



La creación de literatura infantil como experiencia estética en el taller literario

Saudith Díaz Noriega

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

María Nancy Ortiz Naranjo, Doctora (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Díaz Noriega, Saudith, 2024)

Referencia

Díaz Noriega, S. (2024). *La creación de literatura infantil como experiencia estética en el taller literario* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)

Grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe de departamento: Cártul Valerico 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.

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a Dios que me ha brindado la fuerza, sabiduría y resiliencia necesarias en cada paso de este camino académico. A mis padres Crisanto y Damiana, mis motores y apoyo incondicional, gracias por su amor y por siempre estar presentes. A Luz Nevis, por abrirme las puertas de su casa y animarme a seguir adelante. A Maida, por ser compañera y amiga en todo momento. A Camilo por creer en mí desde el primer instante. A las fundaciones Fraternidad Medellín y Aurelio Llano Posada por su acompañamiento y dedicación. A toda mi familia y amigos que estuvieron a mi lado, apoyándome y escuchándome, les expreso mi más sincero agradecimiento.

Tabla de contenido

Resumen	8
<i>Abstract</i>	9
Introducción	10
1. Acontecimientos- Re-construir historias	13
1.1 Antecedentes trayectoria temática	16
2. Contexto- el ámbito de experiencia	22
3 Objetivos	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos	29
3 Marco teórico	30
4. Marco conceptual	37
Creación	37
Experiencia	40
Experiencia Estética	46
Taller literario	50
5 Metodología	57
6 Resultados	69
7 Discusión	84
Referencias	100

Resumen

El presente trabajo surge del interés por comprender cómo la participación de los niños y niñas en una serie de talleres literarios de creación influye en su experiencia estética y en la del maestro en formación de literatura y lenguaje, en el rol de tallerista, desde una mirada relacional.

El escenario investigativo fue el taller semanal *Pintando con palabras* ejecutado en el barrio La Sierra, ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín, dirigido a niños y niñas escolarizados cuyas edades oscilaban entre los 7 y 12 años. El taller desarrollado durante dos horas por cuatro meses contó con una participación promedio de 10 asistentes por sesión. El taller fue concebido como un espacio desde la Cooperativa *Sierra Pujante* y la Fundación *Funimos*, y giró en torno a la creación, la experiencia estética, la literatura infantil y, por supuesto, el taller literario.

Así, el proceso de indagación se desarrolló bajo la perspectiva de práctica reflexiva que, según Schön, (como se citó en Valderrama, 2021) permite que los profesionales tomen conciencia de su base de conocimientos implícitos y aprendan de su experiencia, convirtiendo su conocimiento en algo explícito.

La principal técnica de investigación fue la observación participante, al tiempo, la bitácora se convirtió en la herramienta clave para registrar los distintos acontecimientos.

Se evidenció que la participación en talleres de creación influye no solo en la creatividad de niños y niñas, sino que posibilita al maestro co-aprender y co-producir, un ejemplo de ello fue el cuento *Las sombras que hablan*, uno de los principales resultados de este trabajo de grado que derivó en una Investigación Creación (IC).

Palabras clave: Creación, experiencia estética, literatura infantil, taller literario, investigación-creación

Abstract

The present work arises from the interest in understanding how the participation of boys and girls in a series of literary creation workshops influences their aesthetic experience, as well as the role of the teacher in the literature and language training environment.

*The research scenario was the weekly workshop *Painting with Words* carried out in the La Sierra neighborhood, located in commune 8 of the city of Medellín, aimed at schoolchildren whose ages ranged between 7 and 12 years. The workshop, held for two hours for four months, had an average participation of 10 attendees per session. The workshop conceived as a space from the Cooperativa Sierra Pujante and the Funimos Foundation. The aesthetic experience, children's literature and, of course, the literary workshop revolved around creation.*

Thus, the inquiry process was developed under the perspective of reflective practice which, according to Schön, as cited in Valderrama, (2021), allows professionals to become aware of their implicit knowledge base and learn from their experience, turning their knowledge into something . explicit.

The main research technique was participant observation, at the same time, the log became the key tool to record the different events.

*It is evident that participation in creation workshops influences not only the creativity of boys and girls, but also enables the teacher to co-learn and co-produce. An example of this was the story *The Shadows That Speak*, one of the main results of this degree work that led to a Creation Research (IC).*

Keywords: Creation, aesthetic experience, children's literature, literary workshop, research-creation.

Introducción

Memorias - Entre libros y experiencias

La elección del tema de literatura infantil e investigación - creación para el desarrollo de mi trabajo de grado no fue un proceso que surgiera de manera abrupta; en cambio, involucra una serie de consideraciones y reflexiones que se gestaron a lo largo de mi recorrido personal y académico. Por ello, considero de vital importancia seleccionar un tema que armonizara con mis intereses a largo plazo, ya que el trabajo de grado no solo representa la culminación de varios años de esfuerzo académico, sino también una oportunidad para profundizar en un área de interés personal y contribuir al corpus de conocimiento existente en un campo específico.

Mi interés por la literatura surgió en los primeros semestres de mi formación académica, y a medida que profundicé en este campo, lo delimité hacia la literatura infantil debido a la riqueza de obras dirigidas a niños y jóvenes. Mi interacción con la literatura infantil se amplió a través de actividades sociales, investigaciones y prácticas en entornos escolares. Durante este proceso, mi compromiso con el tema se reforzó, ya que comencé a apreciar que las historias destinadas a niños y adolescentes no solo eran entretenidas, sino poderosas herramientas para la educación y el desarrollo personal. La observación de cómo los niños y jóvenes se sumergen en los libros, expresan sus pensamientos y emociones a través de la literatura, dejó una profunda impresión en mí.

En este trabajo de grado se encuentra arraigado mi compromiso latente por la creación y la literatura infantil. Mi objetivo es descubrir cómo de esta forma la expresión literaria influye en la formación de los lectores y enriquecen nuestro acervo literario. En este vasto océano de historias, voces y experiencias, que sirve de guía para los lectores en su proceso de crecimiento y descubrimiento, busco comprender no sólo la superficie, sino también los significados más profundos de las obras a través de un análisis detallado de personajes, tramas y temas.

Por otra parte, no se trata de conminar a los maestros a que sean poetas, músicos, pintores, actores, escultores; bello si lo fueran, si lo intentaran, en el sentido en que una cultura como la nuestra le asigna a ese "extraño" ciudadano denominado *poeta* o *artista*. De lo que se trata es de inquietar y seducir al niño que nada en el hombre a que se ilumine con sensibilidad poética, a que se abastezca de imaginación, de azar y ensueño, proponiendo una pedagogía, una ética y una

estética que recupere el sentimiento lúdico y el asombro. El maestro debe reclamar que la imaginación suba al poder no burocrático sino energético, para que cada niño-hombre sea capaz de descubrir por sí mismo la fascinación de esa energía, y pueda poetizar la vida que día a día va construyendo, narrarse e interfabularse en medio de la cotidianidad que lo alimenta. (Goyes, 1999).

La dualidad entre explorar y crear se ha convertido en un lema personal, y para ello, no basta con permanecer pasivamente en las aguas. Es necesario tomar la iniciativa y contribuir con mi propia voz. Esta convicción me llevó a embarcarme en este barco como intrépido aventurero en el campo académico. A través de este proceso, mi objetivo es descubrir tesoros ocultos en las páginas de las obras de literatura infantil, desentrañando sus significados más profundos a través de un análisis minucioso de personajes, tramas y temas.

Como un observador atento que examina cada rincón a través de múltiples perspectivas, mis sentidos están en constante alerta para asumir el rol de hábil cartógrafo, trazando nuevos caminos y senderos que den lugar a nuevas creaciones que enriquezcan la experiencia de lectura y estimulen la imaginación. Estas historias funcionan como mapas que guían a los niños y jóvenes a través de las complejidades de la vida y la cultura.

El Conocimiento literario y pedagógico se revela como un viaje constante, lleno de desafíos, revelaciones y creaciones. Las rutas de esta travesía abren caminos en un vasto territorio desconocido que se expande aún más cuando se trata de la literatura infantil, similar a los meandros de un río de creatividad y aprendizaje, donde la atención constante es esencial. Es importante reconocer que este viaje es similar al de Ulises, lleno de complejidades y facetas diversas, y requiere una pasión inagotable por explorar y reflexionar. Las brújulas apuntan en diversas direcciones, lo que ofrece una oportunidad para la diversidad de perspectivas y enfoques en el campo de la educación, especialmente cuando se trata de inspirar a las futuras generaciones de lectores y escritores.

Actualmente se empieza a despejar el camino y surgen reflexiones que retoman el surgimiento de la literatura infantil en los espacios culturales y que la valoran como un producto cultural auténtico, lo que encausa la discusión hacia lo que se ha llamado la cultura de la niñez. (Robledo, 2004).

Este viaje no se trata simplemente de acumular conocimiento, sino de construir un saber literario que sea efectivo y relevante en cada contexto educativo en el que la literatura infantil y juvenil desempeña un papel crucial. Desde mi perspectiva, este campo es tanto un arte como una ciencia, y una práctica en constante evolución. Cada uno de nosotros, como amantes de la literatura infantil y juvenil, actúa como un arquitecto que construye puentes y mejora la experiencia en el viaje literario.

En este contexto, la literatura desempeña un papel fundamental, ya que son vías poderosas para la comunicación, donde las voces de los educadores se entrelazan con la de los estudiantes. La literatura infantil permite a los niños y niñas explorar mundos imaginarios y experiencias, desarrollar empatía, fomentar el pensamiento creativo y obtener una comprensión más profunda sobre sí mismo y el mundo que les rodea. El lenguaje, por su parte, sirve como el vehículo principal para transmitir conocimientos y construir significados.

En los libros para los más pequeños, cuya mayor expresión se ha dado a través del libro álbum, los temas explorados están muy cerca del universo emocional, cotidiano e imaginario de la temprana infancia: la amistad, la relación con sus padres, los miedos, el temor a ser abandonado, el juego, entre otros. En esta línea podemos mencionar al norteamericano Arnold Lobel quien a través de sus personajes-animales en especial sapos y ratones crea un universo delicado, sutil, bucólico, protegido por el calor del hogar, transmitiendo a los pequeños lectores un mundo de seguridad y confianza que le es necesario a su afectividad. O Tomie de Paola quien explora las relaciones afectivas familiares. (Robledo, 2004).

Escribir sobre literatura infantil requiere de escribir sobre esas historias que marcan la diferencia en la vida de los niños, sin olvidar a la niña que fue creando en su memoria la satisfacción de escuchar y crear historias que buscan enmarcar en la niñez la curiosidad y los deseos de aprender lo que un montón de letras tienen por decirles y van cobrando sentido a medida que las imaginan como faros de encuentro entre realidades que alimentan su creatividad.

1. Acontecimientos- Re-construir historias

Al entrar al pequeño salón, las ventanas dejan entrar la cálida luz del sol, que ilumina cada rincón. Las paredes están forradas con ilustraciones de portadas de cuentos que parecen cobrar vida en la atmósfera mágica y estanterías llenas de libros infantiles bombardean la sala con ejemplares que despiertan la curiosidad de los pequeños. El aire está impregnado de un olor sutil a tinta de impresión y papel viejo, que susurra historias pasadas. Los colores suaves de azul y verde crean una atmósfera acogedora que invita a explorar. El ruido de risas y voces emocionadas de los niños llena el aire.

La profesora, una mujer apasionada por la literatura infantil, con ojos chispeantes y cabello castaño ondeando como las páginas de un libro. Siempre lleva consigo un suéter tejido del que se desprende un suave aroma a vainilla, un detalle que los niños encuentran reconfortantes.

Los niños se encuentran sentados en círculo, sus ojos brillan de expectación mientras la profesora les habla. Ella sonríe y les insta a subirse a una emocionante aventura:

Profesora: ¡Súbanse! ¡Súbanse!, vamos a viajar.

Sebastián: Viajar... ¿qué, pero si no tenemos maletas?

Profesora: Eh, sí, pero tenemos algo más grande, que es nuestra imaginación. Vamos a visitar el país de la pequeña Luciana, que ya casi empieza a gatear.

Mientras escuchan la lectura, Elizabeth interrumpe porque escucha una palabra desconocida.

Elizabeth: ¿Bibliotecas? ¿Qué son las bibliotecas? Nunca he ido a una biblioteca.

La profesora guarda silencio, reflexionando sobre esas preguntas. ¿Cómo pueden negarles esa experiencia a los más pequeños de la casa? Quiere seguir leyendo la historia, pero no puede evitar compartir su profundo amor por la lectura y la literatura infantil.

Profesora: Queridos niños, las bibliotecas son lugares mágicos en sí mismos, donde hay un rinconcito esperándonos para dejar salir nuestro lado curioso.

.....

La habitación está sumida en la oscuridad, solo la luz de la luna que se filtra tímidamente a través de las cortinas. La profesora, con los ojos abiertos, se revuelve inquieta en su cama. El susurro de la brisa nocturna le recuerda tiempos más simples, cuando era solo una niña en su pueblo junto al mar. Allí, su madre solía leerle cuentos cada noche para calmarla y llevarla al mundo de los sueños. Su rostro refleja una nostalgia profunda.

Al amanecer, la profesora se levanta y se une a sus compañeros de apartamento en la cocina. Con voz apagada, les comparte su tristeza, revelando el profundo amor que había tenido por la lectura desde su infancia. La literatura infantil y la narración habían sido sus compañeras inquebrantables, y desea transmitir esa pasión a los niños y niñas, quienes siempre la inspiran con sus curiosas preguntas.

Los cuentos que su madre le había leído de pequeña habían dejado una huella imborrable en su corazón. Quería que los niños experimentaran la misma emoción y descubrieran cómo los libros podían abrir las puertas de la imaginación.

Decidida a llevar la magia de los libros a los niños, se embarca en una búsqueda incansable. Cada día su pensamiento es el mismo, como llevar los niños a la biblioteca, al notar que le era difícil, decide llevar la biblioteca a los niños. Se sumerge en un mar de libros infantiles y juveniles, desde los clásicos hasta las obras contemporáneas. Visitando bibliotecas, entrevistando autores y uniéndose a grupos de lectura infantil, se sumerge en el mundo de la literatura destinada a los más pequeños para comprender las perspectivas de los niños.

.....

La profesora entra en el aula llena de entusiasmo y saluda a sus pequeños alumnos. Su rostro se ilumina cuando ve sus brillantes ojos ansiosos por la lectura.

Profesora: ¡Buenos días, mis niños! ¿Cómo han estado?

Elenis: ¡Profe! ¡Trajo libros!

Miguel: ¡Yo quiero leer!

Juan José: ¡Yo quiero leer!

Los niños se sientan en el suelo, expectantes, esperando el libro del día. La maestra ha encontrado el libro perfecto, titulado *Oso descubre un asombroso lugar*. A medida que narra la historia, los niños se sumergen en un mundo de imaginación y emoción, dejando que sus mentes vuelen con la lectura.

El libro cuenta la historia de un oso escéptico que se aventura hacia la gran ciudad para conocer el mágico lugar donde todos los ositos desean ir. Había escuchado rumores sobre la magia que ocurría allí: objetos que cobraban vida, sillas que volaban. Oso no creía en esas historias, pero un día decidió visitar el lugar. Cuando entró, se dio cuenta de que algo especial sucedía allí: las personas leían juntas, se imaginaban héroes y heroínas, y compartían sus propias historias.

Los niños están fascinados mientras Oso se da cuenta de la magia que puede encontrar en los libros y se une a la diversión. Los comentarios de los niños y sus risas llenan el salón, revelando la magia real de la literatura infantil.

Aura: - ¡Qué divertido! ¡Un Oso leyendo un libro!

Katrina: - ¿Por qué no llevaban a todos los ositos? Ellos estarán tristes

Mary: - ¿Quién le enseñó a los osos a leer?

Cada página que la profesora lee del libro desata un torrente de emociones en los niños. Descubren cómo la literatura infantil puede abrir un mundo de posibilidades, fomentar la empatía y la comprensión, y estimular su creatividad.

Al regresar a casa esa tarde, se sentía llena de alegría. Había logrado su objetivo de llevar su pasión y conocimiento a los más pequeños, inspirando a otros a apreciar la literatura infantil y juvenil como una poderosa herramienta de educación y entretenimiento. Su amor por la lectura se ha convertido en un regalo para los niños y niñas, y ahora puede seguir compartiendo ese amor por la lectura con otros, creando un futuro lleno de pequeños amantes de los libros.

En su pequeña y acogedora habitación, la profesora se sume en su reflexión. Se encuentra rodeada de libros, algunos desordenados y otros cuidadosamente alineados en estanterías.

Un ambiente tranquilo y reconfortante que le sirve como refugio y fuente de inspiración. La luz tenue de una lámpara ilumina la estancia, destacando el calor del espacio.

Mientras repasa sus pensamientos, se da cuenta de que para ella, la literatura infantil es mucho más que una tarea académica. Es una puerta hacia la imaginación, un espejo que refleja la sociedad y un medio para transmitir emociones a las generaciones venideras. Su rostro muestra determinación y pasión.

Mientras tiene todos esos pensamientos, se da cuenta de que está en el umbral de una emocionante aventura. Siente que este es el momento perfecto para explorar aún más este apasionante mundo. Su trabajo no es solo un homenaje a los autores y los libros que moldearon su infancia, sino también un llamado a continuar explorando y enriqueciendo este universo en constante evolución. Quiere asegurarse de que los más pequeños continúen explorando los mundos encantadores y profundos que solo los libros pueden ofrecer. Su viaje no sólo ha enriquecido su propia vida, sino que también iluminará el camino de los niños hacia un futuro en el que la literatura infantil seguirá siendo una fuente de conocimiento y emoción.

.....

La profesora sonríe y les comparte la tan esperada noticia: La próxima visita a una biblioteca y un taller donde podrán inventar y escribir sus propias historias. Los rostros de los niños se iluminan de emoción ante la perspectiva de conocer una biblioteca y participar en esta aventura literaria. Los niños expresan su entusiasmo y prometen contarles a sus padres sobre la emocionante actividad que se avecina.

1.1 Antecedentes: trayectoria temática

Iniciar con una revisión sobre lo que se quiere trabajar implica reconocer las categorías desde las cuales está propuesta la idea de trabajo investigativo que se plantea en el barrio La Sierra con las niñas y niños que asisten a los talleres. En este sentido, es muy importante realizar una búsqueda desde lo que otros investigadores han planteado a la creación, narración y experiencia literaria que se ha dado desde el trabajo con las niñas y niños.

Es importante iniciar, entonces, mencionando a nivel local el trabajo de Ramírez (1986) investigador y Licenciado de la Universidad de Antioquia, quien publicó un artículo enfocado en un proceso que desarrolló titulado *Talleres infantiles de literatura y creación. Teoría y práctica*, este proyecto fue auspiciado por Extensión Cultural de la Universidad y estuvo dirigido a niños y niñas, el objetivo fue generar acercamientos en la población infantil a la literatura, activando estos conocimientos.

Los talleres de lengua y creación literaria se plantean como una salida práctica y quizás halagüeña en la actividad lingüística tan fundamental en la niñez. Es práctica oral-escrita, lengua-literatura que llega a los intereses del niño, lo despierta, agudiza su imaginación y asume claramente su lenguaje para que pueda aprehender mejor la realidad, es decir descubrir su mundo circundante (Ramírez, 1986, p. 9).

De este modo, este proyecto permitió evidenciar cómo desarrollaron una serie de actividades para promover la observación, la exploración desde las artes y la creación escrita, teniendo en cuenta que tuvieron como fin el desarrollo de la lengua oral y los procesos de lectura en la infancia desde otras experiencias, al mismo tiempo, lo que buscó esta investigación fue una guía para otras personas que deseen trabajar con población infantil retomando la experiencia y metodología empleada para estos talleres.

Continuando en la línea de búsqueda de otras investigaciones que se han ocupado por analizar la creación, narración y experiencia literaria, se toma como referencia en el ámbito nacional el trabajo de pregrado titulado *Una nueva narración, otras formas de contar el cuento. La escuela y la educación emocional: oportunidades desde la literatura* de Beltrán (2021), cuyo objetivo general fue, según el autor, entregar al docente una oportunidad desde la creación de un cuento ilustrado para el trabajo de la educación emocional, partiendo de la lectura como placer y experiencia estética, pero vinculada con las cotidianidades del contexto escolar y las relaciones que allí emergen con el constante tránsito emocional.

Esta propuesta tiene lugar en lo digital, es decir, implica la creación de un libro digital acompañado de un complemento orientador con la finalidad de convertirse en una oportunidad para el desarrollo de la educación emocional en el aula. En ese

sentido la educación artística, a través de la literatura, genera diálogos con la educación emocional, y contribuye a la transformación del aula en un espacio de aprendizaje para la vida (Beltrán, 2021, p. 7).

El trabajo se desarrolló desde una metodología de investigación creación, con un enfoque de investigación cualitativa, bajo un diseño de tipo descriptivo-explicativo. A su vez, como técnicas se utilizaron la recolección de datos y la revisión bibliográfica y/o documental.

Entre las conclusiones, vale destacar la pertinencia de este trabajo como marco teórico en la literatura infantil, entendiendo su proceso de investigación-creación. Así, la literatura emerge como un espacio de goces que posibilita diversificar las realidades y más aún los niños, siendo un espacio seguro en cuanto a lo emocional se refiere.

“La voz de los niños como la protagonista del espacio y su contexto. La mediación de la educación emocional potencia la adquisición de habilidades sociales permitiendo comprender al otro desde la empatía” (Beltrán, 2021, p. 15).

Al tiempo, se encuentra el trabajo de grado de maestría denominado *Experiencias literarias, juego, arte y exploración del medio que favorecen la expresión oral en estudiantes del grado de transición* de (Niño, 2021)

Su objetivo fue “Potenciar el lenguaje oral en los niños de transición mediante el diseño y la aplicación de una experiencia pedagógica basada en la articulación de la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio (Niño, 2021, p. 21).

La investigación fue desarrollada con una muestra de 5 niños del grado de transición, el trabajo se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo y se concentró en realizar un diagnóstico del contexto y luego un proceso de planeación de talleres, desde la literatura interrelacionado con el arte.

Como conclusiones se destaca que, es fundamental pensar en estrategias pedagógicas que permitan activar la imaginación e interés, a partir de la exploración del entorno, además relacionándolo con el arte.

Para potenciar el desarrollo integral del niño en su infancia, es importante propiciar la construcción de espacios interactivos donde éste se acerque al

conocimiento del mundo que los rodea a través del contacto espontáneo con su entorno, favoreciendo además la creación de espacios de diálogo participativo con adultos significativos y pares con los cuales compartir experiencias a través del lenguaje oral (Niño, 2021, p. 89).

Así pues, a partir de la narración se vincula lo afectivo, pero, al mismo tiempo, se toman en cuenta los lazos culturales que inciden en dichos procesos creativos.

En cuanto al contexto internacional se relaciona la investigación denominada *La escritura creativa en el aula de Educación Primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*, que recoge una experiencia de investigación de la Universidad de Cantabria enfocada en la educación primaria. El objetivo de esta investigación estuvo en concienciar sobre la importancia de la escritura creativa en el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumno.

De este modo, esta investigación defiende en su planteamiento, la importancia de la escritura en los procesos de aprendizaje y la relación con la lectura, a la vez que se convierte en un espacio de comunicación y expresión que se debe fomentar desde la infancia.

Es trascendental entender que la creatividad es una ventana que nos permite viajar hacia muchos mundos, entre los cuales se encuentra la escritura. La escritura es el espejo en el que se ve reflejada nuestra imaginación que solo aparece cuando la "musa" de la creatividad está presente. Es por ello por lo que creatividad y escritura se necesitan mutuamente (Arroyo, 2015, p. 9).

En este sentido, la metodología que fue utilizada para desarrollar este trabajo se centró en el proceso teórico-práctico donde primero se relacionaron unos conceptos de manera central, con el fin de pasar a una fase práctica donde los estudiantes a partir de sus emociones y sentimientos exploraron una parte escritural, con el fin de crear un blog como resultado final donde logran compartir sus creaciones.

Continuando en esta línea, es importante resaltar que la creación con la escritura también permite una relación con la literatura, entendiendo que el texto no es una cuestión estática, sino que permite conexiones, activa emociones y genera otras perspectivas en el lector, potenciando, por ejemplo, en los niños y niñas la imaginación.

En conclusión, el logro de este trabajo investigativo estuvo en pensar los procesos de escritura en primaria más allá de un mero requerimiento y, más bien, fomentar dichos procesos donde se desarrolle la escritura creativa que promueve la imaginación y la sensibilidad.

A su vez en Cuba, Cabrera Albert, Choe y Montes de Oca Fernández (2018) publicaron la investigación *El impacto socio-educativo del trabajo comunitario: experiencias del Taller de Creación Infantil «Ilustrando Sueños»*.

Bajo la premisa de que la literatura y las artes plásticas son un vehículo de educación, aprendizajes y empoderamiento se ha desarrollado por cinco años el Taller de Creación Infantil «Ilustrando Sueños», que hace parte del Proyecto Sociocultural Comunitario CreArte adscrito a la Dirección Municipal de Cultura de Pinar del Río en La Habana Cuba.

De esta manera, los investigadores realizaron un estudio valorativo para conocer de primera mano el impacto social y educativo del proyecto en los niños y niñas beneficiarios, así como en los gestores y comunidad en general.

El estudio demostró cómo fuera de los entornos formales de las escuelas, en los espacios comunitarios creados, la integración de la literatura y las artes plásticas puede llegar a estimular la formación estética y el desarrollo personal de niñas y niños, convertirse en una poderosa herramienta educativa para desarrollar la creatividad y la imaginación, formar valores artísticos y humanos, el hábito de la lectura, el sentido de pertenencia a la localidad y la nación (Cabrera Albert, Choe y Montes de Oca Fernández, 2018, p. 581).

Para hacer el análisis se tomó una muestra amplia que fue posible gracias a la disponibilidad de los entrevistados para hacer parte de la misma, entre estos se contó con la participación de los coordinadores y gestores, funcionarios y directivos de las instituciones culturales de la provincia, así como miembros de la comunidad.

Como una de las conclusiones clave, los autores destacan que:

El alto impacto social y educativo que el Taller «Ilustrando Sueños» ha tenido en el desarrollo integral de la personalidad de sus beneficiarios se manifiesta en los niños y niñas participantes tanto desde el punto de vista

cognitivo como socio-afectivo: en las habilidades y conocimientos de la literatura y las artes plásticas adquiridos, en el gusto estético desarrollado, en su capacidad de apreciación y creación artística, en su sentido de responsabilidad, cooperatividad, respeto por los demás, amor por la historia del país y la localidad, sus tradiciones [...] (Cabrera Albert, Choe y Montes de Oca Fernández, 2018, p. 589).

En este sentido, y como ganancia de este proyecto se suma que además de los niños y niñas beneficiarias, este ha generado un impacto definitivo en el componente sociocultural de la comunidad en la cual se insertó.

2. Contexto- el ámbito de experiencia

El barrio La Sierra está ubicado en la cima de la comuna 8 de Medellín, limita al norte y al este con el Corregimiento de Santa Elena, al sur con el barrio Las Estancias y al oeste con el barrio Villa Turbay.

Como la mayoría de los barrios periféricos de Medellín fue creado entre los años 50 y 70 a partir de las invasiones que hacían las familias que llegaban a la ciudad en búsqueda de nuevas oportunidades, en un contexto donde en las zonas campesinas se vivía un conflicto interno que obligaba a desplazar a estos pobladores de sus tierras debiendo migrar a la ciudad, donde las montañas fueron el epicentro para levantar sus casas, la mayoría con techos de lata y los más afortunados de Eternit, además de paredes improvisadas de tablilla y plástico; toda una odisea para “reconstruir su vida.

Alrededor de los 70, La Sierra era un lugar reconocido por la comunidad como El Morro. De acuerdo con la historia oral y como se citó en Quiceno y Muñoz (2008) era el señor Cheno Arroyave el dueño de gran parte de los terrenos, en el principio se negociaron 13 y luego 15 más.

En 1975 se empiezan a trazar algunas calles y carreras, ya era reconocido este terreno como invasión y el presidente de la acción comunal, de ese entonces, invadió otros terrenos, en sí esta zona era muy rural, todo un contexto traído por los nuevos habitantes de esos lugares de origen que debieron abandonar un día.

El abastecimiento de agua lo hacían desde una quebrada, después a partir del trabajo en comunidad construyeron los tanques y el acueducto comunitario, ya para 1986 los habitantes recolectaron fondos para comprar unos transformadores lo que les permitió llevar la luz a las casas.

La Sierra al estar ubicado en un morro no dejaba de ser un lugar al cual la gente del centro seguía asociando con la ruralidad y, de cierto modo, excluían a los que vivían allí; cuando los pobladores del morro bajaban decían que iban para la ciudad y si bien tenían ya un pequeño trazado de carretera, el pantano y las dificultades para bajar de su morro hicieron que fueran reconocidos como los patiamarillos, pero fue esta connotación la que instó a los mismos habitantes para que más adelante pavimentarían su carretera, todo un hito que los llevó a darle forma al barrio.

Así, los habitantes de este nuevo barrio construyeron un lugar donde se evidencia la diversidad étnica, pues La Sierra se fue poblando por campesinos, indígenas, pero en su mayoría fueron comunidades afro descendientes las que se asentaron allí, rasgo más que evidente hasta el día de hoy y que está marcado por una serie de prácticas culturales que buscan preservar su identidad.

De este modo, el barrio se convirtió para muchos en un lugar no solo de recepción, sino también de futuro, donde conformaron comunidad y trabajo colectivo, y es que cada día veían nuevas necesidades y buscaban cómo hacerles frente y poder resolverlas. Al principio estudiar, por ejemplo, era todo un reto, pero más adelante se gestionó la atención a los niños y cerca del barrio en una casa se improvisó la primera escuela donde una maestra les enseñaba lo necesario, el proceso avanzó hasta el punto de lograr tener dos instituciones para atender a más población.

Conformada la comunidad esta tenía que realizar trayectos bastantes largos para llevar a cabo sus prácticas religiosas, por lo que los mismos habitantes ven la necesidad de solicitar a la arquidiócesis el permiso respectivo para construir una iglesia que pudiese acogerlos, por lo que en 1995 se da la construcción de este templo con la ayuda del sacerdote, al igual que las construcciones anteriores, esta se convirtió en una obra conjunta, donde cada habitante subía un ladrillo, mientras que los demás iban levantando muro a muro, era una labor que comprometió a todos, es así como desde un inicio la parroquia Santa María de La Sierra se convirtió en un lugar de juntanza que acogió a todo el vecindario, convirtiéndose en el centro del barrio y en el principal lugar de encuentro.

Fue, entonces, a partir de la gestión de dos líderes de la iglesia que se hizo posible la creación de dos restaurantes comunitarios, esto para ayudar a las familias de menores recursos y, por ende, más vulnerables. Posteriormente, a la iglesia llega una comunidad de sacerdotes italianos llamada Congregación de Los Josefinos de San Leonardo Murialdo, esta comienza todo un trabajo social en una época donde el conflicto urbano estaba afectando fuertemente la zona, y donde la lucha de diferentes grupos por el territorio hacía que dicho conflicto fuese más que potente.

El trabajo con los jóvenes se convirtió en el enfoque principal desde la iglesia, fue así como intervinieron para menguar el conflicto que La Sierra vivía con uno de los barrios aledaños,

el 8 de marzo y que ya había dejado tantos muertos; se concentraron, de este modo, en trabajar para que más jóvenes se apartaran de ese proceso violento y encontrarán otras formas de vida. Más tarde crearon un espacio que luego funcionará como sede de la biblioteca y como un sitio de encuentro para las actividades educativas y culturales.

De esta manera, la iglesia y la escuela fueron lugares de encuentro no solo para las actividades que ya estaban preestablecidas, sino que también se enfocaron en desarrollar procesos culturales y educativos que les permitía enfrentar la ola de violencia que vivía el barrio y que se estaba llevando a muchos jóvenes por delante.

Profesionales en Trabajo Social, docentes, sacerdotes y seminaristas, además de voluntarios se convirtieron en referentes para la comunidad, conformando comedores comunitarios, una biblioteca popular, otros espacios de encuentro para las niñas, niños y jóvenes, al tiempo, que continuaron con los convites para seguir reconfigurando el barrio.

Ha sido una labor de años, mediante la cual se ha incentivado a diferentes jóvenes que han logrado apropiarse desde el trabajo comunitario de su barrio y realizan diferentes actividades cuyo objetivo es generar otro entorno, en especial para la infancia del lugar. Existen, así, en la comunidad actores propios que a través de diferentes grupos y proyectos intervienen desde el baile, la música y el teatro para fomentar otras posibilidades de vida, a la vez, estos también trabajan, en muchas ocasiones, de la mano con la parroquia siendo está el eje central y, a su vez, el ejemplo para que otros desarrollen corporaciones, fundaciones y grupos que permiten el encuentro a través de las artes, el juego y la literatura; esto genera otros espacios donde la comunidad puede acercarse y relacionarse con la educación y la cultura de manera directa y distinta.

Entre los procesos que han logrado acompañar los actores ya mencionados, está la Mesa de Trabajo Juvenil de La Sierra, un grupo de jóvenes que trabajan por des estigmatizar el barrio ya que por su época de conflicto más fuerte terminó siendo reconocido como uno de los barrios más peligrosos de Medellín, así estos jóvenes ya han generado procesos que han dado al barrio otra identidad desde lo comunitario y cultural.

Llegar a La Sierra, entonces, genera una sensación de alerta por toda esa carga simbólica que han generado otros sobre el barrio, pero al subir se puede vislumbrar que es un barrio popular

como cualquier otro de Medellín caracterizado por sus calles estrechas, por los niños que se apropian de esas mismas calles para jugar un partido de fútbol, por las tiendas en cada esquina y por las escaleras que conducen a las casas.

Al arribar se logra ubicar la plazoleta central del metro, que se presta al mismo tiempo como zona de juego para las niñas y niños, y de encuentro para los más jóvenes. La única carretera que conecta al barrio con la zona central de Medellín, la iglesia, el centro juvenil, la Institución Educativa Maestro La Sierra que cuenta con primaria y bachillerato, un parque lineal conocido como Villa La Sierra, además de bares y otros locales comerciales.

Para llegar al barrio primero se toma el tranvía desde San Antonio y se llega a la última estación que es Oriente, desde allí se sube en metro cable hasta la última estación que se encuentra en el filo de la montaña. Es importante mencionar que el metro cable como medio de transporte cambió totalmente las condiciones de vida para los pobladores, puesto que les permitió tener una conexión con el sistema metro más rápido, pero que además se volvió un beneficio para su economía, pues con un pasaje se pueden mover de Oriente a Occidente y de Norte a Sur. Al contar con solo una carretera, muchas veces esta se ve colapsada por su estrechez lo que hace que el otro medio de transporte, el bus tarde más en llegar, no obstante, muchos prefieren seguir movilizándose en los buses blancos y rojos que circulan muy cerca de las viviendas, pues son el medio al que se acostumbraron.

En cuanto al colegio este es muy importante porque además de escolarizar, permite, al mismo tiempo, está conexión con la comunidad generando la posibilidad de que lleguen otros procesos al barrio para realizar actividades con los habitantes; el centro juvenil, la sede social y los espacios al aire libre dan la posibilidad de articular diversas actividades para que las niñas, niños y jóvenes encuentren una oferta cultural dinámica.

Sin embargo, todos estos procesos que se incentivan ahora desde el arte y lo educativo, son también el resultado de una historia de guerra que marcó al barrio y a sus pobladores, provocando una estigmatización que caló en lo más profundo de sus pensares y sentires.

Para los pobladores de la Sierra, el nombre de su barrio quedó marcado como una huella de dolor y guerra en la memoria del barrio y de la ciudad principalmente como efecto de la mediatización de la guerra, esto les ha impedido, en muchos casos,

identificarse abierta y públicamente en el resto de la ciudad como habitantes de su barrio, lo que los ha afectado en situaciones vitales como encontrar trabajo (Quiceno y Muñoz, 2008, p. 41).

Con lo anterior se puede evidenciar que las dinámicas sociales del barrio impactaron tanto la vida de sus habitantes que afectaron las prácticas como conseguir trabajo y esto empeoró las condiciones de vida, por lo general, las personas que llegan a vivir al barrio son de escasos recursos y vienen afectados por las dinámicas de la violencia en otros territorios, pero en La Sierra volvieron a ser re victimizados por esa misma violencia, pero con otros matices.

En este contexto no se puede, entonces, dejar de lado que, lamentablemente en esos procesos de conflicto La Sierra llamó la atención de los medios de comunicación a nivel nacional como internacional, esto debido a un documental que fue grabado allí, en el barrio en pleno conflicto, donde mostraron a la audiencia de manera cruda y descarnada el enfrentamiento entre grupos paramilitares y milicias urbanas.

la mediatización de la guerra a través del divulgado documental La Sierra. En consecuencia, el momento actual constituye uno donde parecen estar en ebullición diferentes memorias, proyectos y perspectivas alrededor de este tema. Una de las paradojas de la guerra en Colombia ha sido instaurar procesos de visibilización de territorios antes desconocidos y excluidos, haciéndolos parte de la agenda pública o simplemente incluyéndolos en el imaginario de los ciudadanos a través de estigmas relacionados con lo violento y lo peligroso (Quiceno y Muñoz, 2008, p. 34).

Es claro que el mencionado documental no generó cosas positivas para la comunidad, sino que, por el contrario, reafirmó y legitimó una estigmatización sobre el barrio y las personas que allí habitaban, es por esto por lo que al pasar los años y al cese de la violencia gracias a procesos de desmovilización y a otros factores, los jóvenes quisieron fundar colectivos como la mesa juvenil, bastante conocida entre los lugareños y que se ha dedicado a contrarrestar el estigma del espacio y, por ende, de sus pobladores.

De este modo, le apostaron a la memoria y se preguntaron por las historias de la construcción del barrio, creando, así un libro llamado *Sembrando la memoria*, y empezaron a desarrollar un trabajo denominado *La Sierra es otro cuento*, proyecto en el cual desarrollan

recorridos de memoria, aclarando que no quieren que se convierta en una cuestión de mercadearla como está sucediendo en muchos otros territorios, sino en generar encuentros donde otras personas puedan conocer La Sierra y su historia de otra manera, no como la han mostrado los medios de comunicación. Es así como este trabajo no termina asociado solo a unos cuantos, sino que implica la unión comunitaria para contar estos relatos distintos.

Nosotros llevamos seis años trabajando un proyecto que se llama La Sierra es otro Cuento, donde hemos hecho varios cortes, varios mini-documentales, por decirlo de alguna manera, varias canciones llamadas La Sierra es otro Cuento porque realmente trabajamos para eso, para decirles el documental fue hace más de 10 años, ya esto es otro cuento, expresó John Janner Mosquera, líder comunitario del sector y quien se refiere a una pieza audiovisual que retrató los años más crudos de la violencia en La Sierra (Cruz, 2023).

Con estos recorridos y mini-documentales no solo han generado un proceso para contar la historia del barrio de otra manera, sino que también se gestaron otras actividades de economía para la comunidad a partir de los cuales han logrado activar proyectos productivos, al ser una zona tan cercana a Santa Elena se enfocaron en la producción del café y este es comercializado en diferentes lugares, así mismo también promueven recorridos para que otras personas conozcan el proceso del café, igualmente, le apostaron a la siembra de otros productos y, adicional a ello, crearon la cooperativa multiactiva Sierra pujante con el apoyo de Funimos.

La Cooperativa Multiactiva Sierra Pujante es una iniciativa que con el apoyo de la Fundación Funimos, promueve el desarrollo integral de los habitantes de la parte alta del barrio la Sierra, mediante proyectos productivos como siembra de maíz, yuca, café, plátano y caña de azúcar, así como otras actividades comerciales tales como la piscicultura, avicultura, el montaje de un supermercado cooperativo, entre otros. Todas estas iniciativas demuestran que cuando se trabaja juntos, es más fácil alcanzar los objetivos (Funimos Fundación Territorial, 2022).

A través de su presencia en el territorio, Funimos tiene como objetivo central apoyar la creación de la primera Fundación Territorial de Medellín (Fundaciones Comunitarias para el mundo). De acuerdo con la misma Fundación “esta es un tipo de organización filantrópica que

apoya el desarrollo de las comunidades, creando un puente entre sus necesidades y potencialidades del territorio” (Funimos Fundación Territorial, 2022).

La organización se estableció en La Sierra para promover acciones encaminadas a los espacios de ocio y formación para niñas, niños y adolescentes, de esta manera en la actualidad desarrollan talleres con la comunidad y promueven el trabajo de otros colectivos en el barrio.

De este modo, la creación de esta cooperativa y la llegada de otras fundaciones que trabajan en el territorio también han cambiado la imagen del barrio y han incidido en que este sea un lugar más tranquilo, no se puede dejar de lado que aún persisten problemáticas como la extorsión y el dominio de algunos grupos armados, pese a ello, la comunidad expresa que ya están más tranquilos y que no son asediados como antes, no obstante, las problemáticas actuales no son una dinámica exclusiva de este barrio, es claro que es una característica manifiesta de la ciudad en general,

Para ir finalizando, se puede evidenciar cómo La Sierra tiene una historia muy similar en su conformación a la de otros barrios de Medellín, donde las comunidades se vieron inmersas en épocas de fuertes disputas violentas que dejaron estigmas en la población; al tiempo, no se puede olvidar que es un barrio con una condición socioeconómica difícil donde las personas deben buscar continuamente formas de subsistencia mínima en lo que tiene que ver prioritariamente con la alimentación y la vivienda; sin embargo en la actualidad es un barrio tranquilo que le apuesta al trabajo colaborativo, a la resiliencia y que, sin duda, ve la esperanza en la formación de las niñas, niños y jóvenes, y es por esto por lo que promueven permanentemente espacios de formación donde desde el arte, la literatura, el juego y otras estrategias se insta a la comunidad a escribir otra historia no solo del barrio, como espacio geográfico, sino también de la vida y sus matices, desde lo individual y colectivo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender cómo la participación de los niños y niñas en una serie de talleres literarios de creación influye en su experiencia estética y en la del maestro en formación de literatura y lenguaje, en el rol de tallerista, desde una mirada relacional.

3.2 Objetivos específicos

- Reflexionar en torno a la práctica pedagógica en contexto de talleres literarios de creación
- Identificar el impacto emocional de las actividades de creación en los niños y mi experiencia como maestra en formación, desde una mirada relacional
- Explorar el desarrollo de estrategias para suscitar la creación en niñas y niños y en la propia formación como maestra y tallerista

3 Marco teórico

El mundo de la literatura infantil: una aproximación a las historias sencillas

Hablar de la lectura infantil es iniciar haciendo un recorrido extenso que permite comprender qué es lo que marca la diferencia en el acercamiento a esta de un niño, adolescente o joven en sus primeros años de lectura. Cuando se abre un libro, un cuento al tiempo se abre la puerta de un universo entero que invita a explorar e imaginar miles de posibilidades.

Estos múltiples universos significantes cobran mayor importancia cuando se logran explorar desde la infancia, aquí será necesario entonces indagar qué se entiende por *infancia* en primer lugar, con el fin de comprender que en Colombia y según lo plantea Jaramillo (2007) esta categoría ha tomado relevancia porque transforma la idea del niño y la niña, planteando que estos son sujetos de derecho que deben tener un desarrollo integral, a partir de la familia y de diferentes instituciones, entre ellas la escuela y que garantizan procesos educativos y formativos para su desarrollo.

No obstante, cabe aclarar que culturalmente no siempre los niños han ocupado ese lugar primigenio que tienen ahora, que los ha ubicado como sujetos de derechos y les ha posibilitado contar con una serie de espacios de protección y afecto que los prepara para la vida adulta.

Frente a ese desconocimiento de la categoría de infancia que pervivió durante mucho tiempo (Montes, 2001, p. 19) explica que:

Hoy todo el mundo habla de infancia. Sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los niños (tal vez, sugieren los demógrafos, porque los niños morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo de detener la mirada en ellos), y que fue tardíamente, a partir del siglo XVIII, cuando se empezó a hablar de infancia.

Por fortuna, las niñas y niños fueron adquiriendo ese espacio, ese protagonismo que los convirtió en actores estelares del desarrollo societario y, por tanto, claves para poder asumir y

darle sentido a la categoría de infancia, así, desde su investigación enfocada en dicha categoría (Jaramillo, Concepciones de infancia, 2007) plantea que:

El niño debe ocupar el lugar central, protagónico, lo que significa que todo lo que se organiza y planifica debe estar en función del niño y tener como fin esencial su formación; deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses para lograr una participación y cooperadora, no como algo que el educador da y el niño se limita a recibir, sino como acciones que el desea realizar y que le proporciona satisfacción y alegría (p.115).

Cuando un niño o una niña se siente protegido, cuando se le garantizan sus derechos y crecen en entornos protectores, su infancia se convierte en un proceso donde siempre tienen despierta la curiosidad, es un periodo, donde el juego y las risas constantes permite que el mundo se expanda para ellos y desarrollen etapas de socialización que son muy importantes en un futuro. Con aquellos ojos curiosos invitan a explorar el mundo y activan una cantidad de preguntas que para los adultos pueden parecer insignificantes pero que son fundamentales para ir comprendiendo el mundo de la vida, allí la escuela, por ejemplo, es una institución fundamental porque acompaña estos procesos de imaginación.

Sin embargo, esa imaginación en espacios de la socialización con la familia o en la escuela también ha sido coartada como ya se ha plasmado anteriormente, las preguntas que circundan en la mente de un infante pueden ser simples a la vista de los adultos, pero muchas veces contienen un análisis profundo y filosófico.

El cerco o el corral no sólo se refiere al aspecto físico de protección que el adulto creó para el niño- encerrar al niño en la casa y en la escuela. Durante años, pacientes y razonables adultos se ocuparon de levantar cercos para detener la fuerza arrolladora de la fantasía y la fuerza arrolladora de la realidad. Tenían un éxito relativo porque de todas formas los monstruos y las verdades se colaban, entraban y salían. Hoy hay señales claras que el corral se tambalea, de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente. Ya nadie cree que los niños vivan en un

mundo de ensoñaciones, todos comprenden que son testigos y actores sensibles de la realidad. Tampoco quedan muchos que se nieguen a admitir que hasta el más sensato de los adultos es extraordinariamente sensible a la fantasía (Montes, 2001, p. 27).

En esta etapa entonces muchas veces los niños pueden verse en ese cerco creado por los adultos que no los deja explorar su imaginación, generando múltiples limitaciones que son impuestas por una sociedad, implicando unas formas de comportamiento, es menester que los adultos dejen que los niños sigan siendo sensibles a esas fantasías, esas que se apagaron en ellos a tempranas edades; a la infancia hay que brindarle la oportunidad para explorar y es allí cuando surge la pregunta por **la educación en la infancia** y la repercusión que puede tener de acuerdo a cómo se aborde.

El aula Infantil de cualquier centro educativo se convierte en un espacio de múltiples encuentros, donde aprender, formarse, educarse, respetando la singularidad de cada persona y de cada grupo, participando libremente en una atmósfera positiva de libertad, creatividad e inspiración, en busca de todo tipo de saberes, donde es obligatorio hablar, escuchar, inventar, disfrutar, convivir (De Moya y Madrid, 2015, p. 5).

De esta manera, caminar por la educación infantil implica crear un espacio donde se puedan generar procesos que reconocen los saberes de los niños, y a partir de allí se invita a explorar y aprender por medio de la diversión. En este sentido, la educación infantil marca una diferencia porque desnaturaliza los procesos de enseñanza y requiere que se pregunte por la puesta en marcha de procesos diferentes que sean amenos y significativos para los niños en sus primeros años.

Lo que acogen los niños en ese primer camino, en esos primeros años se convierte en algo crucial y puede marcar su vida futura de diversas maneras, si bien la familia es su primer espacio de socialización, la escuela y otros espacios de ocio y encuentro les permite acoger esos conocimientos de diversas maneras, es por esto por lo que se vuelve necesario preguntarse por esa educación infantil y tomar las distintas estrategias para que sean utilizadas en esos espacios.

Así pues, en una búsqueda por esas estrategias que apoyan los procesos educativos con los niños se encuentra la literatura infantil, a través de un libro es posible enseñar, jugar, imaginar y esto lo permite este tipo de literatura, es acercar nuevos mundos, personajes, historias desde ilustraciones, palabras, frases y signos que van encaminando todo un relato.

Sobre el surgimiento y desarrollo de la literatura infantil Marín (2019) explica que, como género independiente de la literatura, este aparece en la segunda mitad del siglo XVII, pero es hasta el siglo XX cuando alcanza su real desarrollo

En la Edad Media y el Renacimiento los textos literarios poco tenían que ver con lo que hoy conocemos como libro infantil. Se trataba más bien de abecedarios, silabarios, catones y bestiarios. Sobre todo, incluían lecciones morales que reflejaban las creencias de la época (p. 11).

Al crear un mundo alterno, la literatura infantil enriquece la experiencia individual y se convierte en una fuente de placer para los niños que se adentran en dichos mundos posibilitando la imaginación y creatividad.

En relación con lo anterior, para (Nuñez, 2009, p. 13) ser el proceso de

—la evasión—, pues constituye, sin duda, una herramienta esencial para potenciar la imaginación y la creatividad a partir de la audición, la visión o la lectura de obras artísticas de ficción

Un niño desde la evasión escapa y es la lectura la que proporciona esto, permitiendo la creación de personajes y mundos imaginarios potenciando desde estas herramientas la imaginación y la creatividad en los niños, generando el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales.

Primero, habrá que despejar el terreno. ¿Qué es “literatura infantil”? Para empezar, si la literatura infantil merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de

discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra así mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás (Montes, 2001, p. 17).

El recorrido por la literatura infantil marca simbólicamente al infante en tanto que desde esos universos de palabras forma unos referentes del mundo, no solo es cuestión de la historia que deja una reflexión sino como se presentan los personajes, los ambientes donde se desarrollan dichos personajes, sus voces, sonidos y acciones.

La literatura infantil tiene como objetivo principal llegar a su público directo, los niños fomentando la creatividad y reflexividad en torno a diversos aspectos que son propios de su cotidianidad como son el juego, la vida, la amistad, la familia, creando un vínculo natural desde el entorno propio del niño, ya que en los mismos textos son niños los protagonistas de los relatos por lo que el vínculo se teje de manera más sencilla.

De esta manera el lector es capaz de adentrarse en la historia en primera persona, como si él fuera el protagonista. Así se crea una personalidad mucho más empática y una gran capacidad de reflexión a la hora de enfrentarse a los problemas que van viniendo. Sin duda, los libros son un excelente recurso, mediante el cual los niños establecen una estrecha relación con lo que les rodea, conocen otros lugares y personajes y una manera diferente de entender la vida (Millán, 2019, p. 14).

La literatura, entonces, permite que los niños exploren y desde allí surjan preguntas, en sus primeros años, el solo hecho de tener un cuento entre sus manos y que observen las imágenes que acompañan cada palabra y frase permiten que se conecten con él y que empiecen a reconocer por medio de la imagen lo que están haciendo los personajes. Sin embargo, la literatura infantil marca una diferencia y es que no se ciñe solo al cuento y al libro, sino que también puede estar presente en el juego, en una dramatización o en otros procesos que permiten un encuentro para descubrir e irradiar otras posibilidades.

Algo clave en la educación es que el aprendizaje se hace significativo cuando atraviesa los sentidos, en ese orden de ideas en la etapa infantil el juego se hace determinante generando

patrones sencillos que los niños y niñas van aprendiendo con relación al lenguaje oral y escrito y que potencializa sus habilidades al respecto.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2014)

Las relaciones con sus pares, los juegos compartidos y la invención constante de la vida en comunidad, con sus encuentros y desencuentros, evolucionan a la par con el lenguaje; la indagación, como motor del aprendizaje, continúa expandiéndose. Muchas niñas y niños que han disfrutado con cuentos y juegos de palabras suelen hacer preguntas sobre la lengua escrita, y su curiosidad y su motivación frente a los libros los llevan a leer de muchas formas, a usar diversos códigos para inventar sus propias historias y a expresarse con un tono de voz cada vez más personal.

Cuando se piensa en cómo se guía el aprendizaje de la lectura y la producción de textos en la educación inicial y básica es preciso recordar a (Jolibert, 1991, p. 1-2-3-4-5)

quien habla de una propuesta didáctica integrada, globalizante, que abarca tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela.

Se plantea como punto de partida que aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde la educación inicial; el segundo principio en el que se basa sostiene que interrogar un texto implica construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza y de estrategias pertinentes para articularlas; el tercero de los principios expresa que todo aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella; un cuarto sostiene que no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir; se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo; un quinto principio destaca que se pueden demarcar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para aprender a leer como para aprender a producir textos.

De esta manera, como se observa la literatura infantil toma como centro de su producción la vida de las niñas y niños quienes además de ser el público objetivo de cada relato, se convierten en los protagonistas de esas historias narradas.

La puesta en marcha y desarrollo de habilidades como la escritura y oralidad se ponen de manifiesto cuando la literatura desde las primeras etapas de la vida se impregna en la existencia de estos chicos y chicas, dándoles un sentido de apropiación de los textos e imágenes en los que se adentran, no es casualidad que los niños y niñas que tienen un hábito de lectura y especial interés por prácticas como la escritura se hayan formado “empíricamente” en su hogar, al observar dichos hábitos en padres, tíos o abuelos, son ellos los adultos quienes guían su aprendizaje y mediante el ejemplo van creando en los estudiantes el interés y la necesidad de asirse a una serie de historias, a esos otros mundos a los que se transportan usando letras e imágenes que les permiten escapar, generar un pensamiento reflexivo y reinterpretar sus mundos de acuerdo a lo que leen, escuchan o pintan en esas páginas que llegan a sus manos para quedarse en los recuerdos de infancia, pero, a su vez, en los aprendizajes de su edad adulta.

4. Marco conceptual

A continuación, se analizan cuatro conceptos clave para el presente trabajo investigativo, como son creación, experiencia, experiencia estética y taller literario, los cuales al ser desarrollados buscan responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo la participación de los niños y niñas en una serie de talleres literarios de creación influye en su experiencia estética y en la del maestro en formación de literatura y lenguaje, en el rol de tallerista, desde una mirada relacional?

El análisis del relacionamiento de los conceptos que afloran de esta pregunta se constituye en el marco conceptual y posterior base teórica que posibilita la puesta en marcha de la investigación planteada.

La creación se entiende de manera simple como un proceso de producción donde se ponen en juego una serie de ideas del creador y que entra en relación con quienes reciben la obra, pero más allá de esta sencilla definición se problematiza el concepto a partir del Agamben (2014) quien lo ve como un campo de tensión, pero también como un acto de resistencia.

Al tiempo, la creación está marcada por otro de los conceptos acá dilucidados y es el de experiencia, y es que es precisamente la experiencia propia y de otros la que incide en los procesos creativos y, al tiempo, conduce a nuevas experiencias artísticas, es decir, conlleva a la experiencia estética donde desde la visión de Jaus (1972) intervienen las subjetividades y esa serie de asuntos vividos que invitan a la interpretación, pero también al disfrute.

Finalmente, los tres conceptos antes mencionados cobran un especial interés a la hora de hablar de talleres literarios, pues posibilitan todo ese proceso de producción, por un lado, y de goce y disfrute, por el otro.

Creación

Si nos remitimos a la definición de la Real Academia Española de la Lengua, la palabra creación se define como acción y efecto de crear, asociado a su vez con los términos de producción, formación, invención e innovación.

Partiendo de esta sencilla definición y sus concernientes sinónimos se piensa, entonces, en esa especie de tangibilidad ya sea de formas o pensamientos que están supeditados al proceso de creación; no obstante, si nos acogemos a lo problematizado por el filósofo Giorgio Agamben es preciso ir más allá de ese mero acto de producir.

En su texto *El Fuego y el relato* Agamben aludía a Gilles Deleuze (1987), recordando que en marzo de ese año este definía el acto de creación como un acto de resistencia, ante todo de resistencia a la muerte, sin embargo, explicaba que Deleuze no abordaba en detalle a qué se refería cuando hablaba de resistencia.

De este modo, Agamben (2014) planteaba que la creación no podía comprenderse como un simple paso de la potencia al acto, y es que sucede que la potencia en sí misma tiene una impotencia, por lo que la creación se entiende como un campo de tensión, donde luchan, por un lado, el poder y, por el otro, el no poder actuar, o bien, el resistir mismo.

Más allá de oponerse a fuerzas externas, dichas fuerzas tendrán siempre matices distintos, condiciones que, dependiendo del contexto y de los mismos sujetos que devienen en el acto creativo influyen para que las atmósferas creativas, así como sus usos sean variadas.

Al respecto, y a propósito de la creación literaria (Todorov, 1981, p. 24), afirmaba que existía una relación de ficción de la obra literaria con el mundo, de este modo se dan, entonces, una serie de componentes que posibilitan la puesta en marcha de un escenario propicio para esa creación, en la que el emisor propone distintas acciones en las que participan sus personajes, pero donde al tiempo el receptor actúa implícitamente y que al igual de quienes crean la obra pueden asumirla de distintas maneras, pues no se puede dejar de lado que cada obra sea literaria, musical, escénica o pictórica posibilita la invención de otros mundos que trascienden esas realidades que se observan a simple vista y que invita a quienes contemplan la obra a sumergirse en esas “realidades” que, como ya se afirmó, tienen la característica de ser disímiles.

Sobre esa creación literaria (Etxenike y Lertxund, 2003, p. 2) la definían como una “práctica en la que el individuo se propone superar las fronteras de lo efímero e indagar en la condición humana para encontrar respuestas a sus propios interrogantes existenciales”.

No se puede desconocer que la creación permite al autor o autores reflexionar sobre la vida misma, preguntarse sobre su propia existencia, las realidades que lo circundan, las relaciones que teje con aquellos que le rodean; en resumen ese proceso creativo le permite sacar a flote creencias e ideas políticas y filosóficas que quizás no saldrían a la luz si no las pudiese materializar en una obra escrita, musical o de otro tipo, aunque se hable de creaciones abstractas, las obras siempre van a estar permeadas en mayor o menor medida por las atmósferas propias en las que habita el autor. Al respecto, Paez (2019) explica que

La creación escrita, obra de arte emanada de la fantasía, es considerada como un dispositivo que sirve de espejo de la realidad. Así lo consideraba Roland Barthes al contemplar las descripciones de Gustave Flaubert en una obra tan sugestiva como *Las tentaciones de San Antonio*. Es decir, ver lo artificioso de la existencia aún en la misma realidad. Ese develamiento surge de esa actitud que asume el escritor como individuo atento a la manifestación del ser y sus representaciones (p 75).

A hablar de creación es inevitable no pensar en ese planteamiento dicotómico entre creación divina y creación humana, en este punto vale la pena traer a colación la definición sobre creación que se hace en el *Diccionario Interdisciplinar Austral* (Tanzella-Nitti, 2016)

La noción de “creación” pertenece sobre todo al lenguaje de la Revelación bíblica. Su originalidad en el contexto de la religión, de la filosofía y de las ciencias, viene de explicitar la especificación *ex nihilo*, creación a partir de la nada. Tal especificación no está presente en el uso de otros verbos que podrían parecer análogos al verbo “crear”, como hacer, configurar, fundar, instituir, realizar, etc. La teología cristiana, basándose sobre el dato bíblico y sobre la comprensión realizada por la exégesis patristica, identifica la acción de “crear” con una acción propia de Dios, que llama a la existencia las cosas que no son (Gen 1,1; Rm 4,17).

Debido a lo anterior, Agamben prefería referirse más a producción que a creación. Además, según el mismo autor “hoy el arte se representa como una actividad sin obra”,

planteamiento que propone en su texto *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista*.

En la Modernidad, la función creativa y la obra se disocian. El resultado es este: el arte contemporáneo es una práctica creativa sin obra. El arte contemporáneo se distingue por ser un acontecimiento creativo en el que la acción misma se sitúa como obra. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta inicial - ¿cuál es el lugar del arte en el presente? - es negativa: no hay obra (Godínez Aldrete, 2022).

Así según Agamben en el arte existe una especie de aunamiento donde está la obra, el artista y la operación creativa; de este modo, cuando alguno de estos elementos falta es donde se dice que no hay obra.

En la creación se pone de manifiesto la originalidad propia del creador de la obra y donde las facultades de este se evidencian en ese nuevo elemento creado, a estas facultades se suman características claves que resalta Laín Entralgo como son la originalidad, la osadía, la gratuidad, la contingencia, el goce doloroso y abertura a la infinitud; por ejemplo, con relación al goce doloroso.

Se observa, entonces, como en la creación incide la lectura de la propia vida, pero también del entorno en que se mueve el sujeto creador y esos otros que le rodean, en sí se da una apertura a distintas significaciones y una relectura que abre el espectro creativo.

Experiencia

Contreras y Perez de Lara (2010), recuerdan que en su momento Gadamer (1977) afirmaba que, aunque la experiencia podía surgir de repente, no podría decirse que no tenía preparación

"La experiencia —dice Gadamer (1977, pág. 428)— tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de

repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva" (p.24).

Por su parte, Hannah Arendt plantea que "no es posible pensar sin experiencia personal" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 20), y es que son las experiencias esa serie de cosas que vivimos a diario las que nos ponen a pensar y repensar sobre todos los acontecimientos e ideas en los que estamos inmersos. Esa es la ganancia de la experiencia hacernos repensar.

Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 24-25).

Así, por ejemplo, en el campo educativo dicha experiencia toma un matiz determinante pues busca según Contreras y Pérez de Lara (2010) saber y hacer iluminar el hacer. Surgen, de este modo, nuevas formas, caminos y posibilidades para entender ese hacer educativo de manera más integral y holística.

Al estar inmersos en la experiencia, esta nos afecta, porque en ella hay algo que nos toca, que nos impone o también compromete, de esta manera es que nos marca, pues si no fuera así, no nos impactaría y por tanto no sería, incluso, prudente hablar de experiencia.

"La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre él, hacemos algo con él; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar" (Dewey, 1995 como se citó en Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Contreras y Pérez de Lara (2010) aludiendo a Dewey (1995) recuerdan que este plantea que al intervenir sobre el mundo y extraer el contenido sobre este es lo que se denomina el aprendizaje de la experiencia. Por su parte, mencionan que para Sennett (2009) esa experiencia está dada por lo que dice la propia acción, dejarse llevar por la relación con el papel, en el caso del escritor o con el instrumento, para el músico, se teje una relación donde el hacer le dice mucho al autor (p.26).

La experiencia se construye a partir de la apertura a nuevas experiencias, es decir, no se asume que todo se sabe y que está consumado ya, como tal un saber, más bien de esas nuevas experiencias siempre surgirán acciones nuevas y otras formas de ver y comprender el mundo. “La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 28).

Como ya se ha afirmado, la experiencia requiere una apertura, una preparación como lo plantean Contreras y Pérez de Lara (2010) que puede ser activa o iniciarse en un proceso o camino, o bien, pasiva, esperar que algo suceda. Estar abiertos a lo que pueda pasar implica, entonces, aceptar lo que puede llevar de imprevisto, preguntarse por lo que ha sucedido en el pasado, pero también cómo todos esos momentos vividos, lugares visitados, palabras dichas ha hecho cosas en nosotros.

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 31).

La experiencia se edifica al entender esas propias vivencias, al relacionarse con el propio ser interno, pero al tiempo con el otro circundante que tiene mucho que decir. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36) explican que

[...] trabajar sobre la experiencia requiere no imponerle tu punto de vista, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus a priori: dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga. Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados. Por eso podemos volver sobre las experiencias, volver a pensarlas; y por eso significan, nos significan, cosas distintas en diferentes momentos

De igual manera, Contreras y Pérez de Lara (2010) problematizan la educación como experiencia, donde es preciso preguntarse por los sentidos y sinsentidos de los procesos educativos, lo primero posibilita construir significados de lo que se vive, también se toma en cuenta ese vacío de las actividades que no tienen experiencias, donde se vuelve común la repetición, así se da la negación de los sujetos que deben vivir sus experiencias, que en esa repetición sin sentido terminan por impedir que haya pensamiento que se pueda repensar.

Así, en el campo educativo hablar de experiencia conlleva enfrentarse a una serie de interrogantes en las que emerge la pregunta sobre el sentido educativo, se analizan, entonces, las relaciones que se tejen en sucesos, condiciones de vida, significados y preguntas que surgen ya que se amplían las miradas y se develan nuevos significados.

Como posición intelectual, la investigación de la experiencia busca aquel lugar en el que subjetivamente podamos significar las ideas, y busca aquel saber que podamos sentir cercano, como algo que tiene que ver con lo que vivimos, con cómo lo vivimos, o con por qué lo vivimos. Una posición de investigación y de conocimiento que no quiere dejarse arrastrar hacia la disociación entre quienes somos y lo que sabemos; que no busca un saber distanciado, abstracto, que aspira a ser universal, pero con el que no se vive cotidianamente; sino que busca un saber que puede ser parte de nosotros, que transforma nuestra manera de vivir en el mundo, que nos guía en nuestro estar en él, sosteniendo nuestro sentido de las cosas, apreciándolas y sintiéndolas (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 48).

Cuando se habla del camino del saber de la experiencia no existe como tal un método, no obstante sí existen unos elementos clave que lo componen como son, forjarse en las experiencias,

sorprenderse por los acontecimientos, pero al tiempo que se afianza en la tradición también se abre a lo nuevo, de manera que se encuentran tanto el pasado como el futuro, aquello que es posible y lo que no, lo que es real, pero también lo que se desea así como el sufrimiento y el placer, todos convergen para dar sentido a ese saber y sentido de la experiencia que se configuran.

El saber de la experiencia no se conforma por una simple interiorización de las formas habituales de comportamiento. De lo que estamos hablando no es de cómo se automatiza una práctica, sino de qué supone vivir y actuar manteniendo "una relación pensante con el acontecer de las cosas"; cómo se nutre aquel saber sabio que nace de la experiencia, un saber, recordemos, que interrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado; que está a la espera de una posibilidad y en la pregunta por el sentido de lo que le pasa, tanto como de su propio actuar, buscando más allá de un pensamiento o de un proceder acuñados y fijados. Por tanto, el saber de la experiencia, aunque viva y se manifieste de una forma silenciosa, corporeizada, no siempre traducible a un discurso proposicional, sin embargo, ha ido creciendo como producto de una relación atenta, pensante, con lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 58).

Cuando las experiencias se estudian ya sea que estas nos pertenezcan o sean de otros, es preciso verlas desde otro ángulo, dejar que ellas nos hablen, escucharlas, adentrarse en ellas para vivirlas de ese punto del no saber para experimentarlas ante esa ausencia de conocimiento para comprenderlas de manera diferente, aprendiendo de ellas nuevos matices y significados.

En esa búsqueda de nuevas comprensiones cabe, entonces, el interrogante sobre lo que significan quienes le atribuyen uno u otro sentido, conversar con quienes las han vivido para saber cómo y por qué las han asumido de una u otra manera, y así aprender de esas formas de tomarlas, pues ya sabemos que cada quien las asumirá de maneras distintas, la experiencia como tal estará inacabada porque quien las analiza también tendrá otros ángulos para verlas, también se hará preguntas al interior y será, de este modo, relatada con nuevos ingredientes.

La investigación de la experiencia pone de manifiesto lo vivido por los otros ante las experiencias propias, pero más allá de intentar entender esas experiencias de los demás es encontrarse con ella y con quién está detrás de esas vivencias e historias.

Al respecto, Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 70) afirman que

La investigación, como experiencia, supone una relación y es en su seno como intentamos entender lo que en ella nos ocurre como aspiración de comprensión, tanto en sus movimientos de apertura y reconocimiento del otro, como de lo que provoca y mueve en mí. Como toda experiencia de relación que busca entender algo en ella, sufre las vicisitudes del encuentro, así como del misterio del otro, mientras deseamos entender algo de lo que éste nos tiene que decir. Abrirse al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto, o de insondable misterio.

Como ya se había afirmado antes, aunque no se puede hablar de un método a la hora de emprender la investigación de una experiencia sí se toman en cuenta esos caminos, esas rutas anteriores que nos permiten volver a esas experiencias aprendiendo de ellas; son, así, líneas que se van trazando, que nos indican a seguir los senderos, pero con la posibilidad y potencialidad de sorprendernos en cada paso. El camino se va haciendo al andar, pero al tiempo la experiencia se va construyendo en cada paso.

No se puede entender la experiencia como una verdad absoluta donde la objetividad es la que domina, por el contrario se pone en juego la subjetividad de quien investiga, precisamente la llamada objetividad es posible lograrla en la medida en que se encuentran las diversas subjetividades que siempre están presentes en el propio ser y en el de los demás; por ejemplo para el caso de los estudiantes encontrarse con esas distintas formas de entender el mundo resulta clave a la hora de crear, sus propias experiencias y las de los otros nutren ese proceso creativo al que se aludía al inicio de este documento, son insumos que crean vínculos y nuevas interpretaciones.

Contreras y Pérez de Lara (2010, p.80) se preguntan sobre cómo deberíamos aproximarnos a las experiencias y a su sentido, al respecto mencionan que

Los focos, procedimientos y abordajes pueden ser múltiples, si bien disponemos de tradiciones que nos muestran posibles caminos por recorrer: todos aquellos que nos permiten acercarnos a las situaciones vividas por las personas y a sus circunstancias y contextos, todos aquellos que nos permiten entrar en relación con las personas y entender sus puntos de vista, sus intereses, aspiraciones, deseos, razones, sentimientos, todos aquellos que permiten entrar en contacto con las vidas de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, a sus aprendizajes y saberes de la experiencia.

Otro asunto que vale la pena destacar cuando se habla de investigar la experiencia es de los hilos de sentido y que de acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2010) emergen como esos ejes que orienta lo que se vive, y por ende el pensamiento. Estos no son continuos y claros, pueden enredarse, ser largos, cortos, pueden descomponer la experiencia, pero al fin y al cabo están ahí para recorrerla y dotarla de sentido con esos nuevos aprendizajes que se van adquiriendo a medida que se transita; al tiempo, los hilos de sentido se entrecruzan con otras experiencias que, con otros saberes, miradas, preguntas y respuestas, ampliando el panorama de significados y connotaciones, enriqueciendo así la experiencia.

La experiencia inspira a otras generaciones y pone en acción al pensamiento, sus recuerdos, conexiones, miedos y alegría, pero esa serie de vivencias y anécdotas propias de la experiencia tienen un alto contenido narrativo, se hace perentorio contarlas, hacerlas vívidas a través de la palabra expresando cada suceso, sus causas, sus consecuencias, lo que más se recuerda, lo que se ha olvidado o, bien, se quiso hacerlo; todo lo que se narra y dice de nosotros algo, nos confiere otros significados e interpretaciones y nos sitúa en unos espacios y no en otros.

Nolan (2008 como se citó en Contreras y Pérez de Lara 2010, p 84) afirma que

lo que hace a una experiencia tal no depende solamente de que sea una vivencia, que lo que buscamos es despertar el sentido pedagógico que pueda inspirar y alumbrar prácticas educativas, nuevas experiencias. Desde este punto de

vista, lo que cuenta, más que la fidelidad a una perspectiva investigadora, ahora la investigación narrativa, es la capacidad de despertar los sentidos educativos de la experiencia, dar que pensar, inspirar para nuevas posibilidades de experiencia educativa. Son muchos los lenguajes de la experiencia y de su saber, porque son muchas las formas de despertar en uno mismo y en otros la inquietud pedagógica.

Experiencia Estética

En 1977 Gauss explicaba que la experiencia estética comprendida desde la mirada de la recepción implica desde un asunto de la temporalidad ver la vida desde una dimensión del descubrimiento. Así y tomando en cuenta ya lo dicho anteriormente sobre la experiencia en la experiencia estética viajamos a otros mundos paralelos, se toma en cuenta el pasado, así como lo vivido, por lo que también conserva el tiempo perdido, pero a la vez, sin dejar de lado la potenciación de experiencias futuras.

En una situación estética atendemos a la experiencia; en el resto de las situaciones las tomamos tal como viene. Estéticamente no perseguimos otro fin que experimentar la plenitud de sentido de nuestras experiencias. Los procedimientos estéticos de la imaginación y sus construcciones nos hacen presentes contenidos de experiencia de situaciones familiares o extrañas en el modo de su descubrimiento o significatividad. Las presentaciones estéticas ofrecen explícitamente un saber implícito en el que se inscribe o podría inscribirse de manera habitual nuestra existencia (Jauss, 1972, p. 15-16).

Para Jauss, la experiencia estética es un espacio de juego frente a la propia experiencia. En la experiencia estética se toman en cuenta la intersubjetividad, el superar las preferencias, la reflexividad, el crecimiento y corrección. Así cuando se dan las experiencias estéticas, es a partir de la obra de arte que nos conectamos con nuestra imaginación a otros mundos, nos liberamos a partir de las propias experiencias, vivimos otras mediante un arte u obra determinada.

Pensando precisamente en el arte, su experiencia estética además de producir algo, generar una recepción también comunica estableciendo con el receptor esa conexión frente a lo

que le gustaría ver o sentir. La experiencia estética está dada por el disfrute que permite el arte, así es posible reflexionar sobre dicha experiencia.

Y es que en la experiencia estética se modifica también la actitud hacia aquello que se experimenta como objeto estético; se adquiere una instalación nueva desde la que realizar experiencias estéticas inéditas. Por eso las revoluciones estéticas son muchas veces reconsideraciones de la idea que se tenía de lo que puede o debe ser como material estético en un momento histórico (Jauss, 1972, p. 19).

De acuerdo con Jauss (1972) la tradición estética se trabaja desde tres conceptos clave, el primero de ellos es la *poiesis* entendida como la experiencia estética donde a partir de la producción de arte el hombre satisface la necesidad de encontrarse en el mundo como en casa, así en esa experiencia la obra se hace propia.

El segundo concepto es la *aisthesis* donde desde la experiencia estética a partir de una obra de arte es posible renovar la percepción de las cosas que ya ha llegado al límite por cuenta de la costumbre.

Finalmente, el tercer elemento es la *catarsis* donde la experiencia estética del contemplador, de quien recepciona la obra es clave, porque puede liberarse así de una serie de intereses parciales.

La experiencia estética es, por tanto, siempre liberación de y libración para como ya se pone de manifiesto en la doctrina Aristotélica de la *catarsis*. La instalación en un destino imaginario requerida por la tragedia libera al espectador de los intereses prácticos y de los lazos afectivos de la vida para activar los afectos puros de compasión y temor que la tragedia despierta (Jauss, 1972, p. 41).

El arte y la sociedad según Jauss se asume desde un ejercicio argumentativo donde de manera constante la obra de arte es interrogada por los receptores de la obra, de manera que al interactuar con esta dan otras respuestas y están abiertos a nuevas miradas en dicha experiencia estética.

A propósito, y según (Jauss, 1972, p. 53)

La experiencia estética trasciende siempre, a pesar de todo, los límites que trazaron para ella desde las premisas de la metafísica platónica de lo bello, Probablemente esto ya valga para la concepción griega del arte. Por eso los teóricos del arte y arqueólogos se preguntaron si en el momento en que surgieron las artes plásticas griegas, de acuerdo con la teoría del arte de Platón, habían sido experimentadas como mediación de una verdad suprasensible o como el brillo de la idea pura, atemporal.

La experiencia estética en sí se constituye como un acto de libertad, por un lado, está la producción creada a partir de esa posibilidad de libertad, por el otro lado en la receptividad existe también una aceptación en libertad; de esta manera, el juicio estético se da desde una mirada desinteresada que se aleja de reglas preconcebidas, refrendando, de este modo, ese acto libertario.

Sumado a esto Jauss (1972) habla de lo clave de la posibilidad comunicativa de la experiencia estética, y es que siempre en cada experiencia se da un encuentro entre el productor y el receptor de la obra que al relacionarse construyen el sentido de dicha obra, se da, entonces la valoración o juicio de la obra lo que abre la posibilidad de reconfigurar la significancia de la obra y su papel en el mundo.

En consecuencia, ese lugar comunicable que resulta ser la experiencia *erfahrung*, es para Jauss, un espacio para la crítica a las certezas anquilosadas como verdades autorizadas, como también es la oportunidad para transformarlas, para imponer nuevos modelos de sentido. Así, ambas fuerzas que juegan en la obra de arte, tanto la positiva de identidad y la negativa de extrañamiento, crean la tensión de la ambigüedad que fundamenta la experiencia estética y abre la posibilidad de la transformación del horizonte de expectativas del lector y el horizonte del efecto de la obra en el mundo (Torres, 2016, p. 110).

En esa experiencia estética, según Jauss no se puede desconocer la historicidad que está marcada por cómo el público se ha encontrado con la obra, esa experiencia se ha fundado sobre esa historia y, al tiempo, sobre la recepción que ha tenido, pero dicha historicidad va modificando

la obra, así como en el entorno en el que sucede, pues a través de las distintas lecturas que va teniendo se van dando otras dinámicas y formas de comunicación de la obra como tal y todo aquello que la rodea.

La experiencia estética no se agota, a lo largo de la historia secular del arte preautónomo, en la alternativa entre un efecto emancipador y un efecto conservador del arte en la sociedad. Entre los extremos de la función transgresora de normas y la función cumplidora de normas, entre el cambio progresivo del horizonte y la adaptación a una ideología dominante, hay una larga serie de posibles repercusiones sociales del arte con frecuencia inadvertidas, y que podrían denominarse en sentido estricto comunicativas, es decir configuradoras de normas (Jauss, 1972, p. 81).

En el proceso de experiencia estética se teje una relación con los sentimientos y los personajes de la obra se inmiscuyen tanto en la vida del receptor que los dramas de estos se vuelven propios, si, por ejemplo, se da una antipatía por las situaciones dañinas que se presentan en la obra y entre sus personajes, pero esta se puede transformar en un interés distinto.

Taller literario

Etimológicamente y de acuerdo con Cano (2012) el término taller proviene de la palabra “atelier”, lugar donde se desempeña un artista plástico o escultor, ya sea porque trabaje con otros artistas que comparten una misma técnica o, bien, los discípulos del mencionado artista. “A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos” (Cano, 2012, p. 31).

Así, el taller tiene entonces esas distintas definiciones que confluyen en el lugar donde se trabaja, crean obras y comparten conocimientos, pero, al tiempo, no ha dejado de ser ese lugar donde se reparan barcos.

Siguiendo con la historia (Zuleta, 1998, p. 27) mencionaba que

El método de estos talleres no era sólo aprender determinadas técnicas, sino hacer lo que se llama técnica pura. Los griegos hacían una distinción entre tecné y cognesis; su combinación era igual a creación. En el mismo sentido, Leonardo Da Vinci, con un gran criterio, diferenciaba entre artes imitables y artes inimitables. Todas las artes tienen una parte que es imitable. En la pintura, por ejemplo, un pintor debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, el claroscuro, en fin, determinadas reglas que son imitables y necesarias. Hay otra parte que es la manera como el artista expresa su vivencia personal del mundo, su interpretación y su pensamiento. Es su manera propia de llevar un mensaje. Todo ello hace parte de lo inimitable. El arte se aprende en la medida en que el artista, a partir de lo imitable, encuentra un lenguaje hacia lo inimitable, pero teniendo gran estima por lo imitable. Para Da Vinci lo imitable no tenía un carácter peyorativo, como suele pensarse.

A propósito, Zuleta (1998) recuerda, a su vez, que, en los talleres florentinos, para el caso de la escritura siempre se aprendía a partir de la tecné (lo imitable), por ejemplo, sintaxis, ortografía, gramática y la cognesis (lo inimitable), entendido como ese acento y estilo propio del escritor.

Por su parte, y de acuerdo con Cabrera (2016) el taller literario se entiende como una estrategia, método, propuesta terapéutica o didáctica y modalidad pedagógica que se lleva cabo durante un periodo de tiempo largo y donde se hace uso de la escritura creativa que se utiliza no sólo en contextos educativos y culturales sino también en espacios, laborales, terapéuticos y sociales.

El uso de textos literarios y la creación de estos es una de las estrategias más conocidas a nivel pedagógico para la enseñanza de lenguas y el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el aula, a su vez, en entornos como el laboral se crean espacios literarios que posibilitan explorar y explotar otras habilidades en los trabajadores potenciando, al tiempo, espacios de creación, relacionamiento y relajación.

Los talleres de creación literaria o de escritura, tal como hoy los concebimos (...) están formados por un grupo de mujeres y de hombres con una finalidad común: escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias al calor de los escritos que se van componiendo entre todos los presentes. Escritos de aproximación literaria, ya que esta fórmula de escritura en grupo nada tiene que ver con la reconcentrada y solitaria del creador habitual o profesional (Delmiro, 2002, p.40 como se citó en Cabrera, 2016, p. 94).

La anterior definición pone énfasis en lo clave de construir frases y relatos con los otros, donde se toma cuenta esas distintas miradas y al calor de las lecturas colectivas, la conversación y discusión sobre las mismas posibilita abrir el panorama a nuevas historias que narran las vivencias propias y se convierten en elementos de catarsis para quienes participan del espacio, donde aflora, la creatividad y el disfrute a partir de relatos que terminan por tocar íntimas fibras.

Para los estudios literarios, el conocimiento acerca del taller remite a una fuente que ha permitido identificar y recolectar datos; es un conocimiento auxiliar en la realización de objetivos centrales para temas como: procesos de formación e inserción al sistema literario por parte de diversos movimientos y autores; estudio de posibles influencias; procesos editoriales y publicaciones periódicas; rescate de obras y autores no canónicos; análisis del desarrollo de ideas, proyectos e identidades; historia del origen y las formas de organización y conducción de talleres; impacto en los integrantes y sus promociones, entre otros (Cabrera, 2016, p. 95).

En el taller literario intervienen, por un lado, quien coordina el taller y aquellos que lo integran, a su vez dichos participantes cuentan con todo un repertorio de textos que les sirven como base y que son discutidos en cada sesión y que, al tiempo, se constituyen en el insumo para crear sus borradores de textos y más adelante los textos terminados o productos finales de los participantes que escribieron sus textos bajo el acompañamiento del coordinador del proceso literario. De otro lado, es preciso recordar que cada una de estas creaciones está marcada por asuntos epistémicos y estéticos en los cuales inciden temas culturales, políticos y educativos con los cuales se identifican los creadores.

Para el caso de los maestros o acompañantes en el proceso del taller cabe anotar que esta no es una actividad como cualquier otra, pues requiere de todo un proceso de preproducción y posproducción donde como dice Vásquez (2004) se da el parto de la palabra escrita cuya forma final es la literatura. Siguiendo con el tema Vásquez (2004) menciona una serie de características del taller; la primera de ellas es la *mimesis* o proceso de imitación, pero más allá de ser una mera copia, lo que se busca es que al aprendiz apropie y siga una serie de modelos escriturales para que a partir de ello pueda desarrollar su propio estilo creador, en este punto el papel de maestro es clave mostrando cómo se escribe, cómo se hace, de este modo su acompañamiento en el proceso se hace vital.

La segunda característica es la *poiesis*, es decir, la creación y producción, o como se planteara a partir de Jauss (1972), unas líneas atrás, donde el hombre a partir de la producción de arte se encuentra con la obra y la hace propia; y es que no hay taller sin este elemento, más allá de hablar es poner en práctica; se combinan asuntos escriturales, se reconfiguran, se resignifican, así el maestro de literatura debe estar al tanto sobre cómo los escritores de mayor experiencia escriben sus diarios, cartas, crónicas, entrevistas.

La *tekhné* o tercera característica del taller se entiende como un saber aplicado, donde se tienen en cuenta una serie de reglas, herramientas, así, que se lleva a cabo un proceso organizado en etapas.

Para el caso de la literatura, ya se tiene un campo de conocimiento bien desarrollado: la narratología o, como las denominan otros, retóricas de la ficción¹⁸. Esa parece ser otra clave para la enseñanza: mirar de nuevo los antiguos textos de preceptiva literaria, que podríamos llamar hoy “repertorios” o caja de herramientas de *tekhné*” (Vásquez, 2004, p. 17).

Los *instrumentum* se constituyen en otra las características asociadas con las herramientas del taller que deben estar a disposición del aprendiz como es el caso de los diccionarios, las obras de arte, música, pintura, cine, son herramientas determinantes para que el aprendiz cree ambientes, maneje planos, secuencias, personajes...

La *metis* es otra de las características del taller relacionada con la inteligencia práctica y conocimiento útil propio del taller, que más allá de una idea etérea se constituye en algo concreto. Según Vásquez (2004) son conocimientos propios de los artesanos como el olfato, el golpe de vista, y la intuición.

Otro de los elementos o características es el rito relacionada con esa ambientación del espacio, el taller se entiende como un ritual donde hay unos objetos y objetivos claros, se pone en escena, se crea con el otro, se desarrollan hábitos y rutinas para propiciar un ambiente de confianza, en síntesis, no se deja nada al azar.

Finalmente, está el corpus donde a partir de los gestos y ademanes del maestro es que este enseña, todo su cuerpo está en movimiento para captar la atención del aprendiz. “Seamos lapidarios: en el taller, enseñamos y aprendemos con todo el cuerpo” (Vásquez, 2004, p. 19).

Crear en los estudiantes o integrantes del taller una conciencia frente a esas características antes descritas permite que el proceso de escritura como tal cumpla con su objetivo de creación y, al tiempo, sea exitoso en cuanto a productos se refiere, y es que la rigurosidad de cada uno de estos pasos no riñe con el disfrute y la experiencia estética propias del proceso escritural.

Los talleres literarios como herramienta pedagógica y para el caso de las aulas se establecen como espacios donde tanto lectura como escritura se conjugan para abrir el camino hacia lo que es la educación literaria. A su vez, no se puede desconocer que como insumo para ese proceso de creación literaria el entorno social en el que se desenvuelven los sujetos resulta determinante para lo que se cuenta, se escribe, se crea...

En ese sentido, tanto la lectura como la escritura se consideran la razón de ser del taller literario evitando la instrumentalización de la literatura en beneficio de la enseñanza de la lengua y las reglas ortográficas, con lo cual se dirigirían los esfuerzos pedagógicos al verdadero hecho literario. Además, se evidencia la importancia del entorno como detonante de historias, experiencias y necesidades comunicativas para ser narradas a través de la transposición estética en el texto literario (Peraza, 2020, p. 9).

En el proceso llevado a cabo dentro del taller literario se da una construcción de sentido, pues se parte de toda la dinámica de la lectura de los textos donde son los autores y estilos escriturales los que marcan la pauta, pero que al tiempo al llegar hasta los integrantes del taller se interiorizan y apropian tomando elementos de tradición literaria ya revisada, pero también marcando un estilo distinto a la hora de construir las diferentes obras.

En todo este proceso de revisión, introyección y creación se identifican varios momentos clave, por un lado, se da la mediación pues el lector entra en contacto directo con los textos, lo que le permite verse en ese rol de lector que interpreta y resignifica aquello que lee y que le permite, paso a paso, ir construyendo sentidos de esas lecturas para poder, así, crear.

De otro lado, se da un proceso de interpretación artística, pues la lectura más allá del mero goce posibilita entender los textos desde el desarrollo de una serie de competencias literarias que resultan definitivas para hacer posible la escritura creativa.

Finalmente, los talleres literarios cobran aún más fuerza cuando la escritura se realiza desde el interés personal, desde el propio contexto y desde las voces que tienen mucho que decir sobre las propias experiencias.

Sin embargo, y aunque se reconozca que los integrantes del taller o alumnos llegan al mismo ya con sus propias experiencias, y saberes y que la tarea del maestro no será solo la de impartir conocimientos sin goce, sino la de orientar, se deben promover espacios de cocreación donde se tomen en cuenta esos saberes previos que tienen los estudiantes, pero al tiempo donde el maestro induce sobre el camino de ese proceso escritural.

El maestro debe poner en juego una serie de interrogantes que ponen a los integrantes del taller a repensarse y desafían esos saberes con los que ya habían llegado, el estudiante nunca debe salir de la misma manera que llegó al taller, si es así es claro que algo en el proceso no funcionó bien. El maestro tiene un compromiso ético consigo mismo y con sus aprendices.

Al respecto Vásquez (2004, p. 21) menciona que

El proceso de educar no es igual al de una charla entre amigos o un encuentro informal en donde no importa mucho si el otro sabe o dispone de mayores

habilidades que nosotros. En cambio, cuando intentamos formar, cuando nos imponemos la tarea de enseñar, estamos convencidos –y también las instituciones educativas así lo deben acreditar– que tenemos algo para enseñar, para mostrar. Esta convicción no solo involucra la calidad de los contenidos, sino la preparación de los maestros, sus producciones, su experiencia. Es muy probable que la actitud contraria, esa de que un educador nada puede enseñar porque ya los estudiantes vienen hechos, corresponda a personas que no pueden llamarse en propiedad maestros.

Otro asunto que se debe tener en cuenta es que el proceso de creación escritural requiere un método, pero al mismo tiempo también un disfrute por todo lo que se observa y busca contar. El creador se encuentra en constante aprendizaje y lectura de todo aquello que le rodea, y es que la escritura es un proceso inacabado que siempre tendrá asuntos que repasar, verificar, reformular, sí reviso un texto diez veces, siempre tendré elementos por mejorar, líneas que borrar o que sumar para que dicho texto llegue de la mejor manera a su receptor. (Vásquez, 2004, p. 13) dice al respecto

Borradores, rayones, supresiones, correcciones... Si hay una didáctica de la escritura, tiene que ver más con los cómo que con el qué. Allí, en esa didáctica capaz de dar razón del proceso de escribir es que comienza a tener sentido lo literario; la palabra escrita en su génesis, en ese intento por configurarse como un mundo propio, con sus leyes de composición y autopoiesis. La literatura cobra una fuerza inusitada si la enseñamos no desde la búsqueda de la perfección, sino desde ese intento funambulario para configurar mundos posibles. Verosímiles. Por eso, importan más los intentos, las búsquedas, los conatos, los tanteos que el logro definitivo.

El escritor siempre está en un constante preguntarse, también necesita dejar reposar sus textos, permitirles que tomen un nuevo aliento para que así el acto de creación y experiencia

estética se fortalezca y se presente de la mejor manera tanto para su creador como para el receptor o receptores de la obra. Finalmente, es en la creación donde está el alma de quien produjo la obra.

5 Metodología

Ante la incesante necesidad de convocar entre lo que está hecho y lo que es necesario crear, surge el taller *Pintando con palabras, aventuras literarias para pequeños artistas*, cuyo objetivo se centra en abrir nuevas perspectivas entre los niños y niñas del barrio La Sierra que han estado permeados bajo un ambiente en el que la palabra ha dejado de ser una experiencia compartida. De este modo, es de vital importancia encontrar-se y explorar el mundo de la literatura infantil.

Enfoque: cualitativo, este tipo de investigación se centra en analizar y comprender los fenómenos explorándolos desde el propio ambiente y contexto natural en el que están insertos los participantes. De acuerdo con (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 358).

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006). El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008). El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación.

Algo clave de este enfoque es que se direcciona hacia la comprensión de las experiencias y puntos de vista de las personas, valorando los distintos procesos en los que están insertos teniendo como base las miradas de los propios participantes; en este sentido y para el caso de la presente investigación son los niños con los que se desarrollan los talleres estos individuos con los que se construye toda una experiencia alrededor de la literatura.

Perspectiva, práctica reflexiva: La experiencia resulta determinante a la hora de llevar a cabo cualquier proceso, más de allá de recordar lo vivido y tenerlo en la mente como una anécdota, la vida misma y nuestro desempeño en ella se viste de esos ropajes de la experiencia, de este modo, la práctica reflexiva en el ámbito educativo resulta más que determinante, es un asunto que va más allá de tener presente formas de actuar o un paso a paso de nuestra la labor

como docentes u orientadores; significa, más bien, experimentar, aprender de los errores, probar nuevas técnicas o formas de actuación para conectarnos de manera distinta con ese discente, con ese estudiante que es el otro con el que establecemos una comprensión del mundo en el que estamos insertos.

De acuerdo con Valderrama (2021) para la década de los 30 del siglo pasado fue el psicólogo John Dewey quien propuso el primer modelo de aprendizaje basado en la experiencia, para Dewey la reflexión se entendía como el discernimiento efectuado al buscar entender lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia.

Fue para 1983 que el profesor Donald Schön

continuó el trabajo de Dewey e introdujo la práctica reflexiva como el método para aprender de la experiencia. Schön define la práctica reflexiva como la práctica mediante la cual los profesionales toman conciencia de su base de conocimientos implícitos y aprenden de su experiencia. Es decir, les permite «saber lo que saben», convertir ese conocimiento en explícito (Valderrama, 2021. párr.10).

Según lo recuerda Domingo (2021) Schön hablaba, entonces, de tres tipos de reflexión; **el conocimiento en la acción**¹, asociado con ese bagaje formativo personal de cada docente (cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional) y que pone en acción de manera espontánea, pero que no se explica verbalmente; **la reflexión en la acción** que es el análisis que se hace mientras ocurre la acción y que implica que el docente cambie su rutina ante un hecho inesperado; **la reflexión sobre la acción** que es la que surge luego del proceso o situación, ambos tipos de reflexión entregan una serie de insumos para que la práctica se realice de forma mejorada en el futuro.

Uno de los asuntos clave que propone Schön es que ante la diversidad y complejidad propias del contexto educativo no basta con los saberes racionales que invisten al docente, se hace determinante asumirse en la razón práctica y concebir en el diálogo y la experiencia esa reflexión sobre esas acciones propias que enriquecen el proceso investigativo dentro y fuera de las aulas.

¹ El resaltado es mío.

De acuerdo con (Domingo, 2021)

Este prototipo de profesor organiza el análisis de la realidad y del conocimiento en torno a la idea de investigación-acción. Se trata de la interacción con la realidad a partir de la reflexión y acción siguiendo una dinámica circular. Este profesional sigue básicamente el modelo llamado “espiral autoreflexiva”, basado en la noción de reflective action de Dewey (1947, 1993), elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1987) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (1999). Este profesional sigue un proceso de estructura cíclica: planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorienta el proceso. Estamos ante un profesor autorreflexivo (p.7).

La experiencia, de este modo, nos generan sorpresas que pueden ser prometedoras y agradables, o bien, indeseadas, siempre que la reflexión revele algo nuevo o distinto a lo ya esperado o preconcebido, en ese orden de ideas actuamos frente a esos nuevos acontecimientos que invitan a repensarnos sobre esas controversias a las cuales hacemos frente, problemas o dinámicas que conducen a resignificar, a cambiar dichas actitudes, prácticas y procesos en los cuales estamos insertos.

De igual manera, cuando los resultados de estos actos reflexivos son positivos nos amplían las perspectivas de lo que se hizo bien, posibilitando incorporarlas dentro de nuestro quehacer diario e, incluso, incluyéndola y perfeccionándola en otros ámbitos.

Al ser un proceso de indagación, la práctica reflexiva nos permite usar historias que están escritas o plasmadas normalmente en diarios o bitácoras sobre las que solemos volver para recordar y comprender los sucesos acaecidos, a ello se suma el diálogo que como ya se afirmó se convierte en otra de esas herramientas que dan forma a nuestro espectro reflexivo.

Método:

Este trabajo le apuesta a una concepción del método como camino fértil para la experiencia que se recoge de manera reflexiva *a posteriori* (Zambrano, 2011), es decir, como una posibilidad de

reflexionar frente a lo que ya aconteció como creación de sentido. Desde esta perspectiva, emergió en este proceso una estrecha relación entre la Investigación y la Creación (IC). Al respecto, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020, p.11) plantea que:

La Investigación + Creación es descrita por algunos autores como una serie de prácticas investigativas con gran diversidad de aproximaciones creativas y modos de pensar, que vinculan la creación con la generación de conocimiento, desde múltiples motivaciones y reflexiones (académica, cultural, política, científica, etc).

Este tipo de investigación toma en cuenta conocimientos como la literatura, la música o arquitectura que están insertas en distintas disciplinas y miradas de tipo científico, cultural o político.

En la investigación + creación el arte emerge en sus distintas expresiones, técnicas y materiales, posibilitando que tanto los investigadores como los creadores del proceso visualicen y apliquen formas alternativas de producir conocimiento en la práctica misma.

Frente a la noción de creación, Agamben (2016) sostiene que es problemático pensarla como algo completamente original o inventado de la nada, ya que no considera que todo lo que producimos está influenciado por lo que ya existe en el mundo. Por eso prefiero hablar de acto poético [...] bajo el simple sentido de poiein, producir. Agamben (2016) se cuestiona el uso del término creación porque puede llegar a idealizar al artista como un ser divino capaz de crear algo de la nada. En cambio, se propone comprender el arte como una práctica influenciada por múltiples factores sociales, históricos y culturales.

El autor propone comprender la creación como un acto de producción que implica la combinación, transformación y recontextualización de elementos preexistentes. Es a partir de aquí que surge el acontecimiento como inicio de una investigación; el acontecimiento se refiere a una experiencia singular e imprevisible que puede generar modos de existencia diferentes a los previos. En un trabajo de investigación, el acontecimiento puede ser cualquier evento o situación que tenga un impacto significativo en la vida de las personas o en la sociedad en general, y que no pueda ser explicado por las teorías existentes.

Un elemento determinante de la Investigación + Creación es que además de generar nuevos conocimientos a partir de variadas formas artísticas se enfoca en la reflexión sistemática sobre la práctica y la experiencia para que ese conocimiento al tiempo de ser accesible sea reproducible.

Es por ello por lo que, a partir de la pregunta de investigación, se hizo necesario no solo quedarme en la teoría, sino también explorar el proceso de creación literaria. De esta manera comencé a escribir el cuento “Las sombras que hablan”, llevándome a adentrarme en la narrativa para profundizar en la comprensión de la investigación creación.

El taller como técnica investigativa

Achilli (2008) como se citó en (Guillamondegui y Cejas, (s.a).) recuerda que “el taller como herramienta metodológica se caracteriza por ser una estrategia de investigación socioeducativa, cuya particularidad está dada por la habilitación de un espacio *recursivo/dialéctico* (60) de construcción de conocimientos basados en la coparticipación y la coinvestigación” (60) (p.6).

El taller como espacio propicia autonomía y responsabilidad, compromisos adquiridos por quienes participan de este, así más allá de las habilidades técnicas que se hacen necesarias para trabajar en dichos espacios también se fomenta la reflexión crítica y centrada en premisas determinantes.

De esta manera, los talleres son lugares para la participación y generación de nuevo conocimiento, cuyo dinamismo y negociación se hacen latentes en cada actividad; así, el taller como práctica investigativa posibilita que los docentes trasciendan esa postura de simples transmisores de conocimiento para convertirse en actores principales de un nuevo performance educativo marcado por las transformaciones.

La interacción y flexibilidad marcan el proceso del taller como práctica investigativa, de este modo, se hacen evidentes las necesidades propias del contexto, pero al llevar a cabo el proceso reflexivo es posible que el docente investigador oriente sus saberes y, por ende, sus acciones.

[...] en la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula. En el marco de la etnografía educativa, pone en escena los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos, lo que permite al observador participante la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados (Rodríguez, 2012, p. 17).

Igualmente, la confianza, respecto y diálogo salen a flote a propósito de la colaboración que se teje dentro del taller o talleres, ideas, preguntas, nuevas concepciones se hacen presentes, la co-construcción de conocimiento se convierte en la guía que direcciona cada encuentro potenciando el desarrollo personal y profesional.

El docente transforma su rol de mero transmisor de conocimiento para convertirse en orientador de un proceso donde se reconoce que el otro es un sujeto con conocimiento, ideas y perspectivas que pueden enriquecer la discusión frente a los distintos temas que nutren las aulas de clase.

Observación participante:

Como forma de investigación cualitativa la observación participante posibilita la recogida de datos por parte del investigador al insertarse en el contexto propio que está analizando, por lo que establece una relación más que cercana con la población y contexto en los cuales está interesado. Cabe anotar que, al adentrarse en el entorno, el investigador requiere de tiempo y paciencia para establecer esa relación sinérgica con las personas que hacen parte del espacio observado, esto para poder conversar con ellos y lograr, así, comprender de manera amplia las dinámicas en las que están inmersos.

El observador participante debe intentar ser otro y, al mismo tiempo, mantener el sentido de la diferencia: hablar de este "otro" como de alguien diferente. Se trata de mantener una posición más o menos marginal. El investigador interpreta desde la posición marginal de estar, simultáneamente, "dentro" y "fuera"; entre la

"familiaridad" y la "extrañeza", mientras que, socialmente, su papel oscila entre convertirse en un amigo y mantenerse como "extraño".

En el espacio creado por esta distancia donde se efectúa el trabajo analítico del observador. Sin esta distancia, sin este espacio, su trabajo no sería más que un relato autobiográfico sobre una experiencia personal. Este modelo considera que el criterio de validez de una información de campo consiste en haber conseguido situarse en esta posición analítica (Universidad Abierta de Cataluña, (s.a.).).

Al ser participante el investigador me implico en las actividades propias de la comunidad o grupo social objeto de estudio, por ejemplo, si esta observación se realiza en un resguardo indígena yo como investigador podré compartir con los sujetos rituales, caminatas o el desarrollo de prácticas artísticas que los caracterizan y que hacen parte de sus cotidianidades; igualmente, teniendo en cuenta los datos que son de mayor relevancia dependiendo de su interés investigativo privilegiare unos asuntos y prácticas frente a otros.

No obstante, (Sabino, 1998, p. 116 como se citó en (Gutérrez, (s.a.).) recuerda que

por medio de la observación participante se reconoce la “perturbación” del entorno. Su principal inconveniente reside en que la presencia del observador puede provocar, por sí sola, una alteración o modificación en la conducta de los observados, destruyendo la espontaneidad de los mismos y aportando datos poco fiables.

El hecho de yo constituirme como un extraño en el interior del espacio que hasta ese momento ha sido privado puede, entonces, influir en los comportamientos de los sujetos sobre los cuales recae mi análisis forzando respuestas, o bien, coartándolas.

Instrumentos: La bitácora

Como documento escrito la bitácora posibilita consignar actividades, descripciones y reflexiones de ese proceso educativo que se teje con los estudiantes, se convierte además en soporte y documento que retroalimenta las dinámicas educativas en las cuales se inserta.

De acuerdo con (Hernández Sampieri et al., 1991/2014 como se citó en (Torres y Granados, 2023, p. 13)

la bitácora de investigación es una hoja de ruta que registra las vicisitudes de la trayectoria investigativa, los tránsitos entre una pregunta y otra; los campos de profundización que se abren con la indagación; los aciertos, tropiezos, eureka, pero también los asuntos que tendremos que postergar para el futuro o simplemente abandonar. La bitácora es de gran utilidad en la medida en que contribuye a hacer explícita la apuesta política de las(os) investigadoras(es), la parcialidad de su mirada, las conexiones entre preguntas, objetivos y decisiones metodológicas; así como los giros realizados a lo largo del estudio.

Una de las ganancias de la bitácora es el fácil diligenciamiento por parte del investigador o participantes de determinado proceso o estudio, así es fácilmente aplicable no sólo a contextos presenciales, sino también a espacios virtuales, de este modo, como recurso facilita que los interesados en el proceso investigativo vuelvan a ella cuantas veces sea necesario para corroborar datos, construir sentidos o, bien, reflexionar sobre determinados asuntos que cobran especial relevancia.

Cuando la bitácora se construye con los estudiantes o se les insta para que llenen sus propias bitácoras el proceso evaluativo y de retroalimentación suele ser más productivo, ya que los docentes pueden revisar las bitácoras creadas por los alumnos a fin de comentar y orientarlos sobre determinados temas, de esta manera los procesos comunicativos se enriquecen y se convierten en portadores de nuevas ideas y escenarios más dinámicos.

En resumen, la bitácora emerge como una herramienta valiosa en el ámbito educativo, no solo por su funcionalidad, sino también por su capacidad para promover una educación más participativa, reflexiva y personalizada. “En resumen, la bitácora emerge como una herramienta valiosa en el ámbito educativo, no solo por su funcionalidad, sino también por su capacidad para promover una educación más participativa, reflexiva y personalizada” (Luna y Hinojosa, 2006, p. 3).

De esta manera, en su flexibilidad y amplitud la bitácora abre un amplio panorama de posibilidades a la hora de generar interacciones y conocimiento. Lo que me permitió llevar una bitácora llena de detalles de todos y cada uno de los encuentros para seguir organizando la información relevante para dicha investigación, ya que después de cada sesión me sentaba no

solo a redactar acontecimientos sino a hacer una reflexión minuciosa de cada suceso dicho durante y después de cada taller, a cada niño y niña le daba un nombre propio y sus voces eran mencionadas.

6 Resultados

¿Cómo escribir literatura infantil?

Para generar el pensamiento reflexivo en los niños es necesario también pensar en cómo se escribe literatura infantil y para esto será importante como escritor volver a activar esa imaginación, volverse a poner en el lugar del niño, entendiendo que para ellos acercarse a un cuento es jugar con una historia. Ellos siempre esperan encontrarse con un tipo de relato, en este sentido, cuando se construye, por ejemplo, un cuento es fundamental iniciar un recorrido.

En este recorrido, entonces, el primer paso que se debe ir dando es acercarse a la literatura infantil y a los cuentos como un lector, es reconocer desde su historia, hasta los colores que se plasman en cada página, continuando, dando pasos para lograr la construcción del cuento será necesario pensar en la evocación y el escape que genera el juego donde cualquier evento puede ser improbable, por ende, para escribir será necesario pensar en la creación de un juego.

El tercer y cuarto paso para seguir avanzando se encaminan por nutrir la imaginación del niño con todo aquello que ya sabemos cómo adultos, pero sin la necesidad de generar un sesgo o un acto de moralidad, ya que los niños están en capacidad de formar sus posiciones frente al mundo.

Para un quinto paso será tan importante la imaginación porque permite reconocer cómo ven el mundo los niños, es mirar el mundo con los ojos de un niño para pensar cómo se relacionan, cómo es su comportamiento, así mismo esto permitirá avanzar un paso más con el fin

de reconocer los problemas que se abordan actualmente y que los niños ya reconocen como situaciones problemáticas para instalarlas en los cuentos y llevar a una reflexión.

Como un séptimo y octavo paso para continuar este camino es importante buscar desde el diálogo que esos conflictos que empieza a plantear la historia se resuelvan, esto con el fin de que los personajes de las historias establezcan relaciones, recordando que el cuento pone en juego enseñanzas para la socialización. Así pues, también es importante que no se planteen estereotipos donde se elige un bueno y un malo, sino poder dejarlo para la elección e imaginación esto provocando que los niños puedan jugar sin establecer juicios de valor, donde los personajes constantemente pueden transformarse.

Por último, entonces para llegar a la escritura de ese cuento ideal después de haber recorrido todos estos pasos es fundamental saber que se deben iniciar por preguntas, un niño es un universo de preguntas no tiene respuestas dadas y es por esto por lo que no se debe dar todo por hecho, no se va entregar una escritura con un tema ya explicado, sino que con el cuento se entrega un universo para explorar, reír y jugar, por lo que la pregunta es la ventana que se abre ante este infinito universo.

Creación- Cuento *Sombras que hablan*



Valeria Torres Arango

En una acogedora casa al lado de un bosque vivía Antonio, un niño de estatura mediana, con ojos curiosos y sonrisa radiante. Todo rastro de angustia se consideraba un insulto a las

creencias familiares, que se habían venido tejiendo a lo largo de los años; es por eso que cuando Antonio se cae de la bicicleta con su mochila llena de preguntas, vienen a su mente las palabras “¡Antonio no, no, los niños no lloran!” las que siempre le repite su madre.

La luz del atardecer se filtra por las ventanas entreabiertas, bañando la sala en tonos ocultos y sombras suaves. En la pared se encuentra una fotografía con el marco desgastado y el cristal ligeramente empañado. Antonio mira con mucha curiosidad; en ella aparece toda la familia mostrando sus dientes blancos; detrás de ellos, apenas visible aparecen los arbustos del patio trasero y dentro de él una extraña figura borrosa. Es allí cuando Antonio evoca el recuerdo de aquel día, pero sobre todo, vuelve a revivir la misma sensación que tuvo al escuchar ruidos extraños que provenían de los arbustos, estos le aceleraron el corazón e hicieron que su respiración fuese más rápida y corta, experiencia que no sabía cómo nombrar, por lo cual seguía buscando en su interior qué otras situaciones le habían hecho sentir de esa manera; cuando mira hacia la puerta y entra su madre, ve la oportunidad para sacar una de sus tantas preguntas.

— Mamá, ¿cómo se llama cuando sientes que el corazón late muy fuerte y la respiración se hace más rápida?

La madre lo mira con las cejas levantadas y la boca entreabierta, tratando de parecer serena y meditando la respuesta, con voz suave le responde:

— Esas sensaciones son como susurros mudos en el silencio, Antonio. Es mejor dejarlas en paz.

— Pero... pero, ¿de dónde sale esa idea?

La madre de Antonio deja escapar un suspiro ahogado.

— Es una tradición familiar, honramos el relato de que nuestra familia es un delicado jardín, y como jardineros de este hermoso terreno, nos comprometimos a mantener la pureza de cada flor. Es necesario alejar las malas hierbas como el miedo, la tristeza y el dolor, para seguir bajo el cuidado de los dioses que velan por nuestra armonía.

Antonio mira a su madre con el ceño fruncido y los labios apretados.

— Pero, mamá, ¿crees que algunos hayan dejado crecer malas hierbas?

Con voz ronca, susurrada y con los ojos vidriosos, la madre mira Antonio y le dice

Si, a veces, pero no hablamos nunca de ellos en las reuniones familiares.

Antonio aparta la mirada de la pared. Su madre con una media sonrisa le dice.

— No te preocupes por eso ahora, cariño. Lo importante es que seas feliz.

Antonio asiente con la cabeza, mientras sus ojos se abren de par en par.

Cuando la luz de la luna se esconde en lo más espeso del bosque, Antonio siente algo inquietante, sombras misteriosas se forman en su habitación; son criaturas con piernas alargadas y ojos brillantes, con cuerpos retorcidos y voces estrepitosas, que lo llevaron a correr por callejones sin salidas y paisajes oscuros donde los árboles se elevan hacia un cielo sin estrellas. Se ve cayendo por abismos sin fondos y siente su cuerpo más pequeño y liviano. Como cada noche, Antonio despierta dando gritos ahogados en la almohada, con su cuerpo empapado de sudor y temblando.

Cerca de la casa de Antonio se encuentra un parque, donde se reúne con sus mejores amigos, Juan y Susana. Mirando al horizonte, intenta comprender las pesadillas que cada vez se hacen más frecuentes; finalmente decide compartir sus pensamientos con sus amigos.

Antonio se acerca a Juan y a Susana con la mirada perdida, les cuenta sus pesadillas y les hace una pregunta:

— ¿Alguna vez han tenido sueños que les hagan querer llorar o correr?

Los tres niños se sumergen en un silencio profundo. Juan rompe el silencio y dice:

— Una vez soñé que mi mamá se iba y nos dejaba solos a mis hermanos y a mí, y sentí como si el corazón se me encogiera, me puse a llorar sin parar el resto de la noche, hasta por la mañana que vi a mi mamá preparando el desayuno.

— ¡Yo tengo uno! —dice Susana— soñé con el perro de Don Ernesto, el señor de la tienda. ¿Recuerdan? Ese perro negro con ojos oscuros y dientes grandes, ¡corría detrás de mí queriendo comerme! Me desperté con el corazón agitado y sudando. Me asusté tanto que me fui al cuarto de mis papás.

Antonio los miró con los ojos brillantes y se dieron cuenta de que su sueño era diferente. Creían que quizás Antonio tuviera miedo de romper las reglas familiares, y que solo en sus sueños tenía permitido sentirlo. Fue entonces cuando le propusieron escaparse una noche para adentrarse en el bosque que quedaba muy cerca de la casa de Antonio.

Mientras los tres amigos se adentran en el bosque oscuro, ven el mismo árbol frondoso de la fotografía familiar y se encuentran con la criatura que Antonio había visto anteriormente en sus pesadillas; esta se movía con una agilidad felina, mientras chasqueaba con impaciencia sus garras. Antonio apretaba las manos con fuerza, mientras luchaba para no mostrar debilidad, no quería admitir que sentía las manos frías y húmedas, por lo que empezó a asociarlas con los susurros mudos de los que hablaba su mamá.

Cuando estuvieron en lo más profundo del bosque, a través de la oscuridad vieron varias sombras y oyeron gritos escalofriantes que parecieron salir de los árboles.

— ¡Te atraparé! —gritó una criatura musculosa, con cabello puntiagudo y rojizo, que, con tan solo verla, dejaba el rostro pálido, aceleraba el corazón y los ojos saltados como platos.

— No hay esperanza para ti. —gritó otra criatura de color deslavado, cabello despeinado, de lentes y mirada distraída, que les produjo ganas de llorar tan solo de verla.

— ¡Te destruiréeeeeee! —gritó una voz rugiendo con mucha fuerza y estruendo, era una criatura enrojecida de ojos grandes muy brillantes con pupila color rojo sangre y las manos empuñadas muy rígidas.

Susana y Juan recordaron sus pesadillas, cuando no podían moverse, eran las mismas que les hacían sentir ahora las sombras que se movían de un lado a otro alzando la voz, mientras Antonio simplemente cerraba los ojos para imaginar que estaba soñando. Susana recordó que en su mochila tenía guardada una linterna de mano y sin pensarlo la sacó y alumbró hacia los

matorrales de donde salían los gruñidos de las criaturas. Se sorprendieron cuando vieron que esas criaturas no eran tan grandes ni tan aterradoras como las habían imaginado. Eran mucho más pequeñas que ellos y sus gruñidos ya no eran tan fuertes.

Días después, mientras Antonio se divertía jugando a la pelota con su perrito Tobi, ve llegar a Juan con los ojos hinchados y rojos; Antonio se acerca corriendo y Juan le dice: “Los padres de Susana se van del pueblo y la cambiaron de colegio” Antonio se dejó caer con las manos en el rostro, al instante, como sin ser invitadas salieron de sus ojos calientes gotas de lágrimas, por primera vez en su vida, se permitió entregarse al dolor liberando sus lágrimas sin arrepentimiento. Juan se pone junto a Antonio y se abrazan largo rato, sin pronunciar palabra alguna, pero compartiendo la misma tristeza y la compañía del otro.

Desde el otro lado del patio, su madre observaba con un nudo en la garganta, mientras una suave lágrima rodó por su mejilla, alzando la mirada al cielo sonríe cuando una ráfaga de viento le mueve el cabello en señal de que los dioses le han escuchado.

La palabra es tan libre como la infancia y el niño tan poderoso como la palabra

Mirando de cerca, más allá de la tinta y el papel, más allá de los trazos de las letras y los espacios que conceden las pausas... más allá de la página, el infinito.

Sobre las palabras se posa una imagen que empieza a florecer a la luz de los ojos de un niño. Incontables mundos y aventuras surgen de esta conexión que, poco a poco, se transforma en un puente rumbo a puertas y senderos, hacia un horizonte que es posible siendo diferente de la realidad y, aun así, siendo sombras de ella. Se levantan del papel personitas, animales, universos con vida que penetran al corazón lector, lo abrazan. Enseñan bajo la premisa del juego; todo cuidadosamente tejido y elaborado, un jardín infinito del que brotan semillas de creatividad tras el manto del asombro y la curiosidad.

No es bienvenido el adulto amargo sino aquel que entre susurros habla. Las directrices se quedaron atascadas en las plumas, las normas más allá de la verdad; la vida atraviesa los libreros para nacer como arte de la palabra, y la palabra trae consigo la riqueza del mundo para servir siempre al niño y no a la norma y sus candados (Robledo, 2004; Robledo, 2007). El cuento que enajena de la verdad mientras de la verdad canta, se lleva en sus brazos al niño que entrega su voluntad y su alma al dibujo abstracto cernido en su cabeza, y una vocecita le habla de todo aquello que es y qué sería, de todo lo que fue y ya no podría, del vasto histórico que le abriga, de todas esas tradiciones que le cobijan (Robledo, 2004; Robledo, 2007).

El niño quiere ser niño y, por ser niño, quiere ser libre. La palabra es tan libre como la infancia y el niño tan poderoso como la palabra.

Enseñar puede ser jugar, nada está prohibido, excepto recordar que el niño no es engranaje y la literatura no lo ajusta, si fuese un tornillo que se envuelve al tiempo no habría escapatoria hacia la magia y la rebeldía del pensamiento (Robledo, 2007), las palabras se presentan como amigos que, al extender sus manos, reciben y guían todo aquello que desde el lenguaje crea vida. Allí el niño es autor y personaje de su propia historia y recibirá la palabra como herramienta que le lleva a los más grandes placeres del ser *imaginante* que en él habita (Colomer, 2010; Robledo, 2007).

La historia ha llegado a brindarle al niño una llave que perdió siglos atrás, cuando quería arrebatarse el juego y bebérselo como parte de la sociedad. Los cuentos no eran cuentos y las historias yacían acabadas, mientras el niño enajenado participaba del hambriento mundo que no le daba siquiera el chance de explorar. Ahora con llave en mano, el niño camina con rumbo a la palabra que podría, con suficiente esmero, bombardear de creatividad e ingenio esos pequeños ojos que apenas despiertan (Labarthe & Herrera Vásquez, 2016; Robledo, 2004).

Las historias que se tejen entre líneas son voces que han atravesado el tiempo en tonos de tradición, que buscan pintar los lienzos en blanco con los colores del ayer y el hoy. Hablan al imaginario las voces de los abuelos, y de la tierra misma, hablan los antepasados y los sueños, creando figuras tangibles para las manos del niño. El explorador del tiempo y el espacio tiene sobre sí una lluvia de *ancestralidades* que le presentan, entre juegos y explosiones de diversión, todo aquello que podría encontrar –o no – en el afuera. La realidad se fusiona con los cánticos

para allanar diferentes narrativas, las historias se mezclan y se hablan entre ellas, se comunican los cambios del mundo y lo dirigen a quien, en bocanadas, va devorándose el mundo, entreviendo aquí y allá. Podrían complicarse a veces las palabras por todo lo que quieren mostrar: es acaso el adulto hablando en la obra, o es acaso la simpleza la que la ahoga (Colomer, 2010; Macías, 2010; Sarland, 1985, como se citó en Colomer, 2010).

Va el infante evocando para sí, palabras que le dibujan el mundo, mientras que les reconoce cuando despierto las recorre (Colomer, 2010; Macías, 2010). Todo lo visto a algo le suena, todo cuanto aparece se ha visto en un libro, los símbolos se repiten y empiezan a nombrarse (Escalante & Caldera, 2008). En su cabeza, el niño va narrándose a sí mismo las palabras y las historias que ha encontrado entre sus manos, va descubriendo que hay imágenes conocidas, las señala y relaciona. Todo es tan real como cuando la imaginación lo trasladaba a casitas y bosques, todo es tan real que puede llamar al lechero, al tendero; todo es tan real en la palabra, que la adopta para hacerla suya y empezar a contar con ella lo que imagina y vive (Escalante & Caldera, 2008).

Esa experiencia estética se traslada de las hojas a las manos y desarrolla su propio lenguaje, tan diverso como diversas son las historias y culturas, el espejo de la realidad que cada niño invoca en sus lecturas es un reflejo de los pilares que se erigen detrás suyo. El niño en su mente ha explorado y diversificado las imágenes que fluían de los libros, y ahora se pintan en el mundo que trae consigo la posibilidad de actuar, buscar y sobre todo crear (Colomer, 2010; Escalante & Caldera, 2008).

Así que, en tanto que la relación texto-lector, tal como está quedando descrita, es un intercambio permanente entre lo que el texto objetivamente ofrece al lector y lo que él construye con la intervención de su imaginación, la lectura se convierte en un acto dinámico y de significaciones múltiples. (Suárez, 2014, p. 223)

El autor, como creador de espacios, es un invocador de creatividad (Colomer, 2010; Navas, 1995), es un mago que con hechizos le habla a una mente dinámica y juguetona; personalidades, deseos, desafíos, lugares exóticos, aventuras y problemas detectivescos...todo esto transporta mientras que estimula las creaciones mentales del niño en su silencioso haber

literario. La forma en la que los cuentos y las historias llenan el imaginario, se va desbordando en un “hambre de ficción” (Labarthe & Herrera Vásquez, 2016, p. 32); cada uno de esos mundos residentes de páginas son ventanas a lo inexplorado, espejos que reflejan lo que se es y lo que se podría ser, lo que se hace y se podría hacer. La realidad y la fantasía no se convocan en una batalla, por el contrario, la ficción es un hilo que conduce hacia la comprensión del *quién* que se ha empezado a construir y el *dónde* en el que se construye; la vida está siendo contada con las historias y esas historias empiezan a definir el ser que se transporta hacia lo que es tangible y corpóreo. Las ventanas a lo inexplorado firman una alianza con la fantasía, una alianza forjadora de mundos desde los que hay un camino a la identidad colectiva y propia, haciendo posible el encuentro crítico con lo que no está escrito (Cerrillo Torremocha, 2010; Roccoeur, 2006; Fernández Vargas, 2022; Fargallo Calvo, 2019; Egan, 1999).

Al convocar el poder de la literatura frente a un niño, en su casa, en su escuela, él obtiene el poder de *crear*. El poder de la palabra en la imaginación convierte cada lectura en un viaje de descubrimientos. Escuchar una historia en voz alta crea imágenes para conocer y re-conocer; la voz, entonces, resuena para guiar hacia formación en la palabra leída creando aventuras, y estas conducen a la palabra escrita.

“Así, la lectura tendría tanto sentido como montar bicicleta; ellos saben lo divertido que será la experiencia” (Escalante y Caldera, 2008, p. 6).

Al cederle la magia al niño, se genera un espacio nuevo entre él y la palabra, un espacio de reconocimiento mutuo en el que la fantasía, lejos de ser enemiga de la realidad, se dispara para convertirlo en el autor de sus propias historias. Ahora son los ojos del infante los que agarran la realidad desnuda para disfrazarla a su antojo; nacen entonces otras manos y otros ojos que buscan desdibujar, desentrañar y desvelar cuanto pasa. El afuera se vuelve irremediabilmente atiborrado. Para no ceder *ante el peso de las cosas* el niño hace uso de su naturaleza creadora; erróneamente el génesis que le respecta había sido llamado hijo de la educación, siendo engendrado con la vida misma. La entrega completa ante el experimento que implica vivir le ha dotado de hechizos con los que puede y logra desplegar mundos enteros a través del arte de palabra. Toda su atención se vuelca a aquello que quiere *hacer* y a aquello otro que espera *poder hacer*; las palabras y la intención de escribirlas le llenan de una curiosidad insaciable por ejercer desde sí mismo el papel de pluma, de narrador y de héroe, todo al tiempo: el personaje, la trama, el mundo del aquí, el

mundo del allá, fluyendo entre garabatos compuestos que arman canciones (Berbel, 2012; Ferrero Cándenas, 2017).

“Todo lo que voy a escribir ya está, de alguna manera, escrito en mí” (Lispector, s.f., como se cita en Berbel, 2012, p. 8).

Sabiendo que en la fuente yace el don, y no en el manifiesto de quien enseña o de quien busca moldear, el niño usa la varita para componer y hechizar; de todas las preguntas que de su curiosidad brotan, levantan alas aquellas ideas nuevas magnificadas en el papel, donde el niño sabe que es dueño y señor –sin dudarle –ni siquiera con un permiso, o con una norma que señale la meta, él habla con las imposibilidades y los sueños, fragua las realidades que abundan en su cabeza y las transforma para hacerlas visibles frente al otro y duraderas en el tiempo (Briceño, 1998; Frugoni, 2006).

Es deber, de quien yace por fuera de ese espacio, dar herramientas para modificar y reforzar el armazón de esa ave, las preguntas, las respuestas, la libertad... Porque la flama creativa es libre desde que surge con la vida, es la vida misma. Cuando se aviva el niño descubre el poder de contar historias y de la historia misma, saben ya que las palabras pueden ser más que sonidos, y le dan el poder de comunicar lo que viven, sin vivirlo, lo que saben y lo que son desde todo cuanto aprenden al escuchar, al leer, al jugar, al imaginar (Colomer, 2001; Maturana Arriaga, et al., 2018).

“Cada palabra que escribo me restituye a la ausencia por la que escribo lo que no escribiría si te dejara venir aquí.” (Pizarnik. A).

El niño es dueño de nuevas herramientas para crear, pero también para hablar y comunicar. Las estructuras que ha identificado, las letras que ha leído y las imágenes que ha relacionado, hacen parte ahora de la conexión con lo que imaginan, para desarrollar hilos de historias que le identifiquen ante los demás (Berbel, 2012; Colomer, 2001).

“Este sitio de la experiencia escritural pretende «arrancar al sujeto de sí mismo, procurar que ya no sea el mismo». El sujeto escritor se desubjetiva y es otro, radicalmente otro y ya no vuelve a ser el mismo”. (Pulido Cortés & Gómez Gómez, 2017, p. 10)

Si la creatividad es la magia que hemos nombrado, atrae para sí misma la narrativa, esa forma de pensar que se aleja de la lógica, abraza la ficción. Sostiene la palabra en la mano para contar historias, sus historias, para tejer metáforas y crear mitos. A futuro, se comprende también que la creatividad guía en descubrimientos de la lógica y la ciencia para servir en la concesión del sentido a la experiencia y la construcción de la realidad (Alonso & Aguirre, 2004; Bruner, 1994; 1997)

“Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada. Y en la interpretación, la ficción desempeña un papel mediador considerable.” (Ricoeur, 2006, p. 17)

Cuando el niño emprende a la construcción de textos manifiesta su sentir, su pensar y sus emociones a través de particularidades escritas que tienen un sentido para él. La estructuración literaria y gramatical es el refuerzo externo, mas no la soga que constriñe; quiero decir, la enseñanza de la palabra, escrita, leída o en manifiesto, necesita ser acompañada y comprendida; la coerción que naciera del objeto de la docencia, acorta el estímulo sobre ese niño que se va inspirando a levantar la palabra como cómplice y amiga. El encuentro entre el niño, la escritura y su docente recrea, entonces, un triángulo de vías libres en cuyo centro se permite la revolución, la rebeldía y el deseo (Berbel, 2012; Flórez & Múnera, 2020; Petro Corcho, 2021).

La escritura y la lectura literaria pueden actuar como el puente que se establece entre la representación que formamos de nosotros mismos y la comprensión de la realidad, entre nuestra experiencia y la forma en que la cultura nos ayuda a entenderla. (Colomer, 2009, p. 11)

El escribir como arte propicia, además de la creatividad y su desborde imaginativo y creador, capacidades en el niño para abrirse las puertas en la navegación del *mundo real*. La

seguridad y la confianza en sus propios gustos o deseos son importantes aquí, así como la apropiación del acto de la lectura y la escritura para su interés y continuidad, para la creación de textos hablando de estos como cualquier manifestación de la palabra en cualquier momento, o entorno, escritos o no, para decir, para leer, para escribir y para escuchar (Cassany, 2003; Graves, 1991; Tovar et al., 2005).

Así como en la historia escuchada, leída o interpretada por medio de imágenes, que contiene un bagaje emocional atrayente para el niño como escucha, lector u observador, se trata de soltar la rienda de todas aquellas experiencias que le atraen y le generan interés o preocupación para que, asiéndose de ellas, las libere, las *textualice*. Ellos pueden explorar su mundo, y a sí mismos, y evocarlos en el papel, o no. El juego está en permitirlo, en ver el parque de recreo que acontece entre las hojas con lápices, colores o imágenes...que se reproduzca y se dé continuidad a voluntad (Cassany, 1990; Huamaní Alejo, 2019).

Las experiencias relatadas por aquel no-niño, hablan de múltiples competencias que comienzan a levantarse como escudos, o espadas, frente a lo que convoca *ser*. El niño como ser social, el niño como ciudadano, el niño como estudiante, el niño como crítico. Asegurar la participación va mucho más allá de la obligación, la opcionalidad frente a lo llamativa que puede ser una actividad, la recompensa que va más allá, el sondeo de las historias contadas por otros, la creatividad (Petro Corcho, 2021). Sobrepasar la sobriedad, el niño se mueve por lo que no conoce y le genera curiosidad, está impulsado por generar nuevos rumbos, está buscando construir y transformar.

La escritura se inscribe en el ámbito de la experiencia, es decir, que escribir es experimentar, jugar con el pensamiento producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno mismo y en los otros efectos de transformación, nuevas formas de mirada y posibilidades de acción. (Pulido Cortés & Gómez Gómez, 2017, p. 9)

Que el niño emprenda por sí mismo la tarea de escribir, puede volverse un gigante pues es mucho lo que puede estar saltando y queriendo salir en él y quizás se estrujan un poco para salir. Así, a veces es necesario un empujoncito liberador para soltar las amarras y que aproveche la marea alta. La fluidez irá marcando el paso y la navegación, viento en popa, llegará prontamente. La ausencia de inhibiciones marca el paso para que se sientan dueños de sus creaciones y

encuentren en las actividades placer y gusto por repetir las, innovar encuentros con sus historias o con las historias de los demás, así, los niños se suman en un cálido ambiente de confianza en el que la palabra menos aceptada será el *no* (Alonso & Aguirre, 2004; Berbel, 2012).

El ejercicio de crear, además de un sistema de navegación, tiene un mapa de fondo lleno prácticas sociales, de simbolismos y rutas creativas. La fabricación de los mapas crea pasadizos que confluyen y luego cambian al ser reinventados; hacer un trayecto muy largo puede hacer que el viaje no llegue a puerto, hacer uno corto puede evitar la atención, así que la estrategia primera para *mapear* debería involucrar curiosidad como impulsor y brindar cobijo en lo conocido sin perder de vista lo imaginario. La evolución de las cosas, la evolución de los procesos, la evolución del pensamiento, de las estrategias...Evolucionar para acompañar, evolucionar para crear. Debe evolucionar primero la marea para que el barco zarpe en cuanto sienta el viento empujando (Cerrillo Torremocha, 2005; Maturana Arriaga et al., 2018).

Quizás el enseñar no siempre es repartir –repetir –conocimiento, en el otro sentido de la palabra, enseñar también es señalar: situarse en el mástil y dirigir sin mover el timón, entrever los peligros del viaje, cuidar del timonel, avisar las tormentas. Aquí, en este barco, hay emociones limpias, se mueve la inocencia que no ha sido barrida, se mueven las palabras y los deseos con ímpetu sin igual. El niño, como agente pasivo o activo, narra y escucha, comparte y participa, complementa, pregunta y responde...el niño también enseña, no señala (Berbel, 2012, Pabón Ortiz, 2019).

Finalmente, quisiera llamar un poco la atención hacia la película *Intensamente* (Docter, 2015). Durante los primeros cinco minutos se refleja la importancia de las emociones en la interacción, no solo con las otras personas sino con el entorno, asimismo, la relevancia de las imágenes que tienen los niños en sus mentes que son origen de experiencias leídas, vistas o escuchadas y cómo se pueden recrear en la misma realidad solo con el uso de la imaginación. La imaginación, por su parte, evocando a Bing Bong lanza salvavidas de supervivencia en medio de momentos de soledad para que la emocionalidad positiva se conserve. Son particularidades de un infante que deben ser especialmente avivadas y respetadas, así como debe llamarse a que desde ellos mismos se mantenga una expresión de respeto hacia la creación ajena; la complementariedad en estos casos es igualmente importante pues desarrolla habilidades no solo

de procesos comunicativos sino con aquellos de interacción, ciudadanía o socialización, que son importantes una vez que se emprende hacia el descubrimiento del entorno más allá de las letras, los dibujos y las historias; esto, sin olvidar que la creatividad, al no ser un *don*, puede seguir siendo avivada a lo largo de la vida y forjarse como una fábrica de información no solo ficticia sino científica (en el sentido observacional del descubrimiento).

7 Discusión

Interacción, diálogo y reflexión, una apuesta desde los talleres literarios

Las bitácoras resultan siendo una herramienta crucial en la investigación creación para desarrollar una reflexión de lo que sucede en un espacio de formación, desde allí se puede establecer una mirada de lo que pasa en el momento y cuando se vuelve después sobre estos apuntes permite comprender cuestiones que quizás en el momento no fueron visibles. A partir de las bitácoras que surgieron de los espacios de taller en La Sierra se desarrolla un análisis reflexivo, el cual no se enfoca en relatar solo lo que pasó en cada espacio, sino que busca poner en constante reflexión lo que sucedió, invitando a la evaluación de las prácticas, herramientas y encuentros con los otros y otras.

Desarrollar bitácoras y luego tener el tiempo para poder conversar desde la lectura y análisis con estas es fundamental para llevar a cabo una reflexión por la práctica y no solamente limitarla a los indicadores o resultados que se pretenden alcanzar, acá es necesario resaltar lo que propone la maestra Bolívar en su artículo:

Este es justamente el problema al que se enfrenta en la actualidad: que la reflexión se ha articulado a los resultados, dirigidos principalmente a medir la “eficacia de la enseñanza” en términos de logro de aprendizajes, haciendo al maestro responsable de esa mejora y a la reflexión su principal herramienta. (Bolívar, 2021, p. 115).

Si bien la reflexión, sin duda alguna, permite mejorar los resultados de la práctica en la enseñanza, resulta fundamental para preguntarse por esta y transformarla y esto solo se da si se desarrolla constantemente una conversación consigo mismo y con el otro.

Termina siendo, entonces, la bitácora el diario de campo que permite una introspección (Latorre, 1996, p. 56 como se citó en Espinoza y ríos) plantea que: “el diario de campo es un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (p. 5).

Para desarrollar un análisis reflexivo que comprenda diferentes aristas se propone retomarlo desde dos ejes transversales, *la relación y escucha con el otro y la creación*, siendo categorías que constantemente aparecían en las bitácoras y que fueron evidenciadas en la práctica.

La relación y escucha con el otro

Para el primer día, como suele pasar, había cierta incertidumbre, era mi primer encuentro con los niños cuyas edades oscilaban entre los 6 y 13 años, en total asistieron 14. Tenía todas las expectativas, así que llevé preparada una presentación usando palabras creativas, quería conocer más de los chicos y el grado en el que estaban. “La actividad consistía en escoger una palabra y decir cómo se relacionaba con ellos y que de una vez se presentaran; yo inicié escogiendo una palabra y presentándome, lo que más les llamó la atención de mi presentación fue mi edad, ya que me ponían menos edad, escogí la palabra aventura y les conté el porqué, como porque me gustan los retos” (Bitácora 1, encuentro 1).

No obstante, “al principio noté cierto desinterés por los comentarios que hicieron, que no les gustaba leer, ni escribir. Andrea la niña más grande dijo que las actividades que más disfrutaban eran jugar al aire libre, y los niños que les gustaba más era el fútbol. (Bitácora 1, encuentro 1). Así, el proceso de leer y escribir con ellos sería todo un reto, o incluso podría hablarse de eso a lo que Flórez Flórez y Olarte-Olarte (2020 como se citó en Torres y Granados, 2023) llaman tensiones productivas se hacía necesario, entonces, ir ganando su confianza para que se volvieran cómplices en cada encuentro convirtiéndolos en parte integrante, no solo en meros informantes, el diálogo y la acción debían conjugarse perfectamente para crear un ambiente propicio tanto para ellos como para mí.

Luego de la presentación con las palabras les leí el cuento *Vincent con amor* de Brenda V. Northeast, tras la lectura la idea era que ellos escribieran sus nombres y los decoraran con sus colores preferidos. “Me dio la impresión de que este sí iba hacer un reto, por el cual iba apostar todo, un grupo complejo, de diferentes edades y puede decirse que estratos, la mayoría se

conocían, pero no por eso son amigos, eso lo noté porque se hacían mucha burla entre ellos” (Bitácora 1, encuentro 1).

Estaba claro que no venía a impartirles un conocimiento y es que si ese era mi objetivo había equivocado la ruta, más bien llegaba a cocrear con ellos, cuerpos y espíritus totalmente disímiles, pese a que los uniera un espacio y tiempo; empezaba, de esta manera, todo un proceso reflexivo para enriquecer mi labor y es que como lo afirman Torres-Quintero y García-Granados (2023) la práctica como ejercicio permanente puede ser rehecha.

En ese sentido, la reflexividad como práctica se inscribe en tres dimensiones del quehacer investigativo que recogen Rosana Guber (2011) y Pierre Bourdieu (1980/2007): 1) en las condiciones histórico-culturales de quien investiga como integrante de una sociedad particular; sus valores, creencias e intereses políticos; 2) en el rol del (la) investigador(a) propiamente dicho que incluye sus perspectivas y elecciones epistemológicas, ontológicas, teóricas, metodológicas; así como sus conclusiones; y 3) en la posición que adopta frente a los demás actores del estudio: las relaciones de poder que teje con ellos en la cotidianidad de la investigación (Torres-Quintero y García-Granados, 2023, p. 4).

Para el segundo encuentro los niños que tenían clase en la tarde no asistieron, pero ya me habían informado, “estuvieron presentes los niños más pequeños de 6 a 9 años. Ya se observaba más confianza, por lo que me preguntaron si podían jugar primero y realizar luego la actividad, opté por comenzar con las actividades planificadas y les dije que estas suelen requerir más tiempo y concentración (Bitácora 2, encuentro 2).

Algo que debo recalcar acá es que mi objetivo con los encuentros era que a través de actividades creativas los niños y niñas pudieran expresarse y explorar su imaginación, desarrollar habilidades literarias, y fomentar la confianza y la comunicación en un ambiente inclusivo y respetuoso; por lo que apelando a lo que mencionan Torres-Quintero y García-Granados (2023) es que a la hora de generar conocimiento no somos neutrales, y es que como docentes llegamos con unas apuestas de indagación, apuestas teóricas, éticas y políticas que sin llegar al extremo de

invalidar el conocimiento y el deseo de los otros inciden en esa forma en cómo producimos esa realidad en la que nos estamos insertando.

Esas diferencias y conflictos que se avizoraron en el primer encuentro se hicieron más que evidentes en el segundo, “por eso establecimos unas reglas básicas que ellos mismos escribieron y pegaron en una cartelera; pero, aun así, se pelean muy seguido y eso hace que las actividades se desarrollen con intermitencia, ya que gritan, corren, y desconcentran a los demás. Por ejemplo, Thiago le gusta molestar a sus compañeros que no son sus amigos, se enoja muy fácil cuando las burlas son hacia él y se desconcentra con cualquier cosa, le gusta participar, pero no con cosas directamente del taller” (Bitácora 1, encuentro 2).

Es preciso entender que las prácticas llevan consigo una serie de conflictos y que, pese a que se construye una línea de acción para hacer frente a los desafíos como los mencionados, resulta común que nos enfrentemos a situaciones ante las cuales se debe actuar de manera improvisada, de ahí lo clave de mantener una permanente reflexión. “[...] insistimos en la importancia de pensar la reflexividad reconociendo que estamos inmersos en relaciones de poder y que las condiciones de desigualdad e injusticia epistémica podrían articularse a estas interacciones” (Torres-Quintero y García-Granados, 2023, p. 6).

La interacción permanente entre los mismos niños puede resaltar el pensamiento de unos en detrimento de los demás, por lo que se debe optar por horizontalizar estas relaciones, más si somos quienes estamos guiando el proceso, somos “ajenos” al entorno, pero al tiempo estamos inmersos en él, direccionando un trabajo que puede tejerse o no adecuadamente a partir de esas orientaciones que vamos dando, es por ello que esa “imagen de poder” que ostentamos como docentes debe reconfigurarse, orientando con equidad y respeto. Algo que se refrenda en el siguiente apartado:

Se posiciona como imperativo ético para observar y desmontar progresivamente las formas como tradicionalmente circula el poder, cuestionar la autoridad del conocimiento e introducir narrativas contrahegemónicas desde las cuales hacernos responsables de las interacciones que sostenemos y del conocimiento que se

deriva de ellas (Albertín Carbó, 2008; Gandarias, 2014; Hesse-Biber, 2013/2014; Olesen, 2012 como se citaron en Torres y Granados, 2023, p. 3).

En este mismo sentido, para hablar de la relación y la escucha con el otro es necesario traer a colación el relato de la bitácora 2 donde se desarrolló la actividad a partir del libro álbum *Donde viven los monstruos*, después de la lectura se propuso que escribieran para darle vida a un monstruo y luego poder intercambiar con otros compañeros o compañeras para personificar la descripción de la historia, volviendo a la bitácora es importante leer lo que se consignó de esta actividad.

“Después de realizada la actividad considero que no fue la mejor idea intercambiar los relatos porque muchos no supieron recrear como tal dicha creación a como lo habían imaginado los que los escribieron, solo un grupo logró recrear la idea. Al finalizar Paulina dijo que ella hubiera preferido también hacer en el mismo grupo la creación del monstruo que describieron, les dije que todos sus comentarios los tendré en cuenta para los otros talleres” (Bitácora 2, encuentro 1).

Al leer el apartado nuevamente surgen una serie de reflexiones relacionadas primero que todo con el intercambio de relatos el cual tenía una intención de promover la empatía y la reinterpretación creativa, sin embargo, fue más difícil de lo que se podría considerar, si se tiene en cuenta la población con la cual se trabajó. Cuando se propone recrear un relato ajeno se puede encontrar con la dificultad de desarrollar imágenes y conceptualizaciones de ideas que no son propias, por ende, esto pudo causar que no todos los participantes se sintieran cómodos al tener que trabajar con ideas que son suyas.

De esta manera, se convirtió en un reto generalizado buscar que los niños y niñas cambiaran por un momento de perspectiva, es usual realizar este tipo de estrategias pedagógicas. Es común que cuando se invita a las personas a reinterpretar el trabajo de otros, surjan dificultades en la comunicación ya que no está presente la visión inicial y cuando vuelve al creador inicial puede suceder que este exprese las cosas que no se tuvieron en cuenta de su relato. Se interpreta y se da sentido a las ideas, influenciadas por sus propias experiencias y

percepciones. Es un reflejo de cómo la creatividad no siempre puede traducirse fácilmente de una mente a otra, sin perder ciertos matices o detalles importantes.

Así mismo a partir de lo que generó este apartado entorno a lo reflexivo también es importante resaltar algo que ya han mencionado Torres y Granados (2023) en su artículo haciendo alusión a la necesidad de desarrollar reflexión a partir de la conversación entre el mediador del taller o docente y el participante, pues como se observa en el relato, se tuvieron en cuenta las apreciaciones de las y los participantes del taller que hicieron alusión a lo que no les gustó de la actividad.

En principio, habría que transformar la lectura que tradicionalmente hacemos del sujeto de investigación como simple proveedor de información, para reconocer que su mirada sobre el tema de estudio y sobre quien investiga juega un papel activo en la construcción de conocimiento y en el resultado de esa interacción (Torres y Granados, 2023, p. 9).

Por ende, cuando se produce interacción se abre la puerta a una reflexión que permite darse de manera conjunta, donde se escucha y comprende la visión de la otra persona para seguir pensando los espacios de taller, establecer, entonces, una conversación con el otro permite que esté activo y que no sea simplemente un receptor, además que esto nutre la práctica de la enseñanza.

(Richards, 1991 como se citó en Espinoza y Ríos explica que “la reflexión es una respuesta a una experiencia pasada; requiere de rememoración consciente y de examinación, esto con el fin de evaluar lo vivido y tomar decisiones para la planificación y acciones futuras (p. 5).

Y es necesario resaltar estas líneas para comprender la reflexión como una rememoración que no solo se hace desde el recuerdo vivido sino desde lo que se consignó de manera escritural, entendiendo que al realizar esto de manera consciente se puede evaluar y tomar decisiones sobre la marcha. La conversación, entonces, jugó un papel importante y decisivo ya que siempre se escuchaba las peticiones de las niñas y niños, atendiendo a lo que les gustaba y lo que les parecía mejor para que los talleres fueran más amenos, en esas conversaciones expresaron en un encuentro que querían escuchar historias más largas y así fue como en el encuentro 2 les compartí otra historia, atendiendo el llamado y lo consigné de la siguiente manera en la bitácora.

“No llevé una lectura de libros álbum sino de un cuento más largo titulado *La hidra*, que hace parte de una colección de secretos para contar llamada *Con los pelos de puntas*. Les encantó esta lectura porque pudieron ir rotando en ella. Emmanuel dijo que para él también es importante que al final se haga como un recuento del cuento como para entender mejor lo que sería el sentido de este, para eso Andrea se ofreció de manera voluntaria ayudada por los otros compañeros” (Bitácora 2, encuentro 2).

Escuchar a las y los participantes permitió conocer qué tipo de lecturas querían explorar, al principio se creía que la propuesta idónea para ellos era los libro álbum, sin embargo, lo que expresaron y evidenciaron en el espacio fue totalmente distinto, pues ellos mismos planteaban que querían escuchar otro tipo de historias. Así mismo no solo el cambio de lectura transformó el espacio, sino que también entraron nuevas sugerencias como la de poder resumir o comentar la historia después de ser leída, expresando que esto les permite otra manera de entender lo que están escuchando, otras voces se propusieron para hacer esto. Al respecto, (Sánchez, 2009, p. 81) explica que

La diferencia en los resultados depende fundamentalmente del trabajo del estudiante para integrar lo aprendido a sus modos de pensar y de actuar y también de la manera como dialoga con su tutor hasta llegar a una reflexión mutua en la acción.

El diálogo reflexivo permite, así, generar una integración de saberes, este diálogo no es un proceso que se da en una sola dirección sino por el contrario comprende una reflexión mutua en la acción. Esto sugiere una relación de co-construcción del conocimiento, donde el docente que acompaña los espacios de taller guía, pero también se adapta a las necesidades, dudas y descubrimientos de las y los participantes.

Por ende, cuando se establecen estas conversaciones se desarrolla una reflexión íntima con la práctica que permite realizar constantes cambios, sin embargo, no solo es una cuestión de escuchar a otros y otras, sino que esto tiene otro sentido cuando se plasma en las bitácoras y después se puede hacer un análisis del proceso de lo que los niños y niñas expresaban, los cambios que se dieron y la asimilación por parte de los participantes.

La creación

Otro de los ejes que se evidenció constantemente en las bitácoras fue la creación, por ende, es importante desarrollar un análisis reflexivo de este componente, la creación ha estado asociada en esta investigación como el componente metodológico, de esta manera permitió comprender emociones, mundos de la vida ya que el acto de crear otorga la oportunidad de plasmar una visión propia del mundo.

Precisamente, buscando inspirar su creación “llevé el libro álbum *La ovejita que vino a cenar* de Steve Smallman y Joelle Dreidemy, esta vez lo llevé en formato digital; el cuento les encantó y conversamos un largo rato sobre el “[...] les encanta participar de manera oral; pero cuando ya llega la hora de escribir o crear cuentos se quedan cortos, es por ello que se hace necesario crear un ambiente donde cada idea es válida y escuchada, reconociendo los esfuerzos de cada uno” (Bitácora 1, encuentro 2).

“Siempre les ofrezco diversidad de opciones, para que cada niño pueda participar de acuerdo con sus habilidades y preferencias, por ejemplo, las niñas que no saben leer, como Nairobi, las que tienen 6 años, siempre prefieren hacer dibujos o manualidades, y está bien porque de esa manera expresan su sentir respecto a la actividad; en cambio los que saben escribir lo hacen desde sus experiencias y esto les brinda una oportunidad para expresarse y compartir aspectos significativos de su vida”.

Las acciones de los otros influyen en las acciones propias, hacen que las propias acciones se acoplen a las de los demás. Pero esto no significa que las acciones de los demás determinen las acciones de un individuo como si éste fuera un ser completamente pasivo (Sánchez, 2009, p. 62).

Al respecto, “uno de los niños llamado Milán escribió su relato hablando de la casa de su vecina donde un perrito vive una situación precaria, ya que lo tienen amarrado la mayor parte del tiempo y no le dan comida, y él quiso escribirlo y compartirlo con nosotros como una muestra de protesta, y así como con todos los relatos noté que no fueron inventados, sino que contaron algo desde sus experiencias diarias, en su casa o del barrio. Esta actividad sirvió para que el taller se desarrollara a través de la interacción de los niños con el libro álbum, que sirve como punto de partida para explorar nuevas ideas y crear relatos propios inspirados en sus experiencias diarias. Los niños experimentaron una amplia gama de emociones al participar en la lectura del cuento y

al compartir sus propias historias, lo que les permite expresar sus sentimientos, pensamientos y percepciones de manera creativa. A través de la creación de cuentos basados en sus vivencias personales, los niños reflexionan sobre temas como la solidaridad, la justicia y la empatía, lo que les lleva a compartir mensajes significativos y a generar conciencia sobre realidades cercanas a ellos” (Bitácora 1, encuentro 2).

Lo que hicieron las niñas, Milán y yo misma es lo que, básicamente, Sánchez (2009) define como auto-interacción, donde nosotros mismos como seres humanos tenemos en cuenta una serie de elementos para decidir actuar de una u otra forma, apelamos a esa reflexión donde las indicaciones e interpretaciones emergen para darle un nuevo sentido a esa acción que decidimos entablar.

Al tiempo, “llevé materiales para que realizáramos una alcancía en forma de marrano. Todos los niños y niñas estaban felices porque como les había dicho, a ellos les encanta estar haciendo cosas con las manos todo lo que implique crear, cortar, pegar y plasmar su imaginación para ellos es importante. Les dije que el resultado de esta actividad la podían utilizar en sus casas para ahorrar, también darla como regalo o, simplemente, como una decoración. Fueron alrededor 9 niños, ese mismo día no se logró terminar como tal así que la continuaron el sábado con la otra profe y con los demás niños que vinieron ese día. El otro viernes me dijeron que fue la mejor actividad que habíamos hecho hasta el momento en el taller” (Bitácora 2, encuentro 2).

La descripción hecha en la bitácora logra evidenciar cómo las y los niños avanzaron en una actividad que les permitió explorar sus experiencias creativas, conectado desde lo cognitivo y emocional, fue una actividad que gustó completamente y donde los participantes se conectan permitiendo desarrollar desde lo manual una participación activa y creativa donde los niños y niñas no solo siguieron instrucciones, sino que fueron partícipes en un proceso creativo que les permitió plasmar su imaginación y habilidades, desarrollando un aprendizaje que pasa por el cuerpo y se convierte en significativo, tanto que de manera autónoma se genera un compromiso.

Termina entonces siendo la creación una forma de lenguaje por el cual los participantes se comunicaban entre sí mismos, desde el cual podían expresar sus sentires mientras creaban con sus manos, así mismo lo menciona (García, 2002)

La expresión plástica, como todo lenguaje, supone un proceso creador. Para poder llegar a representar-comunicar creativamente, a través de la imagen, las percepciones y vivencias, es necesario conseguir un equilibrio entre lo que se vive y lo que se expresa, entre acción y lenguaje, entre "hacer" y "decir" (p. 7).

Más adelante para el encuentro 3 teníamos planeado hacer poemarios. Es por ello que quise empezar leyendo varios poemas de la autora Mirta Aguirre, varios de los cuales leíamos simplemente y otros tratábamos de memorizarlo y decirlos en forma de canción en un círculo, entre los poemas estaban *Quíntuples*, *Caballito*, *Instantes* y la *Pájara Pinta*. Se sorprendieron al notar que los poemas no solo son para leer, sino que también los pueden cantar y hacer varias actividades divertidas con ellos (Bitácora 2, encuentro 3).

El lenguaje poético fue otra de las actividades que tuvo más éxito puesto que radicó en la transformación de la poesía en una experiencia activa. Leer y memorizar poemas puede ser una tarea complicada y a menudo tediosa para algunos niños, pero al introducir la música y el canto, brindó una nueva manera de apropiarse del lenguaje poético, evocando las palabras e historias desde la sensibilidad.

Existe una idea limitada con la literatura y la experiencia con la poesía que se queda en muchas ocasiones en una lectura, de este modo, al interactuar con las y los participantes de otra manera, abrieron una nueva puerta hacia la apreciación y el disfrute de la literatura.

El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes participan activamente en el proceso, experimentando y aplicando el conocimiento en situaciones reales o lúdicas. Al cantar los poemas, los niños y niñas no solo están aprendiendo poesía, sino que también están viviendo la poesía a través de su propio cuerpo y voz. De esta manera, se activan otro tipo de inteligencias a través de la literatura como la inteligencia musical y la inteligencia lingüística. Al vincular la poesía con la música, se está fomentando un aprendizaje que considera que los niños y niñas pueden aprender de diferentes maneras, explorando y potenciando sus preferencias.

A su vez, busqué trabajar las emociones, así, llevé el libro *El monstruo de colores* de Anna Llenas, “considero que no fue la mejor elección el libro álbum que escogí, lo escogí pensando en que podría ser de gran avance poder leerles algo ya conocido, y sí efectivamente ya

la mayoría lo conocían, tal vez por ser el más directo sobre lo que pueden ser las emociones también por ello tiene muchas críticas no tan favorecedoras” (Bitácora 1, encuentro 3).

Ser honesta al afirmar que el libro no fue la mejor elección recuerda lo que propone Sánchez (2009) cuando menciona que en la práctica medios y fines se entrecruzan para buscar la solución a un problema.

“Como había observado en los anteriores encuentros que les gusta dramatizar, ya que tienen varios disfraces, les propuse como actividad que escogieran un papelito al azar y representarán la emoción que les tocó y ya los demás adivinamos cuál era [...]. Todos los niños participaron de manera divertida, siendo conscientes de que no hay emociones buenas ni malas, solo emociones y que muchas veces son pasajeras y es normal sentir las a veces sin lastimar, ni lastimarse. Para finalizar realizamos la creación del frasco de calma, que tiene como fin guardar papelitos con consejos para cuando alguien, está enojado, feliz, triste, con miedo y en calma, entre los consejos están: Contar hasta 10, tomar agua, hablar con alguien, reír, enfrentarse a la oscuridad, ver televisión, jugar, comer helado y no pegar” (Bitácora 1, encuentro 3).

Se observa, de esta manera, como la socialización permite objetivar el conocimiento. Se da una producción de conocimiento de conexiones parciales a las que aludía (Haraway, 1988/1991) como se citó en Torres y Granados (2023), dichas conexiones, como en este caso con los niños, son temporales y se tejen a partir de mi relación con ellos y, obviamente, entre su propio encuentro donde hay afinidades, pero también disenso y tensiones, en ese orden de ideas la reflexividad no es estática cobra movimiento, implica hacerme responsable como investigadora de esas miradas y enunciaciones que hago, pero, al tiempo, tengo la tarea de propiciar esas nuevas explicaciones construidas por los actores con los que establezco relación para este caso, los niños.

Para el cuarto encuentro el tema se enfocaba en saber si los miedos eran inventados o reales, era un asunto que ya habíamos conversado antes con los niños y “con ello buscaba también ideas de insumos para mi creación del cuento de cuáles eran sus miedos para poner de ejemplo en el cuento que estoy creando *Las sombras que hablan*. Así que empecé hablándoles sobre cómo eso también es un sentimiento que todos ya sean grandes o chicos experimentamos” (Bitácora 1, encuentro 4).

“La libertad de contar sus “travesuras y poder expresar y compartir sus experiencias de clase o casa” (Bitácora 1, encuentro 5) fue lo que más les marcó en el quinto encuentro. Ambos fueron encuentros cargados de emociones, conversaciones y risas de coproducir y reinventar. En este punto cabe hablar de la la situación hermenéutica a la que se refiere Heidegger

que es dinámica, no se agota en la metáfora visual, puesto que aquella se configura co-originariamente a partir de determinadas disposicionalidades afectivas (Heidegger, 1927/2018). Nuestro “mirar” siempre ocurre dinámicamente a partir de afectividades. Abrimos mundos y nos posicionamos en ellos desde disposiciones afectivas concretas, interpretándolos, comprendiéndolos, narrándolos y performándolos, siempre con otros y desde una determinada situación hermenéutica (Torres y Granados, 2023, p. 8).

Los encuentros restantes estuvieron marcados, entre otros asuntos, por la creación de quitapesares (muñecas artesanales originarias de Guatemala que se usan para buscar una solución a los problemas) y fanzines (revista hecha de manera aficionada), además de ilustraciones y lecturas en voz alta propiciando la escucha de las voces de los otros.

Por ejemplo, cuando les leí el segundo borrador del cuento *Las sombras que hablan* “[...] la mayor parte del tiempo estaban riendo sobre lo que le sucedía al protagonista Antonio, y sobre las sombras que ellos veían, al terminar les dije que era yo quien lo estaba escribiendo y necesitaba de su ayuda para el tercer borrador, y era que me dieran sus sugerencias sobre lo que cambiarían al cuento o qué le agregarían. Les gustó mucho la idea de que llevara ilustraciones y ellos mismos se ofrecieron a hacerla en su momento. Después decidieron disfrazarse de las criaturas del bosque para hacernos una escena” (Bitácora 1, encuentro 6).

Para el octavo encuentro, “la actividad del día era escribir un cuento y después crearlo en arcilla, para ello quise que trabajaran en equipo ya que antes no lo habían hecho y creo que así quedaba mejor la actividad con el aporte de cada uno. Fueron 3 equipos, pero solo 2 inventaron el cuento y lo crearon, en cambio el equipo de Ximena solo creó un cuento que ya habían leído el de los tres cerditos”.

La práctica educativa se constituye en un reto cotidiano, los grupos pueden estar motivados para realizar determinada actividad, pero, a su vez, pueden surgir distractores o

asuntos emocionales o cognitivos que impidan como le sucedió al grupo de Ximena desarrollar la actividad tal y como fue planteada, son asuntos que no deben desmotivarnos como docentes y que más bien nos instan a preguntarnos: ¿qué sucedió?, ¿fue un tema del grupo de trabajo o de la manera como les propuse participar?...la indagación decidida debe estar latente en nuestro quehacer.

Para el noveno encuentro “les termine de leer el cuento, y solo como dos niños percibieron las diferencias del cuento en este tercer borrador, por ejemplo, Yeicar notó que tenía un final diferente; luego, pasamos a la actividad para las ilustraciones, los niños que no escucharon completamente la lectura, no sabían cómo realizar la actividad de ilustración. Thiago quien fue uno de los que se salió a media lectura, se enojó porque no había escuchado y además de eso, se puso a jugar de una manera muy brusca con su compañera Ximena [...] no obstante, los demás niños realizaron unas ilustraciones bellísimas, varios hicieron la portada, otras algunas escenas sobre todo las de los monstruos. Milán quiso escribir algo como un mini cuento relacionado con el que les había leído” (Bitácora encuentro 9).

A modo de conclusión

Cuando se llegó a este territorio una pregunta constante se centró en cómo generar procesos de exploración y creación a través de la lectura, en el proceso de encuentro y espacio inmediato, pero luego en la lectura de las bitácoras se evidencia un avance que se podría explotar para futuros encuentros, enfocado en esas otras formas de hacer que la literatura sea interactiva, a partir de representaciones como la dramatización, el dibujo o la creación de historias colectivas.

La importancia de este tipo de investigaciones y procesos formativos en un contexto como La Sierra, marcado por la violencia y la estigmatización social es fundamental, ya que estas iniciativas no solo promueven la creatividad y el aprendizaje, sino que también ofrecen un lugar seguro para la expresión, brindando nuevas oportunidades de diálogo y entendimiento en un entorno históricamente conflictivo.

De estos espacios queda la importancia de flexibilizar las estrategias pedagógicas para adaptarlas a las necesidades e intereses de los participantes y los territorios. En lugar de limitarse

a enfoques tradicionales, supone abrirse a la experimentación y a la creación que puede generar resultados más profundos y significativos.

Escribir el cuento fue una experiencia compartida con los niños y niñas del taller *Pintando con palabras: aventuras literarias para pequeños artistas*. Escribí tres borradores, y en dos de ellos estuvieron presentes, escuchándome y aportando sus ideas, dramatizando y dibujando. Fue esencial para mí que ellos escucharan el cuento y notaran los cambios a medida que se los volvía a leer. Todos querían hacer sus respectivas ilustraciones, y de manera unánime se escogió para la portada del cuento la ilustración hecha por Valeria Torres, una niña de 12 años que asistió a todos los encuentros.

En este proceso, mi experiencia estética se fundió con la de ellos, especialmente cuando dibujaban a partir de la escucha de mi cuento y es ahí donde se manifiesta la mirada relacional: en mi rol de tallerista, no solo inspiraba a los niños y niñas a reproducir, sino a crear a partir de las lecturas que compartimos en clase.

Finalmente, desde este análisis reflexivo se evidenció cómo la creación es un eje fundamental para trabajar con niños y niñas, ya que permite navegar por la imaginación, de lo que escuchan, ven y perciben, los niños y niñas imaginan siempre por naturaleza y es ahí donde se debe aprovechar y potenciar para desarrollar con ellas y ellos procesos creativos donde comprendan la literatura desde diversos mundos y desde sus propias experiencias.

Referencias

- Agamben, G. (2016) *El fuego y el relato*. Editorial Sexto Piso España.
- Alonso, L., Aguirre, R de R. (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 375-400.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300002
- Arroyo, R. (Octubre de 2015). La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas. España: Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
- Beltrán, J. A. (Abril de 2021). Una nueva narración, otras formas de contar el cuento. La escuela y la educación emocional: oportunidades desde la literatura. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. ALBA Editorial.
- Briceño, Efraín. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso creativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 2(1), 43-51. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a05.pdf>
- Bruner, J. (1994). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (1997). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa.
- Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro educativo*, 104-132.
- Cabrera Albert, J. S., Choe, M., & Montes de Oca Fernández, N. (Octubre -Diciembre de 2018). El impacto socio-educativo del trabajo comunitario: experiencias del Taller de Creación Infantil «Ilustrando Sueños». *Mendive. Revista de Educación*, 16 (4), 581-590.
- Cabrera, L. (2016). El taller literario: una aproximación sistémica. *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 89-107.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). Los nuevos lectores; la formación del lector literario. *Literatura infantil y educación literaria*, 133-152.
<https://biblioteca.org.ar/libros/134288.pdf>

- Cerrillo Torremocha, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Colomer, T. (2009). *Leer y escribir para dar forma a la experiencia*. I Congreso Internacional de Literatura para Niños: producción, edición y circulación, Buenos Aires, Argentina.
https://www.academia.edu/39127330/Colomer_Teresa_2009_Leer_y_escribir_para_dar_forma_a_la_experiencia
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Cruz, L. (11 de Diciembre de 2023). 50 años de La Sierra: Un barrio jalonado por la resiliencia de su comunidad. Medellín, Antioquia, Colombia: Noticias Telemedellín.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22-52.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- De Moya, M. d., & Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1-9.
- Docter, P. (Director). (2015). *Intensamente* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 1-21
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Escalante, D., & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.
- Etxenike, L., & Lertxund, i. (Febrero de 2003). La creación literaria. País Vasco.
- Espinoza, R., & Ríos, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Fargallo Calvo, L. (2019). *La narrativa como herramienta pedagógica* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<https://core.ac.uk/download/pdf/250406576.pdf>

- Fernández Vargas, L. (2022). *Estudio de la literatura infantil y juvenil a través de la editorial Kalandraka* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/141225/194_77869643_20220606_1544.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferrero Cándenas, I. (2017). Los orígenes de la creación. Un soplo de vida, de Clarice Lispector. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 19(1), 287-304.
- Flórez, L., y Múnera, L. V. (2020). *La escritura creativa y su influencia en la escucha y la producción textual de las estudiantes del grado cuarto del Colegio Eucarístico de la Milagrosa*. [Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/>
- Frugoni, S (2006). *Imaginación y Escritura. La enseñanza de la literatura en la escuela*. Libros del Zorzal
- Funimos Fundación Territorial. (2022). *Funimos Fundación Territorial*. Obtenido de Funimos Fundación Territorial: <https://funimos.com/nuestros-proyectos>
- Gómez-Esteban, J. (2015). *El acontecimiento como categoría metodológica de*
- Goyes, J. (1999). *LA IMAGINACIÓN POÉTICA*. Afectos y efectos para una pedagogía. Editorial Caza de libros.
- Godínez Aldrete, A. (2022). “Creación y anarquía” de Giorgio Agamben. *Valenciana*, 385-390.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- García, A. (2002). El creador infantil. la creación en el niño y el significado de su arte como actividad lúdica, educativa y comunicativa. *Revista Fuentes*, 1-9.
- Guillamondegui, M. E., & Cejas, E. I. ((s.a.)). El taller como herramienta metodológica en la investigación de la formación docente.
- Gutérrez, M. ((s.a.)). “Método” de investigación etnográfica: Observación participante. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Huamaní Alejo, V. D. (2019). La aplicación del programa “escritura creativa” y su influencia en el desarrollo de la capacidad de producción de textos narrativos en niños de educación primaria. *Infinitum*, 9(2), 112-118. <http://datos.unjfsc.edu.pe/index.php/INFINITUM/article/view/578/558> *investigación social*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 133-144.
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 108-123.

Jolibert, J. (1991). *red formación docente*. Obtenido de red formación docente:

https://www.redformaciondocente.org/wp-content/uploads/2019/01/12_04_Jolibert.pdf

Jauss, H. R. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona-Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Labarthe, J. T., & Vásquez, L. H. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 19-37.

Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>

Maturana Arriaga, Y., Bedoya Muñoz, L., Cifuentes Mariaca, J. A., & Muñoz Mora, S. M. (2018). *Imaginar, expresar y crear: la escritura creativa como experiencia de aula para fortalecer el pensamiento reflexivo en niños de educación básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6298/T_ME_359.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Millán, N. (11 de Julio de 2019). La importancia de la literatura en la etapa de la educación infantil: aproximación al cuento. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Ministerio de ciencia, tecnología e innovación. (2020) *ANEXO 3 La Investigación + Creación: Definiciones y Reflexiones*. MinCiencias.

Ministerio de Ciencia, Tecnología Innovación. ((s.a.)). Anexo 3: Investigación + Creación: Definiciones y reflexiones. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Ciencia, Tecnología Innovación.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.

Navas, E. (1995). *Incidencia de la narración oral de cuentos para el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar*. UNESR.

Niño, S. M. (2021). Experiencias literarias, juego, arte y exploración del medio que favorecen la expresión oral en estudiantes del grado de transición. Tunja, Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Nuñez, M. d. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 7-19.
- Pabón Ortiz, A. V. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital – RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22170/Pab%c3%b3nOrtizAngieViviana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Petro Corcho, D. C. (2021). La escritura creativa como estrategia didáctica para aumentar la producción textual en niños de 8 a 10 años [Tesis final de Máster, Unir]. Re-Unir, Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11981/Petro%20Corcho%2c%20Diana%20Cecilia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulido Cortés, O., & Gómez Gómez, L. (2017). Sobre la escritura como experiencia. *Praxis & Saber*, 8(16), 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680125>
- Paez, M. (2019). La creación literaria y su aporte a la formación humana. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 71-178.
- Peraza, M. (2020). El taller literario como. *Rastros Rostros*, 1-18.
- Quiceno, N., & Muñoz, A. M. (2008). *La Comuna 8. Memoria y Territorio*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana.
- Quijanes, A. (2018). Escritura creativa en educación literaria mediante el enfoque de proyectos de escritura [Trabajo de fin de Grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7500/UCC7935_01.pdf
- Ramírez, A. (Julio-Diciembre de 1986). Talleres infantiles de Literatura y Creación. Teoría y práctica. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 9 (2), 93-103.
- Robledo, B. H. (2004). La Literatura Infantil o cultura de la niñez. Barataría.
- Robledo, B. H. (2007). El niño en la literatura infantil colombiana. *Historia de la infancia en América Latina*, 633-648.
- Rodríguez, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pág. Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Bogotá D.C., Colombia.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03>

- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, 61-86.
- Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J. Frantzis, L., & García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400023
- Tanzella-Nitti, G. (2016). Creación. *editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck*.
- Torres, N. (2016). El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 103-115.
- Torres, A., & Granados, A. (2023). Claves para una práctica reflexiva en la investigación social cualitativa. *Athenea Digital*, 1-21.
- Universidad Abierta de Cataluña. ((s.a.)). La observación participante. Barcelona, España.
- Vásquez, F. (2004). El quijote pasada al tablero –Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura–. *Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valderrama, B. (Abril de 2021). *Capital Humano*. Obtenido de Capital Humano: https://capitalhumano.laleynext.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAFWOWOrCMBBEv8ac01jsaQ9iEA8ec5dNs5HFmpUmLfTv3V4E5zAMw_CYhrHCYHBsC05eRuj2zCsFjNpzSuCDVR1db4eTWWmuLAWcdZ12zhRJFPwFlpIoc6G0TzhvygrbhyDjVMIQFHn9kR4_QtMLd64Nbmrn51Xm98H1X0HjvxaZAAAAWK
- Zuleta, E. (1998). Entrevista. "La educación un campo de combate". *Educación y democracia. Fundación Estanislao*, 27-28.