria hilvanadas con el territorio vivido	65
4.2.1. <i>Palabras vivientes: las formas de nombrar hilvanadas a la geografía</i>	67
4.2.2. <i>Territorios: lugares en los que se trenzan los recuerdos</i>	70
4.2.3. <i>Tejiendo la experiencia desde el descubrimiento en la colectividad</i>	72
4.3. Un hilado de aproximaciones a propósito del Libro álbum	75
4.3.1. <i>Hilando y deshilando los tejidos del libro álbum</i>	75
4.3.2. <i>La imagen: más que un retazo</i>	80
Capítulo 5: Tejidos desbordados	86
Capítulo 6: Costuras finales	
Referencias Bibliográficas	
Anexos	94

Lista de tablas

Tabla 1. Talleres abordados desde el libro álbum

50

Lista de figuras

Figura 1. CER La Paulina, Sede Juntas.....	26
Figura 2. Institución Educativa San Luis, sede San Vicente.....	27
Figura 3. Esquema: Categorías de análisis.....	55
Figura 4. Estudiantes, pequeños tejedores de la sede San Vicente realizando el taller sobre el libro álbum Niña bonita.....	58
Figura 5. Actividad: Recorrido a mi casa.....	61
Figura 6. Estudiantes, pequeños tejedores de la sede Juntas realizando el taller sobre el libro álbum Camino a casa.....	65
Figura 7. p. 23 y p.24 del libro álbum La sorpresa de Nandi de Eileen Browne.	81
Figura 8. pp. 6 – 8 del libro álbum Willy el soñador de Anthony Browne.....	83
Figura 9. p. 13 y p.23 del libro álbum Camino a Casa de Jairo Buitrago.	84
Figura 10. p. 3 del libro álbum Niña bonita de Ana Maria Machado.	84

Resumen

En el presente trabajo investigativo, adscrito al enfoque biográfico-narrativo, buscamos resignificar y comprender las experiencias de lectura literaria que se gestan a través del acercamiento al libro álbum como una forma de representación que integra dos lenguajes, palabra e imagen. Para llevar a cabo lo anterior, elaboramos una serie de talleres encaminados a reconstruir historias de vida de los estudiantes de la básica primaria situados en dos contextos, rural y urbano, con el fin de posicionarse como sujetos individuales, y a su vez, desde lo colectivo, alrededor de tres campos de identificación: la familia, el territorio y las proyecciones. Así mismo, se vislumbran nuestras experiencias de lectura de acuerdo con los acontecimientos que nos han habitado y han hecho parte de nuestras vidas. Finalmente, planteamos los hallazgos que construyeron el tejido de nuestra práctica pedagógica, los aciertos y desaciertos del proceso y las conclusiones generadas, que, a modo de costuras finales, se exponen, frente al acercamiento y reconocimiento de las experiencias de lectura literaria de los estudiantes, los pequeños tejedores.

Palabras clave: libro álbum, literatura infantil, experiencias de lectura literaria, escritura, familia, territorio, proyecciones.

Abstract

In the present investigative work, ascribed to the biographical-narrative approach, we seek to resignify and understand the literary reading experiences that are gestated through the approach to the album book as a form of representation that integrates two languages, word and image. To carry out the above, we developed a series of workshops aimed at reconstructing the life stories of elementary school students located in two contexts, rural and urban, in order to position themselves as individual subjects, and at the same time, from the collective, around three fields of identification: the family, the territory and the projections. Likewise, our reading experiences are glimpsed according to the events that have inhabited us and have been part of our lives. Finally, we propose the findings that built the fabric of our pedagogical practice, the successes and failures of the process and the conclusions generated, which, as final seams, are exposed, against the approach and recognition of the literary reading experiences of the students, the little weavers.

Keywords: album book, children's literature, reading experiences literary, writing, family, territory, projections.



Preparando el telar

En el trabajo que se presenta a continuación se pretende hacer un bordado a tres hilos en los que se aporten elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos con respecto a las experiencias de lectura literaria de los estudiantes.

En este sentido, nuestro tema de investigación está direccionado por la pregunta que nos inquieta sobre la manera en la que se generan y cuáles son las experiencias de lectura literaria de los estudiantes del grado tercero de dos instituciones educativas, las cuales se sitúan en contexto rural y urbano del norte de Antioquia, posicionándonos en territorio valdiviense y yarumaleño, en función de un contraste en el que se busca determinar las implicaciones de habitar como maestras en formación, en medio de ambos entornos.

Así pues, nos interesamos por acercar a los estudiantes al libro álbum, siendo ellos los pequeños tejedores, encargados de bordar sus propias experiencias de lectura a raíz del encuentro con el libro álbum como forma de representación, tal como lo expresa Teresa Durán (2008), siendo nosotras maestras de literatura que, como costureras, estamos encargadas de brindar un espacio pedagógico, reflexivo, crítico y creativo, alrededor de historias entreteljadas a través de la palabra y de la imagen, donde ella funge como un sistema complejo de significación en el que se narra con el color, el trazo, la sombra, la perspectiva, entre otros.

El trabajo en cuestión, se divide en 6 apartados en el que se presenta nuestro bordado. Inicialmente compartimos el acercamiento al problema e interés, llevando a cabo una delimitación teórica que nos permitiera demarcar los bordes apoyándonos en antecedentes legales e investigativos que nos ubican como maestras investigadoras frente a la problemática planteada, hallando tesis de grados de otros docentes, asociados con la experiencia de lectura literaria y el libro álbum, como categorías transversales.

Así mismo, nos apoyamos en referentes teóricos como Jorge Larrosa para hablar sobre lo que supone la experiencia en la escuela, enfocándonos con Michélet Petit en la experiencia de lectura como eje puntual de nuestro rastreo junto con Pedro Cerrillo desde la experiencia de lectura literaria. Con ellos, conversaron también estudiosos del libro álbum como Fanuel Hanán Díaz y Teresa Durán, de quien tomamos la concepción del libro en cuestión como forma de representación; siendo los dos últimos autores fundamentales en el desarrollo de dicha categoría,



resarciendo significativamente los vacíos que subyacen en medio de la búsqueda investigativa que emerge al preguntarnos por el libro álbum.

En el apartado de las agujas que dirigen nuestras puntadas, definimos metodológicamente la ruta a seguir, la cual nos permitió llevar a conversar, en el capítulo siguiente, las voces de los estudiantes con la de los teóricos expuestos, logrando un entramado de hilos que nos llevaron a identificar las experiencias de lectura de los niños, considerando su contexto y las implicaciones de haber tenido un contacto directo con el libro álbum. Centrándonos en lo ya dicho, compartimos también los tejidos desbordados en nuestro ejercicio investigativo que nos llevó en un laberinto con tropiezos, en los que cruzamos la delgada línea entre el rastreo de la comprensión de lectura y la experiencia de lectura literaria, la cual se vio supeditada a un diseño y planeación desacertada de nuestro proceder pedagógico.

Finalmente, como resultado del trabajo de investigación esbozamos unas conclusiones puntuales, que pretenden nutrir como puntos de referencia alrededor del trabajo con el libro álbum y de la búsqueda de la experiencia de lectura literaria, en la que se despliegan otras experiencias más íntimas, que hacen mella en el reconocimiento del sujeto como ser que parte de la colectividad y desde su individualidad.

Esperamos que nuestro ejercicio contribuya en el hilvanado de hilos que supone la tarea de investigar, abriendo caminos para otros maestros curiosos e inquietos por los libros novedosos que encierran textos e imágenes, a la par, y por las experiencias de lectura de los niños, experiencias que trascienden las fronteras del aula de clases.



Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela: experiencias de lectura bordadas por pequeños tejedores

Capítulo 1: Entre hilos, trazos, puntadas y otros bordados en la investigación

En el capítulo que les presentamos a continuación hilamos a tres voces la justificación de nuestro trabajo de grado, motivada por nuestras propias experiencias en el encuentro íntimo con la literatura, la escuela, lo rural y lo urbano. Así pues, también hacemos un esbozo del problema de investigación que, a modo de trazos, reúne nuestras curiosidades e inquietudes en este trasegar de ambos territorios exponiendo así nuestros objetivos que, como puntadas, delinean el camino que deseamos recorrer sin desconocer lo que han bordado otros a propósito del tema que hoy nos convoca y que da pie a lo que ustedes van a leer.

1.1. Hilando a tres voces

A modo de justificación, damos cuenta de todas aquellas incertidumbres que hoy surgen en nosotras como producto de la curiosidad que se ha visto movilizada por nuestras experiencias de vida. Habitar en el campo, crecer allí pudiendo contemplar las postales hechas paisajes que iluminan el alba y reposan en el ocaso, son parte de esa cuota que reafirma en nosotras el interés por esas dinámicas de vida que tienen lugar entre las montañas del norte antioqueño, ocupándonos especialmente, por aquello que acontece en la escuela rural, un espacio que fue ocupado por nuestros cuerpos y en el que tuvo lugar una experiencia en cada una de nosotras: Daniela se formó durante la infancia, Kelly dio sus primeros pasos cuando emprendió el camino del ser maestra, continuando luego su ejercicio pedagógico en la escuela urbana y Dinánsela, a quien en adelante también nombraremos como Dina, expectante desde la ciudad y de cara a la experiencia rural que tuvo en su práctica pedagógica. Lo anterior, permite la configuración de un trabajo colaborativo y colectivo, en el que cada una de nosotras es un hilo que apunta a ese bordado común, ratificando entonces que como maestras en formación el asunto nos interroga, nos inquieta y nos permite este tejido a tres voces, que, por momentos, se singularizan para exponer sus travesías y subjetividades.

1.1.1. *Daniela, la niña que nace en la ruralidad*

Hoy yo, Daniela, muchos años después, convertida en una mujer apasionada por la enseñanza, por la literatura y el lenguaje, hago un alto en el camino para reconocer que esta vía de la que ya llevo un trayecto y de la que he hecho una meta de vida, ha sido posible por mis experiencias de infancia que se gestaron en el ámbito familiar con el tierno rostro de mi bisabuelo que al calor de la tarde se sentaba en su banquito de madera para leer sus libros, todos ellos de diferentes tamaños y colores, conservando diferentes anécdotas y voces que me fueron concedidas a mí como forma de herencia, tomándome de la mano para leer juntos sentados en la hierba fresca con la brisa de la tarde dando vida a las letras que tejían palabras, palabras que hilaba mi abuelo en historias y que hoy, para mi fortuna, me sigue contando, cual costurera hilvana el tejido en un encuentro mediado por la oralidad y la narración.

Esas experiencias íntimas y la pasión de mi bisabuelo me llevaban expectante a la escuela de mi vereda, así es como la memoria me rebobina a modo de fragmentos algunos recuerdos que siguen allí por el encuentro que tuve con el mundo del lenguaje y la literatura, pues luego de aprender a leer y a escribir, yo llegaba emocionada a mi casa a leerle a mis padres y por fin, a leerle a mi bisabuelo, sílaba por sílaba, hasta lograr la fluidez y soltura necesaria para ser una buena lectora. En medio de mis experiencias, no puedo olvidar la participación en concursos de deletreo y ortografía y en el repertorio de historias de mi maestra, el infaltable *Renacuajo* que recorría muy tieso y muy majo el patio de mi escuela acompañado de una *Vaca Estudiosa* a la que le dio vida María Elena Walsh en la trama de sus versos.

Todo el encanto que me causaron las letras y el mundo literario se vio oscurecido por la llegada al colegio, aún sigo sin entender por qué fue que cuando pase a la zona urbana de mi municipio, la experiencia allí obtenida me afectó tanto, quizás porque en la secundaria se promueve más la autonomía y la actividad mecánica en función de cuestionarios y talleres de múltiple respuesta o porque ya no había una atención tan personalizada como me pasó en la escuela rural, pues de tener 10 compañeros pasé a tener 30 y a veces hasta más en el mismo salón. Lo único que sí sé es que los textos que me presentaron los docentes de turno poco me gustaron, de hecho, con una sensación de vacío y frustración reconozco que no recuerdo los títulos de cuentos y novelas



que pasaron ante mis ojos, lo cual ahora viene a punzarme las entrañas y a dejarme en incógnita sobre lo que pasó.

Con extrema dificultad puedo evocar el libro de Carlos Cuauhtémoc Sánchez llamado *La Fuerza del Sheccid* y eso porque recuerdo al profesor Faber presentando la película de la obra justo después de haber leído el texto. Eso sí, por favor, no me pregunten de que se trataba, lamento decir que no me ronda ni la certeza y que lo único que tengo claro es que despertaba en mí un aire motivacional que hoy reconozco como propio de un estilo que forma parte de un tipo de libro muy específico.

Alimentando las presentes líneas, logra llegar a mí con mayor fuerza, lo que desencadenó el haber escudriñado en las cajas del trasteo de mi tía paterna, quien antes de partir de casa me pidió ayuda para empacar sus cosas. En medio del cúmulo de libros deshojados y polvorientos recuerdo con exactitud el haberme reencontrado con ese escritor, si con Cuauhtémoc, a través del Betseller del momento, *Juventud en Éxtasis*. En una de las cajas estaba el primer tomo, un libro azul con la ilustración de una mujer delgada y maquillada y en la parte inferior de la portada, el nombre del escritor. Al verlo lo tomé casi que de inmediato, dejando al descubierto el segundo y tercer ejemplar, todos ellos leídos en solo dos días.

Sí, en un tiempo tan corto me devoré las historias que tejían noviazgos, intimidades y curiosidades juveniles, todos ellos provechosos y tan oportunos para mi edad, pues solo tenía 14 años y las inquietudes que me merodeaban concatenaban casi que de manera perfecta con lo que narraba el autor en aquella historia que exponía de manera honesta temas como el enamoramiento, la sexualidad, el aborto, las enfermedades de transmisión sexual y muchos otros asuntos que pasan por el tabú y la prohibición en la etapa adolescente, llegando a modo de consejo en el joven sujeto lector.

Volviendo a los pasillos del colegio quisiera expresar que, aunque el encuentro con los libros en mi paso por la secundaria no me haya afectado como esperaba, si puedo indicar con seguridad y gusto que seguía causándome conmoción y fascinación la llegada del día del idioma, pues se efectuaba la jornada para hacerle fiesta a la palabra, al lenguaje y a la conjunción maravillosa en la que se convertían los libros, esos que no me tocaron mucho en ese época pero



que yo sabía que algo bello tenían, porque siempre llegaba a casa al caer la tarde y me encontraba con mi bisabuelo sentado en el banco de madera, leyendo, para contarme luego sobre esas líneas que acompañaron su día.

1.1.2. *Kelly, la maestra que se enfrentó con dos mundos*

Yo, Kelly, cuando apenas me acercaba a los 11 años, el destino me mostraría el enorme significado que tendría el hecho de vivir en medio de las montañas, llegar a un pueblo donde la curiosidad que aún me quedaba de la infancia daba pie al descubrimiento de ese mundo verde y silencioso que poco a poco iba penetrando en mi ser, construyendo entonces esas primeras experiencias y añoranzas del campo. Aunque, sin lugar a dudas, es mi bella profesión que me llevaría nuevamente a la zona rural, acogiéndome en sus entrañas como una hija más pero ya no como una niña, sino como una mujer que lleva la gran misión de enseñar.

Esas carreteras estrechas abrían paso al apacible paisaje que cada mañana era testigo de esos miedos que yo contemplaba con zozobra, ante el posible riesgo de no llegar a mi escuela, pues debía transitar caminos tan precarios de presupuesto pero tan llenos de naturaleza, humanidad y de manos campesinas que desafiaban el suelo árido, el pantano resbaladizo y el clima, para reencontrarse con ese otro que llegaba de la ciudad, de la urbanidad, con la nueva profe, conmigo, donde poco a poco me agazapaba primero con la tierra mojada que se adhería a mis zapatos, mientras los pájaros cantaban al amanecer y el resonar de los motores que luchaban con senderos que se imponían frente a un territorio de historias y tradición pero que finalmente arribaban a ellos, al encuentro de esa escuela que me esperaba, ese lugar que toma sentido en el compromiso de mi deber de formar, educar, enseñar, soñar, compartir y lo más importante, aprender de mi labor como maestra.

No obstante, ahora los caminos se bifurcan para dar paso a vivir otras experiencias y es cuando tengo la oportunidad de llegar a la escuela urbana, un mundo que sugiere diversas realidades donde el eco de un timbre, anuncia el encuentro de la vida escolar, las múltiples sonrisas, palabras, ruidos y voces de niños y adolescentes resuenan en las grandes aulas que van en sintonía con las tecnologías, en los extensos corredores y patios rodeados por pavimento y mallas que separan los posibles peligros de unas calles transitadas por los sonidos de los motores y miradas



ajenas que de una u otra forma, terminan siendo parte del paisaje urbano que rodea la escuela, un recinto que en medio de sus singularidades, habita la sabiduría, congrega para compartir con el otro desde las innumerables vivencias que se gestan, a propósito de ese ejercicio y construcción del conocimiento como parte del engranaje que enuncia este espacio, el cual tiene lugar, desde hábitos que apunten a una sana convivencia escolar que se vive desde los valores morales que identifican al ser y posibilitan la formación desde todos los ámbitos en los que transitamos.

Finalmente, estas experiencias tan reveladoras y gratificantes me permitieron reconocer sus territorios, sus intereses, su manera de llegar y acercarse a la literatura desde sus sonrisas, sus mentes curiosas, sus palabras firmes que iban tejiendo historia arraigada al campo, a sus hogares, al contexto rural que alberga tanta sabiduría y amor por la tierra, para enfrentarme luego con estudiantes que tienen otras expectativas, inquietudes, intereses y experiencias con la literatura, estudiantes que habitan el mundo de la urbanidad, un mundo de ruido y tan diverso como la ruralidad, solo que con dinámicas de vida distintas por parte de quienes ocupan las aulas.

1.1.3. Dina, su experiencia literaria y su encuentro con la escuela rural

Yo, Dinánsela, no solo desde mi práctica pedagógica, sino también desde mi experiencia como estudiante en la escuela urbana, recuerdo hoy con gran nostalgia y admiración a mi maestra Maruja, quien con mucho amor me enseñó las primeras letras y números. Mis primeros encuentros con la literatura fueron aquellos cuentos tales como El Rin-Rin Renacuajo, Caperucita Roja, Los viajes de Gulliver y El flautista de Hamelín; historias fantásticas que llevan a otros mundos, permitiendo ampliar la imaginación; relatos que incitan a la creación y permiten expresar sentimientos y pensamientos.

Entre tanto, en mis años de secundaria, tuve la oportunidad de acercarme a obras hermosas, gracias a mi maestra de español Eneida de 7° quien nos incito a leer *El Principito* de Saint-Exupéry, el cual ha sido el libro que me ha tocado el corazón, igualmente obras como *El túnel* de Ernesto Sábato, *El Llano en llamas* de Juan Rulfo, *Doña Bárbara* de Rómulo Gallego, *Mientras Llueve* de Fernando Soto, *La Vorágine* de José Eustasio Rivera. Obras que al ser leídas en su momento no cobraron la importancia debida, pero que hoy día se cuán significativas pueden llegar a ser para el aprendizaje y el crecimiento personal.



No solamente mi experiencia literaria quisiera nombrar, sino también mi experiencia como estudiante de la urbanidad, pues tanto en mis años de primaria como de secundaria, el encuentro con el otro permitió gestar experiencias significativas. A lo largo de mi trasegar por la escuela tuve la oportunidad de toparme con pares y maestros que de alguna manera aportaron a mis aprendizajes y construcción de mi identidad.

Tal es el caso de mi profesor de inglés Barlaam quien convertía sus clases en momentos anecdóticos y que en el momento solo eran para mí historias sin importancia pero que hoy en retrospectiva son relevantes para mi experiencia como persona y maestra, de igual modo mi profesor de filosofía de 11° de quien no recuerdo su nombre, pero quien por medio de sus palabras sabias siempre aludía a la responsabilidad, al entusiasmo, al respeto por la diferencia y por la opinión del otro; son muchas las personas que aportaron a mi crecimiento literario y personal y es agradable dar una mirada al pasado y ver que muchas de las palabras consideradas cantaleta no fueron palabras al aire, que hoy son guardadas en mis acciones, pensamientos y corazón.

Ahora bien, desde mi ejercicio pedagógico en la escuela rural, es grato compartir la experiencia con pequeños niños, dejando cada etapa de práctica en mí, una sensación placentera por el aprendizaje allí encontrado. Es el caso de poder compartir con niños de primaria cuentos narrados, dramatizados e ilustrados, vislumbrando en sus ojos esa chispa del gusto por la literatura, en especial por una niña que no había adquirido el código escrito y aun así podía hacer buenas lecturas gráficas encontrando relaciones propias de los textos a través de imágenes, siendo capaz de llevar el hilo conductor de la clase evidenciando comprensión, siguiendo con orden lo explicado y diferenciando personajes entre otros, dejándose llevar por su imaginación al escuchar la lectura o leer la imagen y ver su rostro sorprendido por lo acontecido en la lectura, me motivaba a acercarlos más y más a la literatura.

Son estos pequeños pero significativos instantes que me conmueven y propenden por enseñar las letras y transmitir el gusto y amor por la literatura. Podría mencionar muchas otras experiencias en mi jornada de maestra en formación, pero en última instancia deseo enfatizar en las experiencias que revelan la frustración, pero también el gozo que se siente intentar con gran esfuerzo y empatía dar un aporte en la formación de estos niños, contribuyendo en el desarrollo de mis habilidades como docente.

1.1.4. Hilando a tres voces, un bordado común

Después de compartir con ustedes nuestras vivencias, nos unimos en una sola voz para hilar esa motivación que nos ha llevado a interrogarnos sobre las experiencias de lectura de los estudiantes en la escuela, concibiendo allí la literatura infantil como ese vehículo que conjuga la palabra, la creatividad y la imaginación a través de la producción escrita y audiovisual, que favorece el acercamiento de los niños con la literatura, pues es sabido que las experiencias frente al contacto con ella no suelen ser muy gratas para muchos, esto quizás porque no forman parte de los intereses de los estudiantes, porque no han vivido una experiencia de lectura literaria que transforme su encuentro con las letras, porque los maestros han hecho de la literatura un medio más que un fin en el proceso educativo o por el contexto de pandemia¹ que generó otras experiencias posiblemente poco significativas. En fin, las anteriores son solo unas hipotéticas posibilidades que han dado pie a ese desencuentro y aunque en efecto tengan lugar en la escuela, no pretendemos reducirnos a ellas, como todo discurso que se ha apropiado y se ha hecho común en torno a los problemas del sistema educativo, acrecentando el abismo en el que no queremos caer.

Ahora bien, a nosotras lo que nos inquietó y nos interrogó fueron las experiencias de lectura en torno a la literatura infantil, pues en esa búsqueda pudimos hilvanar la configuración que los estudiantes construyeron con relación a la literatura. Para ello, recurrimos a una bitácora como ese insumo en el que reposa el registro de sentires, inquietudes, encuentros y desazones a propósito de las lecturas literarias, las cuales se vieron atravesadas por sus diferentes dinámicas que fueron tejidas en el aula. La bitácora mencionada anteriormente, es el instrumento de recolección de información que apuntó a los procesos lectores y escriturales en los que se generaron reflexiones sobre lo que se ha vivido y aprendido, dando lugar al reconocimiento y la comprensión de sí mismo, develando las experiencias de lectura de la literatura infantil como esa apuesta por narrarse y volver palabra la vivencia que habita al ser y que se ve reflejada en el quehacer cotidiano.

Sin duda alguna, el mundo escolar se encuentra atravesado por el contexto cultural y social en el que están inmersos los estudiantes, además de las construcciones internas y personales que

¹ Epidemia producida por enfermedad contagiosa denominada Coronavirus o Covid 19. Esta produjo una contingencia a raíz del cierre total en Colombia y en el resto del mundo a comienzos del 2020, con presencia aún en el 2021.



cada uno ha llevado a cabo a lo largo de su vida, por ello, las apreciaciones con respecto a la literatura infantil tienden a ser variables, esto considerando el contraste que se pretende entre la escuela rural y la escuela urbana, como dos mundos que permiten un entramado en cuanto a las concepciones sobre literatura y el encuentro con esta en la escuela, generando una reflexión, a propósito de las visiones tradicionales que se han mantenido al respecto y, de las nuevas miradas, que dan lugar a la resignificación y a la comprensión de otros sentidos.

Porque nos preguntamos por las experiencias de lectura de otros, es que ahora consideramos oportuno exponerles a ustedes parte de nuestra experiencia lectora como maestras en formación y maestras en ejercicio, pues ya tienen algunas precisiones con relación a lo que fue ese encuentro con lo literario en el abrigo íntimo de la infancia, en el transitar por la escuela rural en contraste con la escuela urbana, como contextos en los que circula la literatura infantil, siendo en este punto importante compartir con ustedes lo que hemos vivenciado en nuestra formación pedagógica y profesional.

1.2. Trazos literarios

1.2.1. Daniela: bajo dos lentes que miran la literatura

Ingresé a mis 17 años a la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, teniendo claro que mi ruta a seguir sería ser maestra. En ese mundo que descubrí allí, pude forjar las bases pedagógicas que me serían necesarias para desempeñar mi profesión, encontrándome con libros y fotocopias que me explicaban teorías y fundamentos, pero también hallándome de manera inmediata con el salón de clase, donde ya no ocuparía la silla de estudiante sino la de “La profe”, habitando el aula como ese laboratorio pedagógico en el que me caí muchas veces, para luego levantarme en busca de crecer y de ir configurando mi perfil docente.

Los espacios de lenguaje, oralidad y producción textual, fueron para mí el universo que impulsaría el palpitar de mi corazón por el camino de la lengua, movilizándome a seguir el mismo sendero en la Universidad. Allí, los textos literarios han pasado por mí haciendo mella, atravesándome por el cuerpo para interpretarlos, para hacerles un juicio, para cuestionarme, para llenarme de dudas, para “causarme de todo”, en contraposición con el “causarme nada” que traduce esa experiencia en la que el texto “no me pasa”, así como en las ocasiones en las que leí un texto



literario en el colegio y no sentí nada al leerlos, tanto que ni los recuerdo. Me pregunto cuál es el motivo de que esto haya tenido lugar en tiempo pasado, pues analizándolo bajo el lente de estudiante, me resulta un nudo complejo de desatar.

Ahora, enfrentada desde el lente de maestra en formación en Lengua Castellana, me siento con la enorme responsabilidad de generar espacios propicios para que la literatura sea apreciada por los estudiantes para ser juzgada por gustos, comprensiones, intereses y experiencias, más que por dispendiosas listas interminables de ejercicios que instrumentalizan las historias que cobran vida en las letras y que mueren al concebir la literatura como herramienta, tal como pude apreciarlo en el acompañamiento que hice en medio de una fría tarde de octubre, a mi pequeño primo Emmanuel, que, deleitado con la narración del *Maestro Ciruela*, tuvo que volver a poner los pies en la tierra para buscar en su mochila los colores que le servirían para encerrar las categorías gramaticales: Azul para los adjetivos, verde para los sustantivos, rojo para los verbos y... ¿Dani cómo encierro los verbos? ¿encierro los que están conjugados o sin conjugar?

Como maestra en formación tengo el desafío de acercar a los niños, a los jóvenes y a todo aquel que se cruce en mi camino, a la literatura mediante una experiencia amable, una experiencia que lo confronte, que lo moleste y que le guste, que lo atraviese y lo desencaje, porque precisamente se trata de reconocer que la literatura no necesariamente siempre genera bienestar; hay letras que chocan, que molestan, historias que duelen, que forman una nube oscura y que causan desazón.

1.2.2. Kelly y su permanente formación literaria

Con gran regocijo me preparaba para ser maestra a mis 18 años en la Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, siendo ella la institución que con gran convicción y amor forjó en mí, los elementos necesarios para desempeñar mi labor con esmero, responsabilidad y servicio a quienes aguardan en el aula, a esos estudiantes que desean aprender y descubrir nuevos saberes con la orientación y el acompañamiento del maestro.

Justamente en este camino de formación, se me hace inevitable no recordar aquellas lecturas donde confluían paredes llenas de color y encanto como escenarios apropiados para escuchar la voz apacible de mi profe, dando vida a *Pastorcita* buscando sus ovejas, a la *Pobre Viejecita* sin nadita que comer o a *Simón el mago*, entre otros tantos personajes que con sus palabras hechas



historias, nutrían mi imaginación y fascinación por las letras, esas letras que ahora soy yo quien las hago protagonistas en el aula y se bifurcan entre lo que aprendí y ahora enseño, en razón de considerar un ejercicio de reflexión frente al cómo desde el papel de maestra, puedo gestar experiencias significativas de lectura.

Ante la trascendental tarea que enfrento en este ejercicio de enseñanza, es preciso interrogarme por el papel de maestra en la escuela, puesto que debo comprender todo aquello que subyace desde la palabra, los gestos, lo que comunico, produzco y otorgo a mis estudiantes, como principios significativos para reflexionar sobre mi práctica. No obstante, considero que es la experiencia desde el rol de estudiante quien avizora con mayor precisión las necesidades y dinámicas frente a la lectura, siendo las estrategias y la actitud del maestro, un elemento esencial para motivar el interés y el gusto por la literatura.

En ese sentido, desde mi proceso de formación, es importante mirarme desde la silla del estudiante y preguntarme por el cómo y de qué manera pretendo acercar a mis niños al mundo literario, con la ardua tarea de no convertirlo en un medio sino en un fin que enriquezca sus saberes y les sea de motivación para continuar en esa búsqueda de la palabra, de sus significados y las innumerables historias que se cuentan en los libros.

Hoy como maestra y estudiante afirmaré que, si bien es importante las estrategias y actividades que se proponen en el aula, es fundamental la actitud y la sumatoria de acciones que empleamos como maestros en pro de provocar y suscitar en el estudiante el gusto y disfrute por la literatura, entre tanto apunten a los intereses, y así mismo, a una apuesta por proponer un ambiente donde se les ofrezca una expectativa, un merodeo que los inquiete y les lleve a indagar por más, con una adecuada orientación y acompañamiento que geste en ellos la seguridad, el vigor, la cordialidad y un espíritu investigativo que los vaya apropiando de sus propios saberes en el mundo escolar.

1.2.3. ¿Cuándo realmente Dina amó la literatura?

Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno



pueda encontrar la suya

De Saint-Exupéry. *El principito*

Cuando inicié mi carrera profesional como maestra, la cual no estaba dentro de mis proyectos, pero que por esas cosas de la vida llegó a mí por casualidad, me sentí muy inquieta por mis primeras clases de literatura, enfrentarme a textos académicos difíciles para mi comprensión, lecturas interminables para mi gusto, conceptos, autores, todo aquello nuevo para mí y que de alguna manera se iban convirtiendo en obstáculos que atravesaba y superaba con mucha dificultad.

A medida que pasaban los semestres y con ellos nuevas materias que se tornaban interesantes por las obras que se debían leer para la clase, experimenté la sensación de arrepentimiento, de no valorar todo lo que leí durante la secundaria, pues siempre lo hice para aprobar una materia más, en mí no se efectuaba ninguna transformación que me permitiera crecer como persona, como lectora. Solo en la vida universitaria entendí la literatura como un eje transformador en mi vida, capaz de conectarse con los espacios académicos.

Obras literarias como *Madame Bovary*, *la Hojarasca*, *el retrato de Dorian Gray*, *María*, *los Cachorros*, *Aura*, y libros álbum como *Camino a casa*, *El árbol rojo*, *Elmer*, y cuentos como *Pipi Calzaslargas*, *Caperucita*, lecturas hechas para los diferentes cursos de literatura, como la europea, la infantil, latinoamericana, colombiana, llegaron a mí para iniciar un proceso de crecimiento, de formación y de descubrimiento constante, que me animaron a seguir lecturas de obras como *Don Quijote*, *El amor en los tiempos del cólera*, *La perra*, *Cien años de soledad*, esta última obra, la cual se cruzó en mi camino en los años de adolescencia pues siempre la vi reposar en la biblioteca de mi hermano mayor, pero que por alguna razón fui reacia a leerla, en varias ocasiones la tomé en mis manos y no pasaba de las primeras páginas; hoy cuando por fin en vacaciones de la universidad, curiosamente a mi hijo le piden leerla en el colegio, sentí el deseo de hacer aquello que pospuse por mucho tiempo, y pasó la magia: sumergirme en aquellos lugares y poder comprender a los personajes es una sensación que como lectora pude disfrutar; poder identificarme e identificar a la sociedad y conocer parte de la historia de mi país es significativo para el cambio de visión y subjetividad que permiten descubrirme y descubrir cosas nuevas y que ahora son parte imprescindible de Dinánsela.



Lo anterior, me motiva a vincularme en un proyecto en mi práctica pedagógica, en donde la lectura de la literatura infantil sea una experiencia transformadora del sujeto, en donde invite a la escucha abierta de lo que el texto tenga por decir, a la apertura para dejarse afectar, que lo ponga en juego, que lleve al lector, en este caso al estudiante, a un encuentro con sus emociones y sentimientos.

Luego de abrimos a ustedes, volvemos entonces a lo que nos moviliza como maestras curiosas e inquietas, sintiendo ahora la necesidad de reconocer que en medio de la práctica pedagógica nos encontramos con un acontecimiento que para nosotras no puede pasar por alto y que implica poner la punta de nuestro lápiz encima del libro álbum, ahora preguntarán ustedes ¿Por qué? Pues bien, ya lo explicaremos.

Cuando comenzó el ejercicio de la práctica pedagógica, nos reunimos como grupo de maestras en formación e investigadoras para diseñar lo que sería la estrategia didáctica que nos permitiría intervenir en el aula. En las propuestas literarias se presentó de primera mano un libro álbum como esa forma de representación de la literatura infantil, para las siguientes sesiones se seguía apuntando al mismo tipo de texto. Sin embargo, al llevar a cabo el proceso diagnóstico con los estudiantes, pudimos evidenciar que el libro álbum era poco conocido en la escuela y que incluso llegaba a confundirse con el álbum de chocalinas, que a más de uno de nosotros nos dejaba la tarea de coleccionar las láminas para llenarlo.

Después de analizarlo, también pudimos reflexionar en torno a nuestras confesiones a partir de los recuerdos que emergen en relación con el paso por la escuela, el acercamiento con los libros y el proceso de formación profesional y pedagógica, en el que nos hemos dado cuenta de que, nosotras conocimos los libro álbum ya en la Universidad, descubriendo un modo de narrar que rompe con lo tradicional y que conjuga textos, colores, imágenes y formas para contar una historia en el que la imagen es más que una acompañante.

Si bien nos inquietamos por la literatura infantil, el libro álbum ha confluído como un vacío que se configura en un resquicio en medio de nuestra búsqueda, por ello, optamos por dar paso a una forma de representación de la literatura infantil que captura el interés y llama la atención en adultos y chicos cuestionándonos por **¿De qué manera el libro álbum, como forma de**



representación de la literatura infantil, genera experiencias de lectura literaria en los estudiantes del grado tercero del CER La Paulina, sede Juntas del municipio de Valdivia y la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente del municipio de Yarumal, en contexto rural y urbano del norte de Antioquia? y ¿Cuáles son las experiencias de lectura literaria que genera el libro álbum, en los estudiantes del grado tercero del CER La Paulina, sede Juntas del municipio de Valdivia y la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente del municipio de Yarumal, en contexto rural y urbano del norte de Antioquia?

1.3. Los primeros trazos

Así empezó todo, tres maestras que al sentir resonar el despertador, escuchar al amanecer el canto de los pájaros, el retumbar de las campanas de la iglesia y observar el pequeño rayo de luz que se asoma inquieto por la ventana, son acontecimientos que reavivan el espíritu de empezar un nuevo día, una nueva experiencia en aquellos senderos verdes y tranquilos y en caminos de asfalto que se interrumpen con las risas y los gritos de unos niños que nos esperaban expectantes y ansiosos.

Cada una, en un espacio diferente, comienza una travesía movilizada por sus intereses e inquietudes encontrándose así con la curiosidad de los pequeños que ven por primera vez un nuevo rostro en el aula, el rostro de una maestra que rompe con lo cotidiano y que llega para acompañar y guiar el acercamiento al lenguaje y la literatura.

Dina da el primer paso en la escuela rural y se encuentra 4 niñas y 4 niños entre los 8 y 12 años de edad en la sede Juntas, enfrentándose a un territorio desconocido, más la calidez de los pequeños permitieron encontrar en aquel sitio un lugar propicio para dar continuidad a esas experiencias significativas que permiten encontrar en la escuela una aventura para la creación de juegos y construcción de aprendizajes, en donde el maestro y la literatura se convierten en cómplices, generando espacios que movilizan al diálogo, al disfrute por la lectura y al pensamiento crítico.

En el CER La Paulina, sede Juntas (*Figura 1*), se trabaja con el modelo de Escuela Nueva, un modelo educativo sustentado por el MEN (2010) presentando “bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para



ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas” (p. 8) interviniendo así en las dinámicas educativas y pedagógicas de las comunidades rurales del país, donde la mayoría de docentes trabajan en aula multigrado, laborando con niños de preescolar a quinto de manera simultánea y abordando todas las áreas del conocimiento.

Es así como Dina irrumpe en la ruralidad, haciendo realidad su meta personal de ejercer en la escuela como docente, encontrando allí estudiantes con un año y medio de desescolarización, debido a que durante la contingencia los niños no pudieron retornar al aula por falta de maestros, incluso, desde tiempo atrás de la pandemia, venía presentándose la situación, ya que, al parecer, ningún maestro logró estabilidad en la escuela, quizás por su extrañeza con el territorio u otras cuestiones que desconocemos.

Al llegar Dina a un espacio nuevo para ella, enfrentándose con retos personales y profesionales se encontró directamente con niños con vacíos conceptuales y ansias por retornar la escuela, para tener nuevamente un espacio para jugar, relacionarse con otros y descubrir aprendizajes y así continuar con su proceso de formación que se ha visto afectado.

Ahora Daniela es quien desea continuar con ese recorrido, eligiendo como centro de su práctica una Institución con Sede Rural en la que ya se había desempeñado en prácticas anteriores, sin embargo, por cuestiones administrativas de dicha Institución, nunca se dio respuesta al llamado ansioso por volver a esa escuela, con esa maestra y con esos niños.

En vista de que el tiempo no se detenía y la práctica pedagógica se encontraba estancada, se toma la determinación de trabajar de la mano con Dina en esa escuela rural que pudo visitar en medio de muchas travesías, llevándola nuevamente a experimentar ese estado de plenitud del que goza el corazón de una persona que ejerce con amor su profesión y que se siente como pez en el agua cuando pisa el aula de clase y comparte su espacio con sus estudiantes.



Figura 1. CER La Paulina, Sede Juntas.



Dicho goce por la labor docente estuvo acompañada del calor del campo valdiviense y del viento que parecía detenerse en medio de los árboles y montañas verdes que embellecen la vereda, la sensación de estar allí le evocaba el cuento de Marcio Veloz Maggiolo (1998) pues el encuentro del aula, el clima y las dinámicas del territorio le recordaron al maestro que "se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica" (p.141), generando así la bella analogía en la que la enseñanza parte del maestro como su propia experiencia donde el saber se derrite como melcocha para ser recibido por sus estudiantes en vasijas de barro que dan lugar a su sequedad y la obtención de ese saber que, por ende, ya estaría transformado.

Iniciando un camino similar a 56 kilómetros de distancia, Kelly comienza sus prácticas en la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente (*Figura 2*), en el municipio de Yarumal exactamente en la calle 13 # 21-35 en la cual cumple con su labor como maestra en ejercicio con el grado tercero, conformado por 22 estudiantes con edades entre 8 y 14 años, y a su vez, como maestra en formación, combinando y articulando estos dos papeles donde la experiencia toma otros sentidos y la academia reivindica nuevos puntos de vista que movilizan otras dinámicas y posibilidades frente al quehacer pedagógico. Partiendo de estos dos roles, Kelly observa los espacios que cada semana habitan los niños en la escuela, inquietándose por el significado y los usos que se le da especialmente a la biblioteca escolar, puesto que es un pequeño lugar ubicado en un aula de clase, que sólo existe como nombre, representado desde unos estantes llenos de libros,

LAS MAESTRAS DE LITERATURA, LAS COSTURERAS QUE LLEVAN EL LIBRO ÁLBUM...

en su mayoría libros álbum, que se relegan entre el polvo y el olvido, no porque las maestras lo hayan dispuesto así, esto ocurre por la falta de espacio en la sede, ya que al manejar dos jornadas, preescolar y primaria en la tarde y bachillerato en la mañana, se tuvo que condicionar la biblioteca para convertirla en un salón, del cual es importante decir, cuidan y protegen, pues allí reposa lo que aún queda de la biblioteca.

Figura 2. Institución Educativa San Luis, sede San Vicente.



No obstante, la maestra Kelly escapa por un momento hasta el salón de la biblioteca y rescata algunos libros de aquellos valiosos estantes los cuales lleva a sus clases para que los niños del grado tercero dos, fortalezcan su formación con relación al disfrute de la literatura en sus diversas expresiones y puedan promover de manera armónica y contextualizada prácticas de lectura, escritura y oralidad con el fin de construir y explorar nuevos escenarios de aprendizaje.

Después de esbozar los primeros trazos que llevaron a encontrarnos con nuestros espacios de práctica, delineamos nuestro trasegar con los objetivos que como puntadas van perfilando nuestra tesis paso a paso, dando lugar a un hilo fino que presenta nuestras acciones en cada fase de investigación.

1.4. El porqué de nuestras puntadas

Cuando iniciamos nuestro tejido a tres hilos, formamos nudos y nos desatamos en innumerables ocasiones, sin embargo, la puntada común siempre seguía allí, orientada a las experiencias de lectura literaria en los niños, aun sabiendo que la línea de costura nos llevaría por

un laberinto que pareciera no tener salida, pero que siempre nos condujo a un borde. Para ello nos trazamos las siguientes puntadas:

1.4.1. Puntada general

Comprender las experiencias de lectura literaria, a través del acercamiento al libro álbum, como forma de representación de la literatura infantil, en los estudiantes del grado tercero del CER La Paulina, sede Juntas del municipio de Valdivia y la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente del municipio de Yarumal.

1.4.2. Puntadas específicas

Reconocer las experiencias de lectura literaria de los estudiantes, a partir de la producción escrita para la reconstrucción de historias de vida partiendo de tres aspectos: familia, contexto y proyección.

Analizar, a través de una bitácora, las maneras en las que los niños del grado tercero, construyen las experiencias de lectura literaria desde el acercamiento al libro álbum, a partir de un conjunto de talleres en los que se propone el vínculo entre la literatura y su cotidianidad.

Contrastar las experiencias de lectura literaria de los estudiantes de dos Instituciones Educativas, identificando las dinámicas del contexto rural y urbano y sus implicaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

1.5. ¿Qué han bordado otros?

A partir de los conceptos articuladores que se integran en nuestro tema de investigación, realizamos un rastreo de antecedentes enmarcados en los ámbitos legal e investigativo. Con base en los ejercicios de lectura y análisis realizados, presentamos algunas síntesis de los materiales consultados y los aportes que los textos hacen, a fin de hilvanar el tejido de nuestra investigación.

1.5.1. Delimitando los bordes en el marco legal

En nuestro proceso investigativo, consideramos importantes los antecedentes legales, porque nos permiten reconocer la política pública, los referentes de calidad que provienen del Ministerio de Educación Nacional y las concepciones desde el área de Humanidades y Lengua



Castellana en la educación formal como espacio simbólico y comunicativo en el que se despliegan diversas acciones desde el conocimiento y lo que subyace de sus contextos.

De esta manera, recurrimos en una primera puntada a los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional (1998) como un documento que sienta las bases para trazar el accionar del maestro, en prácticas que trasciendan y afiancen las diversas competencias desde el lenguaje, a saber.

Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas (p.54).

Atendiendo a lo anterior, es importante afirmar que uno de los propósitos desde la investigación que estamos llevando a cabo, es indagar por las experiencias de lectura que se construyen a través del acercamiento del libro álbum como acciones mediadoras, que evoquen la búsqueda de un acontecimiento personal, historias y sucesos cotidianos que habitan al ser y generan sentido dentro de su contexto.

Además, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* se amplía la noción de enfoque semántico-comunicativo, en cuanto a cómo se da la significación del lenguaje, al afirmarse que

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo (MEN, 1998, p.25).

Si bien, es importante apropiarse a los niños del conocimiento, también se hace primordial que, desde sus saberes, pueda lograr construir y deconstruir todo aquello que remite el acercamiento al libro álbum como esa forma de representación de la literatura infantil, que lo aproxime profundamente y lo vuelva propio, configurando nuevas significaciones desde la observación de las imágenes, el análisis meticuloso de la palabra escrita y el acercamiento prodigioso de lo que se lee y se interpreta.

Posteriormente, encontramos en los *Estándares básicos de competencia* (2006) desde el área de lenguaje, diversos sistemas de resignificación que van en consonancia con los Lineamientos



Curriculares con relación a trascender la manera de abordar la formación en lenguaje en la escuela, direccionada a la comprensión y la producción de diferentes procesos verbales y no verbales que involucren un carácter funcional apuntando de hecho, no solo a la construcción de significados sino al uso de distintas maneras de reproducir y comunicar sus concepciones del mundo, donde se plantea que “Formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno” (p.26).

Por ello, se le da igual importancia a los aspectos verbales y no verbales puesto que desde la investigación educativa y la práctica misma de los docentes en el aula, se reconoce la importancia de resaltar el uso del lenguaje a partir de manifestaciones orales y desde el código escrito entretrejado con el acercamiento apropiado a la literatura para lograr desde los procesos metacognitivos la contribución en el desarrollo de habilidades, dando forma, estructura y organización simbólica y conceptual a sus experiencias, configurando y transformando las diversas interpretaciones de su realidad.

A propósito de los procesos metacognitivos, es importante indicar que estos son concebidos como herramientas que ayudan a construir el conocimiento y que permiten crear consciencia de lo que se aprende, invitando al estudiante a reflexionar sobre el modo en el que adquiere nuevos aprendizajes, sobre lo que piensa y como lleva a cabo sus acciones, a fin de autoevaluar sus habilidades, potencialidades y aspectos de mejora.

Sumado a esto, encontramos en las *Mallas de Aprendizaje* (2016) del Ministerio de Educación Nacional fundamentadas desde los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia, herramientas y criterios claros que permiten identificar los diferentes aprendizajes para un grado y un área, en coherencia con los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA).

De acuerdo a lo anterior, para el grado tercero, se definen algunos Estándares como *Producción textual y literatura*, que apuntan desde una pedagogía literaria a consolidar una tradición lectora hasta el gusto y disfrute por lo que se lee, ver más allá de lo que está escrito dando un sentido más profundo desde el aspecto semántico y construir a partir de la comprensión e interpretación textual, siendo este último otro Estándar de referencia, con el objetivo de alcanzar



hallazgos y nuevos significados de aquello que ofrecen los libros, así como las diferentes tipologías textuales o los contextos que movilizan el desarrollo del futuro del individuo.

Finalmente, encontramos desde el Plan Nacional de Lectura y escritura *Leer es mi cuento*, propuesto por el Ministerio Nacional de Educación y Cultura, la *Colección Semilla* como una herramienta para formar buenos lectores llevada a cabo con la dotación de libros a las instituciones educativas, en la cual el maestro es el llamado a provocar y promover en los niños y jóvenes de primera infancia, básica primaria y secundaria, el hábito de la lectura como una práctica de entretenimiento, diversión, recreación y aprendizaje con el fin de encaminarlos a comprender de manera adecuada lo que leen, afianzando al mismo tiempo sus capacidades para expresar sus opiniones y pensamientos.

Justamente, desde nuestra investigación, consideramos importante conocer dicha herramienta ofrecida para los maestros, escuelas y bibliotecas, ya que nos permite reconocer los diferentes materiales y estrategias puntuales para planificar desde nuestra práctica, espacios que gesten nuevos aprendizajes en los niños, contribuyendo al reconocimiento del libro álbum como una forma de representación que conjuga textos, imágenes, colores, trazos e incluso texturas para provocar una experiencia distinta en el encuentro con la literatura, que implica leer y mirar más allá de las letras.

1.5.2. Experiencia de lectura y libro álbum: dos hilos en el tramado investigativo

Hilvanando a modo de búsqueda para dar forma y configurar nuestra tesis, tomamos juntas la aguja, empezando a puntear el concepto de experiencia de lectura, tal como alude Larrosa (2006) al indicar que el sujeto está abierto a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de ahí que la experiencia forma y transforma. De esta manera, para Larrosa la lectura es una experiencia porque es un acontecimiento que transforma produciendo sentimientos y pensamientos en los sujetos, en el texto y sobre ellos mismos.

La investigación de pregrado titulada *La lectura como experiencia en niños de tercer grado* de Caicedo, Hernández, García y Rodríguez (2014), es la primera puntada que dirige nuestro tejido, dicha investigación tuvo como propósito la lectura como experiencia en los niños de primaria de la Institución Educativa Unión Colombia ubicada en Usaqué, Bogotá. Para llevar a cabo dicha



indagación, las autoras presentan como objetivo promover la experiencia lectora de los niños a partir de lo real e imaginario y plantean producir conocimiento empírico sobre la relación entre educación y lenguaje, y cómo las interacciones influyen en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, analizando su actuar en el contexto educativo. Lo anterior fue desarrollado por medio de talleres en donde los estudiantes a través de manifestaciones artísticas, representaciones teatrales y creaciones literarias, permiten dar respuesta al siguiente interrogante ¿De qué manera se puede generar la lectura como experiencia en los niños de educación básica primaria?

En los hallazgos las autoras ponen a conversar la lectura como experiencia con diferentes temáticas tal como *Las conversaciones como forma de interacción en la lectura como experiencia*, este apartado nos resulta relevante en el sentido de que “para establecer una conversación se hace necesario tomar temas de interés para el niño y así enfocarse bajo un mismo objetivo mejorando la interpretación de lo que dice el otro” (Chambers, 2007, p.29, citado en Caicedo et al, 2014, p.48), siendo lo anterior pertinente para nuestra investigación ya que en la elección de los diferentes libros álbum tuvimos en cuenta los temas de interés de los chicos, logrando así una mejor fluidez e interpretación a la hora de la interacción en los diferentes talleres propuestos.

En las conclusiones, las autoras determinan que se pudo generar experiencias de lectura porque esta se abordó a partir de la curiosidad y porque en cada una de las secciones utilizadas en clase, la música y los sentidos jugaron un papel importante a la hora de acercarse a un cuento. Esta investigación se acerca a la nuestra en lo referente a que las investigadoras, al igual que nosotras, abordan historias con temáticas llamativas y que podían enlazar con su vida cotidiana, evidenciando, por lo tanto, una experiencia lectora.

La anterior tesis nos resulta importante en el sentido que aporta a nuestra investigación al reconocimiento de la lectura como algo cercano y gratificante, sin olvidar que la propia experiencia personal es la que forma y transforma (Larrosa). Así mismo, cabe resaltar que la familia y la escuela son los principales generadores de experiencias de lectura en el niño.

Otro trabajo que nos asiste en nuestro entramado investigativo se titula *Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva: un aporte a las experiencias de lectura que trascienden la escuela rural* de las maestras investigadoras Andrea Velásquez Ramírez e Ibeth



Patricia Moreno Ruiz (2020), dicha investigación pretendió comprender las prácticas pedagógicas como maestras rurales en el marco del modelo Escuela Nueva y las maneras en que estas prácticas aportan a las experiencias de lectura de los estudiantes de dos centros rurales La Delgadita y Horizontes, ubicadas en los municipios de Amagá y Sopetrán, respectivamente, del departamento de Antioquia.

Las autoras Velázquez y Moreno (2020) afirman que la investigación les implicó emprender búsquedas por sus propias historias, teniendo que pasar por todos los sentimientos, pensamientos, acciones y deseos que las atravesaban, siendo la palabra escrita lo que les permitió el viaje y el recurso para el encuentro con las voces de sus estudiantes y con las realidades que las habitan, siendo lo anterior, muy acorde con lo que nos acontece con nuestra investigación pues al confesarnos, abrirnos al lector, evocar y escribir nuestras experiencias de lectura, en las diferentes etapas de nuestras vidas, nos implicó ese encuentro con nosotras mismas y con las historias de las otras compañeras.

Ahora bien, las autoras afirman que reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas les ha permitido construir un saber pedagógico que les permitirá empoderarse de su tarea intelectual, social y cultural y hacer un aporte a los estudiantes, para que ellos también puedan construir significados acerca de su vida en la escuela y su papel como habitantes de un entorno rural.

Las maestras investigadoras aluden a que “las experiencias de lectura en Escuela Nueva son apuestas que nosotras como maestras tenemos para que los niños se reconozcan a ellos mismos y se motiven a reflexionar sobre sus condiciones de vida en los contextos que habitan” (Velázquez y Moreno, 2020, p.7). Lo anterior nos resulta muy significativo, ya que el reconocerse a sí mismo permite descubrir nuestro potencial, deseos y necesidades, y, por lo tanto, será más fácil reflexionar y actuar en un contexto.

Finalmente, una de las conclusiones que queremos resaltar es que ellas afirman concebir la lectura como experiencia, como algo vivencial, que se construye en relación con otros, con el contexto y la cultura.

La anterior investigación se aleja de la de nosotras en el sentido que las maestras se enfocan en sus prácticas pedagógicas en Escuela Nueva y a pesar de que la experiencia de lectura es una de

sus categorías, no es la línea central de su investigación; como lo puede ser en nuestro caso que partimos de la lectura de diferentes libros álbum para comprender las experiencias de lectura de un determinado grupo de estudiantes.

Para continuar, nuestra aguja apuntará al bordado en torno a las experiencias de lectura literaria de los estudiantes a través del libro álbum, por tanto, es fundamental hacer un reconocimiento sobre aquello que han tejido otros para saber hasta qué punto ha llegado el telar, identificando allí las puntadas de encuentros y desencuentros que nos posibilitan la exploración de nuevos territorios a propósito de lo que nos inquieta y nos interesa como maestras en formación e investigadoras. En medio de la búsqueda nos topamos con Martha Liliana Puerto Rubio (2015), quien en su tesis de maestría titulada *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*, exalta la importancia de la imagen en consonancia con el texto escrito, como la posibilidad de la configuración de nuevas formas de lectura que implican el desarrollo de la creatividad en términos de la construcción de historias que se vinculan con las experiencias propias y de aquellos con quienes se comparte el espacio de lectura.

En este sentido, la investigadora se propone la exploración del libro álbum como promotor dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura a través de la implementación de una serie de cuatro secuencias didácticas, en su grupo de estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 13 años, determinando, en medio del ejercicio de análisis, que este tipo de libros enriquece la construcción de percepciones individuales de los estudiantes a favor de la interacción con el otro, percibiéndose además una lectura más comprometida por parte de los mismos.

A lo largo de la investigación, la docente empieza a identificar aspectos puntuales que resultan relevantes con respecto al libro álbum y su implementación en el aula de clases. Dentro de dichos elementos se destaca el potencial de las imágenes para provocar procesos de asociación en los estudiantes, adquiriendo la capacidad de vincular su experiencia con textos ya conocidos, configurando así intertextualidades, gracias a la habilidad de interpretación, en la que los niños van más allá de la simple enunciación de los elementos que conforman una imagen determinada al buscar explicación de aquello que ven, dando sentido dentro de su realidad.

Seguimos con Sandra Patricia Guzmán Escobar (2017) quien continúa hilvanando la investigación que pone en tensión al libro álbum, sobre el hilo que apunta a la misma estrategia didáctica denominada secuencia. Así pues, en su trabajo de maestría titulado *Secuencia didáctica Nuestras familias en imágenes. Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con libros álbum*, se evidencia un interés por los indicios para la formación de lectores literarios a partir de la interacción y acercamiento de los niños con el libro álbum, considerando este como un género literario que contribuye a la formación lectora de los estudiantes del grado tercero, mismo grupo poblacional con el cual se desarrollará nuestra investigación.

La investigadora expone la necesidad de la implementación del libro álbum en el aula por ser un “género” poco explorado por los docentes, encontrando en él la capacidad de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la lectura se refiere, siendo además un potente motor para acercar a los estudiantes a la literatura gracias al tejido imagen/texto, donde no se puede dejar de lado la mediación del maestro como esa voz orientadora que afine el vínculo entre el lector y el libro.

Después de cuatro encuentros diseñados en el marco de la secuencia didáctica, el análisis de los resultados se centra en las respuestas lectoras producidas por los estudiantes, luego de compartir con la docente sus saberes previos y los espacios de encuentro con el libro álbum, donde Guzmán resalta la importancia de haber llevado a cabo la lectura en voz alta de dichos libros, pues motivó a que los estudiantes intervinieran sin preguntas cerradas y dieran a conocer de manera libre sus percepciones con respecto a lo que estaban observando, dando paso a la categorización de las respuestas en dos grupos específicos: respuestas interrogativas y respuestas como expresiones de placer en la experiencia estética, donde las primeras se refieren a aquellas observaciones que indican interrogantes con respecto a la interpretación del libro álbum mientras que las segundas apuntan a las reacciones y expresiones de goce y disfrute al tener contacto con éstos.

Cabe mencionar que la docente que desarrolla la tesis, nombra el libro álbum como un género literario, lo cual nos lleva a reflexionar sobre su percepción al respecto, ya que ella lo asume como un tipo de libro, que, por su estructura y contenido, implica ser clasificado en un grupo o categoría literaria específica. De acuerdo a ello, nos queda la pregunta por si esta forma de ser nombrado tiene un apoyo teórico que lo valide, pues en nuestro merodear en la investigación,



llegamos a considerarlo del mismo modo, sin embargo, no encontramos fundamentos conceptuales que nos motivaran a continuar por esa vía, dándonos cuenta que es un trayecto sin hilar y que solo ha sido acuñado como “género” siendo específicamente “género editorial”, de acuerdo al entramado de estudios que ha llevado a cabo Fanuel Hanán Díaz, teórico también citado por Guzmán en su trabajo.

Siguiendo el hilo de lo que otros han tejido, a propósito del libro álbum, nos encontramos con un ejercicio investigativo que lo ve como un “formato novedoso” en la literatura infantil, así Lubiana Ysbeth Osorio Rivera (2019) alude en su trabajo titulado *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*, a la importancia del peso simbólico y la carga semántica que recae sobre el libro álbum, siendo este un fenómeno en el mundo de la literatura. La autora destaca las características de dicho libro, precisando el surgimiento de nuevas técnicas que rompen con el horizonte estético y conceptual en el que se ha presentado la literatura infantil a lo largo de los años, exaltando, de igual modo, el relato visual como posibilidad para el fortalecimiento de los procesos de formación oral y lector en las primeras etapas de escolaridad.

Debido a que este trabajo está orientado a niños de etapa inicial, sus hallazgos y conclusiones están más encaminados a la adquisición del código escrito, a procesos de comprensión e interpretación de imágenes como parte de textos visuales que han sido pensados para la iniciación lectora, al despliegue de la creatividad, el juego y la imaginación en la infancia.

En este punto, es conveniente señalar que la mayoría de ejercicios investigativos relacionados con la categoría “libro álbum” estuvieron enfocados en niños de primera infancia, estudiantes de jardín y transición que se inscriben en el primer nivel de escolaridad, según lo plantea la Ley 115 de 1994, al referirse a la educación preescolar en la segunda sección del título II referido a la estructura del servicio educativo. Este hallazgo nos permite identificar que son muy pocas las investigaciones que se han desarrollado con estudiantes de otros grados escolares, cuestionándonos así sobre el porqué de la situación ¿es entonces el libro álbum exclusivo para primera infancia? ¿Por qué se ha investigado poco de él cuando se refiere a niños con edades por encima de los 6 años? ¿Habrán investigaciones sobre el libro álbum en secundaria y educación superior?

Después de esbozar los anteriores interrogantes vamos llegando al cierre de los antecedentes que, a modo de bordado se tejen con nuestro ejercicio, exponiendo a continuación dos trabajos que conjugan las dos categorías de investigación que atraviesan nuestra tesis: experiencia de lectura literaria y libro álbum.

Continuando con nuestro rastreo hallamos el trabajo de grado *Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum*, de Beatriz Elena Gómez Posso, Martha Eugenia Patiño Maya, Olga Milena Serna Caro y Yady Viviana Gómez Ramírez (2018) que se ocupan por el uso intencionado del libro álbum en el aula de clases, trabajando con los estudiantes del grado segundo a través de una secuencia didáctica como propuesta de intervención que apunta al fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora a partir del uso del libro álbum, en términos del aprovechamiento de las características físicas y materiales que ofrece, en el que se exalta la relación texto e imagen.

En medio de la pregunta por las prácticas de enseñanza de la lectura, tiene lugar el interés por propiciar experiencias literarias en los niños y las niñas, donde la correlación texto e imagen implica un proceso de lectura con sentido, según lo expuesto por las maestras investigadoras. Así, a través de la experiencia logran generar otras dinámicas en medio del acercamiento a la literatura, ya que, debido a las vivencias y a la capacidad de establecer vínculos con la realidad de cada uno, trae consigo la posibilidad de remover creencias, dejar a un lado los temores y configurar nuevos modos de ver, cuando de acercamientos literarios se habla.

Para las autoras, el uso de la pregunta como herramienta dinamizadora en medio del contacto y el encuentro directo con el libro álbum, fue un elemento relevante dentro de su propuesta pedagógica como forma de intervención con los estudiantes, pues para ellas el acto de interrogar propiciaba en los niños establecer relaciones, traer a colación experiencias anteriores, situaciones personales y poner en juego sus niveles de comprensión frente a la lectura de imágenes.

La investigación en cuestión a diferencia de la nuestra, no expone como aspecto primordial, los procesos de comprensión lectora, ni intenta configurar otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula, pues, aunque partimos del libro álbum como categoría común que transversaliza las



tesis, nosotras nos inquietamos más por las experiencias de lectura de los estudiantes, cuando de este tipo de libro se trata.

El último trabajo que confluye con nuestro bordado relacionado con las categorías de libro álbum y experiencia de lectura es la tesis de grado para optar por el título de Maestría en Educación de Reyes y Vargas (2009) titulada *La lectura como experiencia: Análisis de cuatro situaciones de lectura de libros Álbum en educación inicial* en la que se expone la idea de “la lectura como un acontecimiento intelectual, afectivo y psíquico que ocurre en la conciencia, en ese recinto interior propio del lector donde se construyen representaciones y valoraciones del mundo” (Reyes y Vargas, 2009, p.23).

Dicha indagación abordó cuatro situaciones de lectura hechas por cuatro profesoras en un aula conformada por trece niños, trabajando con los conceptos de: imagen, lectura, libro álbum y experiencia. Esta tesis estableció que la lectura debe ser una experiencia que involucre lo objetivo, lo subjetivo, lo interior y lo exterior a partir de procesos de significación. Esta investigación aporta a la nuestra en el sentido que, las categorías presentadas en el trabajo contribuyen a ampliar conceptualizaciones necesarias, tales como experiencia de lectura y libro álbum, la importancia de este y cómo va más allá de lo puramente dibujado, para ser otra forma de conocimiento y de aproximación al texto escrito, siendo esto acorde con lo que hemos planteado en nuestra investigación.

También las autoras armonizan con nuestros pensamientos, al aludir que la lectura trasciende aquí la experiencia para generar emociones en los niños y darle un sentido a lo leído (2009, p.8), siendo la literatura en la escuela, una generadora de aprendizajes significativos y formativos para toda la vida, por ello se busca que a través de la experiencia de lectura literaria se dé inicio a una serie de vivencias y percepciones que posibiliten conmociones e inquietudes.

En los hallazgos, las investigadoras concluyen que no es posible la creación de un manual para la técnica de lectura en voz alta ya que esto depende de diversos factores tales como la formación del lector, de su experiencia profesional y de su trayectoria.

La anterior investigación se aleja de la nuestra en el sentido que se enfoca más en las experiencias de las maestras y la mirada personal y laboral, desde la perspectiva en que cada una

hizo su ejercicio de lectura. Por el contrario, a nosotras lo que nos interroga son las experiencias de lectura de los estudiantes por medio del abordaje de diferentes libros álbum.

Después de rastrear lo que otros han bordado en torno a nuestro tema de investigación, pudimos percibir que desde la experiencia de lectura se ha bordado un camino que ya se preocupa por los estudiantes y por su forma de interiorizar los textos con los que se encuentran, relacionándolos con su vida y con el acontecer del día a día. Preguntarse por la experiencia es también inquietarse por si gusta o no el texto, por el estado de placer o desazón que produce y, para algunos investigadores, por las maneras en las que se está comprendiendo lo que se lee. Así, las experiencias de lectura también se vinculan con una necesidad inherente en la escuela por indagar sobre los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

En términos de lo anterior, otros maestros se han inquietado por investigar en torno al libro álbum en el aula identificando allí la necesidad expresa de reconocer la importancia de la lectura de imágenes, siendo este un componente que implica otros modos de leer y, por tanto, otros modos de relacionar la ilustración con el texto, en el que se desplaza la visión sobre la imagen como un elemento decorativo a ser considerado un lenguaje que también comunica y afina los hilos que se ponen en el telar de la historia.

Ahora fijemos la mirada sobre los tejidos que otros autores han hilado con respecto a nuestras categorías de investigación.



Capítulo 2: Tejidos que convergen con los nuestros

Es pertinente y necesario hacer un diálogo con aquellos que han planteado temas que hoy nos convocan como lo es la experiencia, la experiencia de lectura literaria y el libro álbum, como pilares para desarrollar la siguiente investigación, entablando entonces una conversación con diferentes autores como Jorge Larrosa, Michéle Petit, Pedro Cerrillo, Fanuel Hanán Díaz y Teresa Durán, quienes confluyen en este entramado de intereses que hoy nos une en una sola voz.

A continuación, exponemos el trenzado de los tres hilos que fundamentan nuestra investigación:

2.1. A propósito de la experiencia

En ese tránsito de la palabra que comienza a tejerse en torno a la comprensión de la experiencia, como forma de nombrar eso que nos pasa, es fundamental que reconozcamos la experiencia misma como un viaje, como un recorrido, como un camino de ida y vuelta en el que se borda la sabiduría, trazada desde la enseñanza de los mayores, con la intención de transmitir el conocimiento de generación en generación, hilvanando, a su vez, la sensibilidad como experiencia sensorial, en el que el cuerpo experimenta a través de los sentidos esa relación con el afuera que se sujeta, que se comprende y se asimila.

Es así como las experiencias se entretejen a partir de los diversos acontecimientos que surgen, dando lugar a la construcción de identidad en el sujeto, para que éste entre en contacto con sus subjetividades. En cuanto a lo anterior, Larrosa (2006) contempla el principio de alteridad “es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (p.89), o sea la experiencia se estructura a partir de situaciones que acontecen en un plano externo al del sujeto, y dichas situaciones transforman al sujeto de acuerdo a consideraciones internas y personales. Ahora bien, Larrosa (2006) alude a otros términos como principio de subjetividad que consiste en que “el lugar de la experiencia es el sujeto” (p.90), y principio de transformación: “es ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación” (p.90), se puede entonces agregar, que tal proceso de interiorización se forja con experiencias previas que se ponen al servicio



de nuevas experiencias. Es así como el sujeto, en este caso el estudiante, se permite que lo que le pasa, lo que le acontece, lo que le llega, propenda a su formación y transformación como individuo.

Entre tanto, la experiencia se puede definir como ese conjunto de eventos al que una persona se confronta de manera cotidiana que implican un grado de reflexión y crecimiento, más no todo lo que nos “pasa” se puede considerar experiencia, solo aquellas situaciones que ponen en juego al individuo, situaciones que se alejan de otras porque tienen un grado de trascendencia para la vida. Para el caso de la experiencia educativa, son aquellas vivencias que se acogen al marco de la educación y que generan un cambio significativo en el sujeto, es decir, la relación entre los miembros de la escuela con las variables que propone el contexto, de la cual cada integrante tomará aspectos relevantes para su formación y transformación.

2.2. Experiencia de lectura literaria, tejido que se borda desde distintos hilos

En un intento por visibilizar un paisaje borrado de las mujeres en la historia de los libros, la escritora Irene Vallejo (2020-presente, 41m55s) indica que las primeras narradoras fueron las costureras, esto explicaría que tantas metáforas del mundo literario surjan de ese oficio que se ha configurado como el espacio que ha generado las primeras experiencias de contacto con la literatura. Por ello, no es en vano el encuentro con términos como hilo, trama y nudo, los cuales despuntan en la narrativa para tejer palabras y realidades que permitan un bordado de historias, que muchas veces se construyen por múltiples voces gracias a la capacidad de conversar con otros, y a partir de allí, despertar la creatividad, la sensibilidad y el goce, como asuntos experienciales en los que la literatura nos convoca, nos toca, nos conmueve, como lo dice Larrosa (2003), nos pasa por el cuerpo para transformarnos.

Mientras Sócrates, por medio de sus diálogos teorizaba en torno a la filosofía como campo de estudio y enseñaba a sus pupilos cada una de sus reflexiones, Pitágoras afirmaba que los números eran el arjé de todas las cosas, cultivando en sus discípulos el interés por el mundo matemático. Así, los hombres iban al frente de aquellos actos de enseñanza, en los que se instruía la mente y el cuerpo para la vida, delegando a la mujer la tarea que ocupa la formación del ser a través de la oralidad, que, acompañada del tejido, dinamizaba a los niños cada una de las narraciones que iban danzando a través de la palabra mientras las manos de la costurera estaban



ahí, tejiendo el hilo, sin saber que allí se configuraría, el papel de quien es hoy, la maestra de literatura.

Así como la costurera hilaba palabras a través de la historia, hoy nosotras como maestras nos unimos para entrelazar nuestras voces que se inquietan al unísono por las experiencias de lectura literaria de los niños a partir del acercamiento al libro álbum, esa experiencia que alude a “eso que nos pasa” como lo afirma Larrosa (2003)

La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (p.40).

En ese sentido, la experiencia de lectura da lugar a nuevos acontecimientos que gestan una apertura hacia lo desconocido, que a su vez confluyen con lo que nos toca, lo que nos genera esa sensibilidad del recuerdo, es decir lo que nos pasa, para luego construir, como lo afirma nuevamente Larrosa (2003), una “multiplicidad dispersa y nómada”(p.40), donde la experiencia escapa a nuevos sentidos, abre otras posibilidades de ver lo que acontece y da entrada al reconocimiento del ser a partir de la lectura.

No obstante, siendo el código alfabético el que permite nombrar el texto y dar anclaje a las palabras en ese juego del lenguaje, la experiencia de lectura no se resume desde los signos que son leídos, sino desde lo que esas palabras enuncian, construyen y sitúan el acontecimiento, así como lo postula una vez más Larrosa (2003) cuando afirma que “La experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido” (p.43), un sentido que evoca un afuera del texto, gracias a la transformación del código escrito en donde se lleva al límite de las ideas o contextos que vemos al exterior y permite gestar, de forma más libre, otros universos donde, como lo plantea Larrosa (2003) “se abran unas posibilidades de resignificación” (p.43).

Haciendo alusión a la lectura literaria, es pertinente mencionar que éste es un concepto propio de la literatura infantil, concibiéndose entonces como un tipo de lectura que posibilita “la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades” (Cerrillo, 2005, párr. 59) pues es una etapa vital en la que se alimenta la imaginación y la creatividad en el ser humano, siendo

capacidades que se fortalecen en medio del encuentro con el texto escrito, un texto escrito que de lugar a la configuración de otros mundos posibles y que se desborden en su lectura más allá de lo plasmado en el papel.

No cualquier texto escrito genera otras realidades alternas a las vividas por el lector, pues una receta de cocina o un ensayo, no suscitará en nosotros una experiencia de lectura literaria que nos confronte con otros universos maravillosos y nos ponga al límite de emociones, sensaciones y pensamientos que nos vinculan con la historia contada y con la manera en que es narrada.

Por ello, es importante que los escenarios en los que existe o se presenta la cultura del libro, permita el acercamiento amplio y oportuno a los textos literarios, puesto que ello posibilita la apertura de nuevas vivencias y significados que ofrecen los textos, como lo plantea (Cerrillo 2005) cuando dice que

Deberían tener su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen iniciarse con el acceso del niño al lenguaje escrito, una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con nuevas experiencias lectoras, la de los textos escritos (párr. 62).

Una vez iniciada estas primeras experiencias de lectura literaria, es fundamental que los mediadores, en este caso los docentes, propongan textos que motiven el gusto y el disfrute por la lectura, sin que se conviertan en algo impuesto y en cambio permitan el diálogo, la concertación y las lecturas voluntarias, las cuales “ayudará a la formación del espíritu crítico del nuevo lector” (Cerrillo, 2005, párr. 64) permitiendo enriquecer sus capacidades de crear y construir personajes e historias desde mundos fantásticos posibles

En otra instancia, Michéle Petit (1999) alude a la lectura como “un encuentro con palabras que les han permitido simbolizar sus experiencias, darle un sentido a lo que vivían, construirse” (p.18), en la cual se dan otros significados a los sucesos y experiencias vividas, transitando los recuerdos y todo aquello que nos sucede, otorgando a esa experiencia la seguridad en sí mismos y reconociendo las singularidades, que, a su vez, también dan cabida a relacionarlas y construirlas a partir del acontecer, de ese otro que me rodea.

Entre tanto, la experiencia que tiene lugar en la escuela implica la presencia de maestros y estudiantes que se orientan en un sendero de posibilidades abiertas a gestar acontecimientos de cambio y de reflexión, al enfrentarse a lo nuevo y a lo desconocido. Por ello, es importante que dichos actores propicien espacios para la disposición del cuerpo, y la apertura mental en el sujeto como agente de su propia experiencia, en la que tiene lugar la pasión por lo que comprenden en ese acontecimiento que los permea, como momento vital para resaltar esos cuestionamientos que merecen ser explotados, puesto que ponen en juego esos saberes específicos que emergen de las experiencias de lectura que se tejen en el aula, donde el maestro sea un referente que coloque una experiencia junto a otra experiencia para generar, como lo plantea Larrosa (2003), “una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (p.45), donde a partir del sentido que se le da a la lectura, puedan sembrar y ampliar sus propias inquietudes, conjugadas con su saber acumulado y con la interacción que se da entre pares, puesto que entre estudiantes, también se genera un vínculo que posibilita la experiencia.

De esta manera, los maestros somos los llamados a generar condiciones en el proceso de formación del estudiante para el descubrimiento y la construcción de conocimientos y aprendizajes, atendiendo a sus posibilidades para la apropiación del saber. En ese sentido, el maestro además de ser un orientador, debe ser un mediador para sus estudiantes, a través del acercamiento a la literatura, siendo, específicamente, la literatura infantil la que se vincula con nuestros intereses en la presente investigación, inquietándonos puntualmente por el libro álbum como forma de representación, el cual es capaz de articular el lenguaje visual a través de la imagen y el lenguaje escrito mediante el código alfabético, asumiendo así la decisión política y pedagógica de hacer lectura en voz alta, leyendo junto con ellos en el aula; donde ambas voces convergen y se nutren con los saberes que se descubren instalando en nuestro ser nuevas experiencias. De esta forma, expresa Larrosa (2003) que “si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos” (p.26) y después del encuentro con el libro adquirimos nuevos conocimientos y vivencias que no modifican lo que somos ni lo que ya sabemos, pero si suman en la tarea inacabada del sujeto, un ser humano que siempre aprende.

Así pues, los maestros de literatura debemos provocar en los estudiantes una experiencia con la lectura, “una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una



experiencia sensible, emocional” (Larrosa, 2009, p.21); la experiencia de ser un lector activo que funda unas potencias para producir narrativas que permiten nuevos diálogos, resistencias, tensiones y transformaciones, esto es la condición activa del lector reflexivo, crítico y propositivo.

Ahora bien, después de hacer un reconocimiento de la experiencia, y la experiencia de lectura literaria como categorías investigativas que se despliegan en nuestra tesis, presentamos el libro álbum, una categoría que merece su abordaje y que, así como las demás, forman la columna vertebral de nuestro ejercicio investigativo.

2.3. Tejido teórico a propósito del libro álbum

En el apartado que se presenta a continuación, exponemos el tejido teórico que se construyó a propósito del libro álbum, un concepto complejo que implica un despliegue histórico para su rastreo y su respectiva indagación frente a los intentos por ser definido, según algunos autores como Fanuel Hanán Díaz y Teresa Durán.

2.3.1. Ovillando los hilos de la historia del libro álbum

Desde hace poco tiempo existe lo que hoy denominamos como libro álbum, un libro que se encuentra en su auge y que ha causado interés tanto en grandes como en chicos. Sus inicios se remontan a mediados del siglo XVII, cuando Comenius, considerado el fundador de la pedagogía moderna, publicó como parte de su proyecto pedagógico el libro llamado *Orbis Sensualium Pictus*, siendo esta una enciclopedia diseñada para atraer a los niños a través de una idea novedosa en la que se pasaría de un texto a un texto acompañado de imágenes. Así, Díaz (2007) señala en su texto *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* que dicho pedagogo “utilizó por primera vez el dibujo como una manera de llamar la atención al lector y de apoyar la enseñanza” (p.19) propiciando así el desarrollo de una técnica que fue perfeccionándose en el trasegar de los años para conjugar el texto y la imagen, de tal manera que ya no serían un simple acompañante el uno del otro, sino que ambos se complementarían para contar historias a través de un hilo que no puede destejarse, pues en cada historia influye el color, los trazos, la imagen y sin duda alguna, la palabra.

El aporte de Comenio, implicó pensar en torno a la influencia de la imagen y la ilustración dentro del libro, además de la importancia de estas representaciones visuales en los procesos de aprendizaje de los niños, ya que pasa de concebirse la imagen como un adorno con sentido

meramente didáctico a ser visto como un lenguaje. Al respecto Díaz (2007) refiriéndose a Komensky indica que “las imágenes son la forma más inteligible de aprendizaje que los niños puedan observar” (p.20), transformando así la visión de la época con respecto a la educación y la escuela como tal, al dar pie a la reflexión sobre la formación y la concepción de la infancia en medio de un tiempo en el que no se diferenciaba esta etapa de la edad adulta.

A partir del libro *Orbis Sensualium Pictus* surgió una línea de textos que se implementarían en la escuela con el mismo formato, texto e imagen entretejidas, siendo las ilustraciones grabadas en madera las acompañantes de las columnas de texto, que, frecuentemente presentaba una discordancia con lo que aparecía expuesto a través de la palabra, similar a lo que sucedió con el libro *Pedro Melenas* o *Struwwelpeter* en alemán, escrito por Heinrich Hoffmann en 1845, direccionando la apuesta de la imagen por otro sentido, sin dejar de seguir la línea pedagógica que imprimían los textos que a modo de tejido hilaban en trenza la ilustración y la palabra.

Antes del libro alemán mencionado con antelación, surgieron otros textos que marcaron la ruta de lo que hoy conocemos de la literatura infantil y en sí de las primeras puntadas del libro álbum, dentro de estos están: *Pulgarcito* (1621), *Caperucita Roja*, *El gato con botas* (1700), *Las aventuras del Capitán Lemuel Gulliver* (1750).

Cabe resaltar que un avance significativo en la configuración del libro infantil tuvo lugar gracias a Edmund Evans, grabador de madera e impresor inglés que dio lugar en 1860 al libro a color destacándose, según Díaz (2007) como “el gestor de lo que se considera la ‘Edad de Oro’ del libro infantil” (p.49), revolucionando así el mundo de la edición infantil y otorgando mucha importancia al papel del editor, quien a partir de allí comenzaría a liderar la tendencia de libros a todo color, lo cual fue toda una novedad para la época no solo por los grabados coloridos si no por su accesibilidad en términos económicos, por parte de los lectores.

Después del breve despliegue que nos traslada del siglo XVII al siglo XIX con la innovación del color en el libro, nos remontamos al siglo XX en el que se reconoce a Estados Unidos y Europa como cuna del libro álbum, lo cual explica la notable producción de autores de esta zona, dentro de ellos Anthony Browne y Maurice Sendak, esto a diferencia de Colombia donde se tuvo que esperar hasta los años ochenta, según lo expone Mosquera (2016) en su trabajo *Babel libros: El libro-álbum y su propuesta constructora de lectores activos* al decir que “La falta de un sector



editorial bien conformado y, sobretodo, de uno especializado en literatura infantil, no permitió que se impulsaran propuestas sino tardíamente” (p.18), sin embargo, gracias a la conformación de pequeñas editoriales y librerías se han generado propuestas alternas en las que ha ganado terreno el mundo de la literatura infantil y el libro álbum como tal.

2.3.2. ¿Qué es el libro álbum? un tejido en construcción

Debido a que el libro álbum es relativamente reciente, resulta complejo poder definirlo, dentro de las teorías que hasta el momento lo han estudiado hablan de este como un género editorial, tal como lo expone Díaz (2007) al decir que “es un genuino producto editorial, ya que cada propuesta es el resultado de una cadena de decisiones importantes que disponen una serie de significantes para que un lector pueda construir significados” (p. 91), siendo fundamental reconocer el diálogo o la interconexión existente entre texto e ilustración, lo cual no basta para considerar cualquier libro ilustrado como libro álbum, pues “debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (Díaz, 2007, p.93) sometándose así a una interdependencia de códigos o lenguajes.

Dicha condición de interdependencia implica en el lector el desarrollo de una lectura activa capaz de orientarlo a un proceso de descodificación que lo lleve a completar los eslabones que interconectan el texto y la imagen, configurando así diferentes niveles de sentido, en donde el lector debe avanzar por la demanda de la palabra escrita, pero a su vez, debe pausar su ejercicio de lectura, ya que la observación de la imagen implica el detenimiento para apreciar colores, trazos, figuras y sombras que forman el todo, al hablar del mundo que se contiene en el marco de lo esbozado en la ilustración.

A raíz de las implicaciones de lectura de un formato que conjuga varios códigos, se expone la perspectiva de Teresa Durán (2008) quien retomando la definición de Van der Linder, traspone el concepto de expresión al de representación, indicando que un libro álbum además de ser un libro es “la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo «modo de leer»: modo que no existía antes de la postmodernidad” (Durán, 2008, p.2) precisando que dicha forma de representación sostiene una intención manifiesta por el autor a través de diferentes recursos comunicativos, que solo se ponen en juego en el libro álbum.



Al referirnos a vías comunicativas o componentes del libro álbum, no solo debemos pensar en el texto como unidad de significado configurado por las cadenas de palabras, pues la imagen, aunque no esté expuesta de manera alfabética también se consolida como un conjunto complejo de significaciones, pues la profundidad, el trazo, el color, la forma, la textura también presentan algo, algo que se quiere contar y que se devela en medio de la observación y el detalle.

2.3.3. Lo que se teje en la lectura de imágenes

Cuando hablamos de la lectura del libro álbum debemos remitirnos, inevitablemente, a la lectura de la imagen, expresión contradictoria si lo pensamos 20 años atrás, donde la lectura se refería de manera exclusiva a la habilidad de decodificar el código alfabético y la imagen era concebida como una representación visual a modo de adorno y de divertimento.

Sin embargo, en la actualidad la imagen ha logrado instaurarse como lenguaje y como sistema de significación, al estar dotado de sentido por los componentes que la constituyen como: la luz, la sombra, el color, el trazo, la línea, la perspectiva, la textura y la composición. Dichos elementos comprometen al lector a una forma de lectura denominada literariedad visual, definida según Díaz (2007) como la capacidad de “interpretar el lenguaje de las imágenes estáticas y las imágenes en movimiento, sus convencionalismos y los diferentes niveles de sentido que ellas aportan” (p. 159) comprendiendo así el sistema complejo que se configura en la imagen y que, por tanto, también otorga una narrativa a quien lee².

Habitar el mundo en medio de un siglo bombardeado de contenido visual advierte la necesidad de formarnos como sujetos críticos frente a la publicidad y las imágenes que nos acompañan diariamente, siendo así necesario educar la mirada en los niños para que ellos sean capaces de interpretar y reconocer el sentido de las imágenes a las que siempre estamos expuestos. En este punto es necesario referirnos a Larrosa (2007) quien dice que “la educación de la mirada es también, indisolublemente, una cuestión que compromete al modo en que vivimos y al modo en que queremos vivir” (p.11), pues a través de imágenes nos inculcan valores morales, nos

² La lectura de la imagen se ha hecho desde varias perspectivas teóricas y disciplinares. Al respecto, Freire realiza contribuciones al campo de la educación desde la lectura del mundo y la lectura de la imagen en la escuela. Por otro lado, Umberto Eco y Roland Barthes hacen referencia a la semiótica de la imagen, mientras que Lorenzo Vilches enfoca sus estudios desde el cine, la prensa y la televisión.



infunden ideales, nos despiertan y nos posicionan o, por el contrario, nos adormecen y nos llevan a una ceguera mental que nos impide ver más allá de lo que está enfrente.

En este sentido, llevar el libro álbum a la escuela se convierte en un gesto pedagógico donde el maestro se propone la tarea de “aprender a mirar, de educar la mirada, de tratar, tal vez, de emprender una especie de terapia de la mirada que nos permitiera curarla y curarnos a nosotros mismos de todas las cegueras [...] que la acechan por todas partes” (Larrosa, 2007, p.12), generando, de este modo, un espacio de interacción para él como docente y para sus estudiantes, con un tipo de libro que además de afectarlos por el texto los cuestiona por la imagen.

Es así como el tejido imagen - texto, posibilita una interconexión entre formatos que dan lugar a un nuevo tipo de lector, un lector activo que pueda leer entre imágenes y leer entre líneas, pues dichos saltos implican, según Díaz (2008) “un lector capaz de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación” (párr. 4), un ejercicio que requiere tomar lo leído y vincularlo con la realidad, con la experiencia y el saber para comprender y entender la historia que se devela en el cruce de texto e imagen donde hay que empezar a detenerse para centrarse en el detalle y para comenzar a pensar en los libros álbum como “algo más que bellas ilustraciones” como lo expone Fanuel Hanán Díaz en su entrevista con el portal web Educ.ar.

Después de presentar un tejido en términos conceptuales y teóricos, a propósito de las categorías investigativas que dan forma a nuestro trabajo de indagación, exponemos a continuación un capítulo que, a modo de agujas, nos abre el camino a la luz de aspectos metodológicos, buscando responder de qué manera y cuáles son las experiencias de lectura que genera el libro álbum, como forma de representación de la literatura infantil, en los estudiantes.



Capítulo 3: Las agujas que dirigen nuestras puntadas

En medio de nuestro tejido investigativo debemos recurrir a una ruta metodológica que fundamente nuestro quehacer como maestras en formación e investigadoras, bordando las experiencias de lectura que generan el acercamiento a la literatura infantil en nuestros estudiantes, quienes dan lugar a un juego polifónico en el que se entrecruzan sus voces con las nuestras, hilando en medio de palabras inquietas lo que nos interroga en las narrativas de los niños y las niñas, en torno a las vivencias que subyacen de su realidad y se encuentran con los mundos posibles que cobran vida en los libros álbum.

Al respecto, el proceso investigativo de nuestro proyecto está relacionado con el paradigma cualitativo, según como lo menciona Galeano (2004) al indicar que

El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender - desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento (...), apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad (p. 18).

Por ello, consideramos pertinente este tipo de paradigma ya que nos permitirá comprender las experiencias de lectura de niños y niñas desde el reconocimiento y la interpretación de su contexto con una mayor objetividad, regocijándose en la literatura infantil como medio socializador y herramienta que fomenta la imaginación. Las obras que encontramos en la literatura infantil adquieren un valor cultural significativo, siendo importante resaltar que “son las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de la literatura” (Mendoza, 1999, p.1). Lo anterior comprueba que, mediante la literatura infantil, los niños no sólo están accediendo al mundo letrado, sino que además están accediendo a la cultura, cultura que además les permite, configurar sus propias perspectivas de su cotidianidad.

A propósito de la literatura infantil, hemos determinado una selección de libros álbum como formas de representación (Durán) que dan pie a nuevos modos de leer, y por tanto, a la generación de nuevas experiencias de lectura en los estudiantes, considerando el diálogo entre texto e imagen en un solo libro, como una novedad en las aulas, debido a que partimos del supuesto que posiciona



al libro álbum como un desconocido en la escuela, y en efecto, luego de un ejercicio diagnóstico se pudo establecer que los niños sólo conocen los cuentos tradicionales y así mismo, dan cuenta de aquellas historias que se transmiten en la oralidad.

De esta manera encaminamos nuestra investigación hacia el enfoque biográfico narrativo, puesto que proporciona la identificación de diferentes posibilidades que nos permitirán conocer y analizar las realidades que expresan en sus construcciones escritas. Al respecto, señala Bolívar et al. (2010) sobre el enfoque, como “una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 20). Por ello, nos vemos abocadas a reconocer las historias que habitan en el sujeto representado en el diálogo interactivo, y, sobre todo, en la palabra escrita, ésta última como fiel protagonista que evoca la experiencia, siendo entonces las líneas plasmadas en el papel las que nos permitirá leer los contextos que nos rodea para seguir hilando caminos de relatos que dotarán de sentido nuestra investigación.

Entre tanto, la estrategia investigativa a la que recurrimos es la historia de vida, de la cual tomamos como referencia a Hugo Cerda en su texto *Los elementos de la investigación* (2008) el cual hace alusión desde los aportes del antropólogo Carol Lewis, quien incorpora este método de investigación, unas perspectivas y visiones en las construcciones de la historia de vida “a través de la cual se reseña y se describe minuciosamente la vida cotidiana de la gente común, lo cual permite comprender mejor la vida social, económica, cultural y psicológica de algunos pueblos y comunidades” (p. 91).

En este punto, consideramos oportuno indicar que las historias de vida se reconstruirán con los estudiantes, a partir de tres temáticas a las que denominaremos: Campos de identificación, pues es alrededor de estos tópicos que se suscitarán reflexiones que atraviesan en los niños y las niñas sus sentires y todas aquellas situaciones que permiten reconocerse desde ese otro que los rodea y desde su entorno, a través de relatos significativos que permiten indagar alrededor de sus recuerdos, de todo aquello que acontece en su contexto y de lo que forma parte de sus deseos y aspiraciones, propiciando espacios de escritura para que sean los estudiantes quienes cuenten “la historia de su vida en sus propias palabras” (Cerda, 2008, p. 90), hilvanando un proceso en el que somos nosotras las costureras que orientan a los pequeños tejedores (estudiantes) en ese reconocimiento de todo



aquello que los interpela, los conmueve, los moviliza, los forma y los convierte en un bordado inacabado que ha sido atravesado por infinitas agujas.

Ahora bien, la investigación requiere de una estrategia didáctica que posibilite un encuentro pedagógico con los estudiantes y que permita indagar en torno a las experiencias de lectura del libro álbum en los estudiantes del grado tercero del CER La Paulina, sede Juntas del municipio de Valdivia y la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente en contexto rural y urbano del norte de Antioquia. Para ello, se recurre al taller entendido, según Ander-Egg (1991) como “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo"” (p.10) generando formas activas de participación en las que se aprende haciendo.

Acudimos a esta estrategia didáctica mediante la perspectiva propuesta por Fernando Vásquez Rodríguez (1999), quien alude que el taller “requiere una preproducción y posproducción, en las cuales los materiales, los objetivos, los tiempos, merecen determinarse con mucho cuidado... Es allí en donde mejor puede apreciarse el proceso de escribir” (p.26). Es por ello, que lo descrito por Vásquez nos permite identificar las fases de preparación que requieren los talleres, pues su éxito no depende solo de la planeación, sino también de la ejecución y puesta en marcha de las actividades que ayudarán a alcanzar nuestros objetivos.

Por consiguiente, diseñamos los talleres con el objetivo de generar espacios de acercamiento en los estudiantes desde el libro álbum como una forma de representación de la literatura infantil que los vincule con su realidad y permita el despliegue de otras posibilidades que les proporcione una experiencia sensible y significativa con las historias que develarán ante sus ojos y que serán enriquecidas por las imágenes y los símbolos característicos del libro álbum.

Es importante señalar que la selección realizada de los libros álbum, tiene lugar bajo tres temas específicos que están orientados a la búsqueda de aspectos claves de la experiencia vital de los estudiantes, dichos temas se denominarán en adelante como campos de identificación, puesto que constituyen espacios fundamentales para el reconocimiento y la valoración de sí mismos a través de un proceso de retrospectiva en el que se invitará a los estudiantes a redirigir la mirada y volcarla para sí, a modo de espejo, que les permitirá verse y tejerse desde la memoria y la experiencia. Los campos de identificación son: familia, contexto y proyección, los cuales se despliegan temáticamente en los libros álbum elegidos posibilitando una reflexión en torno al

contexto de cada uno de los niños y niñas, abordando ámbitos concretos como las prácticas familiares, la escuela, el territorio, los alimentos y los animales, siendo estos elementos de indagación centro de interés para los estudiantes.

A continuación, se presentan los campos de identificación y el nombre del libro álbum propuesto para los talleres que se realizarán en clase.

Tabla 1.

Talleres abordados desde el libro álbum.

Campos de identificación	Familia	Contexto	Proyección
Libro Álbum	Niña Bonita (Ana María Machado)	Camino a casa (Jairo Buitrago)	Willy el soñador (Anthony Browne)
		La sorpresa de Nandi (Eileen Browne)	

Los modos de pensar, las experiencias, sentires, emociones y aprendizajes con respecto a la lectura de los diferentes libros álbum, serán consignadas en la bitácora, siendo esta el instrumento de recolección de información que dé lugar al registro del proceso de descubrimiento de los estudiantes, en términos de los campos de identificación señalados con anterioridad, en el que no solo se determina la información sino también se documenta el interés de cada estudiante. Cuando hablamos de bitácora, De Vries (2009) se refiere a ella como

Una analogía con el mundo de la navegación, el cuaderno de bitácora intenta mapear el desarrollo personal que realiza el alumno a lo largo del curso. Por medio del cuaderno él mismo controlará el recorrido, evaluará el derrotero y más tarde también reconstruirá el viaje y sus vicisitudes (p.3).

Dicho cuaderno es pensado como un registro, en donde el estudiante puede consignar sus experiencias como sujetos expuestos a diversos contextos, que se configuran, no solo desde lo material y lo que se percibe, sino también desde lo que es susceptible de convertirse en objeto de reflexión, partiendo del recuerdo y de lo suscitado desde la lectura de los diferentes libros álbum, a partir de los talleres propuestos en clase, que dan pie a la construcción de anécdotas que se escribirán en dicha bitácora.



Después de exponerles la ruta que dirige nuestras puntadas, damos lugar al análisis que se ha de enhebrar en el ojo de las agujas, para fijar las voces de los pequeños tejedores que, como hilos, han bordado sus experiencias.

3.1 Consideraciones éticas

La información bordada en los talleres con los pequeños tejedores fue recolectada en periodos de tiempo determinados a través de encuentros presenciales, con la supervisión y acompañamiento de los maestros cooperadores y directivos docentes. Consideramos pertinente indicar que toda la información aquí tejida es usada estrictamente con fines académicos, siendo este un insumo indispensable para el entramado de voces que tienen lugar en el análisis a la luz de nuestro ejercicio investigativo, por ello la voz de cada estudiante es enunciada bajo su identidad de manera respetuosa, contando con los debidos consentimientos informados³ firmados por los padres de familia y los pequeños tejedores después del proceso de socialización en el que garantizan de manera voluntaria hacer parte del proyecto investigativo.

La información utilizada fue transcrita en el documento Correa, Peña y López (2021) denominado Sistematización de la información del trabajo de grado Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela: experiencias de lectura literaria bordadas por pequeños tejedores, allí se respeta la ortografía de los estudiantes, siendo esto de suma importancia para el ejercicio expuesto.

³ Para acceder a los consentimientos informados, ingresa al siguiente enlace.
<https://drive.google.com/drive/folders/1H0WmQSNOHYum0ZJfbR0QAxVVry3UtuOk?usp=sharing>

Capítulo 4: Enhebrando las voces de los pequeños tejedores

Después de haber ejecutado la serie de talleres con los estudiantes desde tres campos de identificación: familia, contexto y proyección, pudimos recopilar, a través de la bitácora, las anécdotas y las experiencias de los niños y las niñas, por medio de un registro escrito, que implica el reconocimiento de sí y de sus vivencias, reflexionando al respecto, desde aquellos acontecimientos que gestó la lectura y su resignificación a partir del recuerdo, sus singularidades, desde la colectividad y aquello que hace eco en sus perspectivas futuras.

En este sentido, a partir de las observaciones, lecturas y análisis que realizamos como maestras en formación, surgen unas categorías (*Figura 3*) desde el ejercicio contrastivo que tiene lugar, al enhebrar las producciones de los estudiantes del grado tercero del CER La Paulina, sede Juntas, del municipio de Valdivia y la Institución Educativa San Luis, sede San Vicente.

Figura 3. Esquema: Categorías de análisis.



4.1. Experiencias de lectura literaria como hilos para reconocerse

Esta categoría emerge en medio de un ejercicio anecdótico de los estudiantes en los que se esbozan las puntadas de sentimientos, sensaciones y acciones que ocupan un espacio en las



remembranzas, tal como lo expone Mélich (2002) al indicar que “la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio. En toda experiencia hay recuerdo del pasado” (p.76), permitiéndonos reconocer el territorio como un ente que también nos habita y que resignifica el acontecimiento que se queda en la memoria y que cobra vida en el espacio y en el tiempo ocurrido. Todo esto, posibilita al sujeto situarse en sus propias vivencias y encarar el modo en la que aquella pasa por el cuerpo y lo transforma, tal como lo sostiene Larrosa (2006).

En este sentido, dentro de los espacios propiciados en los talleres, pudimos escuchar todo lo que se suscitó en los estudiantes alrededor de las conversaciones familiares, las historias de sus barrios, de sus contextos, los espacios que diariamente habitan, lo que ven o les ocurre en los caminos transitados, como encontrarse con el mismo vecino todos los días, o poder apreciar un animal en las calles y en las ventanas.

Es así, como dichos acontecimientos permiten generar experiencias que giran en torno a otras significaciones o indagaciones que los niños apropian y reciben con mayor claridad, enhebrando otros hilos diferentes en ese tejido que van construyendo desde los sentires y manifestaciones que expresan en las aulas.

Al cruzarnos con estas construcciones que van dando sentido a la experiencia, desarrollaremos los siguientes componentes que constituyen la categoría, dando pie al hilvanado de hilos que se tejen en el hogar, desde las diversas dinámicas y contextos que congregan a nuestra comunidad educativa.

4.1.1. Experiencias de lectura literaria desde el reconocimiento de la familia

Antes de hacer mención al presente componente, es importante precisar que la indagación por la familia nos permite escudriñar en torno a la experiencia de cada estudiante, reconstruyendo su historia de vida, a partir de lo que le acontece al interior del hogar y con las personas que comparte diariamente. En este punto, las historias de vida se convierten en la estrategia que permitirá a los niños revelarse y exponerse desde su intimidad, dejando al descubierto su ser y su visión del mundo.



A propósito de la familia, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propone una definición, la cual acogemos por ofrecer una perspectiva precisa que no tiende a ser reduccionista ni tradicional:

La familia es el lugar donde se encuentran diferentes generaciones, donde se ayudan a crecer en la solidaridad y el compromiso, y donde se aprende a armonizar los derechos individuales con las demás exigencias de la vida social (ONU, 2015, p.2).

Trenzando la anterior concepción a nuestra visión, podemos decir que la familia actualmente ha descosido los esquemas de su constitución al estilo padre, madre e hijos, pues las dinámicas sociales han develado nuevos tipos de familia que son igualmente aceptadas y reconocidas por los nuevos roles o miembros que se trazan allí, partiendo desde dos aspectos: la tenencia de mascotas reconocidos como un miembro más del hogar, y el grado de consanguinidad como un factor que me vincula con el otro, es decir, con el que convivo y que interviene en mi formación y en mi forma de ser en el mundo.

Sin embargo, también se configuran familias que se alejan de una relación consanguínea y que sientan sus bases fundamentadas en el respeto, la unidad y el amor, en las que además algunas se consolidan por vías legales a través de la adopción, en la que se inscriben figuras de tutoría donde el adulto se asume como directo responsable del bienestar del menor, construyendo así núcleos familiares en los que prevalece la protección de los derechos y el respeto por la vida.

Ahora bien, después de exponer nuestra perspectiva de familia, es conveniente señalar que para adentrarnos en la historia de vida de los estudiantes, recurrimos al libro álbum *Niña Bonita*⁴ (Figura 4) siendo esta una forma de representación en la que no se señaló una estructura familiar precisa, pues entre líneas e imágenes se auscultaba una historia que da pie al recuerdo de aquello que sucede con los familiares, exaltando un contexto que evoca la vida de familia como los paseos, reuniones y sencillos encuentros con los padres, hermanos, tíos o abuelos.

⁴ Niña bonita es una niña de tez oscura que vive con su madre y un conejo, este deseaba ser tan negro como ella. Con insistencia el conejo le pregunta a la niña cuál es el secreto para ser tan negrita, y ella cada vez contesta cualquier cosa que se le ocurre para explicar su secreto. Un día la madre de la niña le reveló al conejo que ella heredó los encantos de la abuela y que por ello era tan negrita. Entendiendo el conejo que la gente se parece siempre a sus padres, a sus abuelos, a sus tíos y hasta a sus parientes lejanos.

Figura 4. Estudiantes, pequeños tejedores de la sede San Vicente realizando el taller sobre el libro álbum Niña bonita.



Luego del acercamiento a la lectura del libro álbum mencionado, pudimos observar que, a través de sus narraciones escritas en la bitácora, nuestros niños reconocían sus familias como un núcleo fundamental en sus vidas, revelando de forma conciliable y amena, los diversos sucesos que les son significativos, en ese encuentro que congregan sus hogares.

Partiendo entonces desde ese reconocimiento de cualidades corporales y de las singularidades que cada niño tiene, propusimos que se acercaran a un espejo que fijamos en el aula de clase para que identificaran sus similitudes, desde la apariencia física que tenían en común con sus parientes, siendo ésta una actividad que a muchos se les dificultó por el hecho de mirar el reflejo de sus rostros, pero que poco a poco lograron llevar a cabo, y así descubrir qué significado tenían sus rasgos, el origen de su color de piel, o de sus ojos, para luego comentar y escribir; con quién compartían de su familia, esas características corporales que los hacen tan singulares frente a sus compañeros, pero tan cercanos a sus parientes, convirtiéndose este en un acontecimiento que los convoca a la reflexión sobre su vida misma, como podemos ver en la narración⁵ de Daniela: “Me pareció bien porque cuando me mire al espejo pude recordar lo de mi familia. y me parezco a mi mamá en el lunar” (p.2).

⁵ De aquí en adelante, las narraciones de los niños se citarán del documento de Correa, Peña y López (2021). *Sistematización de la información del trabajo de grado Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela: experiencias de lectura bordadas por pequeños tejedores*. Es de indicar que se respeta la ortografía de los estudiantes en sus elaboraciones escritas.



A la luz de esta apreciación, consideramos que los niños le dan otro significado y comprenden con mayor claridad las características que habitan sus cuerpos, puesto que al reconocerse como un sujeto que se compone de una serie de rasgos físicos particulares, les permite tomar conciencia y seguridad en el desarrollo de su personalidad, construyendo una imagen auténtica y positiva de ellos mismos, que a su vez, les posibilita mayor autonomía en cuanto a lo emocional, afectivo, y desde la autoestima que tienen por su cuerpo, adquiriendo consciencia a través de la identificación desde su individualidad, donde también es necesario considerar la pertenencia desde ese colectivo del cual hacen parte, llamado familia, con quienes comparten ciertas características propias que sobresalen en su núcleo familiar.

A partir de estas experiencias que narran, pudimos determinar que en el aspecto familiar se manejan diversas dinámicas que varían según los contextos, puesto que desde la zona urbana se hace mención al núcleo familiar sobre los miembros pertenecientes a distintas generaciones, como son las abuelas, los tíos e incluso a la señora de servicios generales, quien no comparte una relación consanguínea con los niños. Asimismo, se identifica, el predominio del papel de la madre como cuidadora principal y la ausencia, en la mayoría de los casos, de la figura paterna, bien sea porque nunca lo conocieron, por motivo de separación o por fallecimiento. Así pues, el desdibujamiento del padre se ve reflejado en las bitácoras de los estudiantes de la zona urbana, debido a que, en su mayoría, no es nombrado este integrante como parte del núcleo familiar, tal como lo menciona Mariangel quien al parecer comparte con más figuras femeninas que masculinas: “Vivo con mi mamá, mi abuelo, mi tía, mi prima, mi abuela.” (p.1).

En contraste con lo hallado en la zona rural, en la que sí se precisan los miembros del hogar con primer grado de consanguinidad como padre, madre y hermanos, así como lo menciona Jimena: “Vivo con mi mamá con mi papá y con mis hermanos y con mi pollita” (p.4).

En ese sentido, podemos decir que a partir de las construcciones que los niños elaboran para referirse a los integrantes de su hogar, notamos que el contexto rural presenta, en mayor parte, familias nucleares, y en la zona urbana con predominio por las familias extensas, sin embargo, cada núcleo familiar se configura como el epicentro y referente en la formación de los hijos, dado que los patrones de comportamiento y las normas que se brindan dentro de las familias, propende en la construcción de relaciones de convivencia adecuadas para la formación integral del individuo,



reconociendo entonces que en ambos contextos, aunque convergen dichas diferencias, esta sigue siendo un asunto de identidad, construcción de referentes desde su territorio, acompañamiento y existencia de lazos afectivos.

A partir de lo anterior, resaltamos como desde la lectura del libro álbum *Niña bonita*, los niños vinculan sus realidades, identificando de manera precisa todo aquello que los rodea y los congrega desde la familia, todas aquellas relaciones que les genera la palabra escrita y la imagen, como recordar sus mascotas, una fruta, un lugar al que fueron de paseo, una charla entre hermanos o un suceso en el barrio, siendo esto tomado como apertura para pensarse como parte de un grupo donde convergen ciertas relaciones significativas que logran reconocer, desde lo que les evoca los textos, así, como lo alude Larrosa (2003) complementando nuestras reflexiones cuando afirma que:

La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (p.40).

En efecto, es esa sensibilidad que permite que el texto confluya con lo que los niños vivencian desde sus hogares, donde las formas, las imágenes o las palabras tejidas en el libro álbum, los convoca a configurar relaciones con su cotidianidad, que pone de manifiesto, un aspecto particular como lo es el reconocimiento de las mascotas como parte de sus familias, animales que desde luego comparten esos espacios habitados por los niños, que visibilizan desde sus sentires y emociones y desde la presencia como un ser vivo importante dentro del hogar, como lo manifiesta Andrew a continuación: “Yo vivo con mi mamá con mi papá mis dos hermanos y las mascotas sacha y suci”(p. 7).

De acuerdo a lo anterior, consideramos que la presencia de las mascotas se ve mediadas por las relaciones que se construyen desde el hogar, en las cuales se identifican diversas lógicas que se presentan según el territorio habitado, observando que, desde la zona rural, la tenencia de animales está en función de proteger y cuidar bienes materiales, así mismo, en el beneficio económico de la familia y desde lo que expresan los niños, también lo consideran como un ser vivo que acompaña en el hogar. Así como lo menciona Sharit, al decir “a mi me gustan las vacas porque nos dan leche y carne y a mi me mandan a cuidar las vacas” (p.8)

Entre tanto, en la zona urbana a las mascotas se les otorga un papel particular en los hogares, sirviendo de compañía, en especial a los niños, y parte de ese engranaje familiar en el que los animales son tratados como otros miembros que gozan de ciertos cuidados y comodidades, desde los espacios que ocupan y desde los comportamientos y expresiones afectivas que se les brinda, siendo este un aspecto que nos permite contemplar la idea que desde los contextos urbanos, los núcleos familiares pretenden interiorizar una cultura de derechos a los animales y humanizarlos, es decir, brindar cuidados diferentes que sugieren pensar en aspectos tales como la ropa para las mascotas, juguetes o un tipo especial de alimentación que los mantenga saludables, considerando, desde este punto de vista, una concepción de las mascotas, como otro miembro importante que converge en el hogar, tal como se observa en la *Figura 5*.

Figura 5. Actividad: Recorrido a mi casa.



De acuerdo a lo anterior, consideramos que los pequeños tejedores, en sus historias de vida, vinculan al hogar sus mascotas como un integrante importante, puesto que comparten una proximidad e intimidad con ellos, construyendo interacciones sólidas de humano - animal desde los lazos afectivos y emocionales, que propician relaciones igualitarias entre ellos y confrontan a quienes conforman las familias, a mantener prácticas de cuidado especial por las mascotas.

Finalmente, observamos como a través de estos ejercicios de lectura y escritura que construyen los niños, les permite representar y reconocer la familia como ese primer grupo social



e integrador, en el cual, se construyen diversas dinámicas, y aspectos afectivos que se establecen como cimientos fundamentales dentro de los grupos familiares, que conforman los contextos rurales y urbanos desde la pluralidad de costumbres que los habita.

4.1.2. Tejerse a sí mismo a través de las experiencias de lectura literaria

Nos situamos ahora, desde la importancia que revela el reconocimiento del individuo a partir de su singularidad en la cual se congrega como un ser que desde sus particularidades expresa diversas versiones del mundo, con relación a lo que ha vivido y lo que logra percibir desde ese acontecer que lo permea.

Por ello, cuando hablamos del reconocimiento personal, nos encaminamos a desarrollar un aspecto que implica la imagen de sí mismo, en cuanto a cómo nos vemos y nos exploramos desde nuestras singularidades, notando que frente a este aspecto, algunos niños, en una actividad propuesta, que tenía la finalidad estar de frente al espejo para reconocer su cuerpo, sintieron vergüenza y evitaron reflejar su imagen, confrontar su esencia, y su propia representación, siendo necesario que las maestras sirvieran de referente para que ellos pudieran intentar de nuevo ver de frente su rostro y contemplar aquello que les es propio y los identifica. No obstante, también encontramos estudiantes que reconocían las características propias de su cuerpo, posicionándose como seres que exploran su propia identidad, convirtiéndose dicha experiencia en posibilidad y ejemplo para aquellos niños que aún les costaba el reconocimiento de sí mismo.

Es así como al cruzarnos con estas construcciones que van tejiendo significados en torno al reconocimiento de sí, empezamos a observar cómo desde los personajes que abordamos en el libro álbum, en especial el personaje de *Niña bonita*, los pequeños tejedores lograban identificarse con ellos, manifestando con mayor fluidez y confianza, las experiencias y acontecimientos que los han marcado y les ha permitido reconocerse desde sus singularidades, como cuerpos que habitan rasgos que los hacen únicos en un grupo social y les permite reflexionar sobre el valor moral que ello sugiere, como lo enuncia Geovani en su relato: “Me colocaban apodos porque soy de color moreno y yo me sentia triste y me iva para un lugar solo y un dia llego una niña y me dijo no te sientas mal por lo que te dicen los de mas tu tienes que aceptarte y quererte como eres porque la belleza nonesta en ficico ni en el color de la piel sino en tu interior ” (p.6).

En ese sentido, hilvanando las voces de nuestros niños, pudimos notar que a partir del reconocimiento que expresan frente a los personajes de las historias leídas en clase, construyen vínculos con esas realidades que los habitan o que ya han sido habitadas, donde la experiencia vivida efectivamente les posibilita constituirse como seres pensantes, puesto que al leer estas formas de representación, tanto la palabra como la imagen, confrontan, relacionan y contrastan situaciones de su cotidianidad que son latentes y gestan pequeñas reflexiones y transformaciones de sí mismos, logrando aproximarse a diversas nociones futuras que apuntan a la identidad y crecimiento del sujeto.

Conjugado a lo anterior, consideramos que las historias que evocan los libros álbum, dieron apertura para que los niños pensarán en su corporeidad como una configuración de identidad propia que los hace particulares de los otros, retomando a Larrosa (2003) cuando alude a la lectura “como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (p.20), donde efectivamente, la palabra y la imagen generan la oportunidad de inquietarse por lo que somos y el por la construcción del posicionamiento del cuerpo como el territorio propio que habitamos.

4.1.3 Recuerdos que se bordan en las experiencias de lectura literaria

Finalizamos con este componente, avizorando las puntadas que se tejieron frente a la lectura y como ésta evoca las experiencias traídas desde la memoria, para dar paso a reconocer las voces que se encontraron en las historias de los niños, indagando por las anécdotas que ocuparon sus realidades desde el aspecto familiar.

De esta manera, nos preguntamos cómo la lectura y el acercamiento al libro álbum *Niña bonita* atraviesa los hilos que ya han sido bordados y los posiciona en el presente para dar lugar a la reflexión de eso que nos pasó, y que permite nombrarse desde el recuerdo para hacer lectura de las dinámicas, acontecimientos y costumbres que ocurren alrededor del núcleo familiar donde el personaje de la abuela al que hace alusión el libro álbum, trae a la memoria sucesos que marcan de manera profunda y atribulada la experiencia de Santiago como lo expone al decir “Mi papito que se llamaba argiro murio ase un año de asucar lo recuerdo mucho yo jugaba con el y me dibertia y me asia burbijas en la bariga y se reia porque le daba cosquillas” (p.15).



En ese sentido, podemos decir que el hecho de traer este acontecimiento que le sucedió a Santiago y poderlo evocar, permite que pueda hacer lectura, de acuerdo a la composición de su familia, desde los vínculos afectivos y los miembros que configuran la misma, donde al poder escribirlos, tendrá otra noción de esa experiencia desde un plano más reflexivo y emotivo, en tanto tuvo una huella significativa que hace parte de sus recuerdos más sensibles.

En consonancia con lo anterior, queremos establecer un diálogo con lo que plantea Graciela Montes (1999) cuando indica que “Todos los niños leen mucho antes de que la letra entre en sus vidas. De manera que un olor, una textura, un color o un ruidito tenían una jerarquía equivalente a la de un signo formal en los enunciados –y los saberes– que construíamos de niños (p.4).

Es así, como al concertar los recuerdos del pasado, nos permite narrar todo aquello que transitó por nuestro cuerpo: un olor, una imagen, un color, un sonido que se resignifica al traerlo al plano del presente, tomando vida propia en las palabras escritas de sus historias de vida, desde las vivencias que los llenaron de júbilo y compañía con aquellos que hacen parte del hogar, como ocurre desde la imagen de una playa que sugiere el libro álbum, la cual generó el recuerdo de Juan, aludiendo a un paseo familiar, como lo expresa a continuación: “Me gusto la historia porque me imaginé cuando fui al mar y me iso imaginar mas muchas cosas (p.3).

Es por ello que ese acto de enunciación otorga poder a la palabra, en tanto a partir de la imagen que le sirve de referente al estudiante, lo vincula y relaciona con sucesos que hacen parte de su pasado, pero adquiere un valor que da sentido a lo vivido y permite plasmarlo en la palabra escrita, como lo afirma Montes (1999), lectores nuevos, en donde su experiencia sale del cuerpo para ser escuchada y habitada por otros.

Ahora bien, consideramos que el acercamiento a la lectura del libro álbum posibilita en los niños experiencias de lectura literaria significativas en tanto ofrecen formas de representación, donde no solo se escucha la palabra escrita, sino que permite observar los trazos y los colores que configuran la imagen, constituyéndose como elementos que proporcionan traer al recuerdo estas vivencias que hicieron parte de su ser, posibilitando evocar y ser liberadas del cuerpo, para sentirlas y mantenerlas vivas nuevamente, dando así lugar a resignificarlas.

4.2. Experiencias de lectura literaria hilvanadas con el territorio vivido

La siguiente categoría surge de las experiencias de lectura literaria de los estudiantes con los libros álbum *Camino a Casa*⁶ de Jairo Buitrago y *La Sorpresa de Nandi*⁷ de Eileen Browne. El primer libro álbum se desarrolla por medio de una cartografía (*Figura 6*) donde los niños identificaron sus lugares de vivienda y determinaron qué tan cerca o qué tan lejos vivían de sus compañeros de escuela logrando así reconocer el contexto, las zonas que transitan y la geografía del territorio, y el segundo libro álbum, permitió, por medio de un animalario, el reconocimiento de los animales que habitan ese territorio.

Figura 6. Estudiantes, pequeños tejedores de la sede Juntas realizando el taller sobre el libro álbum Camino a casa.



Es así, como esta categoría se empieza a hilar desde el momento en que nuestros tejedores narran sus experiencias de lectura literaria a su corta edad desde lo vivido en su contexto particular, este comprende su territorio donde han transcurrido unos pocos años de vida y muchos de ellos posiblemente no tienen aún otros referentes de territorios, como se puede inferir de sus narraciones, sobre todo, las de los estudiantes de la zona rural donde las condiciones económicas son difíciles y se enfrentan a algunas limitaciones por la situación actual de violencia del municipio de Valdivia, en contraste con la zona urbana del municipio de Yarumal donde a pesar de la inseguridad, el

⁶ Una niña es acompañada por un imponente león camino de la escuela a su casa. En este recorrido, atraviesan un largo trayecto, que incorpora paisajes de una ciudad. La niña comparte con el león por un día las diferentes actividades que hace antes de llegar a su casa.

⁷ Nandi es una niña que quiere dar una sorpresa a su amiga Tindi, que vive en un pueblo cercano. Para eso, le prepara una cesta con siete deliciosas frutas típicas del lugar. Durante el camino hacia el poblado, varios animales van vaciando su cesta para llenarla al final de... ¡SORPRESA! No sólo Tindi se lleva una sorpresa, sino que la de Nandi será aún mayor.



impacto de los diferentes grupos armados se diluye en todo el territorio urbano haciéndose menos evidente el impacto de las problemáticas de violencia y dificultades económicas.

Ahora bien, dejando de lado las problemáticas sociales ligadas a los territorios, se hace importante resaltar que el término territorio como tal, tiene una estrecha relación con las personas y los animales, es decir, se presenta un hilo que une al individuo con el lugar que habita como lo afirma la Real Academia Española (2014), en la definición del mismo: terreno, campo o esfera de acción, o sea, lo plasma como una esfera de acción, donde los seres vivos, no solo los humanos del territorio sino todo lo viviente, están en plena cinética sobre el mismo con todas las interacciones posibles que puedan resultar.

También, el antropólogo Vladimir Montoya (2009), quien en su *texto La Cartografía Social como Instrumento para otras Geografías. Apuntes para un Diálogo de Saberes Territoriales*, ha realizado diversos estudios sobre el territorio y de entrada amplía la definición de la RAE como “[...] aquel espacio adecuado en el que una comunidad ha desenvuelto su manera particular de ver y construir el mundo, actuando así, como una forma de inscripción temporal sobre el espacio en el que se articulan el pasado, el presente y el futuro social. Por ello, es necesario asumir el territorio como un espacio social en continua transformación, activo y dinámico” (p.118).

Por lo tanto, compartiendo lo mencionado por Montoya, es importante concebir el territorio en la temporalidad pasado, presente y futuro, entretejiendo esto con la importancia que tiene de narrarse por medio de la escritura, teniendo presentes dichos momentos o épocas de la vida y, además, haciendo hincapié en cómo las narraciones forman y transforman al sujeto que se encuentra inmerso en un campo social.

En consonancia con la definición de territorio tomada del autor en mención, encontramos la siguiente: “el territorio como un espacio socialmente construido, cuyas fronteras no son definidas por las características biofísicas, sino por los procesos mediante los cuales los actores sociales lo transforman e intervienen en él, definiéndolo y delimitándolo” (Sosa, p.14, 2012).

En este caso, en la presente investigación, tendremos en cuenta elementos de las tres definiciones anteriores de territorio, o sea, como esfera de interacción entre los elementos de un

espacio, como un campo social que lo transforma y define, y la temporalidad del territorio entre las vivencias del pasado enlazadas a las del presente que determinan o afectan las del futuro.

4.2.1. Palabras vivientes: las formas de nombrar hilvanadas a la geografía

Las palabras, se inscriben en lo que somos, comunican verdades o falsedades, nos transforman e impactan en otros. Las palabras designan, articulan discursos, crean realidades en las que nos ubicamos todas las personas. Las palabras tienen poder, ese poder que logra traspasar las barreras de la ficción y que al consignarlas en el papel logran construir experiencia o resignificarla. De esta manera, nombrar cobra importancia a la hora de posicionarnos en un territorio para conocerlo y transformarlo.

Entre tanto, es necesario definir la palabra geografía, quien según la Real Academia Española (2014), “es la ciencia que trata de la descripción de la tierra, estudia las formas y la disposición del relieve, el clima, el agua, la vegetación”. Es importante tener en cuenta que los niños y niñas no tienen una edad que les permita describir en forma detallada estas características de sus territorios en cuanto a la geografía, pero a través de sus relatos escritos sí dan cuenta de algunas características de su entorno y se logra un contraste entre lo rural y lo urbano, a medida que narran el recorrido por la variación en el paisaje que describen.

También se debe mencionar, que la geografía del norte de Antioquia comparte muchas similitudes entre los diferentes municipios que conforman la subregión en cuanto a su relieve, ya que tanto Yarumal como Valdivia son terrenos pendientes o inclinados en su superficie, también comparten la abundancia de agua en sus diferentes ríos y quebradas, pero tienen variaciones, en cuanto al clima, ya que en el casco urbano de Yarumal la temperatura corresponde o se denomina clima frío, mientras Valdivia a un clima cálido, y vuelven a variar en la vegetación. Yarumal es zona lechera con grandes extensiones de praderas con pastos traídos de otra región, mientras en Valdivia se conserva todavía mucha parte de los bosques nativos y diferentes cultivos, en los terrenos cercanos conocidos por los estudiantes.

Cabe resaltar el contraste que se presenta en la descripción de los recorridos entre los estudiantes de la zona rural y urbana, en cuanto a los puntos de referencia que utilizan para ubicarse, y de igual manera, a la geografía relacionada con el relieve de los dos contextos. Entre tanto, los



niños y niñas de la sede educativa San Vicente de la zona urbana utilizan puntos de referencia en sus recorridos como lo podemos evidenciar en el caso de la niña María José:

Salgo de mi escuela primero bajo hasta la iglesia sigo bajando hasta el coliseo de hay bajo hasta una tienda sigo bajando cruzo la carretera bajo los tubos amarillos sigo bajando encuentro una casa que tiene un letrero que dice venta de helados sigo bajando y volteo a la izquierda y encuentras una legumbrería de hay bajo todas esas casas y mi casa es una morada y tiene rejas (p.10).

En este caso, se puede contar, por lo menos, cuatro puntos de referencia en su recorrido como son en su respectivo orden: inicialmente la iglesia, luego el coliseo, la tienda y finalizando en la legumbrería, todos estos puntos, son artificiales, es decir, son lugares que ha intervenido el hombre, y que con el paso del tiempo pueden cambiar, aunque algunos de ellos son permanentes, como el caso de la iglesia, esto también se puede evidenciar en los puntos de referencia de nuestra tejedora Mariangel de la misma sede urbana del municipio de Yarumal quien menciona: “La virgen, el volga max Paso por la legumbrería, panadería, farmacia, bar, papelería max y max y ya.” (p.8).

En ambos casos, no se hace referencia en ningún momento a la geografía, pues todo el recorrido está enfocado en referentes artificiales, más no naturales, esto contrasta con lo narrado por los niños y niñas de la zona rural de la sede Juntas perteneciente al CER La Paulina, como ejemplo tenemos lo narrado por Geovani: “Me encuentro en el camino una casa mucho ganao mulas con cachorro⁸ un gato y un perro y una cañada potreros camionetas y pajaritos de muchos colores azul, amarillos.” (p.16).

Es evidente el contraste de los referentes entre los niños y niñas de la zona urbana y la rural, observando que, en el segundo caso, los referentes artificiales son pocos, como ejemplo una casa y unas camionetas, la mayoría de su narrativa va enfocada en la fauna encontrada mencionándola con propiedad; se puede reafirmar lo anterior en lo narrado por otro estudiante de la zona rural, la niña Sharit:

Cuando me levanto para la escuela me encuentro una casa un perro una caseta un árbol de mango me encuentro con una camioneta con la moto de pelele y con mi tía y con una gata en un barranco y con una pesera y con unas cañadas y con unas vacas y unas barrancas. (p.16).

⁸Conductor de la ruta a la vereda.



Según lo expuesto, en ambos contextos los niños hacen mención en su narrativa al tipo de referentes que hacen parte de su entorno, dejando entrever la diferencia entre la ruralidad y la urbanidad, donde las características hacen particular cada espacio habitado por los estudiantes.

Ahora bien, respecto al relieve es evidente, en la narrativa de los estudiantes, como la zona urbana se comprende por lomas en su mayoría, como lo expresa Ivan Kamilo: “Yo subo una colina”, Jasmi Nicoll: “subo una loma”, María José: “bajo hasta la iglesia sigo bajando hasta el coliseo”, Jean Carlo: “bajo el filo” y Samuel: “Bajo la loma de mi escuela, volteo a la derecha sigo derecho bajo una loma después del puente volteo a la derecha a la izquierda volteamos a la derecha en proleche” (p.8)

Lo anterior, en contraposición a la zona rural, en donde los niños, a pesar de que la vereda se encuentra ubicada en un alto, no hacen mención a ello, considerando que esto se da porque en el pueblo se hace más evidente este tipo de relieve por la forma en la que se encuentran distribuidas las calles, mientras en la vereda se presenta una sola vía, donde los niños no incluyen en la descripción de su trayecto palabras que designen la orientación que realizan para su desplazamiento. Lo expuesto, nos permite determinar que los niños de la zona urbana utilizan palabras que se refieren a la direccionalidad (arriba, abajo, derecha, izquierda) como forma de nombrar al momento de describir su recorrido, a diferencia de los niños de la ruralidad que prefieren utilizar referentes naturales y las edificaciones de la zona, como lo menciona Santiago en su escrito: “con dos puentes contiendas cantinas mulas camioneta con una cañada con potretos” (p.15).

Por otro lado, la experiencia de lectura literaria a través del libro álbum permitió a los estudiantes de la zona urbana identificar qué animales habitan su contexto, o al menos, ser conscientes de que en sus trayectos ellos son una constante, y a pesar de que no habitan en el campo, estos también comparten un espacio con nosotros en el territorio. Cabe resaltar que a los estudiantes de la zona urbana se les dificultó el reconocimiento de los diferentes animales que habitan su territorio, evidenciado en sus narraciones orales, donde la maestra tuvo que utilizar distintos ejemplos y referentes para que ellos pudieran realizar la actividad del animalario por medio del libro álbum *La sorpresa de Nandi*.

Entre tanto, los niños de la zona rural no tuvieron ningún inconveniente en identificar los diferentes animales que rodean su entorno, más aún, lograron reconocer algunas especies, tal es el caso del niño Geovanni que escribe: “Yo veo un pájaro carpintero cuando iba para la cañada” (p.6).

Lo anterior, da cuenta de que los niños y niñas del campo son más conscientes de los animales de su entorno, pues en su diario vivir comparten con ellos, ya sea como sus mascotas o como el sustento de su familia, y, por lo tanto, tienen más propiedad al hablar o escribir acerca de ellos. En este sentido, consideramos que esta apropiación por parte de los estudiantes de la zona rural, se debe al intercambio de saberes que surge en el hogar, pues el adulto campesino generalmente conoce las características puntuales de los animales de una misma especie, distinguiendo sus clasificaciones, además del contacto directo que los niños y niñas tienen con los animales en su contexto natural.

4.2.2. Territorios: lugares en los que se trenzan los recuerdos

No cabe duda de que habitamos un mundo temporal, nosotros mismos somos temporales, cambiantes, maleables, transformados por nuestras experiencias, del mismo modo nuestro entorno cambia y en nuestra memoria se queda como una huella indeleble, rehusándose a ser transformado. Acudir a un lugar nos obliga a anticipar una ruta de traslado, nos obliga a indagar los posibles trayectos, nos lleva inconscientemente a esos recuerdos guardados en lo más recóndito de nuestra memoria, que creímos olvidados. Pero hay acontecimientos que nos permiten volver allí no de forma física sino más bien de una manera mágica que nos recuerda que tan felices o desafortunados fuimos.

Es así como la lectura entra en este bordado para trenzar los recuerdos que se hilan con el territorio y que nos concede, parafraseando a Michélet Petit (1999), un encuentro con palabras que permiten simbolizar experiencias, darle sentido a lo que se vive, construirse, tal como se evidenció en los diferentes talleres realizados con los niños de ambas instituciones educativas, en donde las historias llevadas al aula por medio del libro álbum, convergieron en recuerdos de acontecimientos vividos en lugares, y evocaron a personas o animales especiales para ellos.

Lo anterior se evidencia en las distintas narraciones de los estudiantes en sus bitácoras, tal es el caso de Santiago que menciona:



Un día mi mamá y mi papá y yo compramos dos conejos un gato estaba en la casa hasta que un día los fuimos para la orqueta⁹ y dejamos los conejos con el gato en la casa estábamos hablando con un amigo y yo estaba jugando con un amigo y biniamos en la moto cuando llegamos nos encontramos buscamos por toda parte de la casa y el gato se asomó y estaba todo gordo y había cuero de conejo y le pagamos bien duro (p.5).

Este acontecimiento llega a su memoria motivado por la lectura del libro álbum *Niña bonita*, relacionando su vivencia con la del personaje de la historia. Es así, como “la experiencia de lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido.” (Larrosa, 2003, p.43) un sentido que evoca un afuera del texto, que hace transformar el código, llevarlo al límite de las ideas o contextos que vemos al exterior y gesta de forma más libre, otros universos donde, como lo plantea Larrosa “se abren una posibilidad de resignificación” (p.43).

De igual forma, la experiencia de lectura literaria permite al niño volver a aquellos lugares que de alguna manera atravesaron su sentir, como en el caso de Alejandro que recuerda, al ver una de las imágenes del libro álbum *Niña bonita*, lo siguiente: “la niña estaba en la playa yo me fui a un finca” (p.1) o de Sebastián “me gustó el libro álbum porque era muy linda la niña y me hizo recordar cuando fuimos a la finca” (p.2).

A sí mismo, como lo escribe Andrew en su bitácora cuando su experiencia de lectura literaria lo traslada a recordar a su abuela por medio de una curiosa anécdota y nos narra que:

Un día iba para donde mi abuelita y como es siega y tiene azúcar le mandan a comer mucha fruta entonces yo le iba a llevar naranjas y cuando me subí al palo de naranja habían muchas las cogí y cuando me estaba bajando del palo me caí la rodilla y íbamos a pie y cuando las empaqué en un bolso yo sentí el bolso bien y entonces cuando empesamos mi mamá mi hermano y yo las naranjas empesaron a caerse del bolso y cada vez el bolso se sentía más liviano hasta que me di cuenta que el bolso estaba abierto y el bolso quedó por la mitad y le lleve muy pocas naranjas a mi abuela (p.22).

También Andrew en su bitácora menciona a su mascota al parecer muy querida por él y narra su deseo de poseer un amigo:

yo les insití para que me dieran el perrito de manchas blancas con negro pero ellos decían que no hasta que un día me trajeron pensado y trajeron con una caja con un moño y era un perrito de

⁹ Lugar de encuentro de la vereda.



manchas negras y blancas y les prometi que yo lo hiva a cuidar para que fuera el mas educado y lo llame roqui (p.7).

Ciertamente la lectura, aparte de llevarnos a mundos posibles nos posibilita ese encuentro con el recuerdo de acontecimientos en lugares, o el contacto con personas o animales que se guardan en nuestra memoria y al ser confrontados con nuevas historias se resignifican, se convierten en nuevas experiencias al servicio de nuevos recuerdos.

4.2.3. Tejiendo la experiencia desde el descubrimiento en la colectividad

Es importante reconocer en este caso, que la experiencia no solo se adquiere desde las vivencias propias, sino que también desde lo contado por parte de personas cercanas a cada uno de nosotros o de nuestro grupo familiar y/o social, en el caso del ámbito escolar es muy parecida esta situación y se hace importante la narrativa en la colectividad, ya que, desde esta, con la participación de todos, se logra compartir información que puede incidir en la experiencia colectiva.

Por lo tanto, Larrosa et al. (1995) afirma que

La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador, y el personaje principal (p.16).

Lo anterior es interesante en el sentido que, los tejedores de ambas sedes empiezan a narrar las diferentes experiencias y más aún cuando tienen la oportunidad de compartirlas a sus compañeros de clase, siendo el maestro el referente que coloca una vivencia junto a otra para generar, como lo plantea Larrosa (2003), “una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (p.45), donde a partir del sentido que se le da a la lectura, puedan sembrar y ampliar sus propias curiosidades, conjugadas con su saber acumulado y con la interacción que se da entre pares, puesto que, entre estudiantes, también se genera un vínculo que posibilita la experiencia.

Resulta llamativo que en el caso de los niños y las niñas rurales se percibe una apropiación mayor del territorio en sus narraciones. En la actividad de la cartografía, ellos ubican y saben en dónde vive cada uno de sus compañeros. Lo anterior, se da en parte porque en la zona rural normalmente las viviendas están al lado del único camino o carretera por donde transitan de manera



regular todas las personas que habitan ese territorio, esto les permite que vayan conociendo el lugar de ubicación de sus compañeros, también se debe a que en la zona rural la densidad poblacional es menor y se busca tener buen contacto o comunicación con todos los vecinos posibles ante cualquier situación de emergencia.

Lo anterior permite conocer mejor a quién tienen de vecinos, todo lo contrario ocurre en la zona urbana, debido a que son cientos de personas las que están a nuestro alrededor y se hace entonces difícil reconocer a todos ellos, y mucho menos lograr algún tipo de contacto o relación con los mismos, sobre todo en estos tiempos cuando la población urbana está tan centrada en sus asuntos laborales y personales, llevando inclusive, en algunas situaciones, a que las personas no conozcan ni a los vecinos del frente o del lado de sus casas, ni sus ocupaciones u oficios.

Esto explica en parte porque es muy diferente la dinámica en este sentido entre los estudiantes de la zona rural con los de la zona urbana, definitivamente hay un contraste muy interesante, pues mediante las narraciones y la cartografía que realizaron los niños de la zona urbana, en su mayoría, no sabían del lugar de vivienda de los compañeritos de clase, y, por lo tanto, había asombro al darse cuenta que vivían cerca de alguno de sus compañeros o que pasaban por sus casas para ir a la escuela. Tal es el caso de la narración de Maríangel, quien dice “Me pareció el mapa muy lindo porque descubri a donde vivian mis compañeros” (p.9), o de Yesica: “Yo recorro el mismo paso que Robinson, Juan Sebastian y nicol. A mi me parecio muy bien el mapa porque supe que Robinson vive junto a mi casa” (p.14).

En este caso, en la narrativa del recorrido que hacen los estudiantes de la zona rural, en ningún momento hacen referencia a la ubicación de las viviendas de sus compañeros y amigos, no es una novedad para ellos, ya que posiblemente conocen donde vive cada compañero.

Ahora bien, la experiencia colectiva que se hiló en el desarrollo de la actividad de la cartografía, permitió determinar, desde el aporte de cada uno, quienes viven cerca, quienes comparten el mismo recorrido para llegar a la escuela, los referentes de ubicación que comparten, entre otros. Lo anterior lo evidenciamos en otros compañeros, como María José y Valentina, respectivamente: “Lo que isimos con la casita me di de cuenta que hay muchos compañeros que pasan por donde yo vivo que yo paso por la casa de Juan Sebastian la de valentina.” (p.10) y “Yo



cuando hicimos el mapa de las casas me di cuenta que Jean Carlos vive más lejos y Juan Sebastián, Yesica y Iban viven más cerca también me di cuenta que yo doy los mismos pasos para salir de mi escuela que Robinson y José Manuel.” (p.13).

De esta manera se logra un mejor reconocimiento del territorio desde la narrativa en la colectividad, e incluso, algunos aportaban a sus compañeros algunos referentes de ubicación, como Daniela: “vi que Nicol está cerquita de la escuela” (p. 10).

Definitivamente, la actividad de la cartografía por medio de la lectura del libro álbum *Camino a casa*, se convierte en una experiencia significativa para los niños y niñas y posiblemente les ayuda a desarrollar la concepción que tienen del territorio, ampliar los referentes de ubicación. Acercarse a la cartografía de una manera colectiva y entre los aportes de uno y otro ampliaron esa experiencia de vida.

Podemos afirmar que los niños y niñas de la ruralidad conocen mejor su territorio, pues, mediante la actividad de la cartografía se evidenció que al compartir sus narrativas reafirmaron sus conocimientos acerca de su entorno; muy al contrario, desde lo urbano, donde se construyó la experiencia desde lo colectivo, pero no para reafirmar sino para adquirir un conocimiento.

En definitiva, las experiencias de lectura literaria de los niños y niñas a través de los diferentes libros álbum y las correspondientes actividades asociadas a los mismos, deja en evidencia el dicho popular: las palabras tienen poder, no ese poder mágico que se les suele atribuir si no el poder de convencimiento, de llamamiento a aflorar las experiencias vividas, a describir, o mejor aún, a recorrer el territorio, a evocar esas experiencias asociadas a lugares, personas, animales e inclusive a ciertas cosas. Las palabras son vivientes cuando están en función de narrar experiencias significativas asociadas al contexto, como es el caso de la presente investigación; de bellos recuerdos asociados al territorio, y mejor aún, cuando de manera colectiva, se recupera la memoria de los sucesos del entorno y se trasciende a construir o definir el territorio, como ocurrió con los niños y las niñas de la zona urbana en contraste con los de la zona rural que reafirmaron el conocimiento de éste.

4.3. Un hilado de aproximaciones a propósito del Libro álbum

Debido a que el libro álbum fue un eje transversalizador de nuestra investigación, presentamos la siguiente categoría de análisis como un espacio para inquietarnos por los modos en los cuales se enhebran las voces de los pequeños tejedores en torno al encuentro con el libro álbum como forma de representación de la literatura infantil.

Al respecto, extendemos dos componentes que nos brindan un panorama a propósito de las implicaciones de llevar el libro álbum a la escuela, procurando generar un contraste entre el contexto rural y urbano, donde los estudiantes son tan diversos como las experiencias y los vínculos que emergieron del contacto con esta forma de representación (Durán, 2008), identificando, además aciertos y desaciertos que marcaron la ruta de las puntadas orientadoras de nuestro ejercicio investigativo.

4.3.1. Hilando y deshilando los tejidos del libro álbum

¿Libro álbum? ¿Qué es eso? Esas fueron las primeras preguntas de los estudiantes cuando llegó por primera vez al aula esta forma de representación de la literatura infantil, pues tal como lo expresamos en el diagnóstico de la presente investigación, los niños de la sede San Vicente de la zona urbana llegaron incluso a relacionar este tipo de libro con el tradicional álbum de láminas de chocolatinas, tal como sucedió en la sede Juntas, donde también los estudiantes hicieron alusión al cuento y la historia.

En medio de cada taller, la mayoría de los estudiantes nombraba el tipo de libro abordado como libro álbum, esto por la manera en la que llegaron las maestras a presentarles y a nombrarles esta forma de representación. Sin embargo, dos niñas en medio de la construcción escrita, a propósito de sus experiencias, se refirieron al libro álbum como cuento, tal como lo hace Mariángel al decir “Me gusto el cuento de Nandy porque ella movio el árbol y le salió mandarinas. Yo vi con mi mamita un gusano y me asuste y me lo encontré en el centro comercial y se movía” (p.18). Y Camila, quien dijo, “Me gusto el cuento por que la niña le llevo frutas y los animales selas comieron pero le calleron mas frutas de mandarinas” (p.20).



La forma de denominar anteriormente señalada, tuvo lugar debido a que los niños aún no distinguen las implicaciones de nombrar el libro como cuento o como libro álbum, esto a raíz del rasgo que comparten ambos tipos de textos, como lo es la forma en la que se estructura lo que se está narrando. Ahora bien, las diferencias radican en que, si bien el cuento puede contener imágenes, estas aparecen allí a modo de salpicadura, cumpliendo una función ilustrativa de lo que es traducido en el texto, mientras que en el libro álbum ocurre una suerte de complicidad entre estos lenguajes, tal como lo expresa Bajour (2016) al decir que

El texto escrito y la imagen constituyen dos formas de representación caracterizadas por su heterogeneidad. Así como la imagen tiene la facultad de mostrar aquello que la palabra no puede enunciar, al menos del mismo modo, a la inversa, el discurso escrito produce sentidos de una manera diferente e irreductible con respecto a la imagen, y siempre se exceden entre sí (p.22).

Si bien los estudiantes no pueden referirse con propiedad frente a las especificidades del libro álbum como forma de representación, en términos del soporte, los niños, cuando conocieron el libro álbum en el desarrollo de cada uno de los talleres en el aula, alcanzaron a percibir que el texto y la imagen siempre figurarían juntas en cada página y esto fue lo que más les llamó la atención, sea por ir de la mano siempre o porque había algo que no era habitual para ellos, como las líneas de texto cortas, que no correspondían con los textos escolares con los que han venido trabajando de acuerdo a su grado escolar, pues, aunque es material con ilustraciones, el texto ya empieza a contar con una mayor extensión. A diferencia del libro álbum, el cual es caracterizado por la brevedad y concreción de lo escrito.

En consonancia con las formas de representación que fueron abordadas en los talleres, *Willy el Soñador* es el claro ejemplo de un texto conciso, lo cual fue percibido por María José, una estudiante de zona urbana, a quien al parecer le faltaron más líneas escritas para ser leídas, pues “A mi casi no me gusto el libro álbum porque era muy corto casi no tenía felicidad y lee muy poquito” (p.21).

El hecho de que fuese predominante la imagen en esta forma de representación llevada al aula, implicó también posiciones inesperadas para nosotras como maestras en formación, pues, aunque se trabajó con tercero, de la mano de niños entre 8 y 10 años, se dio el caso de algunos estudiantes en extra edad que se encontraban cursando dicho grado escolar. Así sucedió con



Andrews, un estudiante de la zona rural con 12 años, que al tener un primer contacto con el libro álbum manifestó de manera verbal que “eso es para niños” y aunque no hay un registro de lo dicho, el chico luego de conocer *Camino a casa*, manifestó en su bitácora que “el cuento es como para niños chiquitos, pero me parecio muy dibertido porque una niña se volvio amiga de un leon aprendi que podemos ser amigos de cualquiera.” (p.17).

Lo cual deja entrever un aspecto relevante y es el hecho de considerarse un niño grande con relación a sus compañeros, y por ello, pensar que es un libro no acorde a su edad. Sin embargo, ¿bajo qué criterios el niño llega a esta apreciación? Al respecto, nos atrevemos a dar una posible vía que apunta al interrogante planteado indicando la influencia que ejerce la escuela como tal en el proceso de formación de lectores.

Cuando los niños tienen un encuentro con el mundo de la literatura, los primeros vínculos se generan desde la lectura de imágenes, pues este es el soporte propicio para que los estudiantes desarrollen sus habilidades creativas y lleven a la oralización la construcción de las historias que empiezan a formarse en la cabeza. Es así como el libro álbum se convierte en el recurso pertinente para acoger al primer lector, tal como lo señala Teresa Colomer (1996) al expresar que “este recurso puede utilizarse con propósitos distintos y la obra resultante puede dirigirse a lectores de distintas edades. Pero sin duda, uno de los campos de aplicación de los álbumes ha sido la creación de libros para primeros lectores” (p. 27).

Aunque esta forma de representación se lleve al aula en otros grados y con otras edades, es preciso reconocer que a medida que avanza el niño en su formación escolar, incrementa también la cantidad de texto y disminuye, a la par, las ilustraciones, generándose así una concepción en torno a los libros con imágenes como libros para niños, concepción que ya ha sido adquirida por Andrews y que, así como él, muchos adultos también incorporan, frente a estas otras formas de representar, de comunicar y de contar. Dicha concepción es, para Durán (2000), un “cliché” que se debe combatir, pues la autora expone que “cierto es que hay álbumes muy, muy idóneos para primeros lectores, pero no menos cierto es que pocos libros hay tan propicios para alcanzar todas las edades lectoras como un álbum” (p.29), debido al ingenio y a las posibilidades que la lectura de esta forma de representación despliega llevando a los lectores a deleitarse y construir nuevas significaciones.



En razón de lo anterior, es de resaltar que, en lo comunicado por Andrews en su ejercicio de escritura, se deja al descubierto también el disfrute por lo leído, por la historia encontrada, por lo que la imagen y el texto lograron comunicarle en conjunto, dejándole una enseñanza como se aprecia al final de la producción escrita y poniendo en tensión su postura, pues siendo “para niños chiquitos” él, de alguna manera, se sintió conectado y halló allí un punto de interés y gozo.

Cabe resaltar, que en medio de la indagación por las experiencias de lectura literaria a partir del acercamiento al libro álbum se dio lugar al reconocimiento de las apreciaciones de los estudiantes, pudiendo establecer un interesante contraste con la totalidad de información, sin importar la ubicación geográfica en la que habitan los niños. Las apreciaciones consignadas en la bitácora fueron comparadas y analizadas, encontrando allí que estas pueden ser clasificadas en dos grupos que obedecen a la reacción o a la respuesta de lectura que deja entrever el estudiante después de su encuentro inmediato con el libro álbum, como forma de representación.

La clasificación se presenta a partir de elementos comunes y diferenciadores que se percibieron en las producciones escritas de los estudiantes. Los elementos se centran en lo que es enunciado mientras se teje la experiencia y en cómo es enunciado, pues son distintas las implicaciones del texto cuando se dice “Yo aprendí que...” a “Me gustó que...” por ejemplo. De este modo, los dos grupos que se conformaron fueron 1) apreciaciones guiadas por el aprendizaje y 2) apreciaciones guiadas por la carga emotiva y el gusto, donde las primeras están orientadas a preguntarse sobre el libro álbum leído o en torno a las reflexiones y aprendizajes suscitados, mientras que, las segundas, atienden al sentir de los estudiantes, al compromiso afectivo que adquieren en medio o después de la lectura y a si les gusta o no, pues en algunos pequeños tejedores, como se ha referido a los estudiantes en nuestro trabajo, se han expuesto sentimientos como felicidad, alegría o un simplemente “no me gusto por...”.

Es de mencionar que, si bien las apreciaciones se generaron de manera precisa en algunos escritos, hay otros que combinan los dos grupos de la clasificación, identificando producciones donde los niños, además de decir lo que aprendieron, también situaron la emoción que les generó y cómo les pareció en sí el libro álbum leído. A continuación, se precisarán algunas citas apuntando a lo ya expuesto.



A propósito de las apreciaciones guiadas por el aprendizaje, Camila después de leer *Camino a casa* recurre a su bitácora escribiendo “muy lindo aprendi con la lectura que apesar de las dificultades la niña siempre es traño al papá y la mamá porque le asia falta. Yo me imagine un perro” (p.15), manifestando así, un aprendizaje adquirido a raíz de la situación que vinculó a los personajes del libro álbum, mientras que, por otro lado, Giovani se encuentra con *Willy el soñador*¹⁰ expresando la enseñanza que le deja, además de hacer alusión a qué le gusta y lo que le causó en términos emotivos:

Me gusto porque el soñaba ser cantante y luchar. Y el miquito es muy tierno y me acordo ser luchador y me dejo una en señansa que hay que luchar para conseguir lo que uno sueña sueño con ser veterinario y viajar por el mundo y conseguir el sueño para hacerlo rrealidad (p.24).

Así como Giovani, Santiago también escribió en su bitácora sobre las emociones que le produjo la lectura de los diferentes libros álbum leídos, sin embargo, *La sorpresa de Nandi* pareció no gustarle mucho, pues fue “muy aburrido para mi notubo ofisio por que sele comieron todas las frutas” (p.20). A diferencia de Miguel, quien después de leer *Niña Bonita* escribió que “me parecio divertida porque me recordó a la familia. Me acuerdo que estaba montando bicicleta y me caí y casi me quito un ojo” (p.3). Lo cual deja en evidencia que su sentimiento estuvo inmediatamente vinculado con un recuerdo, que en este caso lo asoció con la familia y con una situación específica, como su incidente mientras montaba bicicleta. Aunque no lo menciona directamente, quizás Miguel lo recordó por el lugar en el que sucedieron los hechos o también por las otras emociones que se desencadenaron.

Después de hilar y deshilar los tejidos del libro álbum en un intento por reconocer las implicaciones de llevar esta forma de representación a la escuela, en función de lo que sucedió con los estudiantes del grado tercero de la zona urbana y rural, damos paso a un componente que nos lleva a reflexionar en torno a la importancia de la imagen en la configuración del libro álbum y en sus modos de leer.

¹⁰ Willy es un simio que le encanta soñar. Sueña que es una estrella de cine, un pintor, un bailarín de ballet... Sueña con monstruos feroces y superhéroes. La tierra de los sueños de Willy es una galería de imágenes mágicas y sorprendentes. Y a ti ¿qué te gusta soñar?

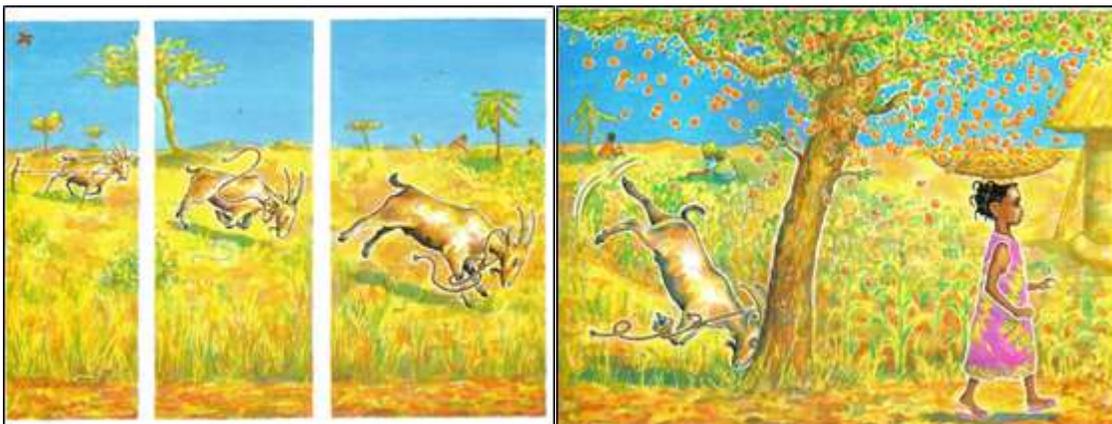
4.3.2. *La imagen: más que un retazo*

Cuando hablamos de la imagen en un libro álbum no hacemos alusión a ella como un elemento independiente del texto, sino como un lenguaje que, a su modo, también dice, cuenta y narra, además de estar interrelacionado con lo expuesto en términos del texto alfabético. En este orden de ideas, Díaz (2007) al referirse a la forma en la que se dispone el libro álbum, sostiene que “las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente” (p.95), lo cual supone un sistema de interacción e interconexión entre ambos códigos (visual – alfabético) que ofrecen un nuevo modo de leer y, por tanto, un tipo de lector que sea capaz de desovillar el tejido que se esconde en cada página.

Estar en contacto con el libro álbum implica leer de otra manera, muchas veces creando significados a partir de lo que aparece en el tejido textual y visual. De este modo, el lector debe, según Díaz (2007) “ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación” (p. 95), dotando de sentido incluso esos apartados que parecen estar vacíos haciendo uso de sus propias interpretaciones y construcciones a partir de lo expuesto en dicha forma de representación.

Con lo anteriormente dicho, es preciso traer a colación el libro álbum *La sorpresa de Nandi*, donde se evidencia, en algunos apartados, el uso de una secuencia de tres imágenes en la misma página, muy al estilo del cómic o de la historieta (*Figura 7*), marcando tres acontecimientos que se desarrollaron cronológicamente, lo cual es entendido por el niño sin necesitar la presencia del texto que lo diga, como lo expone Valentina al decir que “Lo que me gusto fue cuando el mico se colgó del árbol y se robo el banano y me parecio chistoso cuando el antílope se enojo y se golpeo con el árbol” (p.19).

Figura 7. p. 23 y p.24 del libro álbum *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne.



Allí, la secuencia de imágenes estáticas crea una ilusión de imagen en movimiento donde la niña en medio de la lectura identificó que sucedió primero una cosa, luego la otra y eso produjo aquello que tanta gracia le causó. En este caso, es el mismo libro álbum quien le enseña al lector como debe ser leído, interpretando que, a este respecto las imágenes también se leen de izquierda a derecha para entender la secuencia allí expuesta por la autora, dando especial relevancia al momento final de la ira del antílope, al chocar con el árbol de mandarinas, pues como se puede observar en la figura anterior, el desenlace enunciado es ilustrado en una página completa.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el tejido texto – imagen obliga al lector a manejar la tensión presente entre ambos códigos, pues leer imágenes implica también entender que no necesariamente se debe seguir un orden, como ocurre con el texto, pues “por un lado, el texto obliga a seguir adelante. Por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos” (Díaz, 2007, p.104), exigiendo examinar cuidadosamente lo que está plasmado y conduciendo los ojos de un lado a otro para no perderse de ningún detalle, que, sin duda alguna, puede significar mucho en la construcción de sentido que realiza el lector en medio de su encuentro con el libro álbum.

Dentro de lo que incitan las ilustraciones, una estudiante parece haber descubierto uno de los elementos que forman parte del complejo sistema de significación de la imagen, resaltando así la relevancia que posee el arte en la construcción del libro álbum. Al leer la historia de Willy y su travesía onírica, Valentina escribe en su bitácora “me pareció curioso muy tierno interesante muy



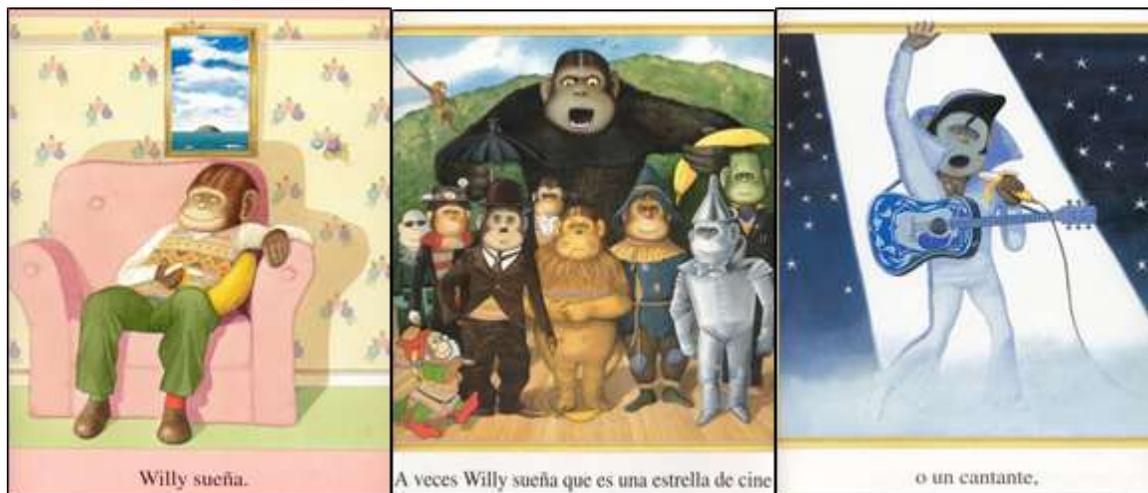
grasioso las imágenes tienen color y mucho más y porque da enseñanza y te muestra todas las carreras que puedes hacer” (p.23).

Para ella, el color fue un aspecto llamativo al punto de nombrarlo en su ejercicio y aunque no lo desarrolla a profundidad, quizás encontró en dicho elemento algo particular con relación a la historia que el mono Willy estaba compartiendo. Cabe resaltar que, como lo expresa Díaz (2007) “los colores han mantenido históricamente una carga simbólica, una esfera semántica a la cual están ligados” (p.129), pues mientras el rojo es el color de la sangre y de la pasión, al negro se le atribuyen adjetivos ambiguos que denotan oscuridad y muerte o elegancia, en términos positivos.

Un contraste interesante para presentar es que, en medio de la observación con detenimiento que se requiere en el ejercicio de lectura de imágenes, solo uno de los estudiantes de la zona urbana, se vio evocado a la percepción de detalles que, en una lectura rápida, pasan desapercibidos, como la banana que aparece a lo largo de la historia en cada una de las imágenes de *Willy el soñador*, tal como se observa en la *Figura 8*. Al respecto, Samuel, tejedor de la sede San Vicente, nos expone su impresión sobre el libro álbum en su bitácora diciendo “me gustó el libro álbum porque fue muy charro y me gustó porque sueño que no podía correr y me gustó la parte que siempre soñaba con la banana” (p.23).

Mientras que, para la mayoría de estudiantes de la zona rural, fue más fácil la identificación de este elemento, que para otros fue pasado por alto u oculto. Es el caso de Camila, una tejedora de la sede Juntas que notó la fruta preferida de Willy al escribir que “el libro álbum de Willy estuvo muy divertido porque soñaba muchas cosas divertidas y parecía que soñaba seguido y a Willy le gustaban mucho los bananos y siempre que soñaba había un banano en cada sueño y no paraba de soñar en el banano era el mejor sueño” (p.25).

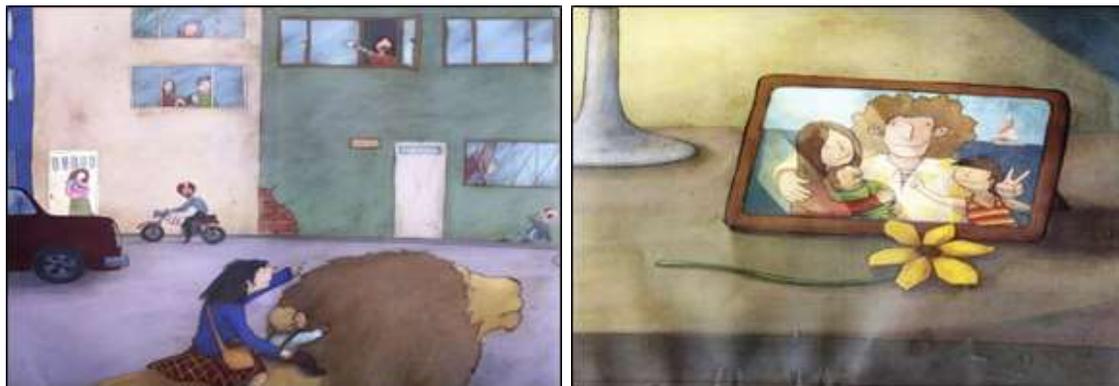
Figura 8. pp. 6 – 8 del libro álbum *Willy el soñador* de Anthony Browne.



Cuando los niños se encontraron con el libro álbum, lo hicieron acompañados de la lectura en voz alta realizada por las maestras, que, como costureras, guiaban el hilo de las palabras que se entretejían con las ilustraciones. Esto, fue quizás una de las razones por las cuales los estudiantes, como pequeños tejedores, no pudieron centrarse en el detalle, tal como sucedió con la sede San Vicente, donde la cantidad de niños es mucho mayor que en la sede Juntas, donde el libro podía apreciarse de manera más minuciosa. Aunque, si bien parte de los estudiantes de la zona urbana estuvo inmediatamente más cerca del libro álbum en cuestión, muchos no tuvieron la habilidad para percibir el detalle de las bananas.

Un asunto que no puede pasarse por alto, es la relación que establecieron los niños en la lectura de *Camino a casa*, pues algunos de ellos pudieron crear conexiones entre la cabellera rubia del padre y la frondosa melena del león (*Figura 9*), como lo hizo Santiago, estudiante de la zona rural que en su producción escrita expuso “Muy bueno porque acen muchas cosas y por ultimo sale siendo el papa tiene una imajinasion” (p.15). Allí, sin enunciarlo directamente, Santiago se refiere al león como representación del padre y, con esta misma asociación la mayoría de niños de la sede Juntas, consignaron en su bitácora sus impresiones y experiencias de lectura literaria.

Figura 9. p. 13 y p.23 del libro álbum *Camino a Casa* de Jairo Buitrago.



En contraste con la zona urbana, Juan David dice, a propósito del recorrido de la niña y el león, que “me gustó que el león fuera el papa tambien me gusto la niña viajara mucho” (p.13), siendo este uno de los pocos niños de la sede San Vicente que lo percibió, dando lugar a la posibilidad de que los estudiantes que habitan la urbanidad tengan menos desarrollada la habilidad de la observación, pues el acontecimiento en cuestión también sucedió con Willy, tal como se manifestó en párrafos anteriores.

Finalmente, es relevante expresar que la observación cuidadosa trae consigo la captación de detalles que intervienen en la experiencia de lectura literaria de los estudiantes, ya que cualquier elemento particular implica el desencadenamiento de recuerdos de situaciones pasadas, como le sucedió a Juan José, quien al leer *Niña bonita* indicó que “me gusto porque me imagino cuan do fui al mar y me iso imaginar mas muchas cosas” (p.3), evocando su visita al mar al ver directamente plasmado en la imagen dicha representación como se aprecia en la *Figura 10*, donde la niña se encuentra en contexto costero.

Figura 10. p. 3 del libro álbum *Niña bonita* de Ana Maria Machado.





En términos del recuerdo que habita nuevamente a los estudiantes en medio de la lectura, también se suscitaron experiencias que se vinculan con acciones desarrolladas por los personajes, como el hecho de que a la niña del libro álbum en cuestión le realizaran trenzas como peinado, así como a María Camila, a quien le gustan mucho las trenzas, según se evidencia en su texto : un día mi mamá me veía muy despeinada y me hizo unas trenzas muy bonitas como a la niña bonita a mí me gustaron mucho y cuando me peinaba con trenzas parecía la niña bonita. un día una muchacha vino a la casa y me peino con trenzas y me parecieron muy bonitas (p.7).

Lo anteriormente expuesto, pone de manifiesto la asociación que lograron los estudiantes de los libros álbum leídos con su realidad y su vida misma, pudiendo construir a partir de aquello que les ocurrió, las historias que develaron y resignificaron y que, por alguna razón, fueron movilizadas al presente como forma de vivificación, de una parte, de ellos que empezaba a empolvarse en la memoria.

En suma, consideramos relevante el análisis de la categoría *Un hilado de aproximaciones a propósito del libro álbum*, puesto que esta forma de representación posibilitó resaltar las implicaciones de la lectura tejida entre imágenes y textos, la cual supone capacidades específicas por parte de quien lee, desarrollando la habilidad de comprender no solo aquello que aparece escrito sino la compleja red de significaciones que se configuran en el bordado de las ilustraciones.

Las experiencias suscitadas alrededor de la palabra y de la imagen son formuladas por los tejedores mediante dos formas de apreciación que fueron definidas por nosotras las maestras investigadoras, como apreciaciones guiadas por el aprendizaje y apreciaciones guiadas por la carga emotiva y el gusto, siendo posible dicha clasificación gracias a los rasgos comunes y diferenciadores que forman parte de la producción escrita de los estudiantes, consignada en la bitácora.

A continuación, se presenta un capítulo breve en el que señalamos aquello que nos ocurrió en nuestro ejercicio de indagación y que consideramos pertinente compartir con ustedes, en medio de esta travesía que supone la tarea de quien investiga en el campo de la educación.



Capítulo 5: Tejidos desbordados

Cuando llevamos a cabo la ruta metodológica de la investigación, nos encontramos con un punto de quiebre en nuestro trabajo, el cual nos llevó a desbordarnos y a situarnos como investigadores, desde una perspectiva reflexiva que nos permitiera replantear el ejercicio.

El desacierto que tuvimos intentando recopilar la información en función de los objetivos trazados como puntadas, fue el centrarnos en el rastreo de experiencias a través del diseño y ejecución de actividades, las cuales estuvieron más orientadas a la comprensión de los estudiantes en cuanto a la lectura de los libros álbum, sobrepasando así la delgada línea que hoy reconocemos, entre lo que es la experiencia de lectura literaria y la comprensión de lectura, que aunque pueden complementarse, implican un despliegue distinto, tanto en términos teóricos como procedimentales.

Así mismo, debemos exponer que como maestras inquietadas por el libro álbum y su aplicación en el aula, nos centramos más en lo que posiblemente se generaría en medio del tejido texto e imagen, sin considerar los niveles de comprensión de los estudiantes, pues si presentaban dificultades para comprender el texto, muy seguramente les sería complejo interpretar lo que se comunicaba en la ilustración.



Capítulo 6: Costuras finales

Desde los tejidos que se fueron enhebrando a partir de este ejercicio de investigación, como maestras observamos y reflexionamos sobre los lugares que habitamos y que nos permitieron dar otro sentido a la palabra que se evoca y se empodera para dar configuración a lo que somos y pensamos desde nuestras experiencias.

Porque pensamos que desde la lectura y la escritura reconocemos lo que somos y lo que nos rodea, abordamos el libro álbum como una “forma de representación que provoca un nuevo modo de leer” Durán (2008), el cual se convirtió en un eje transversalizador de nuestra investigación, donde a través de sus palabras, imágenes y diseños, posibilitó de manera efectiva en los niños y niñas de los contextos rural y urbano, pensarse y reconocerse desde sus diversas singularidades que lo congregan e identifican como individuo, evidenciado en ese contraste de narraciones y experiencias de lectura literaria que tuvieron lugar a partir de la lectura en voz alta llevándolas a sus bitácoras, para luego relacionarlas y ponerlas en interacción con sus propias imágenes del mundo y con lo que sugerían las historias de los libros álbum.

Por ello, consideramos que, al trabajar desde las bondades de esta forma de representación, logramos dar un acercamiento a la lectura en los niños, siendo la imagen un elemento que les posibilitó evocar sucesos que los atravesaron y los marcaron desde sus vivencias personales, resignificando lo que traían a la memoria, para luego plasmarlo en la construcción de sus escritos, y así darle poder a la palabra y habitar, de nuevo, los tejidos y experiencias desde lo que ya les ocupaba un espacio en su ser.

De este modo, a propósito del objetivo que nos trazamos, el cual hace alusión a comprender las experiencias de lectura literaria que genera el libro álbum en los niños del grado tercero, pudimos establecer que éste les permitió volver sobre el reconocimiento de sus singularidades e identidad, reconstruyendo a través de sus historias de vida, el tejido de voces y escritos para hacer referencia a sus familias, sus contextos y proyecciones, observando que no fue solamente reconocerse a sí mismos, sino apropiarse y posicionarse a partir de la narrativa de la colectividad, puesto que las palabras y las relaciones de los otros, afloran y construyen nuevas experiencias de lectura desde los mundos que los rodea y los habita en sus contextos.



En ese sentido, cuando los pequeños tejedores evocaban en sus historias de vida las realidades encarnadas que los atravesaban, pudimos comprender y observar la variedad de contrastes que se iban bordando en sus experiencias de lectura literaria, retornando al reconocimiento de sus familias y contextos; posibilitando el tránsito por todo aquello que les enuncia y moviliza sus hogares y las dinámicas que se materializan desde todas las vivencias que los envuelve, permitiéndonos identificar la diferenciación de abordajes y miradas que les gestaron los acercamientos a la lectura del libro álbum, desde un lente rural y urbano.

No obstante, nos parece importante afirmar que el acercamiento a esta forma de representación implicó en los niños, desarrollar la habilidad de comprender la imagen, puesto que presenta mayor exigencia en el ejercicio de lectura, ya que ésta se encuentra tejida por su propio sistema de significación que configuran los entramados de las ilustraciones y las historias.

De esta manera, procuramos que a partir del libro álbum, se gestaran diversas experiencias de lectura literaria en los niños y niñas, sin embargo, durante este camino de investigación y reflexiones, pudimos percibir algunos puntos de quiebre al momento de ejecutar la ruta metodológica, puesto que el diseño de las actividades, apuntaban más a la comprensión de los libros álbum, siendo ésta una situación que desbordaba los tejidos investigativos, pero que propicio situarnos desde otros enfoques y nos permitió replantear nuestro ejercicio.

En virtud de lo que hemos reflexionado y aprendido como maestras tejedoras, consideramos el uso del libro álbum como una forma de representación que facilita en los niños el afianzamiento y consolidación de sus procesos lectores, vinculándolos a nuevas experiencias que les posibilita resignificar lo que perciben desde otros lentes; construir espacios para el intercambio y encuentro bajo la interpretación de la imagen y la palabra escrita y la oportunidad del goce literario.



Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio*. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Comunicarte.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2010). *La investigación biográfica narrativa en educación enfoque y metodología*.

Caicedo Banguera, D. T., Hernández Girón, L. M., García Gamboa, N. A., y Rodríguez Ortíz, Á. N. (2014). *La lectura como experiencia en niños de tercer grado*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/105

Cerrillo, P. (2005). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lectorliterario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html

Colomer, T. (1996). La imagen y el texto. *Revista Peonza*, (39). 27 – 31. <https://es.scribd.com/document/141981696/Teresa-Colomer-El-album-y-el-texto-Revista-Peonza>

Correa, D., Peña, K., y López, D. (2021). *Sistematización de la información del trabajo de grado Las maestras de literatura, las costureras que llevan el libro álbum a la escuela: experiencias de lectura bordadas por pequeños tejedores*. Universidad de Antioquia. https://docs.google.com/document/d/1_5MRx6uE4PHEXEbMQ4UrU-TKrig5h-6l/edit?usp=sharing&ouid=115584211786750112525&rtpof=true&sd=true

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

Díaz, F. (2008). (20 de noviembre de 2008). *Fanuel Hanán Díaz: Libros álbum, algo más que bellas ilustraciones*. Educ.ar portal. <https://www.educ.ar/recursos/113050/fanuel-hanan-diaz-libros-album-algo-mas-que-bellas-ilustraciones>

Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? Problemas de léxico, de público y de divulgación. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Ed.), *¡Hay que ver!: una aproximación al álbum ilustrado* (pp.13-33). Salamanca.

Durán, T. (2008, octubre). Aprendiendo de los álbumes. *ABZ da Leitura. Orientações Teóricas*. Recuperado de: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf

Galeano, M. (2004). Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dos maneras de conocer la realidad social. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad Eafit.

Gómez, B. Patiño, M. Serna, O y Gómez, Y. (2018). *Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12447/1/GomezBeatriz_2018_Ense%C3%B1anzaLecturaExperiencia.pdf

Guzmán, S. (2017). *Secuencia didáctica Nuestras familias en imágenes. Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con libros álbum* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Biblioteca Digital Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81951/1/castano_secuencia_didactiva_2017.pdf

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Ed.), *Experiencia y alteridad en Educación*. (1 ed., pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. [Larrosa: Sobre la experiencia II - Google Académico](#)

Larrosa, J. (2007). Las Imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educação & Realidade*, 32(2), 7- 22.

Larrosa, J., Díaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación* (p.15-16). La piqueta.

https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=ESCUELA%2C+PODER+Y+SUBJETIVACION&btnG=

Marín, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia. doi:10.2307/j.ctvdf06h7.(p.67-68).

Mélich, J (2002). Filosofía de la finitud. (p.75-79). Herder.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Montes, G. (1999). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. *En Revista Latinoamericana de lectura: Lectura y Vida*. www.oei.es/historico/fomentolectura/lengua_emigro_boca_montes.pdf

LAS MAESTRAS DE LITERATURA, LAS COSTURERAS QUE LLEVAN EL LIBRO ÁLBUM...

Mosquera, A. M (2016). *Babel libros: el libro-álbum y su propuesta constructora de lectores activos*. [Tesis profesional, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21914/MosqueraTellezAnaMaria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montoya, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales. *Universos sociospaciales. Procedencias y destinos. Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia*, 113-136. https://www.academia.edu/49907621/La_cartograf%C3%ADa_social_como_instrumento_para_otras_geograf%C3%ADas_Apuntes_para_un_di%C3%A1logo_de_saberes_territoriales

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2015). *Protección de la familia: contribución de la familia a la realización del derecho a un nivel de vida adecuado para sus miembros, en particular a través del papel que desempeña en la erradicación de la pobreza y en el logro del desarrollo sostenible*. <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/ProtectionFamily/CivilSociety/InstituteFamilyPolicy.docx#:~:text=La%20familia%20es%20el%20lugar,exigencias%20de%20la%20vida%20social.&text=La%20familia%20es%20hoy%20el,solidaridad%20dentro%20de%20la%20sociedad.>

Osorio, L. (2019). *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*. [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6249/T_ML_430.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Petit, M. (1999). *Los acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. [Petit, M. \(1999\). Los acercamientos a los jóvenes... - Google Académico](#)

Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum*. *Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital.



<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2135/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española. (2020). Geografía. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de noviembre de 2020, de [geografía | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Reyes Audouin, L., y Vargas Dueñas, A. M. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial*. [Tesis de maestría, Universidad Javeriana]. Repositorio Universidad Javeriana. [edu 35.pdf \(javeriana.edu.co\)](#)

Vallejo, I. (Anfitrión). (2020-presente). Irene Vallejo: "Las mujeres en la historia de los libros: un paisaje borrado" [Podcast]. BBVA Podcast.

Vásquez Rodríguez, F. (1999). *El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la didáctica de la literatura*. En: didácticas de la literatura en la escuela. Facultad de educación Pontificia Universidad Javeriana.

Velásquez Ramírez, A., & Moreno Ruiz, I. P. (2020). Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva: un aporte a las experiencias de lectura que trascienden la escuela rural. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. [.Moreno Ibeth 2020 LecturaEscuelaNueva.pdf \(udea.edu.co\)](#)

Velásquez, M. E. S. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landívar. (P.1-20).

Veloz Maggiolo, M. (1998). El maestro, en: Cuentos breves latinoamericanos. *Norma* (coedición latinoamericana).

Vries, M. (2009). *El cuaderno de bitácora. Un dispositivo pedagógico*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria organizado por la Universidad de Buenos Aires. [El "cuaderno de bitácora" \(catedraivalentino.com.ar\)](#)



Anexos

Anexo 1: Talleres

Taller N°1: la familia

Objetivo	Reflexionar acerca de sus impresiones y sensaciones sobre los textos literarios y las relaciones con las diferentes situaciones familiares que se dan en los contextos donde vive.
Exploración	Se iniciará con la lectura del libro álbum llamado “Niña bonita” de Ana María Machado. Luego de la lectura, se conversará sobre los rasgos de la protagonista, sobre el motivo del por qué el conejo se pintó el cuerpo, y así como a la niña bonita le hacen sus trenzas, qué actividades hacen en sus casas para compartir en familia. Posteriormente, cada estudiante nos dirá con quienes viven y observándose en un espejo nos contarán según sus rasgos físicos, como el color de sus ojos, color de piel, su cabello, a qué miembro de la familia se parecen y por qué.
Actividad	Se continuará con un plegado de una casa dirigido por la maestra en la cual los niños escribirán en cada cara lo siguiente: ¿Con quién vivo? ¿A quién me parezco y en qué? Dibujo mi familia. Teniendo en cuenta lo anterior, los niños construirán su propio árbol genealógico con los miembros de su familia en la bitácora.
Reflexión	Se invita a los estudiantes para que registren en la bitácora a partir de una anécdota, sus sensaciones e impresiones con respecto al libro álbum leído y a la actividad desarrollada identificando allí sus experiencias de lectura con respecto a la historia que hace alusión a la vida familiar.



Taller N°2 : trayecto a mi escuela.

Objetivo: Establecer a partir de los textos literarios una relación de correspondencia entre los lugares y las acciones que realizan y los contextos propios en que se encuentran, reconociendo su territorio.

Exploración . Se iniciará con la lectura del libro álbum llamado “Camino a casa” de Jairo Buitrago, comentando que, así como la niña y el león recorrían diversos caminos al salir de su casa, cuáles serían entonces para los niños, esos lugares y ese recorrido de la escuela hacia su casa.

Para ello, utilizaremos dos papelitos de colores donde el azul sea para escribir qué lugares encuentran en su recorrido de la escuela a la casa y en el papelito verde qué personas, animales o cosas se encuentran casi siempre en los caminos que utilizan para desplazarse. Estas ideas serán pegadas en el tablero.

Actividad A continuación, se ubicarán en mesa redonda para observar un mapa que tendrá situada como centro la escuela. Desde allí, cada uno partirá realizando su ruta desde la escuela hacia su casa, utilizando la casita que se había elaborado en la primera sesión, escribiendo en una de sus caras cómo es su recorrido para que luego la ubiquen según el trayecto que haga cada niño en el mapa y por último pegarla.

Reflexión Finalmente, se socializará el recorrido que realizó cada estudiante, observando los lugares, los vecinos, los caminos que se cruzan entre un compañero y el otro, y las distancias de cercanía o lejanía desde la escuela.

Terminaremos con el registro en la bitácora sobre orientada desde una anécdota, sus impresiones y sensaciones con respecto al libro álbum leído y las actividades realizadas para esta sesión.

Taller N°3: el animalario

Objetivo Construir un animalario a partir de la lectura del libro álbum articulando las



experiencias propias y saberes previos que identifican sobre las diferentes especies animales que encuentran en su contexto.

Exploración Se iniciará la sesión ubicando en el tablero algunas imágenes de animales y frutas de manera aleatoria con el fin de que cada estudiante que desee participar, relacione qué fruta come el animal que escogió, para luego unirlos a través de una línea.

Luego se socializarán las parejas armadas para pasar a la lectura del libro álbum llamado “La sorpresa de Nandi” de Eileen Brown.

Actividad A partir de lo leído, construiremos con los niños el recorrido de Nandi a la casa de su amiguita, para ello se les preguntará a los niños sobre cuáles fueron los animales que se encontró Nandi en el camino y que frutas tomaron estos hasta dejar la cesta vacía. A medida que los niños den respuesta se irán pegando uno a uno los animales en el tablero. Luego se les preguntará a los estudiantes qué animales conocen y han visto, cuáles se han encontrado en el camino, que animales tienen en casa, formando así, una lista en el tablero para clasificarlos por grupos por ejemplo los cuadrúpedos, ovíparos, bípedos, acuáticos, mamíferos etc. Después de explicar a los niños las diversas clasificaciones, cada uno escogerá un papelito en el cual encontrarán un animal de la lista anterior, para que luego en una ficha entregada por la maestra, elaboren el dibujo y construyan una descripción completa sobre el animal que les correspondió.

Reflexión Finalmente se socializa y se pegan los animales en el animalario que construiremos entre todos. Luego se invita a los estudiantes para que registren en la bitácora a partir de una anécdota, donde relacionen sus sensaciones e impresiones con respecto al libro álbum y a la actividad desarrollada identificando allí sus experiencias de lectura con respecto a la historia que hace



alusión a su entorno y contexto en el que viven.

Taller N°4: mi sueño futuro

Objetivo	Reconocer en la lectura de textos literarios posibilidades y proyecciones propias que visiona en el futuro dentro de la construcción de sus historias de vida.
Exploración	<p>Se iniciará la sesión entregándoles una bomba a cada estudiante para que la inflen y dibujen en ella, qué sueñan ser cuando sean grandes. para ello se les dirá que nuestra bomba es nuestro sueño, flota y a veces pensamos que no podemos alcanzarlo. Para cuidar nuestro sueño, tenemos que hacer cosas que nos lleven a él. Estudiar y esforzarnos para que nuestro sueño no se rompa. Así mismo la maestra orientará otras preguntas como las siguientes:</p> <p>¿Cómo te imaginas en 10 años?</p> <p>¿Dónde te ves viviendo cuando seas adulto?</p> <p>¿Qué cosas sueñas hacer que aún no puedes lograr?</p> <p>Posteriormente, se continuará con la lectura del libro álbum “Willy el soñador” de Anthony Brown, exponiendo a los estudiantes primero la imagen para que ellos con sus propias palabras puedan decir que ven allí, luego se les mostrará el texto y así se procederá hasta terminar el libro álbum.</p>
Actividad	<p>Al terminar, se invitará a los niños a construir su propio libro soñador. Para ello, tomarán 2 hojas de block, las cuales se doblarán por la mitad y se pegarán. Luego, cada niño marcará su libro con (su nombre), el soñador o la soñadora. Al interior harán un dibujo en la tercera página relacionado con lo que sueñan, en la cuarta escribirán sobre el dibujo realizado y así se hará con los dos dibujos restantes que irán en la quinta y en la séptima página respectivamente. Es de mencionar que en la última hoja escribirán por qué eligieron la profesión u oficio escogida, mencionando como ésta aporta en la vida de los demás.</p>



Reflexión Se finalizará el taller invitando a los estudiantes a que tomen su bitácora y registren en ella sus impresiones con respecto al libro álbum y las actividades desarrolladas, identificando sensaciones y aprendizajes adquiridos en el taller, que pueden plasmarlas a través de una anécdota relacionada con las actividades propuestas.
