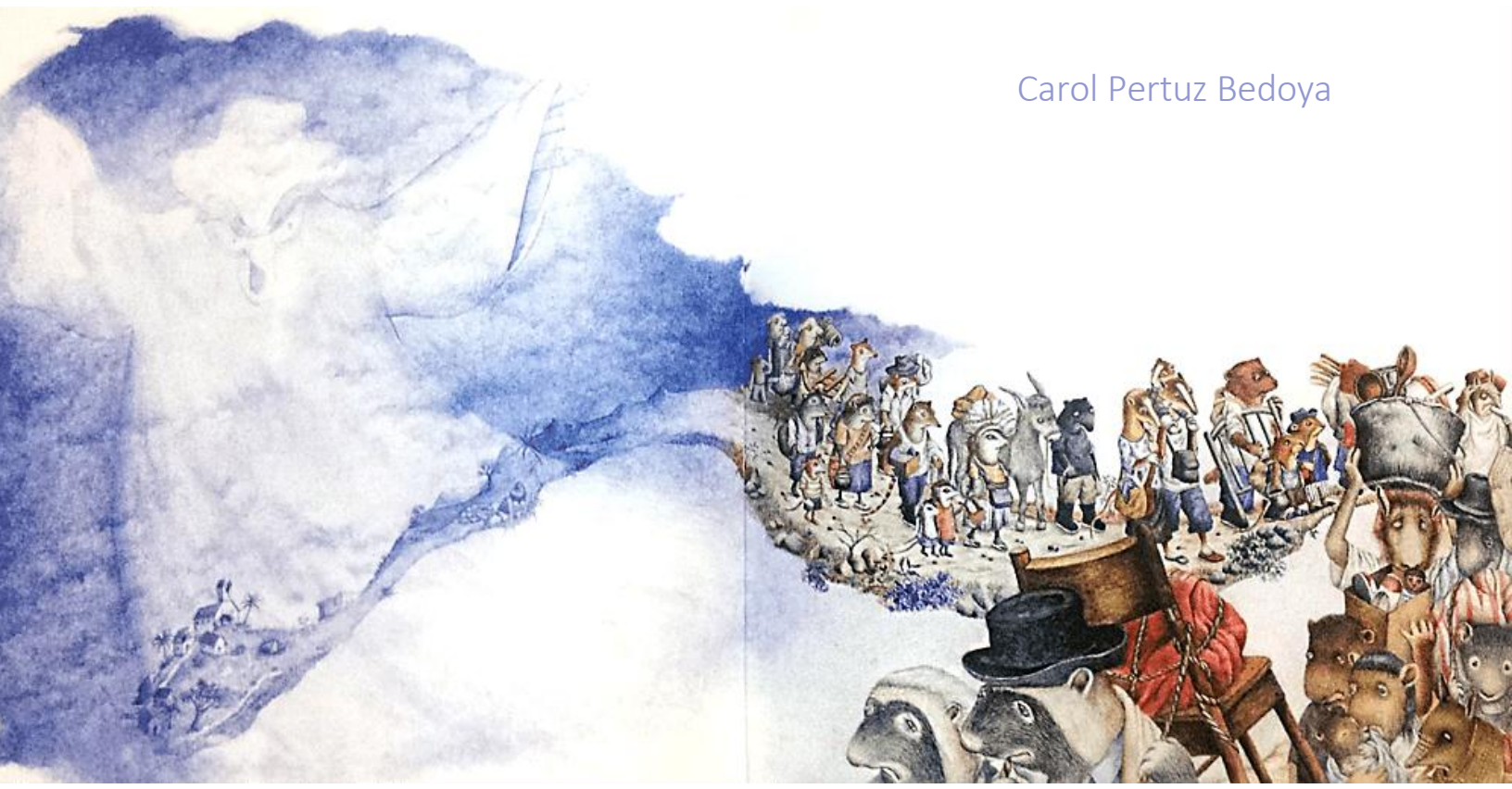


de artificios y artilugios...

Configuraciones de la memoria intergeneracional en
la literatura infantil producida en Colombia
(1990-2015)

Carol Pertuz Bedoya



de artificios y artilugios...

Configuraciones de la memoria intergeneracional en
la literatura infantil producida en Colombia
(1990-2015)

Carol Pertuz Bedoya

Línea de Investigación Historia, cultura y sociedad

Tutora: Dra. Yeimy Cárdenas Palermo

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Estudios en Infancias
Programa en Red con la Universidad de Antioquia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados



de artificios y artilugios...

Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en
Colombia (1990-2015)

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Estudios en Infancias
Programa en red con la Universidad de Antioquia

Carol Pertuz Bedoya

Línea de Investigación Historia, cultura y sociedad

Tutora: Dra. Yeimy Cárdenas Palermo



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados
Bogotá, junio de 2017

A Simón, el parcerero de la vida, el que hace el
trabajo liviano y tranquilo y lo ameniza con notas
que acarician el alma.
A Zally, mi mujercita. La pequeña gigante, la voz
sensata, la mano solidaria, la adulta responsable
que nos alimenta en las extensas jornadas de
trabajo (¡Ojo! No es metáfora). La cómplice en los
paseos de biblioteca, la otra lectora.
A papá y mamá, siempre.

Agradecimientos

A Martha Cecilia Herrera, la maestra, la cómplice, la amiga.

A Yeimy, mi directora. La mano que sostuvo la pita de la cometa para que no se perdiera arremolinada por el viento.

A los escuchas de los avances, profesores y compañeros, faros y secuaces.

A Carlos, siempre tan dispuesto a la lectura y tan generoso con su tiempo.

Varios personajes aportaron también con toda su experticia. Ojalá este trabajo logre estar a la altura de sus sugerencias.

Janeth Chaparro. Coordinadora del Centro de documentación de Fundalectura. Coordinadora de los Comités de valoración de libros y a los profesionales de distintas áreas que asisten a los comités de valoración.

Claudia Rueda. Autora e ilustradora de literatura infantil, investigadora y maestra.

Marcela Escovar. Investigadora, experta en literatura infantil.

Emiro Chaparro. Artista Plástico y Promotor de lectura.

Lucas Insignares. Librero, Mr. Fox. Proyecto recetario de libros.

Elizabeth Castillo. Profesora e investigadora de la Universidad del Cauca.

A todos, también a quienes olvido... **¡Gracias totales!**

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)
Autora	Pertuz Bedoya, Carol Juliette
Directora	Yeimy Cárdenas Palermo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 142 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	MEMORIA INTERGENERACIONAL, LITERATURA INFANTIL, INFANCIA, VIOLENCIA POLÍTICA, PASADO RECIENTE.

2. Descripción
<p>La pregunta por ¿Cómo se configura la memoria intergeneracional sobre acontecimientos de violencia política desde la literatura infantil producida en Colombia entre 1990 y 2015?, es el horizonte de este trabajo. En esta investigación, se asume que la configuración de una memoria histórica en clave intergeneracional llama la atención acerca de la necesidad de descolocar-nos de las posiciones exclusivamente centradas en unos (niños y niñas) y otros (adultos) —miradas mutuamente excluyentes— para plantear la posibilidad de construcciones conjuntas con una valoración de las posibilidades de niños y niñas, jóvenes y adultos que nos permitan acercarnos a la complejidad de sus relaciones. Desde esta perspectiva, operan en la investigación dos ideas complementarias que, bien puede decirse, circulan como hipótesis de trabajo y marcos que animan los análisis y las conversaciones propuestas.</p> <p>En primer lugar, el reconocimiento del niño como sujeto que interpela al adulto y lo moviliza a pensar-se desde su responsabilidad ética situada en varias dimensiones: en las formas de comprender el pasado desde el presente para dotarlo de nuevos sentidos en su esfuerzo por presentarlo/representarlo a los recién llegados, con el reconocimiento de los marcos de comprensión del mundo en la infancia; en las formas de enunciar al <i>otro</i> o a <i>lo otro</i>; y, en la representación a las nuevas generaciones de “un mundo cuya responsabilidad asumen [los adultos] aunque ellos no son quienes lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto”(Arendt, 1996, p. 201).</p> <p>En segundo lugar, ligada a la anterior hipótesis, se asume la configuración de la memoria intergeneracional como esa condición para proveer un mundo que acoge a las nuevas generaciones y les procura sentido como sujetos sociales e históricos. Así, el recién llegado implica para el adulto un</p>

doble significado “es nuevo en el mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano” (Arendt, 1996, p. 197). Se asume en la investigación que las posibilidades de configurar un mundo nuevo, al menos distinto, solo pueden situarse desde el mundo que antecede a los nuevos. En ese orden de ideas, cobra relevancia fundamental el pensar los procesos de configuración de memoria histórica e intergeneracional como posibilidad de acceso para la comprensión del mundo y preguntar: ante las producciones culturales de mundos que se suponen distantes entre adultos y niños, ¿a partir de qué estrategias es posible situar el diálogo intergeneracional para la construcción de sentidos sobre el pasado no siempre ejemplar, también construido sobre acontecimientos vergonzantes? ¿Cómo encontrarnos en la conversación, cómo fusionar horizontes de sentido con otro aparentemente tan disímil? ¿Cómo entablar el diálogo con los niños sobre el pasado violento? ¿De qué manera explorar las huellas, en lo social, del pasado en el presente? Además de esto, ¿qué responsabilidades asumimos hacia el pasado, ¿cómo lo resignificamos y lo representamos?, ¿cómo configuramos los lugares del otro? ¿Cuál es nuestra posición ética frente a los nuevos en el mundo? ¿Cómo hacer conciencia de nuestras posiciones?

Frente a estos interrogantes, en la apuesta investigativa que se presenta, la literatura infantil constituye un lugar desde el cual se posibilita el encuentro/desencuentro entre niño(a)/joven/adulto, quienes se suponen diferentes en la figuración de mundos separados, artificialmente creados y diametralmente opuestos, en virtud de ser más nuevos o más viejos en el mundo (Arendt, 1996). Si bien se reconoce que la literatura infantil no es el único lugar de configuración de la memoria intergeneracional, se asume que constituye un escenario importante de simbolización del mundo hecha por los adultos cuya clasificación apunta hacia generaciones distintas o propias, un escenario de encuentro entre-generaciones de lectores o entre un *otro* (adulto que escribe, recrea, representa, simboliza) y el lector (público “infantil”). Así, se teje una forma de mirada hacia los elementos a partir de los cuales es posible rastrear unos modos particulares de relación intergeneracional en la literatura infantil, desde la configuración de memorias de acontecimientos con anclajes históricos que exigen revalidar la intencionalidad de los autores (adultos) de crear distintas ficcionalidades para representar un segmento del mundo que hace parte de “lo que no se les dice a los niños”, para nombrar lo innombrable.

En este trabajo, se sitúa la literatura infantil producida por autores colombianos, referida a temáticas asociadas a la violencia política en el pasado reciente. Esta opción se justifica en la referencia a una historia densa y, en mucho, vergonzante como legado que problematiza la zona literaria de lo infantil, como creación que, además de *situarse en contexto*, desarrolla una visión crítica hacia el adulto y presenta distintas maneras de participar, desde la literatura, en la infancia.

3. Fuentes

Aparicio, María Cristina. (2011). Historias de la cuchara. Bogotá: Norma.

Arciniegas, Triunfo y González, Henry. (2011). El último Viaje de Lupita López. Bogotá: SM.

Arciniegas, Triunfo y Álvarez, Diego. (2005). *El árbol triste*. México: SM.

Arciniegas, Triunfo y Álvarez, Diego. (2009). *El árbol triste*. Bogotá: SM.

Arciniegas, Triunfo y Soacha, Oscar. (2011). *El rabo de paco*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá: Babel.

Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2012). *Eloísa y los bichos*. Madrid: El jinete azul.

Buitrago, Jairo y Blanco Pantoja, Daniel. (2015). *Un diamante en el fondo de la tierra*. Santiago de Chile: Amanuta.

Da Coll, Ivar. (1990). *Tengo miedo*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Da Coll, Ivar. (2005). *Tengo miedo*. Bogotá: Panamericana.

Da Coll, Ivar. (2006). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel.

Da Coll, Ivar. (2012). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel.

Díaz, Gloria Cecilia. (1993). *El sol de los venados*. Madrid: SM.

Díaz, Gloria Cecilia. (2010). *El sol de los venados*. Bogotá: SM.

Dipacho. (2011). *El viaje de los elefantes*. Bogotá: Gato Malo.

Echavarría, Albeiro. (2009). *El clan de la calle Veracruz*. Bogotá: Norma.

Inu Inu. (2015). *Mohán. El mito*. Bogotá: La silueta.

Jiménez, Miguel; Jiménez, José Luis y Cruz, Andrés. (2014). *Los Once. Como un cuento sin hadas*. Bogotá: Laguna Libros.

Leal Quevedo, Francisco. (2010). *El mordisco de la media noche*. Bogotá: SM.

Meneses, Gerardo. (2012). *La luna en los almendros*. Bogotá: SM.

Montaña, Francisco. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara Juvenil, Universidad Nacional de Colombia.

Reyes, Yolanda y López, Cristina. (2000). *Los agujeros negros*. Madrid: Alfaguara/UNICEF.

Reyes, Yolanda y Rabanal, Daniel. (2005). *Los agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara Infantil.

Rueda, Claudia. (2007). *Dos ratones, una rata y un queso*. México: Océano Travesía.

Sánchez Cajicá, Roberto. (2013). *La Pelota*. Bogotá: Gato Malo.

Sorela, Pedro. (2001). *Yo soy mayor que mi padre*. Madrid: SM.

Urbina Santafé, Manuel. (2013). *Una isla llamada luna*. Bogotá: Panamericana.

Vasco, Irene. (1997). *Paso a paso*. Bogotá: Panamericana.

Vasco, Irene. (2008). *Paso a paso*. Bogotá: Panamericana.

Vasco, Irene y Rabanal, Daniel. (2012). *Mambrú perdió la Guerra*. México: Fondo de Cultura Económica.

¿Cómo empezó la historia? (s.f.) En *Espantapájaros*. Recuperado de <http://espantapajaros.com/quienes-somos/como-empezo-la-historia/>

¿Quiénes somos? (13 de enero de 2017). En *CINEP/programa por la paz*. Recuperado de <http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>

Acosta, Carmen Elisa. (coord.). (2011). *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Acosta, Carmen Elisa. (2011). ¿Un autor? Manifestaciones sobre la escritura. En *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces*, (pp. 85-110). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Arendt, Hannah. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. pp. 185-208.
- Aróstegui, Julio. (2004). Historia del presente e interacción generacional. En *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, (pp. 109-142). Madrid: Alianza.
- Bajour, Cecilia. (2008). La artesanía del silencio. Imaginaria [En línea]. 266, s/p. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bajour, Cecilia. (2010). La artesanía del silencio. Imaginaria [En línea]. 275, s/p. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/07/la-voz-nace-del-silencio/>
- Bárcena, Fernando. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Myriam Southwell. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Beckett, Sandra. (2009). *Crossover fiction. Global and Historical Perspectives*. New York / London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Beckett, Sandra. (w.d.). *Interview Sandra Beckett to Tsilimeni Tasoyla*. Recovered from <http://keimena.ece.uth.gr/main/t22/interview-beckett.pdf>
- Benjamin, Walter. (1989). Viejos libros infantiles (1924). En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. (1989). Panorama del libro infantil (1926). En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bértolo, Constantino. (s.f.). Los premios literarios y la novela española actual. *El boomerang*, 93, 19-28.
- Blake, Cristina. (2012). El derecho de la mujer a la imaginación: el rol de las escritoras argentinas para niños en el período de la dictadura. IV Jornadas de poéticas de la literatura argentina para niños. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Departamento de Letras.
- Bourdieu, Pierre. (1984). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*, 25, 20 – 42.
- Bravo-Villasante, Carmen. (1989). Las antologías de la literatura infantil española, iberoamericana y extranjera. Criterio Histórico. Criterio estético. En *Ensayos de literatura infantil*, (p.p. 343-349). Murcia: Universidad de Murcia.
- Cámara Colombiana del Libro. (2012). *Autores y editores colombianos*. Bogotá: Cámara Colombiana del Libro. Recuperado de <http://camlibro.com.co/wp-content/uploads/PDF/Documentos2012/AutoresWeb.pdf>
- Cárdenas Palermo, Yeimy. (2013). Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria. [Tesis de doctorado]. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle.
- Carli, Sandra. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse et al. (Eds.) *Infancias, políticas y saberes en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Castillo, Patricia. (2015). *Infancia en dictadura. Niñas y niños testigos: sus producciones como*

- testimonio*. Santiago: UDP Programa Protagonismo Infantil, Fondecyt.
- Castrillón, Vanesa. (2015). Una mirada hermenéutica al *ethos* de las infancias, en la literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Universidad de Antioquia, Medellín.
- CERLALC. Guía para el diseño de Planes Nacionales de Lectura. En Redeplanes. [Consultado 3 de febrero 2012] Disponible en: http://www.cerlalc.org/redeplanes/secciones/biblioteca/guia_planes.pdf
- Chaparro, Janeth y Rincón, María Cristina. (2009). Los nuevos nombres: la producción del último decenio. *Nuevas Hojas de Lectura*, 20, 8 – 17.
- Chartier, Roger. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de Personalidades por la Infancia y la Adolescencia de América Latina y el Caribe. (1999, 18 de octubre). *Manifiesto por la infancia y la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/572>
- Córdova, Adolfo. (2014, julio 16). Las palabras contra la guerra: Irene Vasco. En *Linternas y bosques* [Blog]. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/2014/07/16/las-palabras-contra-la-guerra-irene-vasco/>
- Correa, Juan David. (2012). Apuntes para una historia de la edición en Colombia (1962-2012). En *Autores y editores colombianos*, (pp. 3-15). Bogotá: Cámara Colombiana del Libro.
- Dubois, Jacques. (2014 [1978]). *La institución de la literatura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dubois, María Eugenia. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique S.A.
- García, Laura Rafaela. (2015). Narrativas del pasado y literatura infantil: continuidades y rupturas en los planteos críticos de Graciela Montes y Ana María Machado. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 46, 133-151.
- Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Genette, Gérard (2001). *Umbrales*. Siglo XXI.
- Giard, Luce. (1990). Presentación. En Michel De Certeau (1990). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México: Cultura libre; Universidad Iberoamericana; Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente.
- González Marín, Susana. (2006). “El lobo y los siete cabritillos” y “Caperucita Roja”, historia de una relación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 2, 129–140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386009.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Guía docente. Plan lector, Leo y Comprendo. (2009). En *Ediciones SM Colombia*. Recuperado de <http://www.literaturasmcolombia.com/guias/Ciclo4/Yosoymayorquemipadre.pdf>
- Herrera, Martha Cecilia y Pertuz Bedoya, Carol. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 913-940.
- Herrera, Martha Cecilia y Pertuz Bedoya, Carol. (2016). *Educación y políticas de la memoria. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Huysen, Andreas. (2002). Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, (pp. 13-39). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, Jefferson. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. CS [En línea]. Recuperado el 2 de marzo de 2014, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-03242011000100014&script=sci_arttext&tlng=en
- Krips, Valerie. (2000). *The presence of the past. Memory, Heritage, and Childhood in Postwar Britain*. New York / London: Garland Publishing.
- Larrosa, Jorge. (1998). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448/2011, de 10 de junio, de Acción Social. República de Colombia.
- Lluch, Gemma. (2010). Panorama de la investigación de la LIJ en Iberoamérica La investigación en el ámbito universitario. Congresos, seminarios, publicaciones y estudios. Las instituciones oficiales. Cuánto queda por hacer. En Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Santiago de Chile, 24 - 28 febrero 2010. pp. 66-75.
- Marchi, Rita de Cassia. (2011). Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. *Educação*, 34, (2), 221-229.
- Mayorga, Blanca. (2013). Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000 – 2010. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Muse de la memoria. (s.f.). Infancia / Dictadura. En *Museo de la Memoria y los derechos humanos*. Recuperado de <http://ww3.museodelamemoria.cl/exposiciones/infancia-dictadura/>
- Nassar, Hassam. (Conducción). (2013). *Zonas de reservas campesinas, ¿republicuetas independientes?* Colombia: Cablenoticias. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=wMF_Ad15MZg
- Nikolajeva, María. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nofal, Rossana. (2003). Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html
- Nuestra directora. (2016, enero 15). En *Espantapájaros*. Recuperado de <http://espantapajaros.com/quienes-somos/nuestra-directora/>
- Nuestros hitos más importantes. (2015). En *Grupo SM*. Recuperado de <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm/historia-editorial>
- Popkewitz, Thomas. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En M. E. Aguirre (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: FCE.
- Redondo, Patricia. (2012). «Entre» generaciones: infancia, tiempo y política. En Myriam Southwell. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Reyes, Yolanda. (2014). BRRRRR... ¡Quién dijo miedo! En Espantapájaros [En línea]. Recuperado de <http://espantapajaros.com/2014/07/brrrrr-quien-dijo-miedo/>

Reyes, Yolanda y Rabanal, Daniel. (1994). *El terror del sexto "B"*. Bogotá: Alfaguara.

Reyes, Yolanda y Da Col, Ivar. (2003). *Una cama para tres*. Bogotá: Alfaguara.

Reyes, Yolanda. (2016, abril 11). Nombrar los agujeros negros. Los libros son imprescindibles para hablar con los niños y jóvenes de todo lo que nunca les dijimos. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16560371>

Reyes, Yolanda, (2017, 22 de abril). La utopía de Babel. *Arcadia*. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/impresalibros/articulo/babel-gano-en-la-feria-de-bolonia-el-premio-bop/63087>

Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, Beatriz Helena. (2006). El niño en literatura infantil colombiana. *Fundación Cuatro Gatos*. [En línea]. Recuperado de http://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_145.pdf

Rodríguez, Antonio Orlando. (2010). Literatura infantil y juvenil latinoamericana. De los orígenes a los años 1970: algunos hitos y tendencias. En Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Santiago de Chile, 24 - 28 febrero 2010. pp. 66-75.

Rubiano, María Paula. (2016, mayo). 19 años del asesinato de la pareja de defensores pioneros en derechos humanos y ambientales. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/19-anos-del-asesinato-de-pareja-de-defensores-pioneros-articulo-633266>

Runge Peña, Andrés. (2016). Surgimiento de la educación y de la pedagogía. Textos para seminario pedagógico común "Infancias: perspectivas y fenómenos contemporáneos". Maestría en estudios en infancias. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Antioquia.

Semana. (2007, mayo 12). Crimen sin castigo. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/crimen-castigo/85844-3>

Semana. (2017, abril 22). "Más que una polarización hay una radicalización de la extrema derecha". Entrevista al politólogo Francisco Gutiérrez. En *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/politologo-francisco-gutierrez-sobre-la-oposicion-politica-en-colombia/522859>

Seminario de literatura infantil y juvenil. (s.f.). En *Biblioteca virtual. Biblioteca Luis Ángel Arango*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/semilij>

Sánchez Lozano, Carlos. (2015). La academia repara en la literatura para los niños. *Boletín cultural y bibliográfico*, 49 (88), 161-162.

Southwell, Myriam. (comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Todorov, Tzvetan. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Unicef. (1999). Personalidades iberoamericanas se manifiestan en favor de la infancia y adolescencia. *Unicef. Información*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/newslines/pr/1999/99pr35sp.htm>

Valencia, Margarita. (s.f.). La edición en Colombia. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de

http://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberamericanos/edicion_en_colombia/

Vargas, Liliana. (2013, Marzo 18) ¿Quién dijo que no se les podía hablar de eso? ¿Cómo contarles a los niños el dolor, lo difícil, lo triste, lo incomprensible? Por ejemplo, la misma guerra que vivimos. *Revista Arcadia* [En línea]. Recuperado el 21 de junio de 2015, de <http://www.revistaarcadia.com/impres/periodismo/articulo/quien-dijo-no-podia-hablar-eso/31353>

Verdad Abierta. (2016, agosto 8). En el Páramo de Sumapaz se preparan para el posconflicto. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/6359-en-el-paramo-de-sumapaz-se-preparan-para-el-posconflicto>

Yepes Osorio, Luis Bernardo. (2009). Los escritores de LIJ colombiana de los ochenta y los noventa hoy. *Nuevas Hojas de Lectura*, 20, 8 – 17.

Zapata, Juan. (2014). Prefacio. En J. Dubois. *La institución de la literatura*, (pp. 9 – 15). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

4. Contenidos

El presente informe se estructura en tres capítulos. En el primero se ubican elementos de orden teórico y metodológico que se constituyeron en marco de comprensión del objeto de estudio, a través de tres aristas: una mirada a la categoría de memoria intergeneracional a partir de lo estructural y lo contingente y sus implicaciones para situar un modo de entender la infancia; los entrecruzamientos entre lo memorable, la infancia y los modos de transmisión; y, algunas consideraciones en torno al corpus documental en lo referente a la relación entre la literatura, la memoria y el vínculo intergeneracional.

En el segundo capítulo, se presenta el balance analítico de la producción de literatura infantil en Colombia en el periodo 1990-2015 a partir de dos lugares diferenciados. En un primer momento, se marca un recorrido por las instituciones y las prácticas, entendidas como grandes artilugios que le dan soporte a la actividad literaria, entre estas se describen procesos como: la emergencia de la industria editorial de los libros para niños en el país; las políticas públicas que dan soporte a la actividad lectora y con ellas la emergencia de las instituciones que promueven y fomentan las prácticas de lectura literaria en diversos escenarios; los premios y los reconocimientos desde los cuales se ha dado visibilidad y legitimidad al tratamiento de los «temas difíciles» en los libros para niños, entre ellos los relacionados con la violencia política; y, el reparo de la academia en la literatura para niños representado en el trabajo de grupos y semilleros de investigación de distintas universidades del país que desde sus inquietudes aportan a la consolidación del campo y de manera implícita contribuyen a la deconstrucción de un cierto imaginario de «minoría de edad» de la literatura infantil en el espectro más amplio de la literatura y del arte con el entrecruzamiento de lenguajes que supone. En un segundo momento, se plantea un acercamiento a los sujetos en la literatura infantil: el niño y el autor. Respecto del primero, se discuten las modulaciones de lo infantil en la literatura para niños en dos sentidos: las distintas figuraciones de un público lector y la

construcción del niño como personaje. Así mismo, se presenta un análisis de estas modulaciones y de la relación intergeneracional en las obras que componen el *corpus* documental. En lo relacionado con el autor, se presenta un recorrido por algunas de las posiciones que estos sujetos ocupan en el campo que permite, a su vez, dilucidar las interpelaciones de la realidad hacia el escritor y el ilustrador y los posibles lugares desde los cuales ellos narran la violencia política. En este segundo momento se presentan entrecruzamientos entre los artilugios y los artificios literarios, estos últimos situados al interior de las obras.

En el tercer capítulo se presentó un análisis en detalle de la obra *Los agujeros negros* de la escritora Yolanda Reyes. Allí se definen cuatro aristas para la discusión: el discurso de los derechos de los niños y sus entrecruzamientos con la realidad del país; Juan y los agujeros negros: el miedo, el silencio, el olvido; los agujeros negros y el retorno de la palabra: la memoria intergeneracional como recurso vital en la configuración de subjetividades; y, los agujeros negros en el ámbito de la literatura infantil colombiana.

5. Metodología

La caracterización de los modos de configuración de la memoria intergeneracional a través del corpus documental que se propone en la pregunta, demandó situar elementos de análisis que incluyeran aspectos literarios situados al interior de la obra, aspectos generales de la actividad literaria y aspectos del contexto histórico del país que recogen elementos de lo político y de lo social. En este sentido se apela a la metáfora de los artilugios, para situar todo aquello que se ubica externo a la obra, pero que se constituye como condición de posibilidad para la emergencia de la misma; y, de los artificios para condensar los recursos literarios particulares a cada obra en los que se ponen en escena la construcción de tramas narrativas y de personajes, entre otros elementos. Además de la mirada sobre lo intratextual y lo extratextual que supone el análisis de contenido en la investigación documental, la lectura que se presenta de las obras se llevó a cabo teniendo en cuenta elementos de la teoría de la transacción textual de Gérard Genette, de manera particular, el intertextual, el paratextual y el hipertextual en un entrecruzamiento de criterios estéticos y criterios históricos. En el reconocimiento de artilugios y artificios literarios se presenta una “síntesis” para describir y discurrir sobre la manera como su articulación coadyuva a situar unos modos específicos de producción de memoria intergeneracional. Para ello, la investigación se propuso la elaboración de un balance analítico de la producción de obras de literatura infantil en torno a temáticas asociadas a la violencia política durante el periodo 1990-2015 y, con base en este, la selección de una obra para su análisis en detalle.

6. Conclusiones

En el corpus documental analizado es posible notar que existen distintos lugares en los que se pone

en juego la configuración de unas posiciones de los niños y las niñas en relación con la memoria del pasado violento. De todo ello, vale la pena poner en consideración el valor de las voces de los niños en la constitución de memorias acerca de la violencia política desde sus distintas formas de participación, como víctimas, como testigos y como actores, sin perder de vista el reparo en las diferentes temporalidades en las cuales es posible producir el relato de las formas de ser niño o niña en medio de contextos de violencia política.

Todas estas formas de narrar la experiencia infantil, más allá de contribuir al establecimiento de verdades absolutas, permiten no solamente dimensionar las esferas en las que se requieren procesos de reparación social, sino también, como intentan señalarlo los niños personajes de las producciones literarias analizadas, activar la palabra para empezar un proceso de desmantelamiento de los silencios impuestos y de comprensión de lo que nos pasa como sociedad, en un encuentro con el otro que interpela y que aporta desde su propio testimonio y sus maneras particulares de actuación, como un primer ejercicio efectivo de reparación. Este encuentro no se da únicamente entre las generaciones que vivieron los periodos de violencia, por complemento, no es solo posible, sino también necesario el diálogo con generaciones anteriores (si es que en Colombia hay alguna) y con generaciones posteriores al cierre de los periodos de violencia política (del cual estamos, tal vez, un poco más cerca, pero muy frágiles todavía) o con generaciones que aunque nacieron en medio de la violencia política la han crecido naturalizándola y pasándola por alto cuando no se vive de manera directa.

La literatura infantil referida a temáticas asociadas a la violencia política que se está produciendo en Colombia da cuenta de las estrategias de reconfiguración subjetiva que adoptan los niños que crecen en medio de diversas expresiones de dicha violencia. En estas estrategias son de vital importancia los vínculos intergeneracionales, con los adultos y los coetáneos, pues, en estos se hace posible la comprensión de los acontecimientos para reacomodar las formas de estar en unas realidades-otras impuestas por la ruptura de la cotidianidad, lo cual opera tanto para las generaciones jóvenes como para las adultas.

Los personajes de las obras rastreadas nos recuerdan que los niños están presentes en todos los episodios históricos y que, por lo tanto, tienen diversas formas de participación de las cuales los adultos pretendemos excluirlos bajo el pretexto de la protección. No obstante, estos niños y niñas, además de víctimas (lugar al que más se le ha dado relevancia en los estudios sobre la infancia en la guerra), son también testigos y actores de la historia. Las construcciones presentes en este lenguaje marginal que es la literatura infantil, nos dan acceso a comprender esas formas-otras de ser niño o niña en los periodos de violencia política, nos permiten reconocer, en últimas otras experiencias de infancia.

No sobra señalar la importancia, para la consolidación de los estudios en torno a las configuraciones de la memoria intergeneracional, seguirles la pista a las narrativas del conflicto armado y la violencia política, de manera particular, a la literatura infantil, en la cual el país ha ido avanzando de manera importante tanto en la cantidad como en la calidad de las producciones, pero todavía quedan muchas historias por contar, otras matrices discursivas por explorar. Aún quedan otras narrativas posibles, las que emerjan una vez se supere el silencio del duelo, el silencio de la incompreensión o el silencio del miedo, los relatos que son posibles solo con la distancia temporal.

Elaborado por:	Carol Juliette Pertuz Bedoya
Revisado por:	Yeimy Cárdenas Palermo

Fecha de elaboración del Resumen:	08	06	2017
------------------------------------------	----	----	------

Contenido

Introducción.....	21
Capítulo I. La memoria intergeneracional en la trama de la literatura infantil: anotaciones para la delimitación de una perspectiva relacional	30
Memoria intergeneracional entre lo estructural y lo contingente: implicaciones para situar un modo de entender la infancia	31
Lo memorable, la infancia y los modos de transmisión	36
La literatura, la memoria y el vínculo intergeneracional	40
Capítulo II. Apuntes para la construcción de un balance analítico de la producción	47
Los intersticios del «yo» en la investigación. Rutas para la consolidación de un balance de la producción	51
Artilugios mayores: de las instituciones y las prácticas.....	58
El ámbito de la producción editorial.....	59
Política pública: del fomento de la lectura	64
Premios y reconocimientos	71
La academia repara en la literatura para los niños (un título prestado)	74
Entre artificios y artilugios: una mirada a los sujetos.....	77
Modulaciones de lo infantil en la literatura para niños.....	77
Algunas lecturas de las modulaciones de lo infantil, de la construcción de niños como personajes y de la relación intergeneracional en el corpus	85
El autor. De maestros y librerías, el evangelismo y el proselitismo	95

Capítulo III. Miradas microscópicas al artificio y al artilugio: análisis en detalle de Los agujeros negros.	102
El discurso de los Derechos del niño y sus entrecruzamientos con la realidad del país	105
Juan y los agujeros negros: el miedo, el silencio, el olvido.....	116
Los agujeros negros y el retorno de la palabra: La memoria intergeneracional como recurso vital en la configuración de subjetividades.....	119
Los agujeros negros en el ámbito de la literatura infantil colombiana	124
 Conclusiones.....	 130
 Bibliografía.....	 135

Índice de Tablas

Tabla 1. Obras de LIJ referentes a temáticas asociadas a la violencia política producidas en Colombia 1990-2015	57
Tabla 2. Obras y autores premiados	73
Tabla 3. Colección Derechos del niño	105

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Guardas inicial y final. Camino a casa.....	19
Ilustración 2. Portadas Los agujeros Negros	108
Ilustración 3. Dedicatorias de "Los agujeros negros".....	113
Ilustración 4. Los agujeros negros.....	116
Ilustración 5. Abandono y decisión.....	117
Ilustración 6. Formas del borramiento del recuerdo.	118
Ilustración 7. Agujero negro.	118
Ilustración 8. Sosiego en las tinieblas	123
Ilustración 9. El recuerdo completo.....	123
Ilustración 10. Después del final.	124
Ilustración 11. Programación "Nombrar los agujeros negros...".....	127

Introducción

En la contemporaneidad, miradas centradas en el niño ocupan un lugar importante en distintos escenarios: la escuela, la familia, la academia, la política, la sociedad. Esta focalización en el niño lo sitúa no solo como objeto *sobre* el cual se debe intervenir, sino como sujeto *con* quien es posible entablar un diálogo y cuya voz debe ser recogida y visibilizada sin la mayor intervención del adulto, para que *desde* su propia voz podamos tener acceso más claramente al *mundo de los niños*. Si bien se torna imperioso estimar la importancia de este reconocimiento, en miras de una relación con los niños y las niñas de un carácter más respetuoso y menos intervencionista, también es válido notar que la necesidad de visibilizar sus voces cobra una fuerza tan deslumbrante y ambigua que el adulto —llámese maestro, padre/madre/cuidador o investigador— se ubica cada vez más al margen; toda mirada que pretende situar el lugar del adulto en los procesos de formación de los niños y las niñas es tildada de adultocéntrica, por lo tanto, políticamente incorrecta. El auge de esta exaltación del lugar del niño (y las formas que ha tomado) parece haberlo equiparado al adulto, producto de lo cual la generación adulta parece inmovilizada y, al mismo tiempo, des-responsabilizada frente a la introducción del niño en el universo cultural. Un universo que, en tanto le preexiste, demanda de una lectura históricamente situada y, en ese sentido, de reparo en los niños y las niñas en tanto sujetos generacionales.

Tal reparo llama la atención en torno a la necesidad de una mirada que nos permita comprender los modos en que el contrato generacional entre los mayores y las nuevas generaciones persiste y se despliega en la complejidad del “encuentro” en un tiempo constituido por la abigarrada relación de distintas temporalidades: pasado, presente y futuro.

Algunos autores coinciden en señalar que, si bien en la precipitación de los tiempos ha sido fuerte la presencia de proyectos políticos que amenazan con una inminente ruptura con el

pasado, “los acontecimientos mundiales y las conceptualizaciones sobre el tiempo presente, el presente histórico o la historia inmediata sugieren la lectura de elementos del pasado en el presente y resaltan la importancia de estudiar desde una clave histórica el tiempo que transcurre” (Carli, 2011, p. 49). En esta perspectiva, dice Carli, el campo de investigación en infancias se encuentra ante el reto de pensar “tensiones entre pasado y presente en la definición de objetos de análisis y en las dimensiones teórico metodológicas [...] como zona que ausculta las características del tejido social, de las instituciones y del lazo social con las nuevas generaciones” (Carli, 2011, p. 47).

Nos encontramos, entonces, ante dos situaciones: la primera, la exigencia de replantear un lugar para adulto en la labor de inmersión de los niños y las niñas en la cultura y en su responsabilidad frente al mundo que preexiste; y, la segunda, la necesidad de situar las investigaciones en el campo de las infancias en relación con las temporalidades de la experiencia humana. Ambas cuestiones comparten su remisión al asunto generacional, el cual se encuentra hoy —al parecer— cada vez más zanjado.

En relación con las anteriores afirmaciones, en la presente investigación, se asume que la configuración de una memoria histórica en clave intergeneracional llama la atención acerca de la necesidad de descolocar-nos de las posiciones exclusivamente centradas en unos (niños y niñas) y otros (adultos) —miradas mutuamente excluyentes— para plantear la posibilidad de construcciones conjuntas con una valoración de las posibilidades de niños y niñas, jóvenes y adultos que nos permitan acercarnos a la complejidad de sus relaciones. Desde esta perspectiva, operan en la investigación dos ideas complementarias que, bien puede decirse, circulan como hipótesis de trabajo y marcos que animan los análisis y las conversaciones propuestas.

En primer lugar, el reconocimiento del niño como sujeto que interpela al adulto y lo moviliza a pensar-se desde su responsabilidad ética situada en varias dimensiones: en las formas de comprender el pasado desde el presente para dotarlo de nuevos sentidos en su esfuerzo por presentarlo/representarlo a los recién llegados, con el reconocimiento de los marcos de comprensión del mundo en la infancia; en las formas de enunciar al *otro* o a *lo otro*; y, en la representación a las nuevas generaciones de “un mundo cuya responsabilidad asumen [los adultos] aunque ellos no son quienes lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto”(Arendt, 1996, p. 201).

En segundo lugar, ligada a la anterior hipótesis, se asume la configuración de la memoria intergeneracional como esa condición para proveer un mundo que acoge a las nuevas generaciones y les procura sentido como sujetos sociales e históricos. Así, el recién llegado implica para el adulto un doble significado “es nuevo en el mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano” (Arendt, 1996, p. 197). Si bien el niño es nuevo en el mundo, no aplica lo mismo al

mundo, pues este es anterior al niño e, idealmente, se perpetuará aun después de su paso por él. En esta relación Arendt plantea lo que en términos de Hobsbawm será el devenir de lo social en el tiempo, el transcurrir del ser humano por el mundo; allí se sitúan tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. De este modo, en tanto el adulto precede al niño en el mundo, al más viejo le corresponde “conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás” (1996, p. 201).

El diálogo con Arendt, permite comprender que la negación del pasado para la instauración de un nuevo mundo supone una expulsión de los nuevos y de los viejos, ubicándonos ante una paradoja irresoluble. En ese sentido, se asume en la investigación que las posibilidades de configurar un mundo nuevo, al menos distinto, solo pueden situarse desde el mundo que antecede a los nuevos. En ese orden de ideas, cobra relevancia fundamental el pensar los procesos de configuración de memoria histórica e intergeneracional como posibilidad de acceso para la comprensión del mundo y preguntar: ante las producciones culturales de mundos que se suponen distantes entre adultos y niños, ¿a partir de qué estrategias es posible situar el diálogo intergeneracional para la construcción de sentidos sobre el pasado no siempre ejemplar, también construido sobre acontecimientos vergonzantes? ¿Cómo encontrarnos en la conversación, cómo fusionar horizontes de sentido con otro aparentemente tan disímil? ¿Cómo entablar el diálogo con los niños sobre el pasado violento? ¿De qué manera explorar las huellas, en lo social, del pasado en el presente? Además de esto, ¿qué responsabilidades asumimos hacia el pasado, ¿cómo lo resignificamos y lo representamos?, ¿cómo configuramos los lugares del otro? ¿Cuál es nuestra posición ética frente a los nuevos en el mundo? ¿Cómo hacer conciencia de nuestras posiciones?

Frente a estos interrogantes, en la apuesta investigativa que se presenta, la literatura infantil constituye un lugar desde el cual se posibilita el encuentro/desencuentro entre niño(a)/joven/adulto, quienes se suponen diferentes en la figuración de mundos separados, artificialmente creados y diametralmente opuestos, en virtud de ser más nuevos o más viejos en el mundo (Arendt, 1996). Si bien se reconoce que la literatura infantil no es el único lugar de configuración de la memoria intergeneracional, se asume que constituye un escenario importante de simbolización del mundo hecha por los adultos cuya clasificación apunta hacia generaciones distintas o propias, un escenario de encuentro entre-generaciones de lectores o entre un *otro* (adulto que escribe, recrea, representa, simboliza) y el lector (público “infantil”).

Así, se teje una forma de mirada hacia los elementos a partir de los cuales es posible rastrear unos modos particulares de relación intergeneracional en la literatura infantil, desde la configuración de memorias de acontecimientos con anclajes históricos que exigen revalidar la intencionalidad de los autores (adultos) de crear distintas ficcionalidades para representar un segmento del mundo que hace parte de “lo que no se les dice a los niños”, para nombrar lo innombrable.

En este trabajo, se sitúa la literatura infantil producida por autores colombianos, referida a temáticas asociadas a la violencia política en el pasado reciente. Esta opción se justifica en la referencia a una historia densa y, en mucho, vergonzante como legado que problematiza la zona literaria de lo infantil, como creación que, además de *situarse en contexto*, desarrolla una visión crítica hacia el adulto y presenta distintas maneras de participar, desde la literatura, en la infancia (García, 2015, p. 136). Esta elección no atiende, entonces, a un criterio metodológico *en frío*, sino a un posicionamiento epistémico frente a la infancia y las producciones culturales que se adjetivan como “infantiles”, en particular, en atención a las formas de producción latinoamericana en las que se ha privilegiado una mirada generacional sobre los niños y en las que se ha visibilizado que —desde Martí hasta Walsh y, de manera más reciente, las generaciones de escritores herederos de una historia marcada por acontecimientos de violencia— los autores de literatura infantil se han visto abocados a contar la historia ya no con la intención de denuncia sino de rememoración (deber de memoria), de comprensión del pasado desde una mirada generacional y de resignificación de los eventos traumáticos para la reconstrucción del tejido social y de los lazos colectivos en el marco de una sociedad democrática que se enfrenta a la realización de procesos de paz y de reconciliación. Así, estas narrativas se reconocen también como puestas en juego de proyectos políticos, en los que además del acto de recordar se llama al acto de la resignificación de unas luchas de generaciones anteriores y su puesta en escena en el debate presente (Santamaría, 2015).

Con todo, la literatura infantil se asume como lugar de encuentro de subjetividades en tanto devenires históricos del autor y de los lectores ideales que ella configura que, en este caso, abocan no sólo a los niños, sino también a los lectores adultos y al encuentro de estos. En efecto, las preguntas, posturas y avances analíticos, que se exponen, encuentran un referente nutrido y obligado en el acumulado de países como Chile, Argentina y Brasil, en donde los procesos de democratización han procurado la integración de la literatura infantil como parte de los esfuerzos por desarrollar procesos de construcción de memorias —entendidos como procesos activos, dialógicos, intertextuales e intersubjetivos que sitúan al estudiante en un lugar de participación crítica en la construcción de memorias colectivas— sobre la violencia política desencadenada durante las dictaduras. En estos acumulados, las narrativas críticas producidas por los intelectuales del campo han llamado la atención en torno a las posibilidades de interpelación de los sujetos y de configuración de importantes experiencias de lectura. Así mismo, han encontrado su valor como lugar de comprensión de lo acontecido, como reflexión sobre el lenguaje y como vehículo de la memoria; en general, como espacio de producción de conocimiento acerca del tejido social.

En el estado de la discusión, la literatura infantil referida a acontecimientos de violencia política en la historia reciente de países latinoamericanos se constituye como escenario

importante para la exploración de las formas de configuración de la memoria intergeneracional en torno a temáticas asociadas a la violencia política y las modulaciones¹ de lo infantil desde el libro² como pretexto para su construcción. De ahí que resulte pertinente un acercamiento a estos textos con miras al desentrañamiento del artificio literario, el que pone en escena temas problemáticos, construye mundos posibles, crea personajes y metáforas, imagina explicaciones; y, del artilugio dispuesto para su uso, el mundo en donde reina el arte del silencio (Bajour, 2008, 2010), los puentes de palabras por construir, los desasosiegos, las preguntas... el lugar en donde se pone en tensión la realidad del lector, ese donde se propicia el diálogo intergeneracional de los lectores y el autor, y de los lectores simultáneos, niños y niñas, jóvenes y adultos; y con miras, también, al develamiento de las modulaciones de lo infantil en estas expresiones de la literatura.

En lo que respecta a la delimitación temporal del análisis de la literatura infantil, producida por autores colombianos, como soporte de análisis, se parte de reconocer la década de los años noventa como una etapa de transición democrática que signa profundas tensiones sociales y políticas para América Latina y, en ella, problemáticas muy particulares para Colombia, donde la violencia se intensificó. Así, el periodo 1990-2015 se avizora como un contexto fundamental para el análisis propuesto, en tanto constituye un momento determinante para comprender la complejidad del pasado reciente de la región y del país: de un lado, el retorno a la democracia, con evidentes tensiones sociales producto de años de represión durante los cuales se produjo una marcada polarización de la sociedad, especialmente, en algunos países del Cono Sur; de otro, un momento agitado y tensionado por grandes trazos de violencia y de esperanza para un país —Colombia— que se suponía la democracia más antigua y estable de la región.

En Colombia, la década de los noventa, recoge las lecciones del recrudescimiento de la violencia de los ochenta, por cuenta de la persecución de la izquierda, desde las militancias organizadas hasta las no confederadas. Los noventa muestran en pleno la irrupción, la mutación y la negación de fuerzas que pugnaban por la transformación y el ordenamiento social, pero también por hegemonías locales. Esta década se constituyó en un escenario de intentos por ampliar la democracia con base en el reconocimiento de derechos (Constitución Política de 1991); pero, de forma simultánea, fue un escenario de agudización de disputas

¹ Se entiende modulación como un conjunto de cambios o variaciones. Para Gilles Deleuze “modular es moldear de manera continua y perpetuamente variable”; diferencia este concepto del de moldear, ya que entiende este como “modular de forma definitiva”. En el Post-scriptum señala lo siguiente: “Los encierros son moldes, vaciados bien diferenciados, pero los controles constituyen una modulación, como una figura de molde autodeformante que sin cesar cambiara de un momento a otro o como un tamiz cuya malla se transmutara de un punto a otro” (Post-scriptum).

² Se considera el libro infantil como artefacto cultural históricamente situado, como lo entendería Benjamin (1924). Cuando nos referimos al libro también se pretende situar al autor, con toda su herencia histórica.

entre actores y de intensificación de la violencia por cuenta del escalamiento en el conflicto armado de los grupos guerrilleros y el despliegue de las prácticas de terror del paramilitarismo aliado con diferentes sectores políticos y económicos. Esta ambivalencia, configura la década de los noventa como el caldo de cultivo para que en los años siguientes se fortalecieran las lógicas autoritarias, los discursos patriotas, el raciocinio aniquilador y, a su vez, se vigorizaran las defensas del Estado de derecho, las salidas negociadas y la esperanza de un acuerdo de paz. El periodo comprendido entre 1990 y 2015 ha dejado, en quienes lo han (hemos) transitado, las huellas en el tejido social de una violencia intensa y el legado de muchas víctimas y, con ellas, muchos compromisos sociales con la memoria.

Para efectos del análisis, estas circunstancias se entrecruzan, en el panorama de la literatura infantil en Colombia, con un periodo de marcado crecimiento en la producción. Los años noventa imprimieron, por ejemplo, nuevos horizontes para el libro infantil ilustrado en términos, incluso, de los avances tecnológicos en el área del diseño gráfico. Este auge tuvo relación con el surgimiento de organizaciones, programas y espacios que “fundaron toda una red de actividades en torno al libro y al estímulo a la lectura para niños y la familia en general” (Riaño, 2010, p. 181). Estas condiciones de posibilidad se aúnan con generaciones de escritores e ilustradores que han vivido periodos de violencia política en el país, algunos de ellos de manera directa, quienes se han visto impelidos a contar lo ocurrido, a pensar en las sensibilidades de los niños y las niñas que crecen en medio de la guerra, a tratar de representar estas vivencias y también a imaginar otros mundos posibles, el día después de la guerra.

Así, la pregunta por ¿Cómo se configura la memoria intergeneracional sobre acontecimientos de violencia política desde la literatura infantil producida en Colombia entre 1990 y 2015?, es el horizonte del presente trabajo. Esta caracterización de los modos de configuración de la memoria intergeneracional a través del corpus documental que se propone en la pregunta, demandó situar elementos de análisis que incluyeran aspectos literarios situados al interior de la obra, aspectos generales de la actividad literaria y aspectos del contexto histórico del país que recogen elementos de lo político y de lo social. En este sentido se apela a la metáfora de los artilugios, para situar todo aquello que se ubica externo a la obra, pero que se constituye como condición de posibilidad para la emergencia de la misma; y, de los artificios para condensar los recursos literarios particulares a cada obra en los que se ponen en escena la construcción de tramas narrativas y de personajes, entre otros elementos. Además de la mirada sobre lo intratextual y lo extratextual que supone el análisis de contenido en la investigación documental, la lectura que se presenta de las obras se llevó a cabo teniendo en cuenta elementos de la teoría de la transacción textual de Gérard Genette, de manera particular, el intertextual, el paratextual y el hipertextual en un entrecruzamiento de criterios estéticos y criterios históricos. En el reconocimiento de artilugios y artificios

literarios se presenta una “síntesis” para describir y discurrir sobre la manera como su articulación coadyuva a situar unos modos específicos de producción de memoria intergeneracional. Para ello, la investigación se propuso la elaboración de un balance analítico de la producción de obras de literatura infantil en torno a temáticas asociadas a la violencia política durante el periodo 1990-2015 y, con base en este, la selección de una obra para su análisis en detalle. El balance no tiene pretensiones de completud, no constituye un estado del arte de las obras, en sentido estricto³; su pretensión es propiciar un recorrido por distintas obras y autores que permita develar un panorama general de los lugares desde los cuales se cuenta, las distintas matrices ficcionales compuestas por escritores e ilustradores, la diversidad de temáticas y de los tratamientos dados a las mismas; rastrear regularidades y singularidades; auscultar motivaciones para la escritura y los proyectos que movilizan más allá de la obra, pues, como se mencionaba, para los propósitos de la investigación reviste una gran importancia conocer a quien narra (o ficcionaliza, para ser más precisos e incluir tanto al texto como a la imagen) y desde qué lugar lo hace. En últimas, la elaboración del balance permite visibilizar, a manera de panorama, unos modos distintos de configuración de memoria intergeneracional. Luego de pintar los trazos de este panorama, y con el propósito de describir algunos artificios y de reconocer ciertos artilugios y mostrar sus entrecruzamientos, se presenta el análisis en detalle de una obra seleccionada del *corpus*.

El presente informe se estructura en tres capítulos. En el primero se ubican elementos de orden teórico y metodológico que se constituyeron en marco de comprensión del objeto de estudio, a través de tres aristas: una mirada a la categoría de memoria intergeneracional a partir de lo estructural y lo contingente y sus implicaciones para situar un modo de entender la infancia; los entrecruzamientos entre lo memorable, la infancia y los modos de transmisión; y, algunas consideraciones en torno al corpus documental en lo referente a la relación entre la literatura, la memoria y el vínculo intergeneracional.

En el segundo capítulo, se presenta el balance analítico de la producción de literatura infantil en Colombia en el periodo 1990-2015 a partir de dos lugares diferenciados. En un primer momento, se marca un recorrido por las instituciones y las prácticas, entendidas como grandes artilugios que le dan soporte a la actividad literaria, entre estas se describen procesos como: la emergencia de la industria editorial de los libros para niños en el país; las políticas públicas que dan soporte a la actividad lectora y con ellas la emergencia de las instituciones que promueven y fomentan las prácticas de lectura literaria en diversos escenarios; los premios y los reconocimientos desde los cuales se ha dado visibilidad y legitimidad al tratamiento de los «temas difíciles» en los libros para niños, entre ellos los relacionados con la violencia política; y, el reparo de la academia en la literatura para niños representado en el

³ Más adelante se presentarán con más detalle algunas de las rutas para su construcción.

trabajo de grupos y semilleros de investigación de distintas universidades del país que desde sus inquietudes aportan a la consolidación del campo y de manera implícita contribuyen a la deconstrucción de un cierto imaginario de «minoría de edad» de la literatura infantil en el espectro más amplio de la literatura y del arte con el entrecruzamiento de lenguajes que supone. En un segundo momento, se plantea un acercamiento a los sujetos en la literatura infantil: el niño y el autor. Respecto del primero, se discuten las modulaciones de lo infantil en la literatura para niños en dos sentidos: las distintas figuraciones de un público lector y la construcción del niño como personaje. Así mismo, se presenta un análisis de estas modulaciones y de la relación intergeneracional en las obras que componen el *corpus* documental. En lo relacionado con el autor, se presenta un recorrido por algunas de las posiciones que estos sujetos ocupan en el campo que permite, a su vez, dilucidar las interpelaciones de la realidad hacia el escritor y el ilustrador y los posibles lugares desde los cuales ellos narran la violencia política. En este segundo momento se presentan entrecruzamientos entre los artilugios y los artificios literarios, estos últimos situados al interior de las obras.

En el tercer capítulo se presentó un análisis en detalle de la obra *Los agujeros negros* de la escritora Yolanda Reyes. Allí se definen cuatro aristas para la discusión: el discurso de los derechos de los niños y sus entrecruzamientos con la realidad del país; Juan y los agujeros negros: el miedo, el silencio, el olvido; los agujeros negros y el retorno de la palabra: la memoria intergeneracional como recurso vital en la configuración de subjetividades; y, los agujeros negros en el ámbito de la literatura infantil colombiana.

Ojalá, estos avances contribuyan a la problematización del lugar de los niños y las niñas en los procesos de configuración de memorias asociadas a la violencia política y a vislumbrar las implicaciones y potencialidades pedagógicas de la literatura infantil en los procesos de configuración de memorias en clave intergeneracional.

Artificio

Arte, primor, ingenio o habilidad con que está hecho algo.

Predominio de la elaboración artística sobre la naturalidad.

Disimulo, cautela, doblez (Diccionario de la Lengua Española).

Procedimiento o medio ingenioso para conseguir, encubrir o simular algo.

Obra humana o de la naturaleza que es ingeniosa (Definiciones Google).

Artilugio

La idea de artilugio suele asociarse a una treta, una artimaña o un ardid que se lleva a cabo con la intención de lograr un objetivo. El concepto también puede referirse a un mecanismo que acarrea una determinada complejidad (Blog definición.de).

Capítulo I

La memoria intergeneracional en la trama de la literatura infantil: anotaciones para la delimitación de una perspectiva relacional

Los conceptos, y en general las diversas unidades empíricas de análisis, “no son asumidas como independientes o anteriores a las relaciones en las que estas se producen”.

Jefferson Jaramillo.

Asumir la actividad investigativa implica reconocer los marcos de racionalidad sobre los cuales se basa la construcción de los objetos de estudio, para desnaturalizarlos y comprenderlos en clave de relaciones sociales, políticas y culturales. En este sentido, con respecto al objeto de estudio que ha sido construido y presentado hasta ahora, el cual atiende a las configuraciones de la memoria intergeneracional acerca de los acontecimientos de violencia política en la literatura infantil producida por escritores e ilustradores colombianos en el periodo comprendido entre 1990 y 2015, se torna pertinente precisar las relaciones y el marco categorial que hacen posible la convergencia de condiciones y elementos que sitúan al objeto como un asunto susceptible de ser pensado y que en las pretensiones para su comprensión se configura la definición de una perspectiva metodológica.

Memoria intergeneracional entre lo estructural y lo contingente: implicaciones para situar un modo de entender la infancia

En la Investigación se parte de asumir la categoría de *memoria intergeneracional* desde dos condiciones que la articulan a la comprensión de la infancia: una de tipo estructural y otra de tipo coyuntural o contingente. Respecto de la primera, es posible señalar que el asunto de la configuración de memorias, más allá de responder a una demanda social de un momento histórico determinado, corresponde a un proceso que acompaña la inmersión del sujeto en la cultura. Allí tienen lugar tanto procesos de subjetivación como de constitución de identidades.

En ese sentido, ha sido posible asumir que, si la infancia constituye la materialización de una perspectiva anclada en contextos históricos con elementos de orden cultural, social y político, solo es posible su existencia en un tipo de relación de “transmisión, incluso de

herencia”, como afirma Ricoeur al referirse al concepto de generación (2000, p. 489). Un tipo de relación en la que la infancia podría ser entendida como parte de ese “toque carnal” que, junto al concepto de “natalidad”, permitiría pensar toda la “simbólica de la filiación y todo el aparato jurídico vinculado a la idea de genealogía, por el que es instituido el mismo viviente” y por el que es posible considerar que las instituciones son un “fenómeno de la vida” (2000, p. 489).

La noción de *generación* sirve, al mismo tiempo, para agrupar la experiencia (de un grupo de sujetos que coinciden en unas “zonas de fechas”⁴) y para diferenciar o contrastar dicha experiencia, así como las relaciones solidarias, de confrontación o de ignorancia mutua entre distintos sectores sociales. Pero, más allá de esto, es posible señalar dicha noción como una de las categorías históricas que permiten dar “su carácter preciso a las estructuras y relaciones sociales en una determinada coyuntura” (Aróstegui, 2004, p. 120). De acuerdo con Aróstegui (2004), la noción de *generación* se relaciona con “la estructuración de todas las sociedades, desde el punto de vista de su devenir temporal”; además, entra en juego en ella “la existencia de una *interacción generacional* y de un ‘espacio histórico’ definido por tal interacción” (p. 109). Son, precisamente, los apuntes en torno a este proceso los que interesa recuperar para los fines de este apartado. La coexistencia de generaciones vivas se configura en un hecho innegable tanto en términos biológicos como en términos sociohistóricos. Las generaciones que coexisten comparten, al mismo tiempo, una historia común y un presente propio; dicho de otro modo, “una generación tiene *su* presente propio, que no queda definido, sin embargo, sino *en interacción constante con las otras generaciones coexistentes*” (p. 110). Como lo anuncia Aróstegui, quien en su trabajo se acerca a la comprensión de las relaciones entre la interacción generacional y el presente histórico,

la vida de una generación está ligada al alumbramiento de otra por ella misma y, en consecuencia, a la convivencia de ambas en una parte de su vida [...] todas las sociedades globalmente, y numerosas manifestaciones particulares dentro de ellas, se encuentran entreveradas en cada momento por la coexistencia, convivencia o coetaneidad, de individuos que pertenecen a *generaciones distintas* y si el hecho de pertenecer a cada una de ellas en concreto tiene implicaciones culturales e históricas, debe tenerlas también la realidad misma de la existencia de disparidades generacionales dentro de un grupo humano concreto, dando lugar a fenómenos particulares derivados de la interacción. Ocurre así que las características sociológicas de un nivel o categoría de edad ‘no pueden ser enteramente comprendidas sino en relación con las de las otras edades’ (2004, p. 113).

⁴ Ortega y Gasset define la zona de fechas como “un espacio cronológico que tiene su propia entidad y que determina una convergencia de experiencias históricas” (Aróstegui, 2004, p. 118).

En ese sentido, se propone la comprensión de la interacción generacional como “un proceso productor de realidades históricas perceptibles, como origen y vehículo de acciones históricas, en la política, las instituciones culturales, el mundo laboral o las formas de vida y como instrumento de explicación posible de cambios históricos” (p. 114). En ese sentido, la interacción generacional tiene que ver no solamente con la transmisión de una generación mayor hacia otra menor, sino también con aquello que se produce en el intercambio que está impregnado de los valores que circulan en la generación más joven, también conocido como *entelequia*, así como la posición o situación particular en la que la pertenencia generacional ubique al individuo:

Los tratadistas de las generaciones [...] han aceptado siempre que la fundamental aportación de una generación es su *entelequia*, es decir, la concepción y el ideal de vida, la interpretación del mundo, que cada generación introduce. La entelequia es la expresión más íntima de la unidad de una generación —aunque el término estuviese tomado de los movimientos artísticos—. Algo que podría relacionarse con lo que Ortega llamaría un ‘estilo vital’. La *entelequia* era, pues, un ideal, relacionado en alguna forma con el ‘espíritu del tiempo’ el *Zeitgeist*, que se convierte en algo más concreto: el espíritu de una generación (pp. 114-115).

En su recorrido por los aportes de Mannheim, uno de los primeros sociólogos en preocuparse por *el problema generacional* y de Ortega y Gasset, Aróstegui pone de presente la idea de que “el mero hecho de la contemporaneidad cronológica no crea por sí mismo las afinidades generacionales; la clave está en las experiencias históricas comunes” (p. 116). También pone de relieve que las generaciones se renuevan de manera permanente y, con ellas, las formas culturales, lo cual no implica en todos los casos que se generen rupturas generacionales; estas, por su parte, no constituyen un fenómeno constante:

La sucesión generacional queda condicionada también por la necesidad de transmisión constante de los bienes culturales. Ello lleva al nacimiento de una *tradicción*, lo que hace que las nuevas generaciones se eduquen en el universo de valores creado por aquellas que las reciben. Ahora bien, se genera siempre un momento en el que existe la clara posibilidad de que ese universo de valores que una generación construye sea puesto en cuestión ya puede que hasta rechazado. Es entonces cuando la nueva generación ‘está verdaderamente *presente*’ (p. 116).

En relación con las formas de interacción generacional de nuestro tiempo, vale la pena ubicar algunas apreciaciones del historiador británico Eric Hobsbawm, quien señala como uno de los fenómenos del siglo XX “la destrucción del pasado, o más bien [de] los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores” (p. 13). De acuerdo con el autor, “[e]n su mayor parte, los jóvenes, hombres y

mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (p. 13). Esta cuestión la explica más adelante cuando se refiere a los años posteriores a la Guerra Total, durante el periodo que denomina como “la edad de oro”, un momento de florecimiento económico que ofreció a los jóvenes condiciones de vida inimaginables por la generación de padres y abuelos que habían experimentado un siglo marcado por las guerras a gran escala con efectos brutales sobre la población civil. De acuerdo con Hobsbawm, estas condiciones de confortabilidad ofrecidas por la posibilidad de empleo (y de la opción de cambiarlo al antojo), por la relativa estabilización de los Estados y por el proyecto de una educación mucho más masiva como esperanza de un futuro mejor, marcaron una diferencia sustancial entre los jóvenes y sus generaciones anteriores, en tanto los primeros “no tenían forma alguna de entender lo que sus mayores habían experimentado o sentido, ni siquiera cuando estos estaban dispuestos a hablar del pasado, algo que no acostumbraban a hacer la mayoría de alemanes, japoneses y franceses” (p. 330). Estas condiciones de vida distintas redundaron en la diferenciación de los jóvenes en tanto “grupo con conciencia propia” (p. 326), situación que los convirtió en nicho de consumo de la industria cultural y del mercado de la tecnología.

Esa relación, que puede catalogarse de orden educativo, de los establecidos con los nuevos (los recién llegados, las crías humanas), se erige como un asunto que atraviesa las barreras de lo histórico para instaurarse como constitutivo de la vida y como una tarea humana. Así entonces, la infancia se vislumbra como una configuración relacional que entrama la temporalidad de la memoria —pasado, presente y futuro—, por lo que además de instituir al viviente, mantener el hilo de la vida y el vínculo institucional guarda claves fundamentales para comprender el vínculo social (Ricoeur, 2000), la configuración de la memoria personal o colectiva como “pasado que se mantiene vivo gracias a la transmisión de generación en generación” y las imbricaciones o distanciamientos de la historia y la memoria: la consolidación, el desplazamiento, la discusión, la interrupción o la destrucción.

La relación intergeneracional y, en ella, las especificidades de la relación con las nuevas generaciones se constituyen como pistas para comprender las particularidades culturales de la memoria que se enuncia y se hace relato, enlazando los sentidos de la historia, “mediante géneros literarios ajenos al cuidado de explicar los acontecimientos históricos”, que permiten dilucidar que la imbricación memoria-historia “actúa en el corazón de la experiencia verbal, discursiva, literaria”.

La educación y su relación con procesos de transmisión de memoria (eso que hacemos con los más nuevos) podría entenderse, entonces, como un asunto estructural cuya característica en las sociedades modernas es la invención de instituciones especializadas para este propósito, sin que por ello dejen de reconocerse otros espacios de socialización que son determinantes en este proceso. En la educación está de presente un orden generacional en el

que reside una preocupación por parte de los establecidos relacionada con la transmisión, a las nuevas generaciones, de una buena parte de su paso por el mundo. La característica de una educación intencional sugiere ya no una presentación del mundo —como ocurría en las sociedades arcaicas—, sino una representación del mismo. En esta lógica,

ya no podemos más presentarle de un modo directo a los infantes nuestras relaciones y formas de vida, sino que éstas se encuentran remitidas a una representación de la presentación: de nuevo el mundo, pero mejor, ¡al menos para los infantes! [...] Cuando le mostramos entonces ‘el mundo’ a los infantes, no les mostramos el mundo, sino lo que de él creemos y, de eso que creemos del mundo, lo que nos parece digno de ser mostrado y provechoso (Mollenhauer, 1994, citado por Runge, 2016, p. 5-6).

Las consideraciones presentadas hasta este punto permiten situar unos modos de interacción generacional en los que se transmiten formas de simbolización del mundo, como asuntos estructurales con profundas implicaciones éticas, políticas y pedagógicas. Si es la generación adulta la que asume la inmersión del niño en la cultura, entonces, estos procesos de configuración de memorias demandan de parte del adulto una responsabilidad ética, ligada a una responsabilidad del orden político y pedagógico con el “horizonte de espera de los hombres de otro tiempo”, pues si frente a la infancia, frente a los niños, es necesario decir que los hechos son indelebles, que no se puede “deshacer lo que se hizo ni hacer que lo que aconteció no sea”, el reto es trabajar en el sentido de lo no acontecido, lo que no está “fijado de una vez para siempre” (Ricoeur, 2000, p. 492).

En ese reto, se abre la posibilidad de narrar e interpretar de otro modo el pasado, así como modular la “carga moral vinculada a la relación de deuda respecto al pasado”, lo que justifica, de otra forma, la pertinencia de ahondar en la pregunta por la configuración de la memoria intergeneracional sobre acontecimientos situados —en este caso, de violencia política desde la literatura infantil producida en Colombia entre 1990 y 2015—, como una forma de comprender la existencia de una idea de pasado —como carga o como «poder-ser vuelto hacia el futuro».

En lo que respecta a la segunda condición, la de tipo coyuntural o contingente, en referencia a la memoria, se puede decir que nos abocaría a comprender la serie de discursos que hacen posible hablar de esta en el momento actual, en estrecha relación con la deuda respecto a los pasados vergonzantes. Una cuestión incomprensible fuera de las condiciones estructurales de la memoria, en tanto asunto constitutivo del vínculo generacional, en un contexto social dado. De acuerdo con Huyssen (2002),

uno de los fenómenos culturales y políticos más sorprendentes de los últimos años es el surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y de la política de las

sociedades occidentales, un giro hacia el pasado que contrasta de manera notable con la tendencia a privilegiar el futuro, tan característica de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX [...] Desde la década de 1980, el foco parecería haber pasado de los futuros presentes a los pretéritos presentes, desplazamiento en la experiencia y en la percepción del tiempo que debe ser explicada en términos históricos y fenomenológicos (p. 13).

En una mirada hacia los procesos continentales, los llamados de la sociedad hacia los procesos de transición en los países latinoamericanos que han vivido regímenes dictatoriales en las últimas décadas o en el caso de Colombia una democracia restringida acompañada de un largo periodo de violencia política, han puesto de manifiesto la necesidad de configurar iniciativas de memoria que se proponen la puesta en conocimiento a la sociedad de los distintos acontecimientos desde las más diversas miradas de los actores implicados en estos; así mismo, reivindican la mirada de las víctimas en contraposición de las verdades oficiales en torno a los hechos; y, fungen como procesos de reparación simbólica con intentos de garantía de no repetición. En el caso de Colombia, el periodo de negociaciones y los reclamos hechos desde diversos movimientos sociales y actores de la población civil por verdad, justicia, reparación de las víctimas de la violencia política y el conflicto armado y garantías de no repetición de los hechos victimizantes, han llevado a distintos sectores de la sociedad a plantearse preguntas acerca de las estrategias necesarias para la reconstrucción del tejido social. Tales reivindicaciones han logrado tener eco en políticas públicas como la Ley 1448 de 2011, también denominada *Ley de Víctimas y restitución de tierras* y en diferentes acciones de gobierno como el establecimiento de la Cátedra de Paz. En este marco, ha tomado un lugar protagónico en la agenda pública nacional el tema de la memoria y, con ella, las diferentes formas de expresión que intentan posicionar y validar versiones de los hechos de violencia política que, por un lado, interpelan las memorias engendradas por la historia oficial y, por otro, agencian en contra de la impunidad.

Si bien el tema de la memoria ha venido tomando fuerza en Colombia en la esfera pública desde la década de 2000, todo ello encuentra sentido en contextos más amplios, en Latinoamérica, por ejemplo (Argentina, Chile y Brasil); incluso, el auge de memoria en estos países encuentra también unas condiciones de posibilidad que se ubican en el referente del *Holocausto* ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial.

Lo memorable, la infancia y los modos de transmisión

Los intentos de representación de un mundo para los niños han conllevado una serie de “clasificaciones” que separan lo memorable de lo no memorable, lo digno de ser contado de

lo que no. De allí, deriva un extenso listado de aquello que no se les cuenta a los niños para que ese mundo idílico, separado, por supuesto, de la cotidianidad de la escuela y de las dinámicas del país, no se vea contaminado por los indeseables productos de la humanidad. Es precisamente esta idea la que se pone en tensión cuando un adulto decide representar para el niño y la niña (el joven u otro adulto) vivencias que tienen que ver con la violencia, la angustia, la muerte, la incertidumbre de la desaparición, vivencias que encuentran un correlato en la historia del país.

Patricia Castillo, investigadora chilena, inicia su trabajo *Infancia en dictadura* con la siguiente sentencia: “Los niños y las niñas siempre están presentes en los episodios históricos” (2015, p. 15). Al leerla es imposible pasar por alto el olvido de semejante obviedad en las formas adultas de hablar o no hablar del pasado con los más pequeños. Nos debatimos entre la necesidad de contarles o no acerca del pasado violento, cuando ellos mismos han participado de este de distintas maneras o sus generaciones predecesoras. Cuando se trata de situaciones límite, los niños y las niñas han resultado afectados de distintas maneras por los hechos concretos o por los residuos de los mismos en el tejido social a lo largo del tiempo.

En distintos momentos, la infancia ha sido depositaria de ideas de lo social y si bien el pensar en la infancia como el futuro en el que sería posible concretar los ideales más altos de los proyectos de sociedad no constituye particularmente la marca de nuestro momento actual, esta sí ha sido una idea que ha calado en distintos momentos, aparentemente válida en las dos vías: la generación más joven representa la posibilidad de continuidad, pero también de interrupción de un proyecto de sociedad; es, entonces, el futuro que debe ser cultivado o el que debe ser cercenado porque representa una amenaza para el modelo hegemónico de sociedad.

Los niños, al igual que los bienes materiales de los “subversivos” han sido tratados en contextos como el de la dictadura argentina como botín de guerra. En su propósito de “extirpar de raíz” la amenaza del comunismo de la sociedad, los militares implementaron prácticas como la apropiación de niños. Estos podían ser capturados junto con sus madres o nacidos en cautiverio y luego entregados en adopción a familias civiles o a las familias de los militares represores. Se estima que cerca de cinco centenares de menores fueron robados durante la dictadura, de los cuales han sido recuperados alrededor de 122, la mayoría de ellos en una edad adulta. La apropiación de niños y niñas les resultaba a los militares en una garantía más de la desestructuración de un proyecto político de carácter colectivo y del borramiento de la memoria de la generación desaparecida.

En el caso chileno de la “Infancia en dictadura” se encuentran experiencias infantiles de exilio o de detención de los padres en campos de concentración o “centros de reeducación” como fueron denominados con los acostumbrados eufemismos que se suelen utilizar para el ocultamiento de las vejaciones de los derechos humanos en situaciones altamente represivas.

Así mismo, la experiencia de los niños y las niñas estuvo atravesada por el desmejoramiento de las condiciones de vida y la profundización de las desigualdades sociales que se dieron en el marco del laboratorio latinoamericano del neoliberalismo. La investigadora Patricia Castillo ha recogido estas distintas comprensiones y representaciones de la dictadura por parte de quienes fueron niños entre 1973 y 1990 a través del proyecto *Infancia en dictadura* con el cual se ha encargado de recopilar dibujos, diarios, cartas, tarjetas y periódicos escolares elaborados por niños, niñas y jóvenes a través de los cuales se propone visualizar:

la vida cotidiana de las familias, del terror y también del amor, de la resistencia y la organización durante la dictadura, sin embargo y sobre todo, se trata del hoy, ya que busca poner en diálogo a la generación que vivió su niñez durante ese periodo, con las otras generaciones que las preceden y suceden. Se trata de una [recopilación y] exhibición de archivo que genera un espacio que se ha pensado también para que esa generación que fue niña o niño en esa época pueda autorizarse a decir lo que sabe en calidad de testigo y lo que hizo con esa información en calidad de protagonista (Museo de la Memoria, s.f.).

En el conflicto colombiano también los niños han debido lidiar con las ausencias, por la muerte, el exilio, el secuestro, las detenciones o las desapariciones. Así mismo, han pasado por situaciones de desplazamientos internos que redundan en el empobrecimiento y la revictimización de ellos y de sus familias y en unas pésimas condiciones de vida en las ciudades que reciben las migraciones humanas. También los niños y las niñas han padecido el flagelo sobre sus propios cuerpos y el reclutamiento por parte de los distintos actores armados o su uso temporal en tareas de comunicación en las regiones, situándolos como objetivo militar de los bandos opuestos en la confrontación.

Algo valioso entre los aportes de Castillo tiene que ver con el reparo en las experiencias de infancia en los acontecimientos del pasado, para destacar tres formas distintas de participación. Así, menciona que en las diversas expresiones de la violencia política los niños han sido víctimas, testigos y actores. También menciona que, pese a estas tres formas de participación en el pasado, hasta hace muy poco los niños “parecen no haber dejado huella” en aquellas apariciones en los episodios históricos; su presencia en los registros de la historia, de acuerdo con Castillo (2015), ha obedecido a unos usos particulares:

Por muchas razones, la infancia ha sido utilizada como objeto de representación del lado humano de los adultos, de la sensibilidad, la capacidad de proteger y hasta descender a la altura del más pequeño de los ciudadanos para escuchar sus problemas y dificultades (p. 15).

Solo hace falta pensar en las apariciones de los líderes políticos en actos públicos con los niños y su registro fotográfico, que queda en el archivo de la historia para mostrarle al mundo

la benevolencia y la humanidad del personaje. Esta forma de visibilidad de los niños deviene, en el sentido contrario: en una forma de invisibilidad, en una ausencia.

En su investigación, Patricia Castillo se detiene en el lugar de los niños como testigos, pues, a su juicio, el lugar de los niños como víctimas ya ha sido posicionado con los estudios de los distintos organismos internacionales como Unicef y organizaciones defensoras de los derechos humanos. Incluso podría anotarse que el lugar de actores, en el caso de Colombia al menos, también ha sido situado en las investigaciones en torno a los niños y jóvenes combatientes y en las pesquisas acerca del reclutamiento forzado —aunque habría que señalar que en estas últimas también se ha redundado en el lugar del posicionamiento de los niños y los jóvenes como víctimas, más que como actores, o en otros casos la discusión ha quedado restringida en el dilema judicialización/no judicialización—, como únicas formas posibles de actuación de los niños y las niñas en el conflicto armado.

Castillo opera, entonces, con la hipótesis de que los niños, en tanto han vivido los episodios históricos, son testigos de estos, pero, hasta ahora, su testimonio no ha sido validado por los adultos porque aún actúa sobre la infancia la idea de incompletitud o de un estado de desarrollo que no les permite a los adultos, “verdaderos testigos”, validar las “verdades” que los niños construyen sobre los eventos del pasado (p. 16). Según Castillo, en tanto testigos, los niños tendrían mucho que aportar en la constitución de memorias del pasado violento desde sus propios intentos de comprensión y desde las maneras en que la violencia política marcó afectaciones sobre sus procesos de subjetivación. Vale la pena mencionar que no se trata de la idea de testigo asociada al plano jurídico, en la lógica de los tribunales y los estrados judiciales. Castillo hace referencia a una suerte de juicio ético sobre el pasado para el cual resultaría vital la recuperación de las experiencias de infancia (no restringidas a un grupo etario) en el marco de la violencia política; su trabajo se configura, entonces, en una defensa de “la verdad y las memorias de niñas y niños, y por lo tanto [de] la veracidad de los testigos” (p. 21).

Se considera relevante anotar, en este punto, que tanto el lugar de testigos como el lugar de actores, son tal vez las posiciones que se reivindican en varias de las obras de literatura infantil analizadas en esta investigación, pues, más allá de otorgarles a los niños una visibilidad en tanto víctimas del conflicto armado, en las distintas narrativas hay un reparo en las estrategias de los niños para la reconfiguración de sus subjetividades y su reacomodamiento en una realidad-otra que emerge como producto de una alteración drástica por cuenta de situaciones de violencia. Así mismo, hay una presencia de las verdades que construyen los niños desde sus lugares de comprensión, a pesar de los silencios; más aún, los niños se configuran en importantes motores de la palabra y del recuerdo desde sus inquietudes.

La literatura, la memoria y el vínculo intergeneracional

Quizá de eso se trate, de anudar el tiempo a la infancia sin abandonar los bienes políticos que precisan para iniciar su camino.

Pensar y nombrar la infancia representa un acto político en un espacio de disputa no clausurado.

Patricia Redondo.

Consideraciones en torno al corpus documental

La literatura —sin adjetivos— ha operado de manera marginal en las dinámicas del neoliberalismo, pues se le ha cuestionado su utilidad en la construcción del progreso y del desarrollo de las sociedades, al igual que la mayoría de los conocimientos derivados de las ciencias sociales que se rehúsan a operar en las lógicas de la estructura social y económica dominante. Ahora bien, dentro de este campo de la literatura, la literatura infantil es incluso doblemente marginal, pues allí se le interroga por su sentido estético y se le ha considerado como género menor en tanto se le juzga por sus pretensiones moralizantes. No obstante, para la teoría cultural de Michel De Certeau, en estos lenguajes marginales se constituyen *maneras de hacer* que operan como tácticas, a través de las cuales se resignifica la experiencia y se conservan o reconstruyen los lazos sociales. En la cita que se presenta a continuación, Giard (en su presentación de *Artes de hacer*, primera parte de *La invención de lo cotidiano*) otorga pistas acerca de los elementos en los cuales se hace necesario prestar atención:

Ardid, metáfora, combinatoria, esta producción es también una ‘invención’ de memoria. Hace de las palabras las salidas de historias mudas. Lo legible se transforma en memorable: [...] la delgada piel de lo escrito se convierte en movimiento de estratos en un juego de espacios. Un mundo diferente (el del lector) se introduce en el lugar del autor. Esta mutación hace habitable el texto como si fuera un apartamento rentado. Transforma la propiedad del otro en un lugar que, por un momento, un transeúnte toma prestado. Los inquilinos operan una mutación semejante en el apartamento que hacen amueblar con sus acciones y sus recuerdos (Giard, 1990, p. LII).

La investigación se basó en la pretensión de situar un análisis en perspectiva histórico-cultural que posibilitara pensar el análisis de las obras tanto desde un criterio estético, como desde un criterio histórico (Bravo, 1989); y, con ello, atender a la literatura infantil en tanto producción, circulación y apropiación del conocimiento social.

El lugar en el cual se rastrearon estas configuraciones de memoria intergeneracional, la literatura infantil, merece una atención especial para comprender la emergencia de esta clasificación en el marco de una serie de prácticas que configuran un público receptor específico: los niños y las niñas. Si bien el objeto de estudio no es, por sí misma, la literatura infantil, esta se constituye en la fuente en la cual se hará el rastreo de unos modos específicos de configuración de memoria intergeneracional. En tanto fuente, se torna importante cuestionar la existencia *sine qua non* de esta clasificación a la que se le ha denominado con la etiqueta «infantil».

En este caso se optará, en inicio, por decir que habría sido posible, en el marco de la investigación, preferir otras denominaciones, por ejemplo, libros para niños. No obstante, se toma distancia de esta denominación, en tanto implicaría dos efectos distintos: por un lado, desconocer que existe producción destinada a niños con valor literario y, por el otro, ampliar las fuentes más allá de la producción literaria, hasta los libros de carácter informativo, los cuales exceden el interés de la investigación. En todo caso, se juzga conveniente precisar que la adjetivación de la literatura como “infantil” impone una barrera al lector, bien sea niño o adulto, que resulta poco provechosa. Pues, aquí lo infantil crea el equívoco de pensarla como una literatura fácil, superficial.

Rastrear configuraciones de memoria en torno a acontecimientos de violencia política controvierete la idea de Mollenhauer según la cual representamos para los infantes el mundo que nos parece digno de ser mostrado. Ello no escapa a la idea de que el tratamiento dado a las temáticas pueda ser banal. Sin embargo, en el *corpus* rastreado hasta ahora se han encontrado tratamientos serios, profundos, en los que se sostiene el pacto narrativo entre el autor y el lector, historias que muestran que no siempre existen finales felices, que abren más preguntas que respuestas, que muestran la complejidad del ser humano y se acercan a las emociones con las cuales se tiene que lidiar en un país en guerra.

No obstante, esta postura no impide reconocer que aquello que vemos catalogado como “literatura infantil” existe en razón de un conjunto de prácticas. Asuntos que van desde la producción misma del libro como artefacto cultural —lo que podríamos comprender como la cultura material del texto— hasta la configuración de espacios especializados (en librerías, bibliotecas, ferias), de comunidades especialistas, de circuitos académicos que reflexionan en torno al tema, de la promoción de eventos que reúnen a estas colectividades, de unas prácticas editoriales.

Por otra parte, reconocer cuáles son las condiciones que hacen posible pensar en escribir literatura para niños en la que se aborden temáticas de este tipo con tratamientos que enfatizan en los sentimientos y las emociones en medio de la guerra y con la preminencia del realismo se configura en un elemento indispensable. Si bien la transmisión de la memoria puede ser considerada como un asunto permanente, la legitimidad social de aquello que es

susceptible de ser contado y los registros de ese relato sí están sujetos al filtro de lo que acontece en la esfera de lo político, lo social y lo cultural en un momento histórico específico, que no siempre obedece a condiciones particulares de un espacio geográfico, sino que es posible situar en unos modos de racionalidad (global).

Así, se establece la necesidad de comprender la producción de la literatura infantil colombiana relacionada con acontecimientos de violencia política como una expresión que no es aislada, sino que constituye parte de un movimiento que ocurre a nivel del continente e incluso, en años recientes, del mundo. Escritores e ilustradores argentinos, chilenos, brasileños, peruanos y guatemaltecos, entre otros, han traspasado la barrera de “lo que no se les habla a los niños”, poniendo de presente que aquello que no se les cuenta, forma parte, en muchas de las veces, de la cotidianidad del niño y, arriesgan maneras de simbolizar el mundo en torno a aquello que, si bien es vergonzante, también forma parte de la vida. Si venimos cargando con una serie de acontecimientos que han marcado nuestras subjetividades, nuestras formas de ser en el mundo, es esencial reconocer, también, que en la forma como habitamos el mundo están presentes estas marcas sobre la subjetividad en las que se entrecruzan lo individual, lo social y lo histórico.

Luego, *¿por qué es importante situar una perspectiva relacional para observar los modos de configuración de la memoria intergeneracional en la literatura infantil?* En la medida en que la literatura infantil referida a temáticas asociadas a la violencia política dispone representaciones de acontecimientos acaecidos en las últimas décadas —en las cuales se desdibuja la línea que separa la realidad de la ficción—, un análisis exclusivamente literario se torna insuficiente para la caracterización de unos modos de configuración de la memoria intergeneracional. En ese sentido se hace necesario comprender la obra literaria en tanto artefacto cultural históricamente situado.

Puestas estas consideraciones alrededor de la memoria y del nada menor asunto de las generaciones, una mirada hacia la literatura infantil permite desentrañar las formas de configuración de memorias para auscultar sus implicaciones y potencialidades como estrategias de encuentro de sujetos generacionales diferenciados niño/joven/adulto para, asimismo, poner en tensión sus modos de relación, problematizarlos y resignificarlos. En ese mismo sentido, se estima pertinente señalar que se entiende que el libro, la obra literaria, no constituye una memoria por sí misma. Se trabaja con el presupuesto de que la memoria se configura en un proceso dialógico en que se entrecruzan, en términos de Ricoeur (2004), lo individual, lo social y lo histórico. Es en ese sentido que, al reparar en las configuraciones de la memoria, no se recurre de manera exclusiva al libro, sino que se encuentra la necesidad de ir tras las huellas de tales entrecruzamientos en la trayectoria biográfica de quien cuenta, el autor (escritor e ilustrador). Tal trayectoria recorre aspectos del contexto macrosocial y de la manera como este se vierte en las apuestas ficcionales de los autores, en la reconfiguración

del espacio de lo que es susceptible –y admisible– de ser contado y de los modos en que es posible hacerlo.

A modo de síntesis, es preciso señalar que el trabajo se centra en una perspectiva relacional a través de la cual se pretende una lectura del corpus en contexto que permita develar los modos particulares de configuración de memoria intergeneracional. Esta lectura en contexto se considera en razón de que la memoria no es un asunto que se construya de forma individual ni que se presente de forma transparente a través del objeto libro; sino que, por el contrario, en quien tiene la intención de transmitir confluyen elementos de la historia personal que se entrelazan, al mismo tiempo, con una historia colectiva (que es también política y que concierne a un territorio y a un proyecto de país).

Implicaciones y potencialidades pedagógicas de la literatura infantil en la configuración de memorias en clave intergeneracional

Como se anticipó en los primeros capítulos, un acercamiento estrictamente literario a las obras que conforman el corpus resultaba insuficiente para revelar sus conexiones con las presencias del pasado en el presente y su puesta en juego en la configuración de memorias intergeneracionales. Valerie Krips, en su estudio *The presence of the past. Memory, Heritage and Childhood in Postwar Britain*, al cual se acerca desde la literatura infantil, se había percatado de esta insuficiencia. Por ello se detiene en los libros como obras literarias, pero también como artefactos culturales; en tanto tales, en los libros se relacionan, al mismo tiempo, con el pasado y con el presente: “el adulto de la escritura rememora la infancia incluso cuando la infancia es representada de nuevo en el libro que es objeto de estudio del adulto” (Krips, 2000, p. xii). En este sentido Krips propone algunos elementos a tener en cuenta en el análisis de los libros, a los cuales les atribuye la capacidad de generar cambios culturales en arreglo a las “sutiles modificaciones” en las representaciones del pasado y del presente:

el papel de la memoria, los tipos de trabajo histórico emprendido y el lugar de los objetos en su relación con el pasado y su forma de pensarlo. Al centrarme en el desarrollo de la herencia, muestro hasta qué punto los libros infantiles calibraban los cambios culturales que llegarían a ser considerados en términos de "herencia". Los libros son capaces de esta hazaña como resultado de la relación de adulto a niño que se encuentra en el corazón del género. Las novelas infantiles representan invariablemente al presente (el niño) desde la perspectiva del pasado (casi invariablemente son escritas por los adultos): cuando estas toman el pasado

como tema, son más agudamente receptivas a cambios sutiles en las representaciones culturales del pasado y del presente (Krips, 2000, xii).

En este sentido, se señalan las posibilidades de la literatura en la figuración de realidades-otras en la medida en que la lectura literaria permite, a través de la ficción, imaginar otro mundo posible. Pero esta posibilidad se presenta anclada a la idea de la herencia para evitar un riesgo anunciado por Fernando Bárcena: una especie de autismo literario que nos sitúa en la ausencia de la realidad y una sustitución de esta por las realidades-otras que se encuentran en la literatura, pero en la pérdida de la presencia en el mundo se escapa, también, la potencia transformadora de la palabra:

al escribir la vida parece que uno no está ya en el presente. Es algo extraño: parece que al hacer esas extrañas cosas [leer y escribir] vivimos de otro modo pero, al mismo tiempo, nos alejamos de lo que el común de los mortales denomina vida humana: la *realidad*. Estamos y no estamos en la vida. Es como si nos mantuviéramos alejados de las cosas, como si fuésemos seres irreales. Creamos mundos distintos y alternativos, o tal vez lo que hacemos es construir en el mundo un mundo-otro, de la vida, otra vida, de la realidad, una realidad-otra. Es como si el mundo solo fuese interesante a través de esas extrañas actividades que tienen que ver con el arte, en este caso, a través de la literatura y todo lo que la rodea: leer, escribir, anotar. No dominamos el mundo, y esa es nuestra fragilidad. Pero traducimos su extrañeza y procuramos dominar el azar convirtiendo nuestra presencia en fábula, en historia, en ficción. Y llega un momento en que eso que hacemos nos vuelve autistas. Hay una especie de autismo literario, y tal vez en esto consista el *aprendizaje de un hombre de letras*, el aprendizaje de alguien que necesita encontrar en las palabras y en el lenguaje su propia voz para decir el mundo y estar presente en él (Bárcena, 2012, p. 16).

En este sentido de la herencia se hallaría la necesidad pensar las relaciones intergeneracionales, desde los cuales vale la pena situar las discusiones en torno al etiquetamiento de la literatura como infantil, frente a las cuales, por lo general, se pone de presente una cierta incomodidad con la idea de que lo que no esté por dentro de esta etiqueta quede por fuera de los alcances de los niños lectores aun cuando se sepa que están en capacidad leer libros más allá de las fronteras de su universo literario “restringido”. Y tienen razón. Pero esta operación casi nunca se invierte; es decir, los adultos no consideran irritante que la etiqueta “infantil” sobre un cierto tipo de literatura limite su propio acceso a los libros que hacen parte de este universo aparentemente limitado.

En su estudio del concepto “crossover literature”, Sandra Beckett pone de presente cómo la ilusión de que los niños pueden ser definidos en términos de una categorización por edades se constituye en uno de los más grandes “mitos contemporáneos”. Así mismo, explica que “en

algunos países las fronteras entre la ficción para niños y adultos y entre la alta literatura [o la literatura canónica] y la literatura popular son mucho menos definidas que en otros” (Beckett, 2009, p. 10)⁵. En su intento por mostrar la artificialidad de las diferenciaciones entre dos tipos de literatura con base en un público lector particular, Beckett da cuenta de la manera como,

‘El mundo de los libros ha devenido en un asunto severamente categorizado y demarcado, en el cual la ficción infantil no es solamente una especie de gueto, sino uno subdividido en escrituras para una serie de grupos de edades’. Muchos autores de libros para niños sienten que esta categorización tan estrecha por edades corresponde más a necesidades comerciales que a cualquier tipo de realidades sociológicas o psicológicas (p. 11)⁶.

El concepto “crossover literature” o “crossover fiction” alude a un fenómeno que, si bien se considera una invención del siglo XXI, ya había estado presente en otras épocas, incluso en el medioevo. Tiene que ver con el difuminado de las fronteras entre la literatura para niños y la literatura para adultos en las dos vías: los adultos como lectores de la literatura para niños y los niños como lectores de literatura para adultos. A este fenómeno se le denomina como *cross-reading*. Del mismo modo, abarca el fenómeno que se produce desde la otra orilla, la de la escritura, el *cross-writing*, entendido como las escrituras que no son dirigidas a ningún público en específico y que pueden ser leídas con igual agrado por niños, jóvenes y adultos.

Se menciona esto porque se considera que en la literatura referida a temáticas asociadas a la violencia política se torna conveniente desdibujar las fronteras de las edades en el ejercicio de la lectura. Es decir, se considera necesario pensar la relación intergeneracional ya no solamente vista al interior de las obras o en el ejercicio de transmisión que propone el autor hacia las generaciones más jóvenes, sino también en la recepción o en la lectura de las obras, como espacios en los que sería posible potencializar el diálogo entre los lectores, niños, jóvenes y adultos, para que la lectura se configure en un pretexto para el encuentro y el diálogo en torno al pasado. En este encuentro se entrecruzan expresiones del orden ético-político que demandan situar la responsabilidad de los adultos con las generaciones más jóvenes respecto de la apropiación de la historia en la que aterrizan para vivirla, pensarla y crear con ella algo nuevo (Meirieu, 1998); pues, en términos de Redondo (2012),

⁵ Texto original en inglés: “in some countries the borders between children’s and adult fiction, and between high and popular literature are much less defined than in others”. Traducción propia.

⁶ Texto original en inglés. “the world of books has become a severely categorized and demarcated affair, in which children’s fiction is not only a kind of ghetto but one subdivided into writing for a number of different age groups’ Many children’s authors feel that these narrow age categories correspond more to commercial necessities than to any kind of psychological or sociological realities”. Traducción propia.

la infancia devendrá infancia, solo en la medida en que su presencia se anude en una serie histórica más larga, en un “entre”, en un relato de tiempo que inscriba la experiencia infantil en dicha sucesión, en un entrelazamiento temporal espacial inter/entre generacional. La infancia representa un tiempo de espera como también un tiempo de posibilidad para que acontezca aquello que no ha sido nombrado y conocido aún. La infancia es y será el enigma, continuidad y discontinuidad de la humanidad, si hay adultos que respondan a la llamada (p. 106)⁷.

Solo en esta inmersión temporal es posible que las generaciones más jóvenes encuentren la oportunidad de la interrupción, entendida como una “alteración radical de lo que acontece”. En los niños, las niñas y los jóvenes se instauran la “posibilidad y [la] potencialidad de desdecir los fatalismos apocalípticos así como los discursos sólo auto-referenciados en puro presente inmediato muy ligados al consumo” (Redondo, 2012, pp. 111-112). Pero ello solo es posible en la medida en que, como menciona Redondo, los adultos respondamos a la llamada.

Para cerrar esta reflexión, vale la pena señalar que “reconocernos y reconocer al otro, desde una perspectiva intergeneracional” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 243) como parte del compromiso de asumir trabajos de memoria en torno al pasado reciente, “requiere de un ‘entre’ generacional generoso, sesgado por la hospitalidad” si lo que se espera es “calar y tallar sentidos democráticos más profundos”. Así mismo, demanda “una mirada dirigida a la infancia anclada en las posibilidades de una cultura y una democracia que es necesario poner en discusión” (Redondo, 2012, p. 107). Con todo,

Pensar en los niños nos ubica ante la necesidad de reflexionar sobre nuestras herencias, no como un ejercicio retórico cargado de buenas intenciones sino como un accionar activo en este presente histórico que ofrece a la sociedad [...] una nueva oportunidad de curvar la vara hacia la igualdad [...] es deseable imaginar que el despertar en los niños la palabra represente una posición asumida “entre” generaciones y que las diferencias no sean brechas de profunda desigualdad sino la diversidad de modos de estar en un mundo abierto a las posibilidades de otros mundos (Redondo, 2012, pp. 111-113).

⁷ Redondo se apoya en los planteamientos de Larrosa y Pérez de Lara (1998) en *Imagens do Outro*.

Capítulo II

Apuntes para la construcción de un balance analítico de la producción

La literatura infantil latinoamericana ha pasado por distintos momentos en los que ha redefinido sus formas, sus temáticas, sus contenidos, sus disposiciones, sus énfasis, sus propósitos e incluso su cultura material y, con ello, ha marcado cambios en las modulaciones de lo infantil, en las tensiones de lo *decible*, en las lógicas de producción/recepción y en la configuración de lectores modelo, entre otros aspectos. Así, según Rodríguez (2010), la literatura infantil latinoamericana se ha ido desplazando: por una suerte de “prehistoria del libro infantil” caracterizada por lecturas escolares, de un marcado énfasis moralizante, transmisoras de valores sociales inamovibles (los de la cultura hegemónica occidental, patriarcal, blanca, heterosexual y cristiana); por narrativas históricas de un tinte político más explícito, instituyentes de los requerimientos del proyecto de la modernidad y de los Estados-naciones; por narrativas que recrearon mitos, leyendas y relatos folclóricos; por grandes proyectos culturales que entrañaban la idea de transformación social a partir de la formación de las nuevas generaciones; por relatos realistas de orden testimonial y de denuncia social; hasta llegar al “relato maravilloso moderno” en el que se da un mayor énfasis a la fantasía sin que esta deje de tener imbricaciones con el plano de la realidad (Rodríguez, 2010).

Cabe aclarar que esta presentación no pretende dar cuenta de una evolución lineal de las *formas de hacer* de la literatura infantil en el continente, ni de una enumeración o cuantificación de las obras ordenadas cronológicamente. Se intenta mostrar, por el contrario, la convergencia de unas condiciones de posibilidad que han redundado en la consolidación de una producción, hasta hace un tiempo marginal, que se ha constituido a partir de irrupciones, discontinuidades y yuxtaposiciones; un campo para nada abstraído de realidades de orden histórico, político, social, cultural y, por supuesto, económico —especialmente con el entendido del libro infantil como un producto que circula en las lógicas de la industria cultural—. Todo ello para situar, en últimas, que la literatura infantil producida por autores colombianos, referida a temáticas asociadas a la violencia política, ha ocupado un lugar visible en cuanto responde a demandas tanto de la esfera de la recepción y la producción como del momento político y social de Colombia, en el periodo estudiado (1990-2015). Un lugar, desde

el cual se cuestionan las construcciones idealizadas de la infancia y se visibilizan los lugares de participación de los niños en la guerra. También, pese a la delimitación del objeto en la producción colombiana, se intenta advertir que las dinámicas locales no están aisladas de las dinámicas continentales, ni de las globales, situación de la cual dan cuenta aspectos como la institucionalización de premios internacionales y de eventos que reúnen a países iberoamericanos, de la consolidación de proyectos editoriales con presencia en los distintos países hispano-hablantes, de revistas impresas y en medios digitales y de organizaciones dedicadas a la difusión de las obras desde la crítica literaria, entre otros.

La convulsa vida política en América Latina en las últimas décadas provocó grandes transformaciones en la literatura infantil del continente, sin que ello indique que no deban ser vistas las particularidades de los distintos países. Como lo explica Laura García (2015) a través de Graciela Montes y Ana María Machado: mientras que en Argentina la literatura infantil fue objeto de censuras por parte de la dictadura militar (1976-1983), en Brasil el ojo represor (1964-1985) se mantuvo indiferente. Condiciones diferenciadas en contextos semejantes produjeron, en distintos momentos de cada país, nuevas creaciones que intentaron ampliar las representaciones de la violencia política, bien para denunciar o bien para construir sentidos del presente y del pasado.

En Colombia, pese a comparar el movimiento de la literatura infantil con el de “una tortuga que avanza con paso soñoliento”, Beatriz Robledo reconoce el surgimiento en los años ochenta de nuevas escrituras que incursionan en temas no explorados antes vedados para los niños: “autores como Gloria Cecilia Díaz, Ivar da Coll, Irene Vasco, Evelio José Rosero, Yolanda Reyes y Pilar Lozano, entre otros, demuestran un mayor conocimiento del niño y logran crear auténticos personajes literarios” (2008, s/p.). Con las escrituras literarias dirigidas a los niños que se instalan en estos contextos bien dictatoriales o bien de democracia restringida, vale la pena señalar cómo “la principal conquista de la literatura infantil, tras más de un siglo de existencia, es el reconocimiento de su carácter estético” (Rodríguez, 2010, p. 75). Así mismo, vale la pena insistir en que, pese a la imposibilidad de hablar de historias comparadas por las características diferenciadas de la violencia política de los países latinoamericanos, sí es posible hablar de elementos compartidos; al respecto Rodríguez (2010) señala:

¿Existe una literatura infantil de América Latina? Sí, si aceptamos que pueda existir una literatura infantil europea, asiática o africana, entendidas estas como la suma de un conjunto de literaturas nacionales con peculiaridades artísticas, desarrollos y logros diferentes entre sí. En nuestro caso, con elementos históricos y culturales cohesionadores (p. 75).

En este capítulo se presentará, en inicio, un conjunto de reflexiones en torno a las rutas recorridas para la construcción de un balance analítico de la producción del país —reflexiones

estas que convocan la escritura en primera persona—; luego se expondrán los textos que configuran el *corpus* documental para pasar, más adelante, a un paneo de las instituciones y las prácticas emergentes en torno a la literatura infantil que han posibilitado el posicionamiento de las temáticas asociadas a la violencia política en un campo amplio de difusión, durante el periodo estudiado; finalmente, se propone una mirada del corpus desde los sujetos, en este caso, a partir de las modulaciones de lo infantil tanto en la figuración de un lector ideal como en la construcción de personajes literarios y de los autores, sus posiciones en el campo y sus relaciones con su contexto histórico.

Los intersticios del «yo» en la investigación. Rutas para la consolidación de un balance de la producción

La inscripción en distintos espacios de estudio de la literatura infantil me ha dado acceso a obras que no aparecen a primera vista relacionadas a temas de violencia. Mi incorporación en los *Comités de valoración de libros* de Fundalectura, que ocurren semanalmente, ha sido una ventana importante para el encuentro con materiales de gran valor, con temas y preocupaciones recurrentes en distintos autores, con profesionales de diversas áreas que han ayudado a nutrir, con su experiencia y con su experticia el balance que se presenta más adelante.

La construcción de un balance de la producción de autores colombianos de literatura infantil cuyas preocupaciones han versado en torno a contar un trozo de experiencia de la violencia política y el conflicto armado presenta algunas particularidades, una de las cuales pasa por mi propio conocimiento como investigadora en relación con la producción. Aquí es importante señalar que mi acercamiento a la literatura infantil, hasta antes de la emergencia de este proyecto en el marco de la postulación a la Maestría, había sido como lectora no con el idílico recuerdo de las historias leídas o escuchadas en la infancia, sino como mamá, con ciertos matices permitidos por el “ojo contemplativo” (Bourdieu, 2005, 115) logrado en el Eje de “Lenguaje, lectura y escritura”, de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la que egresé en el año 2014.

Fue gracias al interés de *dar de leer*⁸ que me permití traspasar la barrera de lo infantil para encontrarme (nos) interpelada, conmovida, contrariada, para hallar sosiego o desasosiego, vacío de respuestas frente a historias sencillas, pero nunca fáciles. Hasta ahí, el interés estaba signado por una cierta fascinación estética y pedagógica hacia una sección de las librerías y una convicción: hallar en la literatura una mediación de la experiencia humana en el mundo y

⁸ Expresión utilizada por Daniel Penac en *Como una novela*.

de la intuición de grandes y potentes apuestas éticas y políticas que transitan por las páginas destinadas a los más pequeños. En verdad ¿a los más pequeños? Esa siempre será una pregunta abierta en la literatura infantil: ¿para qué lector escriben los autores de libros para niños? Aventuraría responder que simplemente escriben y su obra se libera de ellos mismos y de sus intenciones para abrirse al encuentro con lectores desprevenidos.

También se presenta como particularidad el limitante nivel de circulación de las obras y, aunada a este, la consolidación del canon. Elizabeth Castillo, quien me condujo a dos escritores de la costa pacífica colombiana, me advirtió —no sin cierta desazón— que “el canon lo hace Bogotá”. En este sentido, el balance que se presenta estará, seguramente, en deuda con escritores de las distintas regiones del país que están pensando en estos temas, con quienes aún no cuentan con el reconocimiento del medio, con quienes trabajan con editoriales que apenas se empiezan a hacer un lugar en el mercado, con quienes escaparon a unos ojos miopes que, aunque esforzados, tal vez no muy aguzados aún, no lograron advertirlos.

De cualquier modo, la industria editorial del libro infantil crece cada vez más en el país y el tratamiento de las temáticas es diverso. Algunos autores se valen de referencias explícitas a eventos a partir de los cuales construyen la trama, otros prefieren la sutileza en la construcción de sus ficcionalidades textuales y visuales. Es probable —mejor, seguro— que producciones con tratamientos implícitos de las temáticas asociadas a violencia política no hayan sido captados por el radar. Con todas estas variables, es claro para mí que el balance que se presenta no tiene el carácter de completud, por el contrario, constituye apenas un acercamiento a algunas producciones y a los rasgos que emergen de estas para permitirnos comprender unos modos específicos de configuración de la memoria intergeneracional.

Los primeros encuentros se dieron a partir de referencias en artículos de prensa en los cuales se daba visibilidad a la violencia política y el conflicto armado como temáticas de la literatura infantil de escritores e ilustradores colombianos. Algunas de las producciones fueron halladas a través de menciones por parte de las narrativas críticas como las de Beatriz Helena Robledo; otras emergieron del repertorio de especialistas, librerías, promotores de lectura, autores, lectores asiduos; por último, con otros simplemente coincidimos en tiempo y espacio, oportunos encuentros (nunca fortuitos).

En las páginas siguientes se presenta una tabla en la cual se relacionan datos relevantes de veintidós de las obras consultadas, los cuales fueron registrados en los instrumentos (fichas) diseñados para la recolección de información del *corpus* documental. Los datos presentados corresponden al autor, el ilustrador, el título de la obra, el año de publicación, la editorial, la clasificación del texto en colecciones, series o edades, el género de la obra y los temas identificados o las etiquetas asignadas en las fichas descriptivas de los libros. En el instrumento original se contemplaron dos datos más de cada uno de las obras: premios y

reconocimientos y si el libro cuenta con alguna guía de plan lector. Una lectura de este instrumento permite observar varios asuntos: los géneros más recurrentes, los cuales en este caso son el libro álbum y la novela realista, con una presencia más reciente de la novela gráfica; las editoriales que más publican este tipo de obras y si estas publicaciones ocurren únicamente en el ámbito nacional o también en el internacional, sobre lo cual vale la pena mencionar la presencia de editoriales nacionales como Babel, La Silueta, Laguna Libros, Panamericana y Gato Malo, otras internacionales con seccionales en el país como SM y Alfaguara, y otras internacionales como el Fondo de Cultura Económica (México), Amanuta (Chile) y El jinete azul (España); las preocupaciones sostenidas por algunos autores en relación con la violencia política, como es el caso de Triunfo Arciniegas, Jairo Buitrago, Rafael Yockteng e Irene Vasco; los años durante los cuales se da una mayor producción, respecto a lo cual vale la pena señalar que hay una muy pocas producciones durante la década de los noventa un aumento durante la década de 2000 y un mayor número de producciones en el último quinquenio del periodo; las colecciones en las cuales se publican los libros y, dentro de ellas, las clasificaciones por edades, punto en el que es posible notar que en los álbumes existe una mayor tendencia a clasificarlos desde los primeros lectores, mientras que la novela realista se recomienda desde los nueve, los diez o los doce años.

Finalmente, sobre los temas vale la pena anotar que se llevó a cabo una tematización con base en la lectura y que luego se agregaron los descriptores que se registran en editoriales, en librerías o en blogs dedicados a reseñar libros; al respecto es necesario señalar que el ejercicio de tematización adelantado se llevó a cabo a partir de palabras y de frases, mientras que los descriptores son únicamente palabras, en parte allí puede radicar una causa de las diferencias encontradas. Sin embargo, es importante resaltar que aún si se sostiene esta lógica, los descriptores, sobre todo los que presentan las editoriales evitan evidenciar las relaciones del texto con las temáticas de la violencia, sobre todo cuando los textos son dirigidos a los primeros lectores. Esto es claro, por ejemplo, en los libros tres libros de Triunfo Arciniegas que se incluyen en el balance y en *Tengo miedo* de Ivar Da Coll, también en notorio en *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes.

A lo largo del capítulo se ampliarán algunos de los aspectos que se han mencionado hasta aquí.

AUTOR	ILUSTRADOR	TÍTULO	AÑO(S)	EDITORIAL(ES)	COLECCIÓN/ SERIE/EDAD	GÉNERO	TEMA(S) IDENTIFICADOS O ETIQUETAS ASIGNADAS
Aparicio, María Cristina	No aplica	Historias de la cuchara	2011	Norma	Zona Libre Desde los 12 años (Fundalectura) Desde los 15 años (Canal Lector)	Cuento	Hechos históricos e hitos políticos de varios países de América Latina. Descriptores Canal Lector: Política, Historia, Latinoamérica, Costumbres, Familia, Fútbol, Aficiones, Cocina, Comidas.
Arciniegas, Triunfo	González, Henry	El último Viaje de Lupita López	2011	SM	Barco de Vapor Primeros lectores (blanco)	Libro álbum	Inminencia de la muerte. Vejez. Desaparición. Desplazamiento. Descriptores SM: amor, fantasía, aventura, tragedia, milagro.
Arciniegas, Triunfo	Diego Álvarez	El árbol triste	2005	SM México	Barco de Vapor Primeros lectores (blanco)	Libro álbum	Exilio. Necesidad de sentirse en casa pese al peligro que pueda representar para la vida, insistencia por regresar. La incomodidad que genera estar en otro lugar. La continuidad de la guerra. Descriptores SM: curiosidad científica, familia, guerra, miedo, convivencia, diálogo, empatía, respeto.
			2009	SM Colombia			
Arciniegas, Triunfo	Oscar Soacha	El rabo de paco	2011	Fondo de Cultura Económica	Los primerísimos	Libro álbum	Mutilación. Descriptores Leoteca: diferencias, animales, amistad.
Buitrago, Jairo	Yockteng, Rafael	Camino a casa	2008	Fondo de Cultura Económica	Los especiales de <i>A la orilla del viento</i> .	Libro álbum	Familia, soledad, ausencia, fortaleza, pobreza. Desaparición. Referencia al Bogotazo y a desaparecidos 1985. Descriptores Canal Lector: Soledad, Familia, Pobreza, Nostalgia, Valentía, Ciudades, Alegría
Buitrago, Jairo	Yockteng, Rafael	Eloísa y los bichos	2009	Babel	6 a 8 años (Fundalectura)	Libro álbum	Migración, Familia, Convivencia, Adaptaciones, Soledad, Miedo, Nostalgia. Descriptores Canal Lector: Emigración e inmigración, Exilio, Interculturalidad, Integración social, Diversidad social, Emigrantes, Niños, Convivencia.
			2012	El jinete azul (Madrid)			

Buitrago, Jairo	Blanco Pantoja, Daniel	Un diamante en el fondo de la tierra	2015	Amanuta (Santiago de Chile)	9 a 11 años	Libro álbum	Dictadura chilena, memoria intergeneracional. Silencios. Descriptores Canal Lector: Dictadura, Niños, Álbumes, Chile
Da Coll, Ivar	Da Coll, Ivar	Tengo miedo	1990	Carlos Valencia Editores	Colección historias de Eusebio Desde los 4 años	Libro álbum	Miedo, fantasmas, monstruos, violencia, arbitrariedad, injusticia. Desplazamiento, Intimidación, despojo, desarraigo, secuestro destrucción, separación de la familia por causa de la violencia en los campos. Caracterización de los violentos —los monstruos—. Descriptores Canal Lector: Miedo, Monstruos.
			2005	Panamericana			
			2006 2012	Babel			
Díaz, Gloria Cecilia	Carlos Puerta (Carátula)	El sol de los venados	1993	SM España (Madrid)	El Barco de Vapor Rojo (Desde los 12 años)	Novela realista	Asesinato por motivos políticos. Muerte. Separación entre el mundo del niño y el mundo del adulto. Pobreza. Vida familiar. Descriptores SM: familia, literatura, muerte, vida rural, autoestima, confianza, responsabilidad, solidaridad.
			1994 3ª edición	SM España (Madrid)			
			2010	SM Colombia (Bogotá)			
Diego Francisco Sánchez (Dipacho)	Dipacho	El viaje de los elefantes	2011	Gato Malo	Desde los 6 años (Fundalectura)	Libro álbum	Viaje, búsqueda. Descriptores Canal Lector: Viajes, Aventuras, Vida, Amistad, Solidaridad.
Echavarría, Albeiro	Mantilla, María Fernanda	El clan de la calle Veracruz	2009	Norma	Torre de papel amarilla (desde los 11 años)	Novela fantástica	Secuestro, apropiación de tierras, conciencia ambiental.
Inu	Inu	Mohán. El mito.	2015	La silueta	Desde los 15 años (Fundalectura)	Novela gráfica	Los muertos del río.
Leal Quevedo, Francisco	Dipacho (Carátula)	El mordisco de la media noche	2010	SM	El Barco de Vapor Rojo (desde los 12 años)	Novela realista	Desplazamiento forzado. Tradiciones de la cultura wayuu. Tráfico de armas. Descriptores SM: familia, miedo, muerte, pobreza violencia, convivencia, tolerancia.
Meneses,	Daniel	La luna en los	2012	SM	El Barco de	Novela	Niños combatientes. La población campesina

Gerardo	Rabanal (Portada)	almendros			Vapor Naranja (a partir de los 9 años)	realista	en medio del fuego cruzado entre guerrilla y Fuerzas Militares. La escuela en medio del fuego cruzado como lugar de refugio. Silencio. Desplazamiento. Éxodos Masivos, pueblos fantasmas. Descriptores SM: aventura, derecho a la vida, derechos de los niños, escritura, identidad, autosuperación, integridad, justicia, tolerancia, valentía.
Montaña, Francisco	Manrique, Lorena	El gato y la madeja perdida	2013	Alfaguara juvenil /Santillana	Alfaguara Juvenil.	Novela realista	Genocidio de Unión Patriótica, conformación del M-19, gobierno de Julio César Turbay Ayala (terrorismo de Estado), emergencia de la UP, Toma del Palacio de Justicia, Asociación de las Fuerzas Armadas y los paramilitares. Paso de la niñez a la juventud. Descriptores Canal Lector: Violencia, Guerra, Conflictos armados, Historia, Colombia, Adolescencia, Personalidad, Amor, Familia, Relación padres-hijos, Divorcio.
			2015	Universidad Nacional de Colombia			
Reyes, Yolanda	López, Cristina	Los agujeros negros	2000	Alfaguara/UNI CEF	Derechos del niño	Novela realista	Asesinato por ideología. Ausencia de los padres por causa de la guerra. Silencio de los adultos frente a los hechos violentos. Necesidad del niño por saber y entender. Viaje (literal) por la memoria. Descriptores loqueleo: Familia, Historia, Valores.
	Rabanal, Daniel		2005	Alfaguara Infantil	Alfaguara Infantil 10 años		
Rueda, Claudia	Rueda, Claudia	Dos ratones, una rata y un queso	2007	Océano Travesía	Desde los 6 años	Libro álbum	Conflicto, oportunismo, apropiación. Descriptores Océano-Travesía: literatura, cuento, humor, niños.
Sharpball	Jiménez, Miguel; Jiménez, José Luis; Cruz, Andrés.	Los Once. Como un cuento sin hadas	2014	Laguna Libros	Jóvenes lectores	Novela Gráfica	Desaparecidos del Palacio de Justicia.
Sorela,		Yo soy mayor que	2001	SM	Desde los 12	Novela	Exilio, persecución, asesinato de una juez a

Pedro		mi padre			años Serie roja	realista	manos de terroristas. Descriptores SM: Violencia, Exilio, Adolescencia, Fraternidad, Divorcio, Integración cultural, Justicia.
Urbina Santafé, Manuel	Rodríguez, Andrés	Una isla llamada luna	2013	Panamericana	Desde los 9 años	Libro álbum	Desplazamiento y conflicto armado. Primer amor. Descriptores Canal lector: Guerra, Violencia, Amor, Adolescencia, Geografía, Escuelas, Colombia, Historia, Familia, Miedo
Vasco, Irene	Tamayo, Natalia	Paso a paso	1997	Panamericana	Sin clasificación	Novela realista	Secuestro, pesca milagrosa, desestructuración familiar, paso de la niñez a la juventud, ausencia.
	Vallejo, Esperanza		2008	Panamericana			
Vasco, Irene	Rabanal, Daniel	Mambrú perdió la Guerra	2012	Fondo de Cultura Económica	A la orilla del viento Para los que leen bien (desde los 10 años)	Novela realista	Desaparición, transmisión generacional del pasado, defensores de derechos de los campesinos, persecución política, apropiación y restitución de tierras, intimidación.

Tabla 1. Obras de LIJ referentes a temáticas asociadas a la violencia política producidas en Colombia 1990-2015

Artilugios mayores: de las instituciones y las prácticas

Pensar en un balance de la producción de literatura infantil demanda situarla más allá de un intento de cuantificación; implica ubicarla en un marco más amplio como el que se intenta esbozar a continuación. Larry Shiner, en *La invención del arte. Una historia cultural* (2004), explica cómo en el establecimiento de la categoría moderna de arte, cuya emergencia sitúa en el siglo XVIII, jugó un papel importante —aunque no exclusivo— la consolidación de un conjunto de instituciones y prácticas en torno a la obra de arte. En ese sentido, en relación con la literatura, hace mención de fenómenos como el mercado del libro, al cual se asocian instituciones como las librerías, las bibliotecas y los derechos de autor; y, prácticas como la historización de la literatura, la configuración de cánones y la crítica literaria. En efecto, la mirada en torno a estos elementos y otros relacionados, productos de las dinámicas contemporáneas, puede aportar a la comprensión de la pertinencia del periodo objeto de análisis para la producción de literatura infantil en Colombia.

De acuerdo con Zapata (2014), la literatura participa en un proceso de institucionalización en tanto, desde mediados del siglo XIX se ha venido configurando como un campo autónomo. En este sentido,

de la misma forma que la institución religiosa, la institución política o la institución educativa, la literatura, nos recuerda Dubois, está compuesta de ‘instancias de producción y de legitimación’ (crítica profesional y académica, edición y prensa especializada, academias y premios literarios, cenáculos y salones, etc.) que se encargan no solo de la regularización de sus prácticas, sino también de su reproducción y valorización. Fuera de dichas instancias, nos explica Dubois, las prácticas literarias no tienen ninguna realidad concreta. [...] Dubois nos hace entender, incluso a todos aquellos que conservan una visión romántica de la creación, que lo

que llamamos espontáneamente literatura solo existe a través de las instancias que la reconocen como tal y que la legitiman como una práctica social autónoma (p. 12).

Ante la imposibilidad de separar las prácticas de las instituciones y viceversa, se presentan algunos ejemplos a partir de los cuales se tejen aspectos relacionados con los dos elementos, con el propósito de recorrer unas rutas que permitan comprender el posicionamiento de las temáticas asociadas a la violencia política en la literatura infantil colombiana. Se verá que en dicho posicionamiento operan diversas instancias de producción y de legitimación. El recorrido deberá iniciar por la configuración misma de la institución de la literatura infantil en el país para luego llevar a cabo un acercamiento a las especificidades del *corpus* documental.

El ámbito de la producción editorial

Se torna relevante dar una mirada, en primera instancia, el ámbito de la producción editorial, la cual deberá ampliarse hacia los antecedentes históricos y hacia las múltiples apuestas en publicación, no solo las dirigidas al “público infantil”, al menos en principio. En un breve recorrido por *La edición en Colombia*, Margarita Valencia ubica en finales del siglo XIX y principios del XX el inicio de la actividad editorial en el país con tres empresas ubicadas en las ciudades principales: Bedout (Medellín, 1889), Voluntad (Bogotá, 1928) y Carvajal (Cali, 1904) —a estas tres editoriales Correa (2012) las calificará como educativas—. Esta última, según Valencia, consolidaría un liderazgo mundial en la publicación de libros animados para niños hasta el cierre de sus instalaciones en el año 2001 (Valencia, s.f., párr. 2). Durante el periodo de la modernización del país, el Estado, en la figura de la República Liberal tomó las riendas “de la edición y [la] difusión del libro entre una población mayoritariamente analfabeta” (párr. 3). Más adelante, en 1951, el gobierno nacional creó “a través del Ministerio de Justicia, la Cámara Colombiana del Libro⁹ [...] una entidad para agremiar la creciente industria nacional” (Correa, 2012, p. 7).

⁹ La Cámara Colombiana del Libro se define como “una institución sin ánimo de lucro que representa y defiende los intereses de editores, distribuidores y librerías, con el objetivo de promover el desarrollo del sector del libro en Colombia [...]. Su misión ha sido impulsar el desarrollo de la actividad editorial en Colombia para orientar, representar y proteger los intereses de todos sus agentes, dentro de un criterio de bienestar, cooperación y progreso educativo y cultural de la nación [...]. Corferias y la Cámara Colombiana del Libro han realizado desde 1988 la Feria Internacional del Libro de Bogotá. Este esfuerzo permanente ha contado con el apoyo de los Ministerios de Relaciones Exteriores, de Cultura y de Educación de Colombia, junto a la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de las Secretarías de Cultura, Recreación y Deporte, la Secretaría de Educación del Distrito y de 22 instituciones más. La Feria del Libro fue un proyecto determinante en la designación de Bogotá como capital mundial del libro en 2007, y fue designada por el concejo de la ciudad como bien de interés cultural para el país.

Fue entre 1960 y 1990, con la ampliación del “público potencial” —quienes saben leer y escribir, como resultado de la expansión de la secundaria y la educación superior—, que se produjo el florecimiento de la actividad editorial del cual hicieron parte editoriales como “La Oveja Negra, Tercer Mundo, [...] Norma, La Carreta, Cerec, Carlos Valencia Editores y El Áncora” (Valencia, s.f., párr. 4 – 5). Entre estas, Norma (fundada por Carvajal) y Carlos Valencia Editores abrieron espacios importantes a la literatura infantil, como lo presenta Correa:

Carlos Valencia Editores-CVE, fundada en 1974, fue una de las primeras en apostar de una manera seria por la literatura y los libros de gran formato. Aunque al comienzo se concentró en las ciencias sociales, años después, entrando en la década de los ochenta, también lo hizo por la literatura infantil, cuyo panorama hasta entonces parecía desierto (2012, p. 8).

A finales de la década de los ochenta, según señalan conocedores del campo, se produjo el “desembarco oficial de editoriales multinacionales” (Correa, 2012, p. 11). Esta circunstancia, aunada a la sanción de la Ley del Libro (1993) con la cual tales empresas afianzaron su presencia en el país, produjo un importante declive en la industria editorial nacional. Años previos a esta ley, varias editoriales se enfrentaron a problemas financieros que les significaron el cierre; es el caso de Carlos Valencia Editores que suspendió actividades a finales de 1991. No ocurrió lo mismo con el Grupo Editorial Norma, cuyo cierre se produjo casi dos décadas después; a esta editorial dicho periodo le representó, por el contrario, un crecimiento importante y un afianzamiento en la apuesta por la literatura infantil y juvenil con colecciones como *Torre de papel* y *Buenas noches*, tanto así que, pese al cierre de la línea literaria, estas colecciones continúan en funcionamiento. Otros proyectos como Panamericana Editorial también lograron consolidarse y robustecer sus catálogos de literatura para niños.

A partir de la primera década del siglo XXI tendría lugar un nuevo crecimiento del número de editoriales independientes, en medio de una situación paradójica: autores colombianos consiguieron visibilidad en el plano internacional a partir de la obtención de premios (gracias a la comunidad intelectual que se configuró en el *boom latinoamericano*), lo cual conllevó que sus obras fueran publicadas y traducidas alrededor del mundo; empero, de forma paralela, se produjo una suerte “desaceleración en el mercado interno de publicaciones” (Correa, 2012, p.12). Pese a la notoria disminución de los proyectos editoriales independientes durante la década de los años noventa, Valencia señala que nos encontramos —en parte por cuenta de las apuestas por la producción de literatura infantil— “ante la tercera oleada de editores (empresas pequeñas y medianas, independientes, como Babel, Tragaluz, Sílabas o Rey Naranja) con propuestas diversas, pero concentradas en el libro impreso” (Valencia, s.f., párr. 7). Según

Se constituye hoy como una de las tres ferias más importantes de América Latina y la primera para la Región Andina” (Cámara colombiana del libro, 2012, p. 35).

lo explica Correa, el carácter de estos nuevos proyectos editoriales independientes es, en muchos de los casos, regional. Esta emergencia dio lugar a la conformación, en 2005, de la Red de Editoriales Independientes (REIC). Para este autor,

[...] en los últimos cinco años, parece haber un retorno a los años ochenta, con la aparición de decenas de editoriales independientes dedicadas al arte, la fotografía, el diseño, o la literatura. Es el caso de Tragaluz, en Medellín, con estupendas ediciones que hacen de sus libros verdaderos objetos de colección; La Silueta, con un fondo editorial de casi cincuenta títulos en [los] que confluyen el arte, el diseño, la arquitectura, la fotografía, y las propuestas gráficas; Laguna Libros, que nació enfocada al arte pero que ha rescatado nombres clásicos de la literatura colombiana; Rey Naranjo, cuya apuesta va de lo narrativo pasando por el periodismo a la novela gráfica; El Peregrino, una editorial consagrada a la ficción y la no ficción; Destiempo, de narrativa y poesía; Ícono, con títulos de coyuntura y literarios; Taller de Edición Roca, con libros de gran formato y de literatura; Babel Libros, enfocada a la edición de libros para niños; Villegas Editores, fundada a comienzos [de] los años noventa y cuya apuesta principal ha sido por el gran formato; Luna Libros, una editorial muy cuidada dedicada a la poesía y el ensayo; Robot que va del cómic al arte gráfico; eLibros, una editorial literaria exclusivamente de eBooks que ya tienen, así no sean todavía millones, un buen grupo de lectores críticos a la espera de lo que se produzca (2012, p. 12-13).

En lo que concierne a la literatura infantil y juvenil, a este listado se le pueden sumar: la Cooperativa Editorial del Magisterio y el Sello Editorial Opciones Gráficas (ambas con colecciones infantiles desde 1993), En Tela, La valija de fuego y la Editorial Juventud. Precisamente, editoriales colombianas como Norma, La Silueta, Babel, Panamericana, Gato Malo y Laguna Libros y otras de diferentes orígenes, pero con presencia global como Alfaguara¹⁰ (España), SM¹¹ (España), Océano¹² (España) y el Fondo de Cultura Económica (México), entre otras, han propiciado el impulso de la literatura infantil en los últimos años, a partir de distintas apuestas. Ejemplo de ello, son las colecciones y los premios dirigidos a las producciones literarias para niños, de los cuales se hablará más adelante.

Algunos antecedentes más cercanos a la producción de literatura infantil en Colombia se remontan a las publicaciones de libros para la enseñanza de la lectura (manuales de enseñanza dirigidos a maestros en los que se encuentran cuentos para niños), dentro de los

¹⁰ En el rastreo llevado a cabo se encontró que *Alfaguara* fue comprada por el *Grupo Santillana* y posteriormente por *Penguin Random House*.

¹¹ SM fue fundada en España en el año 1937, por maestros que pretendían sistematizar contenidos y estrategias didácticas en libros de texto. En 1980, SM constituyó, para la Literatura Infantil y Juvenil, la División de Publicaciones Generales y se dio inicio a la creación de los primeros diseños de colecciones: Barco de Vapor y Gran Angular. La llegada de SM a Colombia se produjo en el año 2006 (Nuestros hitos más importantes, 2015).

¹² La sección especializada en obras dirigidas al público infantil y juvenil es *Océano Travesía* (2008).

cuales se destaca, en 1912, *El lector infantil* de Armando de la Fuente y, en 1917, *Citología citográfica. Por la cual se enseña rápidamente a leer y escribir* de Martín Restrepo Mejía y *Enseñanza simultánea de lectura y escritura por la combinación de métodos del silabeo y el fonético según el sistema pestalozziano* de Justo Charry. También es posible remitirse a las cartillas (estas sí dirigidas a los niños). Este último personaje, Justo Charry, sería también el creador, en 1918, de la Cartilla Charry, publicada por la editorial Voluntad. En 1930, la misma editorial publicó la cartilla *La alegría de leer* fundada por Evangelista Quintana. En la década de los años treinta se comenzaron a editar revistas ilustradas para niños, dentro de las cuales se encuentran, *Chanchito* (1933) fundada por Víctor Eduardo Caro, de periodicidad semanal, publicación que pretendió situarse como “el espejo del alma nacional infantil” (Caro, 1933); y, la revista *Rin Rin* fundada en 1936 por Sergio Trujillo, con el apoyo del Ministerio de Educación. Estos proyectos sirvieron para la exploración del valor estético de los textos para niños, la calidad de la ilustración y de las tipografías (SEMILLU, 2011, pp. 4-13).

Más adelante, entre las décadas de los cuarenta y los setenta, se consolidó aún más la relación niño/escuela la cual, aunada a la influencia del conservatismo y de la iglesia, logró configurar un imaginario nacional que confió en la escuela como promotora de todos los valores positivos de la sociedad, mientras que todo lo que quedaba por fuera de ella (incluidos los niños sin acceso) eran considerados como amenaza —tanto para los protegidos dentro de los claustros educativos, como para la sociedad en su conjunto (para el presente inmediato y para el proyecto social de futuro)—. Este asunto, en apariencia, no posibilitó en estos años un desarrollo considerable de la industria editorial dirigida hacia los niños más allá de los textos escolares. A finales de la década de los setenta, las propuestas editoriales experimentaron, en la búsqueda de una mayor identidad, nuevos proyectos con técnicas novedosas de ilustración. Esta actitud marcaría cambios importantes para la década de los ochenta (SEMILLU, 2011, pp. 14-19).

Entre las décadas de los ochenta y los dos mil, se produjo el auge de la literatura infantil y juvenil en el país. Esto tuvo que ver, además de elementos ya señalados en párrafos anteriores, con lo que se conocería como una “crisis de la lectura”, atribuida a los métodos de enseñanza de la lectura en la escuela. En este periodo, el Estado “se replantea un proyecto nacional de mejoramiento de la calidad de la educación” (SEMILLU, 2011, p. 22) con el cual se pone de relieve la necesidad del fomento de la lectura más allá de los espacios escolares y, con esta, el imperativo de construir bibliotecas públicas y de fortalecer distintas estrategias para la promoción de la lectura y la escritura. Además de las políticas públicas en torno a la promoción de la lectura, en el periodo en mención se crearon organizaciones, concursos, colecciones y espacios especializados de encuentro. De acuerdo con Yepes (2009),

[e]n los ochenta y noventa hay un surgimiento formal de la LI, con editoriales dispuestas a invertir en los nuevos autores, con creaciones para todas las edades y con textos que desarrollaban un amplio abanico de temas como la escuela, la vida familiar de los niños, la muerte y el miedo, entre otros poco explorados antes por autores para niños y con un tratamiento distinto: escritores como Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, Yolanda Reyes y Evelio José Rosero se alejan del didactismo, introducen humor, demuestran un mayor conocimiento del niño y logran increíbles personajes literarios (p. 9).

En una reciente columna publicada en El Espectador, Camila Melo, gestora cultural vinculada a Panamericana Editorial, no dudó en señalar al libro infantil como “la columna vertebral de la industria editorial colombiana” (2016, 30 de noviembre). Melo hace hincapié en la influencia que han tenido los planes y programas de gobierno para el fomento de la lectura, articulados con el lugar de relevancia que ocupan las políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Así mismo, con el propósito de situar su reflexión en torno al comportamiento de la industria editorial, la autora se apoya en un documento de la UNESCO según el cual los libros —además de implicaciones espirituales, educativas y culturales— “comportan aspectos industriales y económicos legítimos asociados al mercado editorial” (UNESCO, 2016, citado por Melo). En este mismo sentido indica:

en definitiva, el libro no puede solo concebirse como un elemento sacro y de rito, sino que en sí mismo, sin desvirtuar su poder simbólico, es un elemento que está potenciando el desarrollo económico del país. Hablar de la cadena de valor, también nos lleva a pensar en el libro como una veleta que nunca va a la deriva, sino que detrás de sí tiene una tripulación armada: desde su nacimiento con el escritor esta veleta navega con el apoyo de editores, impresores, ilustradores, jefes de prensa, libreros y docentes (Melo, 2016, 30 de noviembre, párr. 7).

Según el informe emitido por la Cámara Colombiana del Libro en 2015, las estadísticas indican un crecimiento en las cifras de las ventas del libro infantil en el país. Así mismo, los números relacionados con la producción han ido en aumento marcando hitos importantes en 2008, 2011 y 2013; hacia 2015, se presentó un descenso en la curva (párr. 8). Al respecto, vale la pena llamar la atención en torno a que estas cifras sólo se traen a colación para mostrar que el país ha venido viviendo, si se quiere, un clima propicio tanto para la producción como para la lectura¹³, una confluencia de condiciones de posibilidad que ubican la literatura infantil en un lugar de relevancia. La cantidad y la calidad en las producciones son aspectos que no siempre van de la mano. La preocupación de los sectores editoriales por producir a gran

¹³ Cuesta un poco la desacralización de la literatura, de ahí que resulte difícil sustituir la palabra “lectores” por “consumidores”.

escala un producto comercial, dejó de lado, en muchos de los casos, la definición de unos criterios de calidad estética, literaria y de diseño editorial (SEMILIJ, 2011, p. 50).

No obstante, algunas editoriales colombianas empiezan a ser reconocidas a nivel internacional, justamente por la calidad de sus producciones. Durante el mes de abril de 2017, la editorial Babel Libros recibió el premio BOP (Bolonia Prize) la mejor editorial de libros para niños del año en Sur y Centroamérica, durante la Feria de Bolonia, la más grande en el mundo dedicada a los libros para niños y jóvenes. Babel es un proyecto coordinado por María Osorio quien junto con su equipo ha intentado desdibujar la idea de las clasificaciones por edades “para apostarle a la calidad, independientemente de las consideraciones de edad, y para respetar la complejidad de los lectores más jóvenes” (Reyes, 2017, 22 de abril, párr. 3). Según la escritora Yolanda Reyes

el mérito de Babel es haber convertido esa complejidad en la esencia de un proyecto estético, y también ético y político, cuyo centro vital es la independencia para pensar y crear, y cuyo propósito es incidir en todos los aspectos de la creación y la difusión del libro infantil en Colombia, y no es exagerado decir que en Iberoamérica (párr. 3).

Otras editoriales como Rey Naranjo y Tragaluz también han sido galardonadas con premios internacionales como el *New Horizons* en 2014 y 2015, respectivamente.

Las intersecciones entre la industria editorial y las políticas públicas reverberan en una producción de libros para niños y jóvenes pensada desde la base del “plan lector” (p. 46); en este sentido, es posible observar una serie de tensiones entre los criterios editoriales, los criterios comerciales y los criterios didácticos. No obstante, en el país se gestan “nuevas propuestas y concepciones sobre el libro infantil y juvenil [acompañadas por el] interés de autores y editores (autores-editores) que se destacan por su mirada en torno al libro infantil con criterios estéticos y de calidad muy definidos” (p. 46).

Política pública: del fomento de la lectura

Como se ha venido mencionando, las políticas públicas relacionadas con el campo de la educación se han preocupado en los últimos años por el fomento de la lectura entre la población: la lectura devino en un asunto de política pública para el mejoramiento de la calidad de la educación. En este proceso ha participado el Estado desde sus distintas instituciones, así como diversas organizaciones, asociaciones y la empresa privada. En el año 1986, Colombia fue designada como sede del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) como producto de una relación de cooperación con la

UNESCO. Este Centro ha tenido un papel importante en la generación de orientaciones para la formulación de los Planes Nacionales de Lectura en todos los países miembros de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Entre estos planes, el enfoque de Colombia se situó en Lectura y Bibliotecas y sus lineamientos fueron descritos en el documento CONPES 2003 (Mayorga, 2013). Para el CERLALC (2005), un Plan Nacional de Lectura es

un proyecto liderado por las instituciones del Estado de un país, para concretar y fortalecer su política pública de lectura mediante la concertación y la articulación de esfuerzos adelantados por diversos actores: la sociedad civil organizada, la empresa privada y la academia, entre otros (p. 20).

Algunos de los planes de lectura implementados en las últimas décadas en el país son: *Libro al viento* (opera desde 2004 en el Distrito Capital, publicando títulos de literatura universal con periodicidad mensual y distribución gratuita), *Leer libera* (Plan nacional de lectura y bibliotecas 2003-2010), *Mil maneras de leer* (implementado desde 2004, orientado a la formación de maestros para el aprovechamiento de colecciones disponibles en las bibliotecas públicas), *Leer es mi cuento* (pensado en el marco del Plan de desarrollo 2010-2014 contempla líneas de acción en el fomento de la lectura en la primera infancia, el apoyo a la circulación de autores colombianos, a la difusión del libro y de la literatura producida en el país), *Plan Dice* (funcionó en Bogotá y fue promovido durante el periodo 2008-2012) y *Leer en Familia* (lanzado en 2003 por Fundalectura, promueve el potencial del hogar, la biblioteca y la escuela como escenarios para la lectura en familia, así mismo, estimula el acceso a los materiales de lectura desde los primeros meses de vida y resalta las posibilidades de la lectura en la creación de vínculos afectivos) (Mayorga, 2003, pp. 31-38).

Otras organizaciones de índole nacional se han conformado en las últimas décadas y han tenido un lugar de relevancia para la consolidación de espacios para la discusión y han logrado influir en la formulación de políticas públicas, entre estas se encuentran: la Red nacional de entidades que promueven la lectura, la Asociación colombiana para el libro infantil y juvenil y la Asociación colombiana de lectura y escritura (ASOLECTURA).

Así mismo, respecto al ámbito de la promoción de lectura, se encuentran ejemplos como el de la *Fundación para el fomento de la lectura* (Fundalectura) creada en 1990 y el de la *Red Capital de Bibliotecas Públicas de la Secretaría de Educación del Distrito* (Bibliored) —dentro de las que se encuentran las Bibliotecas Mayores: Tunal, Virgilio Barco y Tintal—inaugurada en 2001. El caso de Fundalectura, una organización privada sin ánimo de lucro, es representativo en términos de la difusión de las obras que hacen parte de la producción del país y su puesta en diálogo con autores de otras latitudes a través de la creación de espacios de encuentro; así mismo, esta organización ha jugado un rol importante en la creación y el apoyo de programas

y proyectos para la promoción y el fomento de la lectura, en el marco los cuales ha trabajado en asocio con el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura y ha colaborado en la implementación de los Planes Nacionales de Desarrollo en lo relacionado con la lectura y la escritura; así, ha tenido participación en *Leer es mi cuento* (el Plan Nacional de Lectura y Escritura 2010-2014), en las *Biblioestaciones*, en los *Paraderos Paralibros*, en los *Para Parques*, en la *Fiesta de la Lectura*¹⁴, en el proyecto de lectura en hospitales, en la publicación y difusión de libros digitales y en la formación de lectores desde la educación inicial, entre otros.

Uno de los proyectos relevantes de Fundalectura consiste en la elaboración de listados anuales de *libros altamente recomendados*. La importancia de este listado reside en que este material se ha consolidado como una guía importante para la dotación de las bibliotecas escolares y de las redes de bibliotecas públicas y como un referente de consulta para padres y maestros a la hora de comprar o recomendar libros de literatura o libros informativos destinados a niños y jóvenes. Como parte de las prácticas que esta institución promueve, este listado de los *altamente recomendados* se consolida con base en el proceso que se lleva a cabo en el marco de los comités de selección convocados por la institución, a los cuales acuden bibliotecarios, maestros, diseñadores gráficos, expertos en literatura y artistas plásticos, entre otros, quienes con base en una serie de criterios que se han ido formalizando a lo largo de la realización de estos espacios semanales, analizan y clasifican las obras en los siguientes rangos: no recomendado, recomendado, muy recomendado o altamente recomendado. En el marco de una investigación apoyada por la IBBY¹⁵ —*International Board on Books for Young people*—, Fundalectura publicó, en el año 2009, el texto *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, que contiene orientaciones tanto en torno a los criterios de selección como alrededor de la conformación de *comités* que se encargan de este fin, incluso con ejemplos de los formatos de las fichas de registro de información y de clasificación de los textos.

Dentro de la compilación titulada *Los buenos libros hacen buenos lectores. Reseña de títulos altamente recomendados 1990-2015*, publicada con motivo de los 25 años de la Fundación, se destacan varios de los textos que configuran el *corpus* documental, textos que oscilan entre los géneros del libro álbum (como los textos *Tengo miedo* de Ivar da Coll, *Camino a casa* y *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yokteng, *El último viaje de Lupita López*, *El árbol triste* y *El rabo de Paco* de Triunfo Arciniegas; y, *Dos ratones, una rata y un queso* de Claudia Rueda) y la novela realista —en este último género tiene predominancia la construcción del relato desde la voz narrativa de un niño(a), como en *La luna en los almendros* de Gerardo Meneses; *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz; *El mordisco de la media noche* de Francisco Leal Quevedo; o *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes—.

¹⁴ Este proyecto fue liderado, durante el año 2016, por la Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁵ Se conoce en países hispanohablantes como Organización Internacional para el Libro Juvenil.

Si bien la promoción de lectura se abre a espacios distintos a la escuela, también es cierto que cuenta con componentes enfocados en el currículo de las instituciones educativas. De acuerdo con Mayorga (2003), los planes de lectura en las instituciones pueden ser asumidos o bien como proyectos transversales, o bien como proyectos extracurriculares (p. 30); pero, indistintamente de cómo opere el Plan Lector en las escuelas, editoriales como SM han adaptado sus colecciones a esta lógica para ofrecer catálogos de sus propias producciones a las instituciones educativas, clasificados por series (identificadas con colores correspondientes a edades) o por los ciclos de la educación básica y media.

Los proyectos emprendidos por las editoriales configuran apuestas en cuestiones como las esferas de producción y de distribución y la cultura material del texto. En relación con los libros de literatura infantil referidos a temáticas asociadas a la violencia política que fue posible identificar, existe una importante presencia de Ediciones SM, con la colección *Barco de Vapor*. Una de las implicaciones de que una buena parte de los títulos que conforman el corpus documental de la investigación estén incluidos en esta colección, tiene que ver con que SM los inserta en los catálogos del Plan Lector dirigidos a las instituciones educativas, particularmente a los maestros, elementos que se constituyen en importantes estrategias de difusión lo que incide, a su vez, en los precios, pues son bajos, lo cual amplía las posibilidades de adquisición de los lectores potenciales (estudiantes de escuelas públicas y privadas). Ahora bien, se repasarán, otras consecuencias —inconvenientes, a mi modo de ver— de esto: en primer lugar, todas las obras literarias que integran la colección responden a un mismo formato (en tamaño y tipo de papel), es decir, disminuyen las posibilidades de pensar una obra como un proyecto editorial completo¹⁶; en segunda instancia, todos los libros cuentan con clasificaciones por edades, lo cual puede resultar productivo en la vía de entregar material susceptible de ser leído en ciertas edades y no en otras, según los parámetros que se derivan de las teorías del desarrollo, pero en otra vía, las series dirigidas para los primeros lectores no tendrían lugar, entonces, en series dirigidas a los más grandes, aunque las posibilidades de lectura de las obras sean múltiples (las clasificaciones por edades siempre resultarán problemáticas en la medida que implican una forma de posicionarse frente al otro —niño— y emitir consideraciones sobre sus posibilidades de comprensión); en tercer lugar, los libros de literatura vienen acompañados de guías de actividades para la lectura que terminan por configurarse en herramientas de examen de la “competencia lectora”, movilizándolo, por supuesto, unos modos particulares de sentido de la comprensión.

Para ilustrar mejor lo que se quiere decir, se mencionarán los textos del corpus que hacen parte de la colección Barco de Vapor y su organización en series, para luego explicar, con un ejemplo, la guía de lectura que proporciona SM con el material del Plan Lector. *El árbol triste* y

¹⁶ Si se entiende el libro, como lo hacía Benjamin, en tanto artefacto cultural. Sentido en el cual, más allá de su componente textual, el libro infantil reúne elementos artísticos y artesanales.

El último viaje de Lupita López del autor Triunfo Arciniegas, se encuentran en la serie blanca para primeros lectores; ambos son libros ilustrados, el primero por Diego Álvarez y, el segundo, por Henry González; el primero, cuenta una historia sobre la guerra y el exilio, construida desde la voz narrativa de una niña que ve llegar a tres pájaros al árbol que está frente a su ventana, después de estudiarlos junto con su padre, la niña descubre que el país del cual provienen se encuentra en guerra, que los viajes de ida y regreso de los pájaros se vuelven irregulares y que ellos llegan cada vez más maltrechos, más tristes, más ansiosos; el segundo, cuenta la historia de Lupita, una anciana, y su pequeño pez, además de la vejez y la muerte, el diálogo entre texto e imágenes produce referencias al malestar de la idea del desplazamiento de campo a la ciudad, al dolor, el desasosiego y la incertidumbre que produce la desaparición de alguien querido: un día Vicente, el pececito, desaparece por el inodoro en medio de un desafortunado incidente “‘Ay, dolor, ya me volviste a dar’, dijo doña Lupe envolviendo el corazón en las manos [...] Doña Lupe pensó ‘Vicente sigue con vida. Pero olvidó el camino de regreso. O se encuentra atascado. ¿O estará muerto? Es mi deber darle cristiana sepultura’” (Arciniegas, 2011).

En las clasificaciones por edades que continúan (al menos las de SM, a las cuales se está haciendo referencia) ya no se percibe la presencia del libro ilustrado. El género privilegiado de los nueve años en adelante es la novela realista, un género recurrente en el *corpus*. En la serie naranja (a partir de los 9 años), se encuentra la obra de Gerardo Meneses Claros *La luna en los almendros* (2012). En la serie roja (en algunos casos desde los once y en otros desde los 12 años) se encuentra un número importante de textos referentes a temáticas asociadas a la violencia política, clasificados por la editorial en mención: *El mordisco de la media noche* de Francisco Leal Quevedo (2010), *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz (2010), *Yo soy mayor que mi padre* de Pedro Sorela (2001), entre otros.

Como se indicó en líneas anteriores, cada uno de los textos mencionados cuenta con una guía de lectura proporcionada por la editorial en el marco de sus planes lectores. Los textos referenciados —a excepción de *El último viaje de Lupita López* y *La luna en los almendros* cuyas guías se encuentran en el Plan lector 2011-2012 *Somos lectores*— cuentan con guías de lectura en el marco del Plan lector *Leo y comprendo* (2009). De acuerdo con lo señalado en la presentación de dichas guías,

el [...] Plan lector **Leo y comprendo** es una propuesta integral que **Ediciones SM** ofrece a los docentes colombianos con el fin de colaborarles en la construcción de una cultura lectora en las aulas. Este factor es determinante en el alcance de altos estándares de calidad académica, de desarrollo personal y de convivencia escolar. Leer bien, de modo permanente y con interés diferentes tipos de textos, proporciona herramientas para ser exitoso en la vida, hallar una forma de ocio constructiva y comprender mejor la realidad. También la literatura infantil y juvenil les puede ayudar a los estudiantes a tener referentes para el desarrollo de su

responsabilidad moral y consolidar competencias socioemocionales para construir una identidad personal firme, proactiva, basada en la empatía y el liderazgo personal. Esta enseñanza responde a la evidente necesidad de una educación integral que no solo forme a los estudiantes para el éxito académico y el conocimiento enciclopédico, sino para “aprender a ser” y “aprender a convivir” (Guía docente. Plan lector Leo y Comprendo, 2009).

De acuerdo con lo expresado en las guías para docentes, la editorial ofrece cuatro talleres para desarrollar: *competencias lectoras*, *desarrollo de la personalidad moral*, *inteligencia emocional* y *animación a la lectura* de los cuales, el de competencias lectoras es el único que cuenta con acceso gratuito en línea. Las guías están compuestas por las siguientes partes: identificación del ciclo de la educación en el cual se encuentra clasificado el texto, el título del libro, ¿por qué leer este libro? (breve reseña del libro), ¿quién escribió este libro? (síntesis de datos biográficos del autor), temas clave del libro, imagen de carátula acompañada de una ficha técnica resumida (con los datos: serie, número de páginas, edades), la presentación del plan lector, los datos legales y el contenido respectivo taller. El taller de competencias lectoras, se basa en una estructura de actividades *antes* de la lectura, *durante* la lectura y *después* de la lectura. En esta última parte, *después de la lectura*, el taller de competencias lectoras se divide en un cuestionario para la comprensión literal, uno para la comprensión inferencial y otro para la comprensión crítica. El Plan lector 2011-2012 *Somos lectores*, presenta, a diferencia del anterior, únicamente lo correspondiente a competencias lectoras, con la misma estructura del plan *Leo y comprendo*. Esta guía para docentes elimina elementos como la presentación del plan, los temas clave del libro y la ficha técnica resumida; adicionalmente, denomina el conjunto de actividades como “Evaluación de competencias lectoras”.

En un ejercicio de lectura de los distintos talleres de competencias lectoras correspondientes a los libros cuyas temáticas se relacionan con la violencia política, fue posible observar que en los textos dirigidos primeros lectores se prioriza el ordenamiento cronológico de los hechos narrados y la identificación de las partes de la estructura narrativa, la descripción de personajes y la inferencia del sentido de algunas de las oraciones cuyo significado no es literal. En el caso de la obra *El árbol triste*, entre cuyos temas claves la guía refiere la guerra, se formulan preguntas como “¿qué sucedía en el país de los pájaros?, ¿cómo se enteraron el papá y la niña de lo que pasaba en ese país?” (Guía para docentes, *El árbol triste*, 2009, p. 5), así mismo, hacia el final de la guía se pregunta por cuál sería la causa posible del sentimiento de tristeza que la niña veía en los pájaros. Hasta aquí es posible notar que la guía de lectura deja por fuera el tema que articula los eventos del texto más allá de la guerra como una temática general —refiere, justamente, a una de las posibles causas del sentimiento de tristeza (que no sería el único) experimentado por los pájaros—: el exilio.

También, se puede aducir que las actividades propuestas por la guía evaden todo intento de aproximación a los contextos de los lectores a partir de la historia que se cuenta en el texto.

La situación es distinta, al menos en esta última parte que se señala, en las guías de los libros que se encuentran clasificados en las series naranja (desde los 9 años) y roja (desde los 11 o desde los 12 años). Verbigracia, la guía de *La luna en los almendros* (plan lector 2011-2012), reconoce la guerra en Colombia y la circulación de información en los medios de comunicación, pregunta por los actores que se enfrentan, por las posibles causas del conflicto armado en el país y por los esfuerzos del gobierno por conseguir la paz; así mismo, las actividades implican ubicar geográficamente los lugares en los que se desarrollan los eventos, invitan a reflexionar en torno a fenómenos como la violencia, el desplazamiento y el reclutamiento de menores. Por su parte, el plan de lectura de *El mordisco de la media noche*, la historia de una niña wayuu que debió desplazarse con su familia a un sector marginal de Bogotá, no convoca a la reflexión en un contexto general, como en el caso de *La luna en los almendros*; por el contrario, se queda en el análisis intertextual. Lo mismo ocurre con *Yo soy mayor que mi padre*, en cuya guía, si bien se esbozan algunas actividades que pretenden la empatía con las situaciones que vivencia personaje principal, el análisis se limita a los componentes intratextuales. En el caso de *El sol de los venados*, un texto en el cual el tema de la violencia es articulador, aunque no es el principal, la guía lo pasa por alto.

Ahora bien, Carmen Elisa Acosta pone de presente una discusión de vieja data sobre la pedagogización (leída en un sentido negativo) de la literatura que vale la pena mencionar, para la problematizar toda la estructura que sostiene los planes lectores organizados por las editoriales para llevarlos al aula de clases, más aún cuando su propósito es el de evaluar competencias en el proceso de lectura.

Las relaciones en torno al canon de la literatura, la reflexión sobre lo nacional y lo regional, y la literatura para niños y jóvenes estarán sin duda mediadas por la relación entre los autores, la educación y la manera como se observan los procesos pedagógicos que devienen del trabajo con ésta en el aula de clase. Desde su carácter particular frente a otros lenguajes; además por su uso en el aula de clase como necesidad de didáctica, como herramienta y hasta para enseñar gramática. Así, la obra literaria, los autores y su ubicación estarían intervenidos, por ejemplo, por cómo se funden y se confunden los objetivos del trabajo escolar al seleccionar una obra en la búsqueda de logros en procesos de lecto-escritura (Acosta, 2011, p. 97).

Este planteamiento permite pensar las relaciones en una vía inversa. No solamente cómo esferas políticas y culturales permean lo educativo, particularmente la escuela, sino también la manera como los modos de acercarse a los lenguajes propuestos por la literatura, influye en aspectos de la configuración del campo. Otro asunto que presenta Acosta y que guarda relación con el sistema de clasificación por edades:

Así, en la transformación de la relación entre el adulto y el niño, el autor contemporáneo se preocupa, por ejemplo, por la edad cronológica de su lector mediado regularmente por proyectos editoriales, por aquello que algunos han denominado gráficamente “literatura por tallas”. La atención prestada sobre la edad determinará entonces la manera como se ubica el escritor frente a sus textos, donde será necesario hacer una diferenciación, quizá problematizarla entre literatura para niños, para jóvenes o para adultos jóvenes (p. 94).

Premios y reconocimientos

Los premios y los reconocimientos al igual que los acercamientos que se han planteado en torno las instituciones y las prácticas se configuran en lo que Jacques Dubois (2014 [1978]) ha considerado en su estudio de *La institución de la literatura* como “fenómenos concomitantes al hecho literario” (p. 10); o, lo que Bértolo, por su parte, ha denominado como la “actividad literaria” (p. 20). El análisis de estos elementos plantea, por supuesto, un diálogo entre las estructuras textuales y el hecho social, lo cual implica “explicar no solo la manera como lo social interviene en la producción textual, sino también el lugar y la función que las prácticas literarias ocupan en la estructura social” (Zapata, 2014, p. 11).

En este sentido, conviene subrayar que los premios constituyen un elemento que merece especial atención en tanto actúan, al mismo tiempo, como instancia de producción y como instancia de legitimación. En el primer sentido, es decir, como instancia de producción, en la medida en que algunos de ellos son convocados, concedidos y comercializados por empresas editoriales privadas; verbigracia, el Premio Barco de Vapor de la Fundación SM (perteneciente a la editorial SM). Este galardón, tiene versiones en España y Latinoamérica. La versión que se lleva anualmente en Colombia, es acompañada por la Biblioteca Luis Ángel Arango, una entidad de carácter público. Otro ejemplo es el del premio *A la orilla del viento* del Fondo de Cultura Económica. La adjudicación de ambos galardones es conducente a la publicación de los manuscritos en las respectivas colecciones (con las mismas denominaciones) de las editoriales.

Es necesario recalcar que, dentro del *corpus*, los libros *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz, *La luna en los almendros* de Gerardo Meneses y *El mordisco de la media noche* de Francisco Leal Quevedo, recibieron el premio Barco de Vapor; y, *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng recibió la condecoración del FCE *A la orilla viento*, como se muestra en la Tabla 2. Dentro de la selección de obras que se presentan en dicha tabla, también es posible identificar otro tipo de reconocimientos, independientes de las editoriales, como el Premio de la Asociación Colombiana de Libreros Colombianos (ACLI) y el Premio de los

bibliotecarios, entre otros. Así mismo, por las implicaciones mencionadas con anterioridad en la difusión y la evaluación por la que atraviesa en los comités de selección de libros por parte de los lectores, se consideran como reconocimiento la inclusión de los textos en los listados de altamente recomendados de Fundalectura, en el listados de honor de la IBBY y, en el caso de *El clan de la calle Veracruz* de Albeiro Echavarría, en la Selección SEP de México, con base en la cual la Secretaría de Educación Pública de ese país distribuye libros en colegios y bibliotecas. También en esta lógica operan los reconocimientos otorgados por revistas especializadas.

AUTOR	ILUSTRADOR	TÍTULO	AÑO(S)	EDITORIAL(ES)	PREMIOS Y/O RECONOCIMIENTOS
Aparicio, María Cristina	No aplica	Historias de la cuchara	2011	Norma	★ Finalista 2010 Premio Norma Fundalectura ★ Certificado de Honor de la IBBY
Arciniegas, Triunfo	★ Autor recomendado por el Banco del Libro de Venezuela. ★ Nominado al Premio Hans Christian Andersen 2018.				
Buitrago, Jairo	Yockteng, Rafael	Camino a casa	2008	Fondo de Cultura Económica	★ Premio "A la orilla del viento" FCE - 2008
Buitrago, Jairo	Yockteng, Rafael	Eloísa y los bichos	2009	Babel	★ White Raven Internationale Jugendbibliothek München (Alemania) – 2010 ★ Melhores Livros 2014 Revista Crescer (Brasil)
			2012	El jinete azul (Madrid)	★ Premio ACLI ¹⁷ (Colombia) "Mejor Libro Infantil Colombiano 2013"
Buitrago, Jairo	Blanco Pantoja, Daniel	Un diamante en el fondo de la tierra	2015	Amanuta (Santiago de Chile)	★ Lista The White Ravens 2016. ★ Medalla Colibrí, Selección Narrativa Gráfica - Categoría Mejor Libro Ilustrado, 2016.
Da Coll, Ivar	★ X Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil. ★ <i>Tengo miedo</i> hace parte de la Lista de Honor IBBY en representación de Colombia - 1990.				
Díaz, Gloria Cecilia	Carlos Puerta	El sol de los venados	1993	SM España	★ Segundo premio del concurso El Barco de Vapor. ★ Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil.
			1994	SM España	
			2010	SM Colombia	
Dipacho	Dipacho	El viaje de los elefantes	2011	Gato Malo	★ Libro altamente recomendado por Fundalectura, Colombia - 2012. ★ White Ravens, Munich, (Alemania) - 2012.
Echavarría, Albeiro	Mantilla, María	El clan de la calle Veracruz	2009	Norma	★ Selección SEP (México) – 2009.
Leal Quevedo,	Dipacho	El mordisco de la media noche	2010	SM	★ II Premio Barco de Vapor 2009 – BLAA.

¹⁷ Asociación colombiana de Libreros Independientes.

Francisco					
Meneses, Gerardo	Daniel Rabanal	La luna en los almendros	2012	SM	★ Premio Barco de Vapor 2011 – BLAA.
Urbina Santafé, Manuel	Rodríguez, Andrés	Una isla llamada luna	2013	Panamericana	★ Premio Nacional de Cuento Infantil Comfamiliar del Atlántico 2009
Vasco, Irene	Rabanal, Daniel	Mambrú perdió la Guerra	2012	Fondo de Cultura Económica	★ Premio de los bibliotecarios - 2013

Tabla 2. Obras y autores premiados

Algunos autores como Constantino Bértolo sostienen una crítica radical frente a las dinámicas que establece el sistema de premios, como se presenta a continuación:

el sistema perverso que los premios establece, interviene de manera decisiva en el proceso de construcción de la figura del escritor, en su emergencia, consolidación, consagración, desvanecimiento o ninguneo, y esto es así y hasta tal punto que sin entrar en el turbio sistema de premios parece difícil que un escritor o escritora pueda establecer un entorno suficiente cuantitativamente de lectores que facilite su dedicación plena a la escritura. Por otro lado, los premios han venido desempeñando un papel muy relevante en la configuración de lo que podríamos denominar “sistema de producción de la necesidad de leer”, es decir, sobre la construcción social del qué leer, el por qué, el cuánto, el cuándo y el cómo. Y sin duda se debería analizar con más detalle el grado de influencia de los premios sobre la Poética narrativa hoy hegemónica, sobre la dinámica del canon o sobre el valor simbólico de libros, novelas, autores o autoras (s.f., p. 27).

Más allá de una lectura en negativo de las condiciones que instituye este “sistema perverso”, el ejercicio clave consiste en hacer conciencia de tales condiciones. No cabe duda de que los premios influyen en gran medida en el dictamen de lo que se debe leer y que, en ese sentido, legitiman unos ciertos modos de producción, unas temáticas, unos estilos, unos géneros. Una lectura en esta lógica a los premios permitiría deducir que hay un mensaje de incentivo al tratamiento de “temas difíciles” en la literatura para niños en el que confluyen aspectos diversos como la sensibilidad del momento histórico, político y social por el que atraviesa Colombia, el reconocimiento de las distintas formas de ser infante en un país en guerra, una comunidad de autores que en medio de su trabajo llegan a los distintos territorios y conocen de cerca las problemáticas de la población víctima de la violencia y, una revaloración de las características del niño como lector, entre otros. Una observación adicional apunta a que, en algunos de los casos, los galardones que en un primer momento son otorgados por las empresas editoriales, son ratificados en reconocimientos y condecoraciones de naturaleza distinta, nacionales o internacionales, lo cual bien podría

considerarse como un elemento que reafirma la calidad de las obras que se producen. Sirva esto para mencionar que el posicionamiento de las obras que integran el corpus no obedece únicamente a una suerte de *boom* de las temáticas asociadas a la violencia política y el conflicto armado, sino que responde a criterios de calidad literaria. Por otra parte, vale la pena considerar que este mismo sistema ha permitido dar visibilidad a la emergente producción literaria del país, tanto en la escena nacional como en la internacional.

Se debe agregar que la producción literaria no alcanza a lograr una completa independencia de las dinámicas del mercado, lo cual, en últimas (en teoría), le permite alcanzar esferas más amplias de difusión. En palabras de Bourdieu (1984),

mientras más autónomo es el campo literario y artístico, más suspendida se halla en él la eficacia del principio de jerarquización dominante, es decir, el económico y político; pero, por más liberado que esté, sigue estando atravesado por las leyes del campo englobante, las del provecho económico y político. Mientras más grande es la autonomía del campo, más favorable a los productores más autónomos es la correlación de fuerzas simbólicas y más tiende a marcarse el corte entre el *campo de producción restringida*, en el que los productores sólo tienen por clientes (o mercado) a los otros productores, y el *campo de gran producción*, que se ve simbólicamente excluido y desacreditado (esta definición simbólicamente dominante es la que adoptan inconscientemente los historiadores del arte y de la literatura cuando excluyen de su objeto de estudio a los escritores y los artistas que producían para el mercado y que a menudo han caído en el olvido) (p. 16).

La academia repara en la literatura para los niños (un título prestado)

Estas palabras las tomé prestadas del título que Carlos Sánchez dio a su reseña del libro *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces* (2011) coordinado por Carmen Elisa Acosta, un texto que recoge las distintas inquietudes que se generaron en el Semillero de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil del Grupo Historia y Literatura de la Universidad Nacional de Colombia, fundado en el año 2009. Esta reseña a la que se hace mención, publicada en el *Boletín cultural y bibliográfico* de la Biblioteca Luis Ángel Arango, inicia con la frase “No es más que gratificante encontrar que, por fin, el tema se consolida en el ámbito académico” (Sánchez, 2015, p. 161). Todo lo anterior se presenta con el fin de situar en la discusión que la literatura infantil constituye una preocupación reciente de la academia en Colombia.

El texto reseñado por Sánchez gira alrededor de los problemas con la historización de la literatura infantil en América Latina, las posibilidades de la literatura infantil, la narrativa infantil, el autor y las manifestaciones de la escritura, la configuración de las formas de la

lectura y de los lectores, la literatura infantil en el aula, la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. Cuestiones que apenas empiezan a abrirse camino en los escenarios académicos en los cuales se habían pasado por alto en tanto se consideraban propias de un campo menor.

Además del semillero de la Universidad Nacional, otros grupos de investigación en las universidades del país han iniciado una importante producción en el campo de la narrativa crítica que ha propiciado un diálogo enriquecedor con las producciones de otros países iberoamericanos. En Cali, por ejemplo, se sostiene el seminario de literatura infantil y juvenil (SEMILIJ), “un grupo de investigación de carácter permanente que lo conforman bibliotecarios, docentes y autores del género de la ciudad [...] que se proponen reseñar e investigar la producción de LIJ nacional” (Seminario de literatura infantil y juvenil, s.f., párr. 1); el SEMILIJ cuenta con el apoyo del Banco de la República y ofrece dos espacios de encuentro anuales abiertos al público “en la modalidad de seminario-taller en donde se presentan los productos de las investigaciones y se brindan criterios que permitan valorar la literatura que se produce en Colombia, dirigida a los niños y jóvenes” (párr. 1).

Por su parte, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el grupo de investigación *Literatura, Educación y Comunicación* también se ha fijado en la literatura infantil y juvenil en el país. Investigadores como Mirian Borja, Arturo Alonso y Yury Ferrer han expresado sus preocupaciones en torno a problemáticas del campo como la periodización y la configuración de un canon en la producción colombiana. En la Universidad de Antioquia, el acercamiento a autores y obras de la literatura infantil y juvenil colombiana se viene construyendo, entre otras iniciativas, a partir de un grupo de estudio, desde el cual, con la modalidad de seminarios, se promueve la formulación de proyectos de investigación en el campo.

Vale la pena mencionar, también, que algunos de los trabajos de grado que fue posible rastrear que asumen la literatura infantil como fuente o como objeto de investigación, responden a programas de formación posgradual en el nivel de maestrías: algunos en el campo inherente de la maestría en literatura, otros en el campo de la educación. Los focos de aproximación varían en este último caso, pues, no se remiten de manera específica al análisis literario *per se*, sino que, se preguntan cuestiones como el ethos de las infancias en la LIJ contemporánea¹⁸.

A manera de síntesis de este apartado, vale la pena insistir en que aquello que vemos catalogado como “literatura infantil” existe en razón de un conjunto de instituciones y prácticas. Asuntos que van desde la producción misma del libro como artefacto cultural, lo

¹⁸ Es el caso del trabajo de grado titulado “Una mirada hermenéutica al *ethos* de las infancias, en la literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea” presentada por Vanesa Castrillón Monsalve para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.

que podríamos comprender como la cultura material del texto, hasta la configuración de espacios especializados (en librerías, bibliotecas, ferias), de comunidades especialistas, de circuitos académicos que reflexionan en torno al tema, de la promoción de eventos que reúnen a estas colectividades, de unas prácticas editoriales y de la consolidación de unos espacios para las prácticas de lectura. De manera un poco más general, Correa (2012) afirma que existen tres razones principales que han marcado la historia del libro en Colombia:

La primera, una evidente fuerza del Estado que, desde los años sesenta ha impulsado decenas de ediciones de primera calidad, y se ha convertido, en las últimas décadas en uno de los principales compradores de libros a través de planes como el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, o de colecciones como Libro al Viento, de la Alcaldía Mayor de Bogotá. La segunda, una agremiación que, como la Cámara Colombiana del Libro, ha podido reunir una industria con altas y bajas pero que se muestra sólida en presencias nacionales e internacionales en ferias del libro, y, finalmente, un puñado de intelectuales, editores, diseñadores y convencidos de que el libro y la lectura producen desarrollo, que han hecho posible que podamos contar, para bien o para mal, una corta historia que, insisto, está por investigarse de manera sistemática (p. 13 -14).

Entre artificios y artilugios: una mirada a los sujetos

Modulaciones de lo infantil en la literatura para niños

Desde la década de los veinte, Walter Benjamin situó diversas reflexiones en torno al libro infantil y fuertes críticas relacionadas con sus contenidos y sus pretensiones. Así mismo, se detuvo en la influencia que empezaban a tener tanto el mercado —y con este los temas de actualidad—, como las disciplinas que se fueron arrogando el conocimiento del niño, en las nuevas propuestas literarias dirigidas a los más pequeños en la Alemania de principios del siglo XX. Benjamin, apoyado en Hobrecker, logró situar la emergencia del texto infantil en el periodo de la Ilustración, en donde los libros infantiles presentaron una versión para niños de los fines enciclopédicos de la época. Karl Hobrecker fue un coleccionista de libros para niños quien no dudó en situar críticas implacables a los productos literarios que emergieron de este movimiento. Según él, con la literatura infantil de la era de las luces:

los filántropos pusieron a prueba, con su pedagogía, un vasto programa de formación humanitaria. Si el hombre era piadoso, bueno y sociable por naturaleza, debía ser posible convertir al niño, el ser natural por excelencia, en el hombre más piadoso, mejor y más sociable por medio de la educación [...] el libro infantil de las primeras décadas fue edificante, moralista y tomaba el catecismo y la exégesis en el sentido del deísmo (Benjamin, 1989, p. 66-67).

Las críticas del coleccionista se dirigirán, entonces, a la “aridez y falta de significación para los niños” que marca la generalidad de estos textos. Pese a lo innegable de la caracterización de Hobrecker, Benjamin señala la levedad de estos “errores de antaño”, no comparables “con las aberraciones que, a causa de la supuesta empatía con el ser infantil, están de moda hoy en día [habla de las primeras décadas del siglo XX]: la desconsoladora y distorsionada alegría de

las historias rimadas, los ridículos monigotes ideados por dibujantes poco sutiles que creen interpretar al niño” (p. 67). Según Benjamin, “El niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aún quiere lo que éste suele considerar como tal” (p. 67). Nótese que Benjamin señala cómo el adulto dota de ciertas cualidades aquello que considera *infantil* y que puede distar, por mucho, de lo que los propios niños han ido configurando en relación con aquello que “les corresponde” en su condición de niños, en una sociedad y en un tiempo histórico dado. Pareciera ser que, de acuerdo con esta afirmación, el niño configura una idea de sí mismo y se atribuye características. Sin embargo, se torna importante relieves un asunto para evitar caer en un equívoco: la idea que el niño tiene sobre *lo infantil* no la construye por sí mismo, sino que es provista por los adultos más inmediatos en concordancia o en clara confrontación con estos; tales construcciones suelen estar acompañadas de circunstancias culturales, sociodemográficas y económicas. Así, es posible ubicar en un mismo momento histórico distintas formas de configuración de lo infantil. Lo que Benjamin parece situar es la condición de niño como sujeto que piensa indiferente de las construcciones que los adultos empezaban a delimitar en torno a lo infantil. Sitúa, entonces, un lector que demanda y no uno que simplemente espera para ser configurado a través de lo que lee (sin que esto deje de ocurrir). Para Benjamin, este tipo de literatura que *simula* aproximarse más al niño deriva del conocimiento de la psicología infantil, la cual, a su entender

ha producido una literatura que, con sus vanidosos esfuerzos por atraer la atención del público, perdió aquel contenido ético que confiere su dignidad aun a los más frágiles ensayos de la pedagogía clásica. Ese contenido ético fue suplantado por una dependencia con respecto a las consignas de la prensa diaria. Falta la secreta comunicación entre el artesano anónimo y el niño que contempla la estampa. Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen al niño a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse. Su forma pierde la noble sencillez y se vuelve pesada (p. 71).

En ese sentido, rescata algunas de las características que serían deseables de aquella literatura que se corresponde con el proyecto humanizante, con fines evidentemente pedagógicos. Allí rescata textos como el *Mundo Ilustrado* (Orbis Pictus) de Comenio (1658), la *Obra elemental* de Basedow y los *Libros de estampas para niños* (1792-1847); así mismo, redime algunos cuentos de hadas, el libro popular y la fábula.

Benjamin enuncia también el lugar de la ilustración en la literatura infantil y las propiedades de estas según las transformaciones que proporcionan los avances tecnológicos. Este autor no deja de ser un admirador del arte y es precisamente bajo este criterio que somete a crítica las obras de literatura infantil a las cuales se refiere. En ese sentido siempre resaltaré, de una forma u otra, el valor estético de la ilustración y su capacidad de suscitar,

evocar, provocar a los lectores en la vía de la fantasía, la imaginación y la creación. Sitúa, además, una reflexión en torno al atributo artesanal de los libros para niños. De allí, que amén de destacar unas características históricas de tipo social y cultural que dan lugar a pensar tal componente, señale en este la posibilidad de generar asombro en los niños. En este panorama, Benjamin ubica el valor de las obras de Andersen y Grimm, acompañadas de las ilustraciones de Lyser y Hosemann. En ellos destaca la delicadeza y la imprecisión que permiten recibir al niño “como actor”, un asunto que se concreta, además de las palabras, en el uso de la imagen y del color. Benjamin posiciona, no sin cierta nostalgia, los libros de antaño, en los cuales “tanto el pensamiento y la fantasía como la mano tenían un amplio campo de acción” (p. 75- 76). Menciona libros de tiras móviles y el de la muñeca para vestir... libros mágicos que copan el interés de los niños. Este asunto de la artesanía del libro infantil – que produciría su florecimiento en la primera mitad del siglo XIX–, según Benjamin obedece al estilo *Biedermeier*, “estaba íntimamente vinculado con la vida cotidiana del pequeño burgués; no se disfrutaba, se utilizaba tal como ocurre con las recetas de cocina, o los refranes”.

La idea de la participación del niño en tanto lector y la importancia en que este asunto deviene en la literatura infantil, Benjamin la construye desde la voz del niño, desde la forma como este inventa cuentos; dice, así, que los niños leen cuentos de la misma manera como los escriben: sin dar lugar a la censura del sentido. Resalta, con esto, el valor de las obras que logran *jugar* este *juego* y a través de él logran “despertar la palabra”.

Las reflexiones de Walter Benjamin permiten situar el libro infantil, al igual que el juguete, como un artefacto cultural que abarca una mirada del niño producto de la invención adulta, de este modo se entiende que se detenga en él como objeto material. En tanto artefacto cultural, la literatura infantil, permite una lectura histórica en doble vía: la de intentar leer una forma de ser de una época a través de sus producciones y la de mirar, desde estos productos, las apuestas de sujeto. En ese sentido, al situar al niño en tanto lector, estas miradas le pautan una posibilidad de ser en el mundo.

Si se parte de considerar la infancia como una construcción histórica y cultural, habrá de asumirse, también, que la literatura infantil emerge como dispositivo de infantilización. Podría admitirse, entonces, una coexistencia y una relativa legitimación mutua entre estos dos objetos y que, así como se han producido cambios en las construcciones en torno a la categoría de infancia en respuesta a contextos sociales y culturales específicos, también en la literatura infantil el niño ha sido concebido de distintos modos en tanto sujeto. De allí que la literatura infantil sea comprendida, *grosso modo*, desde dos grandes momentos en su desarrollo en América Latina.

El primer momento, con un marcado énfasis moralizante desde el cual se transmiten unos valores sociales inamovibles (los de la cultura hegemónica occidental, patriarcal, blanca,

heterosexual y cristiana) y se prepara al niño para la vida adulta a través de textos que contienen lecciones explícitas acerca del *deber ser*, de lo bueno y lo malo, conducentes a la conclusión: *personas buenas hacen cosas buenas y personas malas hacen cosas malas*. Rossana Nofal describe algunas de las características de la literatura infantil en este momento:

Nada de hablar de la brecha entre pobres y ricos, de los avatares cotidianos de la gente común y de alguna no tan común dentro de esta sociedad. Nada de usar un lenguaje más afín a la literatura que a la pedagogía parroquial y anacrónica ni de irrumpir con puntos de vista de niños y seres marginales que mencionan la realidad usando las palabras con amplitud y menos convencionalismos (Nofal, 2003, s/p.).

El segundo momento, situado en una corriente de autores pertenecientes a una generación que empezó a cuestionarse todos estos valores y que desmitificó la naturaleza receptiva de la infancia que había primado hasta mediados del siglo XX, a través de textos que plantean más preguntas que respuestas, que se acercaban a situaciones del contexto próximo para cuestionar las estructuras sociales, que pretendían configurar un modelo de sujeto que se hiciera partícipe de la movida política que ganaba fuerza en Latinoamérica luego de la Revolución Cubana (1959): los proyectos cercanos al socialismo a los cuales se encontraba vinculada buena parte de la intelectualidad latinoamericana. En estos textos la mirada hacia los niños como público lector hace un giro y en lugar de concebirllos como receptáculo de valores, decide no subestimarlos y darles el tratamiento de sujeto activo en el proceso de lectura, crítico y propositivo. Esta literatura que empieza a tener mayor auge en Argentina en 1960, además de tener en cuenta al niño como sujeto lector se dirige al lector adulto que acompaña la lectura del niño, confrontándolos con asuntos existenciales, interpelándolos y conduciéndolos a resignificar valores sociales arraigados en la cultura. En términos de Blake:

Resistencia y ruptura que tienen como eje fundamental una representación de un niño lector que inventa y es crítico, lo que conlleva a mirar con alta subjetividad y, a la vez con distancia, las representaciones culturales sobre lo humano, los roles sociales, el orden en que se vive o se puede vivir. Así, el niño en esta literatura se encuentra apelado e invitado a conocer un mundo ficcional donde las tradiciones pueden ser atesoradas, revisadas, repensadas en libertad, sin prejuicios, estereotipos o tabúes (Blake, 2012, p. 12).

Vale la pena aclarar que los cambios producidos en este segundo momento de la literatura infantil, tuvieron que ver, además, con los nuevos aportes que fueron surgiendo en relación con la manera de entender el proceso de lectura —como conjunto de habilidades, como proceso de interacción entre lector y texto (teoría del esquema y modelo psicolingüístico) y

como proceso transaccional (Dubois, 1987)—. Es en el reconocimiento del papel activo del lector frente al texto y en el proceso transaccional entre texto y autor que:

este lector niño es pensado como un futuro ciudadano, como una persona autónoma del adulto, como un poseedor de un mundo interior y social lleno de expectativas [...] Un niño lector crítico que a través de la ficción puede concebir mundos posibles e intervenir para construir sentidos en ese objeto estético, la literatura” (Blake, 2012, p. 3-4).

Las reflexiones en las últimas décadas han girado, también, en torno a la comprensión de la lectura, además de un proceso, como una experiencia y a la función de la literatura en la vida y en la escuela: las posibilidades de formación de la literatura ya no desde una mirada moralizante sino desde la promoción de experiencias de lectura que suponen una afectación del sujeto. En el siguiente apartado, Larrosa se resume bien este proceso:

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (Larrosa, 1998).

El tratamiento de los “temas difíciles” en la literatura infantil siempre ha sido motivo de polémica entre los círculos escolares, familiares e incluso editoriales. La literatura infantil continúa siendo objeto de las más variadas formas de censura y a los niños aún los persigue

el mito de la infancia como un paraíso perdido, como la época más feliz y despreocupada de la vida. En esa concepción idealizada, no caben la violencia, ni el miedo ni la maldad. Tampoco caben los cuentos, con su enorme poder para nombrar lo innombrable” (Reyes, 2014, s.p.).

No obstante, más allá de erigirse como una herramienta didáctica en el aula para la transmisión de un conjunto de valores sociales legítimos, la literatura se torna en espacio necesario para la configuración de referentes y para dotar de nombres, mundos que, aunque reales para sí o para otros, el lector —en el proceso de lectura— los pone afuera y es capaz de comprenderlos en el plano imaginario y regresarlos a la vida dotados de un sentido distinto. En Colombia todos hemos sentido la guerra de distintas maneras: en las regiones el conflicto es más cercano a los habitantes quienes han padecido las más variadas mutaciones de la violencia en los últimos 50 años; en las ciudades, en cambio, la guerra hace sonar sus ecos en

las calles y las periferias pobladas por personas que han sido desplazadas, en las noticias que a diario anuncian no-existencias y en las voces de algunos que inundan las calles clamando por reconocimiento y justicia social “sin olvido”. Guerra, muerte, desaparición... han hecho parte de nuestro vocabulario, pero a riesgo de la repetición, qué tan vaciados de sentido se encuentran estos términos —mejor, vivencias—, qué tan elaborados los duelos, qué tan cicatrizadas las heridas.

Cualquier colombiano que haya crecido en el último siglo podrá recordar una frase que le decían cuando era niño: “De esas cosas no se habla”. Hoy sabemos que no es así, que un niño tiene el derecho a saber que la gente se muere, que en las guerras hay torturas y desapariciones y que en la vida también hay espacio para el horror. ¿Se confundirá? ¿Se hará preguntas cuando cierre el libro? Por supuesto (Vargas, 2013, 18 de marzo, s.p.).

El niño como personaje en la literatura infantil colombiana

En un trabajo denominado *El niño en la literatura infantil colombiana*, Beatriz Helena Robledo (2006) se plantea una reflexión interesante que retoma elementos de la historia de la infancia para situar la aparición del niño como personaje en la literatura infantil colombiana. Robledo parte de la idea de la infancia como categoría de la modernidad que surge del desplazamiento de la idea del niño como adulto pequeño, educado para ser adulto y para “ayudar a conservar el grupo social” (p. 2.) hacia el volcamiento de la mirada sobre el sujeto individual. Concepción dentro de la cual, apunta Robledo (basada en Philippe Ariès y Jean Chateau), “empieza a configurarse el niño como sujeto, como ser real capaz de percibir el mundo de una manera diferente a la del adulto” (p. 2). Es a partir de este supuesto que la autora señala la aparición del niño en la literatura, en tanto personaje, como un signo de modernidad.

En Colombia, la transformación de la mirada sobre el niño se da de manera paralela a la modernización del país que inicia entre las décadas de los 20 y los 30 del siglo XX. Durante estos años tienen lugar fenómenos como “el desplazamiento de los habitantes del campo a la ciudad”, y un consiguiente “proceso acelerado de urbanización, que a su vez conllevó la necesidad de alfabetizar a esa nueva población urbana” (p. 3). Con esto, se presentó un crecimiento importante en la cantidad de escuelas, con lo cual se plantearon las primeras reformas educativas que situaron al niño como centro y al aprendizaje como la nueva preocupación de los métodos pedagógicos. En estas circunstancias

de renovación pedagógica y cultural, de revaloración del niño como ser social y cultural diferente del adulto, empezamos a encontrar un aumento en las ediciones de libros para niños por fuera del ámbito escolar que, aunque no sea numeroso, es significativo en la medida en que se empieza a pensar en el niño como un lector que puede acceder a los libros sin la mediación directa del adulto (maestro, padre de familia) y para quien se escribe con fines lúdicos y estéticos (p. 3).

Es también esta época, en donde empiezan a existir espacios para la lectura dirigidos a niños. Robledo recuerda que en 1933 existía uno de estos espacios en el predio de la actual Biblioteca Nacional y, que con su construcción se conservó un lugar para este mismo fin. Es con base en estos supuestos y situada en estas condiciones de posibilidad que Robledo interpela la creación de personajes desde la literatura y a partir de este criterio se acerca a la literatura colombiana, en búsqueda de los personajes entrañables que se han creado en ella. Para Robledo la literatura infantil colombiana ha logrado crear muy pocos personajes, ninguno que pueda ser comparable con Alicia, Pinocho o Heidi, en tanto símbolos. Para la autora sería, probablemente, Rafael Pombo uno de los pocos escritores que logra este cometido, pero sus personajes son, en su mayoría, animales o prototipos y su pregunta es por los niños como protagonistas de las obras literarias. ¿Cuáles serían entonces las características que convierten a los personajes en referentes especiales para los lectores, permitiéndoles entablar una serie de afectos y una especie de comunicación estrecha con ellos? A continuación, Robledo responde a este interrogante:

Quizás algo esencial: lograron desprenderse totalmente de su autor, para pasar a habitar el mundo de los lectores. Son personajes que adquieren autonomía, que tienen unas características propias y singulares que les permite dar el grito de independencia frente a su creador y comienzan su propio recorrido en el imaginario de una cultura. Son personajes que encarnan sueños y deseos colectivos. Logran trascender la visión privada que su creador tiene de la infancia (p. 2).

Para la autora, el primer niño-protagonista del siglo XX es Sonny, un personaje creado por el escritor Santiago Pérez Triana que revive el paisaje a través de conversaciones con elementos de la naturaleza, un arroyo, por ejemplo. Según Robledo esta obra

trasciende cualquier móvil afectivo o pedagógico, para convertirse en la primera obra literaria del siglo XX colombiano, dirigida a un lector infantil capaz de degustar estéticamente un universo imaginario creado a través del lenguaje [...] demuestra una valoración por parte de Pérez Triana del niño como personaje, del niño como interlocutor y del cuento infantil. Pero esto es explicable en la medida en que Pérez Triana era, para los años 20 un hombre moderno.

Educado en Nueva York, quien vivió casi toda su vida en Europa, lector incansable, escritor, políglota (p. 4).

A mediados de la década de los años 20, Eco Nelly (Cleonice Nanneti) será otra autora que otorgará a los niños, en una gama de altos contrastes, el protagonismo de sus obras. Por un lado, los niños rubios, de ojos azules y de clase acomodada quienes serán recurrentes en sus cuentos y, por otro, los niños de la calle: “Garoso, gamín que vive de embolar zapatos, y el niño que robó una dulzaina entre otros, son personajes anónimos, víctimas de una sociedad indiferente y cruel. Una sociedad que discrimina al niño pobre, al niño trabajador, que lo inculpa desconociendo los verdaderos impulsos propios de la niñez” (p. 4). Pero, en medio de los contrastes de Eco Nelly, Robledo muestra que:

son sus cuentos realistas los mejores logrados, en la medida en que esos personajes niños están menos protegidos por el adulto. Su indefensión, su desamparo, les permite paradójicamente, una mayor libertad. Garoso, es un personaje que logra quedarse habitando las calles de esa Bogotá de finales de los años 20, víctima de la desintegración familiar generada por los desplazamientos y los desordenados procesos de urbanización que se fueron volviendo característicos de nuestro país. Son personajes anónimos que empiezan a habitar la literatura. Se diluye el concepto de heroísmo, estamos frente a un antihéroe que además es víctima de las injusticias del mundo de los adultos. Es el niño que se robó una dulzaina y por eso fue llevado a la cárcel. El héroe de los cuentos de hadas perdió su investidura. La travesía no tiene retorno.

En adelante Robledo advierte diferentes representantes del realismo y de la fantasía, sus aciertos y sus desaciertos en la construcción de personajes. Con ello logra ilustrar cómo en las obras más recientes existen mayores logros en esta vía. Del lado del realismo, con tratamientos diferenciados y también con distintas miradas de la infancia, ubica libros como *Aventuras de un niño de la calle* de Julia Mercedes Castilla; *Catalino Bocachica* y *Fortunato* de Luis Darío Bernal Pinilla; *Pelea en el parque* de Evelio Rosero Diago; *El sol de los venados* de Gloria Cecilia Díaz; *La ballena varada* de Oscar Collazos; *Paso a paso* de Irene Vasco; y, *El terror de sexto "B"* de Yolanda Reyes. En las obras de Castilla, Bernal y Collazos Robledo señala la presencia de una perdurable

idealización de la infancia como un estado de pureza y de inocencia [...] personajes golpeados por las injusticias de la vida adulta, enfrentados a la maldad y la crueldad del mundo de los mayores y quienes la mayoría de las veces triunfan gracias a las fuerzas sobrenaturales de otro personaje o a la magnificencia y bondad de la mano poderosa de sus creadores. Los niños nacen buenos e inocentes y la sociedad intenta corromperlos. Sin embargo, mientras sigan

siendo niños, los escritores se encargarán de protegerlos, de que nos les pase nada. Aquí Rousseau puede dormir tranquilo mientras sigan existiendo adultos capaces de crear una muralla protectora o de otorgarle a estos pequeños protagonistas los dones suficientes para defenderse mientras les llegue a su vez el turno de ser adultos (p. 6).

Para Robledo, son las obras mencionadas de Díaz, Vasco y Reyes las que logran, a partir de una narrativa y una perspectiva propias de los niños protagonistas, reflejar la complejidad de las realidades sociales y políticas del país. En estos textos, los personajes muestran su dolor e incompreensión de la muerte, el desconcierto y la tristeza por la ausencia, la crueldad que también puede haber en los niños... El acierto de los autores en este caso radica, según Robledo, en la desaparición de su voz; en la decisión de “soltar de la mano a sus personajes, dejarlos vivir su propia vida, permitirles que sean ellos quienes entreguen su propia visión de mundo” (p. 8); en la desmitificación de los estereotipos de la infancia.

Beatriz Helena Robledo, por los interrogantes que abre y por las perspectivas de análisis que asume, cuestiona la marginalidad de los estudios sobre Literatura Infantil en el campo de los estudios en infancias y plantea aperturas de nuevas rutas para la construcción de objetos y de metodologías para un campo en expansión. La autora plantea una serie de interrogantes de gran importancia para la apertura del debate:

¿Es el niño que reflejan nuestras obras literarias el niño que nos rodea en la vida cotidiana? ¿Los niños y jóvenes de nuestras escuelas y hogares se reconocen en esos personajes? ¿En qué medida es indispensable ese reconocimiento? ¿Los problemas de los niños de nuestra literatura se corresponden con las dificultades y situaciones que confrontan los niños reales? ¿Es posible que nuestra literatura infantil continúe desarrollándose ajena a elementos tan propios de la visión de niños y el joven como son el humor, el terror, el suspenso, el desenfado, el coloquialismo? ¿Puede haber una narrativa infantil sin personajes contundentes que sobrevivan una vez que terminamos la lectura del libro? (p. 9-10).

Algunas lecturas de las modulaciones de lo infantil, de la construcción de niños como personajes y de la relación intergeneracional en el corpus

Como muestra la tabla 1, la mayoría de las obras literarias que conforman el corpus se encuentran entre los géneros del libro álbum y la novela; en ambos géneros se producen

entrecruzamientos de la narrativa fantástica con la narrativa realista. El diálogo entre estas dos formas de relato se encuentra planteado de manera particular en los álbumes como *Camino a casa* y *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng y en *Tengo miedo* de Ivar Da Coll.

En el primero, los autores presentan una niña que recorre escenarios de su cotidianidad acompañada por un león, el cual, en un evento fantástico que desencadena el relato, cobró vida y se bajó de un monumento (que, vale la pena señalar, tiene una placa conmemorativa en la que se lee el año 1948, fecha que representa un hito importante del pasado reciente del país en el que algunos sitúan el inicio del periodo conocido como La Violencia¹⁹). El felino de gran tamaño acompaña a la niña en su camino de regreso a casa desde la escuela en un largo recorrido hacia un sector popular de una ciudad (en las periferias, según se presume). En la ruta, recogen al hermanito de la guardería, pasan a la tienda por provisiones y, finalmente, llegan a la casa donde la niña prepara la cena y espera a su madre quien regresa cansada de trabajar. Al final de la jornada, la niña, su madre y el hermanito descansan juntos en una sola cama. El león es un personaje fantástico que causa terror en todos los que lo ven, particularmente en los adultos quienes se desmayan o corren despavoridos a su paso, mientras que en la niña genera un sentimiento de protección y de compañía y en los otros niños despierta curiosidad. En las últimas páginas, en la escena del descanso, aparece el retrato de un hombre con una melena de león sobre la mesa de noche y, junto a esta, una pila de periódicos en los que se lee la frase “familiares de desaparecidos 1985”, una fecha que también resulta significativa en el pasado reciente del país²⁰. Esta fotografía permite establecer el enlace entre la figura del león y la de padre ausente; dicho de otro modo, el personaje fantástico se presenta como la metáfora la desde la cual la niña recupera al ausente y lo trae de nuevo a la cotidianidad. Ambos personajes, león y padre, quienes pudieran leerse como unidad, únicamente existen, de manera explícita en el juego de diferenciación/unificación en el relato ilustrado (ilustración 1), pues, en el texto solo aparece un oyente implícito que también hace parte del relato, es decir, es un narratorio²¹-personaje:

¹⁹ Hablar de La Violencia (con mayúscula) en la historia reciente del país tiene una connotación diferenciada de la violencia como fenómeno político y social generalizado. La Violencia hace referencia al periodo comprendido entre 1948 y 1953 (inicio de la dictadura de Rojas Pinilla), para algunos y, para otros 1958 (con el inicio del Frente Nacional).

²⁰ El 6 y 7 de noviembre de 1985 un comando guerrillero del M-19 tomó el Palacio de Justicia en la ciudad de Bogotá. Las Fuerzas Armadas respondieron de manera violenta y sin ningún tipo de cuidado por la vida de las personas (miembros de la corte, trabajadores y visitantes ocasionales de Palacio) que se encontraban en medio del fuego cruzado. El saldo de este evento fue una edificación en llamas que debió ser reconstruida en los años siguientes, más de un centenar de muertos y doce desaparecidos, entre ellos, una guerrillera (Irma Franco), visitantes ocasionales y trabajadores y proveedores de la Cafetería del Palacio.

²¹ El término narratorio hace referencia a “a instancia discursiva a quien el narrador dirige su discurso” (Narratorio, 14 de abril de 2017).

*Acompáñame de vuelta a casa
para tener con quien hablar y no dormirme en el camino.
El largo camino que me aleja de la ciudad.
Vayamos más rápido que todos.
y espérame.
Entremos juntos al barrio.
a la tienda donde ya no tenemos crédito.
Come con nosotros
y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica.
Puedes irte de nuevo, si quieres
pero vuelve cuando te lo pida. (Buitrago y Yockteng, 2008).*

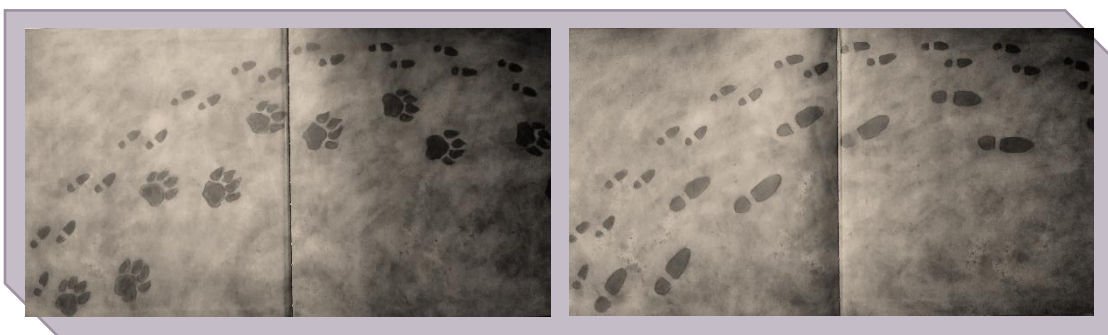


Ilustración 1. Guardas inicial y final. Camino a casa.

Hay, con todo, en los escenarios y en las actividades el esbozo de una realidad de otra infancia, o de otra forma de ser niño/a que se dibuja en la pobreza, en la ausencia, en la asunción de responsabilidades para con otros, pero en la que la imaginación tiene lugar para hacer del diario vivir una aventura, para dotar de existencia el no-existir que supone la desaparición. No se trata de una infancia espectadora, sino de una infancia que vive en el medio del conflicto y que experimenta sus consecuencias en el día por día. Pese a los enlaces con esa realidad-otra, no se trata tampoco de una infancia victimizada, sino de una que encuentra en la imaginación las posibilidades de elaboración de las situaciones dolorosas.

En *Eloísa y los bichos*, de los mismos autores, también opera la configuración de un personaje niña que se encuentra ante una situación que altera su entorno. Esta vez se trata del exilio que afrontan Eloísa y su padre. En un lugar que le es completamente extraño la niña ve a los demás como todo tipo de insectos gigantes con quienes le es imposible comunicarse. El juego que propone el diálogo entre imagen y texto en este punto, resulta interesante: mientras que la ilustración muestra a Eloísa con forma humana y a los demás con figuras de insectos, en escenarios como la calle y el salón de clases, el texto afirma que es ella quien se siente “como un bicho raro”. El texto permite acercarse al sentimiento de extranjería al cual

se refiere Eloísa desde el inicio del relato “Yo no soy de aquí” y a las formas como percibe el mundo que le es ajeno que no están únicamente vinculadas con las representaciones de los otros, también lo están con el lento transcurrir del tiempo y con la proporción de los espacios: en un principio los espacios son grandes y Eloísa se siente infinitamente pequeña en ellos (Yockteng presenta planos en picada), cuando la interacción con los otros se va haciendo más fácil, los espacios se hacen más amigables (los planos son más cerrados) y el tiempo pasa más rápido. En esta ocasión, es una Eloísa adulta quien narra la historia de su llegada y su proceso de adaptación a una ciudad distinta (narradora retrospectiva o extradieгética en la terminología de Genette) y la cuenta a un oyente implícito que bien puede ser interno, pues el libro cierra con una ilustración en la que aparece la maestra Eloísa en la mesa rodeada por sus estudiantes, entre quienes se ve un bichito raro. La historia muestra la reconfiguración de la cotidianidad y lo que representa para el sujeto “hacerse un lugar” en un sitio ajeno para que ya no lo resulte tanto. En su relato, Eloísa hace referencia a la forma como todo se va haciendo mejor sin que por ello sea posible olvidar “lo que se deja atrás”, principalmente su madre, ni dejar de sentir tristeza. Al igual que en *Camino a casa* el ausente se ilustra, pero no se nombra de manera explícita.

En los dos casos la situación que altera el entorno de las protagonistas no es el material del texto sino las formas como este entorno se ve afectado y las maneras en que se reconfigura. En ninguno de los dos textos se nombra de manera explícita ni la problemática, ni las causas de esta, ni las fuentes del hecho violento que generó una ruptura en la cotidianidad. Ambos muestran una infancia descolocada que se reinventa y encuentra maneras de estar ante nuevas circunstancias. Los sentimientos ocupan un lugar importante: la soledad, la tristeza, la angustia, pero también la esperanza.

Tengo miedo, en cambio, es un relato fabulado donde los personajes no son niños sino animales humanizados. El relato hace referencia a un temor infantil: el miedo a la oscuridad de la noche. Eusebio sale de su casa en busca de Ananías a quien le expresa su incapacidad de dormir por el temor que le producen distintos tipos de monstruos: “los que escupen fuego”, “los que se esconden en lugares oscuros”, “los que solo dejan ver sus ojos brillantes...” Personajes fantásticos que, no obstante, cometen atrocidades equiparables con las imágenes de la violencia en el campo: destruyen las casas, producen desplazamientos masivos, atemorizan a la población, arrasan con los cultivos, desintegran las familias, queman todo a su paso (ver ilustración de la portada de este trabajo). Después de todas estas imágenes, Ananías tranquiliza a Eusebio no con la idea de que los monstruos no existen —porque vemos que sí existen en el plano de la realidad que muestra la ilustración— sino humanizándoles. Las características que el autor les asigna en este proceso varían entre la edición de 1990 de Carlos Valencia Editores y la edición de 2012 de Babel. En la primera versión les atribuye actividades de la cotidianidad que también lleva a cabo Eusebio (y todos los niños) como

lavarse los dientes y tomar la sopa. En la edición de 2012, Da Coll les atribuye el mismo sentimiento que experimenta Eusebio: “Ellos también sienten miedo...”, porque:

No pueden estar juntos como los buenos amigos.
Siempre quieren ganar, aunque sea con trampa.
Para ellos no hay tranquilidad.
Porque ¿cómo confiar en alguien que no es un verdadero amigo? (Da Coll, 2012).

Esta descripción complejiza el posicionamiento del autor, a través de su personaje portador (Ananías), frente a la construcción del *otro*, quien es, en efecto, un monstruo, pero con características humanas que lo hacen más cercano e inteligible a quien les teme. Esta condición, de alguna manera, ayuda a Eusebio a encontrar sosiego. En esta presentación de sentimientos más complejos se pone de presente la conciencia de un lector que es capaz de comprenderlos.

En estos tres libros ilustrados y los dos de Triunfo Arciniegas, *El árbol triste* y *El último viaje de Lupita López*, hay múltiples posibilidades de lectura que dependen de los marcos de comprensión que el lector haya logrado construir. Son libros que le dan la posibilidad al lector de pensar, de completar vacíos, de hacer preguntas, porque en ellos no todo está dicho y se ubican lejos de la intención moralizante. Tampoco enarbolan banderas de proyectos políticos para el adoctrinamiento del lector en los mismos. Se dedican, por el contrario, a pensar en lo que la guerra no da tiempo de pensar: en los sujetos y en sus distintas estrategias para reconfigurarse, en los residuos de la violencia, en las maneras de afrontar las situaciones y de encontrar sosiego y esperanza. En este sentido, se figura una infancia que también atraviesa las situaciones de violencia, una infancia para la que no alcanzan los brazos protectores de las distintas instituciones sociales y en algún punto se encuentra en situación de victimización, sin que este sea el foco de interés de las narrativas ni el lugar en el que vuelven a poner en los niños.

En *El árbol triste*, una niña narra la llegada de tres pájaros al árbol que queda frente a su ventana y a través de sus ojos el autor muestra el problema por el cual los pájaros llegan de manera irregular y la comprensión que ella hace de su situación como ajena y distante a esta. En este caso, se habla de un personaje que es, al mismo tiempo, narrador y focalizador. Los pájaros, por su parte, son los personajes focalizados. El árbol es quien sufre los efectos de la partida y el regreso de los pájaros; es hacia este que la niña proyecta el sentimiento de tristeza y de incertidumbre por la ausencia. La niña indaga, se pregunta y registra información en su diario hasta que logra identificar y caracterizar a cada uno de los pájaros y conocer que su país está en guerra. Con la partida de los pájaros la niña queda inquieta, continúa con su vida preguntándose a cada momento si ella y los pájaros comparten el mismo cielo. Ellos, cada vez

más maltrechos, más ansiosos, más tristes, más debatidos entre permanecer en el árbol o regresar al país del que ya nunca más volvieron y que hasta la última página permanecía en guerra.

En *El último viaje de Lupita López*, Arciniegas arriesga un relato poco común en los libros infantiles: no existen personajes niños. De acuerdo con Nikolajeva (2014), “mientras los lectores adultos casi nunca tenemos problemas para leer acerca de personajes significativamente mayores o más jóvenes que nosotros, para los lectores niños una diferencia de edad entre el personaje y ellos mismos puede crear barreras difíciles de sortear” (p. 30). No obstante, Arciniegas se basa en un personaje muy adulto y uno de los temas fuertes en la obra es el de la vejez. Lupita y Vicente (el pez de la anciana) se vuelven una dupla entrañable y con ellos el autor pone en tensión la relación generacional para plantearla ya no en términos de ruptura sino de vínculo, recordando a los abuelos solitarios, quienes pueden partir pronto. Pero además de este relato, se encuentra también el de la ausencia de Vicente y todo lo que esto despierta en Lupita. El desgarramiento de la anciana mujer ante la ausencia de su pececito es ilustrado con maestría por Henry González: Lupita parece haberse perdido, junto con Vicente, en “las profundidades sin nombre”; se halla a sí misma ahogada en el mar de su angustia, con el corazón necesitado de abrigo; hasta su propia casa se convierte en amenaza, volcándose sobre ella como un gran monstruo de dientes afilados; ella, “casi un fantasma”. Sólo la ayuda de Ramón, el plomero, quien tiene la clara de instrucción de encontrar a Vicente, aunque deba desbaratar la casa, logra devolverle a Lupita el sosiego y la tranquilidad, para que pueda partir al viaje más largo de su vida, en compañía de Vicente, el desaparecido que regresa “un poco flaco y algo maloliente, con una aleta quebrada”.

La relación intergeneracional, a manera de diálogo, se plantea en *Un diamante en el fondo de la tierra* de Jairo Buitrago y Daniel Blanco. Aquí ya se trata de un álbum realista cuyas ilustraciones en blanco y negro figuran memorias del pasado de una generación de abuelos a quienes les cuesta hablar con los más jóvenes sobre sus experiencias durante la dictadura de Pinochet en Chile entre 1973 y 1990 que resultó dividiendo en dos las vidas de las generaciones que la sufrieron y demandándoles procesos de reconfiguración de sus subjetividades y de sus identidades. Esos silencios parecen ampliar las brechas e imposibilitar la comprensión de los más jóvenes hacia los más viejos. Puede ser que este texto apele a lectores tanto de la generación más joven que se han encontrado de frente, en muchas ocasiones, al silencio y a la evasión o al desinterés, como a la generación adulta que aún halla inefable su experiencia o que no la considera de interés para las nuevas generaciones.

De otro lado, en las novelas realistas, dirigidas a un público lector desde los nueve años en adelante, quizás por la misma condición que plantea Nikolajeva, los personajes principales son niños cercanos a esta edad. También es común que los autores sitúen un personaje narrador, en este caso un niño, “con una experiencia de vida y un vocabulario limitados [que]

determina[n] el rango de sucesos, acciones, percepciones y emociones que pueden abordarse” (Nikolajeva, 2014, p. 26). Varios de estos relatos recurren a plantear, desde el inicio, la relación de veto de los adultos hacia los niños respecto a situaciones que les son comunes, en cierto sentido, y que irrumpen en la cotidianidad del niño y le obligan a pensar-se nuevas formas de ser y estar, aún sin comprenderlas del todo.

En *Mambrú perdió la guerra*, Irene Vasco construye el personaje de Emiliano, un niño de trece años que un día, sin mayores explicaciones, es llevado por un par de amigos de la familia a la casa de su abuela en el campo. En las primeras páginas del relato se lee:

me pareció imperdonable que me hubieran tratado así, sin darme ninguna explicación. Tanto misterio, palabras enigmáticas y disimulo me dejaron un mal sabor. Yo preguntaba, ellos se miraban, pero no me contestaban.

—Mejor no hable de su papá ni de su mamá cuando esté en el pueblo. Viva tranquilo en esta finca mientras lo recogen, no se meta en problemas, aproveche y aprenda cosas nuevas.

Algo así me dijeron los amigos de mis papás que me sacaron del colegio, de la ciudad y de la normalidad. Por aquí no han vuelto a aparecer y la abuela cambia el tema cuando le pregunto qué está pasando [...] Tengo trece años, saco buenas notas en el colegio, me quedo solo en casa cuando ellos tienen que salir a sus reuniones, nunca contesto con groserías. Hasta me gustan temas que a ninguno de mis compañeros le interesan. ¿Por qué entonces me consideran un niño al que hay que ocultarle todo? (Vasco, 2012, pp. 9-12).

Lo mismo ocurre en *La luna en los almendros* de Gerardo Meneses. Los silencios allí tienen varios matices: uno que deben guardar los niños y los adultos porque compromete la supervivencia y otro que se impone de los adultos hacia los niños, pero no solamente; este silencio representa la imposibilidad de pronunciarse frente a los acontecimientos por su cercanía en el tiempo y por el estado de incomprensión que se impone. El personaje-narrador, de quien no se llega a conocer el nombre, es un niño de unos diez años que cuenta desde su presente en el pueblo Las Caracolas, los eventos que, desde su lectura, condujeron a que su familia se desplazara hacia aquel lugar. Esta familia campesina vivía en una finca ganadera cerca de un pueblo llamado El Cedro. Allí bajaron “los Muchachos”, un día, armados y vestidos como soldados, acompañados por una niña igualmente uniformada y armada con un fusil grande y pesado que se le dificultaba cargar. Los niños de la escuela de El Cedro son testigos de la visita y lo único que hacen durante los días siguientes es hablar de ese evento:

Ligia, la chica de tercero, contó [a la profesora] lo de los Muchachos, que habían ido de casa en casa, hablando con la gente, preguntando esto y aquello, requisando los patios, averiguando cosas. La maestra se sorprendió. Enseguida le entregó una cartilla y le dijo que repasara la lección siete, que hoy era día de evaluaciones en todos los cursos.

Ligia quiso seguir con su relato, pero la señorita Yinet le dijo que así estaba bien, que hiciera lo que le había indicado. Luego siguió con los niños de segundo, y cuando estaba entregando las hojas para un examen, uno de ellos contó que los hombres de ayer habían hablado mucho rato con su papá, que lo sacaron por el patio, que se fueron hasta las cercas del establo y que él solamente los vio hablar a ellos. Su papá solo escuchaba y decía que sí, moviendo la cabeza.

La señorita Yinet se llevó el dedo índice a la boca en señal de silencio. Hizo callar al chico y nos pidió no hablar de eso (Meneses, 2012, pp. 25-26).

Este silencio se impone porque si los militares, quienes también rondan la zona, se enteran de que la población ha tenido contacto con los “Muchachos” los pueden acusar por colaboración. También está el silencio del veto:

En la parte delantera mi padrino, papá y mamá no paraban de hablar. Lo hacían como en secreto, como queriendo que mi hermano y yo no nos enteráramos de lo que estaba pasando. Ambos lo sabíamos, aunque ellos querían ocultárnoslo y no hablar ni responder nuestras preguntas. Siempre fue así. Y mamá terminó prohibiéndonos hablar del tema (Meneses, 2012, p. 83).

De otra parte, está el silencio por la ausencia de palabras para poder organizar en el relato la experiencia:

Papá prefirió el silencio. Ese silencio que hace que doña Alina, la mamá de Tatá, diga que él es triste. Ahora, por ejemplo, antes de venir con Fernando a ver el cilindro que hay en la barricada de la estación de Policía, papá estaba viéndonos jugar en la calle oscura, fumando el último cigarrillo de la cajetilla de hoy, viendo la luna a través de los almendros. Y sigue triste. Ada lo anima, ni siquiera porque hoy, con las monedas que mamá ahorró de los helados que en las tardes salimos a vender, pudimos comprarle una torta para celebrarle su cumpleaños. El número treinta y cinco (Meneses, 2012, p. 83).

Es posible identificar, entonces, varios tipos de silencios: el silencio protector de los adultos hacia los niños, el silencio impuesto porque compromete la vida y el silencio mediado por la imposibilidad de nombrar. Esta última forma de silencio aparece ambas generaciones, niños y adultos. En *El mordisco de la media noche*, otra novela realista en la que Francisco Leal Quevedo recurre a un narrador externo cuyo personaje focalizado es Mile, una niña wayuu, también da cuenta de estos tipos distintos de silencios. Mile, fue testigo, de manera fortuita, de una operación de tráfico de armas. No fue descubierta de inmediato, pero dejó un rastro que tarde o temprano traería a los contrabandistas hasta su ranchería, de manera que su maestra le sugiere guardar silencio y abandonar la escuela por un tiempo, para protegerla a ella y a su familia:

— Ahora sí estamos metidos en un lío grande.

Esta frase de Luzmila comenzó a preocuparla. En ese instante entendió la sombra en la mirada de su padre.

[...]

— Mile, por ahora no irás más a la escuela, hasta que este asunto se aclare. Pero te mandaré con un vecino las tareas que vayamos haciendo en clase, para que no te quedes atrás —le dijo cuando salió (Leal, 2010, p. 57).

También aparece en este relato el silencio con el que los adultos pretenden crear una distancia entre la niña y la situación —aun cuando ya se encuentran en Bogotá—, que le resulta, incluso, en un veto de sus sentimientos frente a los eventos que ya conoce y que debe pretender no conocer:

De tiempo en tiempo llegaban noticias de la ranchería y con seguridad no eran buenas, porque sus padres se las callaban. Ellos no querían contarle. Una noche creyeron que estaba dormida, y esa fue la única forma de enterarse [...] Otra noche volvió a fingir que dormía y les oyó una palabra que la estremeció: matanzas. ¿Cuál de sus parientes habría muerto? Siguió escuchando, quieta en su cama, sin mover un solo músculo para que no fueran a sospechar. ¿Mayelo? Hubiera querido gritar, o llorar al menos. Pero tenía que aparentar que no sabía. A veces se acordaba de su primo. ¿Por qué lo habrían matado, si era tan bueno? (Leal, 2010, p. 70).

Y el otro silencio, el de la ausencia de palabras, se representa en la metáfora que le da el título a la obra:

— ¿Qué es el mordisco de la media noche? —preguntó Mile intrigada.

— Hija —dijo Sara tomándola de la cabeza— es un nombre especial para la tristeza más honda, la de abandonarlo todo: la tierra, los parientes, los animales y los muertos. Es como si la media noche se fuera metiendo dentro y una fuera viendo cómo toda su vida se vuelve oscura.

Mile se quedó pensando. Eso era también lo que a ella le pasaba: la había alcanzado el mordisco de la oscuridad. Seguramente le había arrancado un pedazo hondo de su alma, pues estaba segura de que algo le faltaba desde hacía algún tiempo (Leal, 2010, p. 72).

En *La luna en los almendros* y en *El mordisco de la media noche* los niños no son considerados por ninguno de los bandos en conflicto como población vulnerable o como sector despolitizado de las comunidades. Para los distintos actores, las acciones de los niños comprometen tanto, como las acciones de los adultos. El papá de los niños, en *La luna en los almendros* debe responder ante la instancia militar porque Enrique, su hijo de once años, el

hermano mayor del narrador, conservó en su mochila un papel que le entregaron “los Muchachos”; en *El mordisco de la media noche*, la familia entera es desplazada de su ranchería por las cosas que Mile vio. En ambos casos, los niños se saben y se descubren responsables de los hechos que se desencadenan. Este último es el caso de Mile, quien por causa del silencio de los adultos se tarda en comprender que el abandonar la escuela y la ranchería y llegar a una ciudad completamente distinta, son eventos que se desencadenan después de la noche en que se perdió, vio a unos hombres y dejó olvidada su mochila: “Entonces Mile comprendió con claridad lo que a medias todo ese tiempo había sentido. Ella era la causante de todas aquellas desgracias. Se sintió aún más triste, como si hubiera recibido un mordisco doble o triple de la medianoche” (Leal, 2010, p. 84). Enrique, el hermano del narrador de *La luna en los almendros*, se pregunta “¿Cómo no boté ese papel!”, “¿Por qué lo guardé en el morral?” (Meneses, 2012, p. 61).

La sensación que queda en torno a las figuraciones de infancia en las narrativas realistas hasta aquí mencionadas, ya no desde las miradas de los bandos en conflicto, sino desde las elaboraciones de los autores, es la del niño como parte de una población que queda atrapada en medio de la guerra, neutral y despolitizada. Solamente en *La luna en los almendros* el autor sitúa un personaje que, en efecto, forma parte de uno de los bandos en confrontación, el de los “Muchachos”. Hay, en esta obra, una denuncia implícita, del reclutamiento infantil o, cuanto menos, un intento por visibilizar esta problemática. Por su parte, en las narrativas que hacen referencia a niños hijos de militantes o de activistas políticos sí hay una mención a los escenarios de socialización de los niños que les permiten exponer una visión de mundo. Es el caso de *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes, *Mambrú perdió la guerra* de Irene Vasco y *El gato y la madeja perdida* de Francisco Montaña. Se retomará como ejemplo *Mambrú perdió la guerra*, puesto que del texto de Reyes se presentará un análisis en detalle en el siguiente capítulo.

Los padres de Emiliano “trabajan en una fundación que defiende los derechos de los campesinos desplazados, viajan juntos, comparten intereses, amigos, grupos, información” (p. 14). Guardan algunos silencios, pero otras situaciones son capaces de explicarlas al niño:

—Emiliano —me explicó papá una vez—, el gobierno está a punto de firmar un decreto para devolver las tierras que gente sin escrúpulos les robó a los campesinos. Nosotros, la fundación, llevamos años en esta lucha, apoyando a las víctimas. Conseguimos ayuda en el extranjero para pagar abogados, mandamos artículos a la prensa de todo el mundo, denunciarnos a los cuatro vientos cada vez que hay masacres. Por eso en la oficina recibimos amenazas de cuando en cuando, pero no nos vamos a dejar callar. Aquí en casa nada nos pasará, y menos a ti, no te angusties (Vasco, 2012, p. 13).

Más adelante, Emiliano, desesperado ante la ausencia de aparatos tecnológicos y de medios para encontrar información sobre sus padres, confiesa: “Yo soy fanático de las noticias; por las noches, cuando estoy en casa, entre tarea y tarea, me gusta leer periódicos, revistas y blogs. No en vano mis papás me hablan de acontecimientos de política a toda hora. Tenía que terminar contagiado” (p. 14). Esta socialización le permite construir, o al menos intentar, unos marcos de comprensión para las situaciones que desajustan la cotidianidad. En los niños de estos textos hay, al menos, una cierta claridad de los porqués de las situaciones que enfrentan, un mediano conocimiento y una relativa pertenencia a los contextos en los que sus padres se movilizan.

Para finalizar este acercamiento a las obras, vale la pena agregar que la distancia en la relación intergeneracional con la que abren las narrativas se va cerrando paulatinamente en el desenvolvimiento de los relatos, a través del cual se va generando una cierta reconciliación de los niños y los jóvenes con los adultos, quienes logran llegar a un lugar de encuentro en el que es posible verse no únicamente desde la diferencia sino desde los sentimientos compartidos e, incluso, en tal diferencia se construyen puentes que permiten su comprensión. La reducción de esta brecha requiere de trabajo en las dos vías: un adulto que da lugar a las preguntas del niño e intenta responderlas con el respeto de su capacidad para entender las situaciones y el niño que reconoce el valor de la palabra del adulto y de la transmisión de su memoria.

El autor. De maestros y libreros, el evangelismo y el proselitismo

... ¡y los niños son muy delicados! ¡Les queda todo grabado en el inconsciente! ¡Cualquier palabra puede ser fatal! ¡Corres el riesgo de transmitirles ideas equivocadas! ¡Corres el riesgo de no transmitirles ninguna idea! Si intentas enseñarles algo harás literatura didáctica — ¡eso no es bueno! Si no quieres enseñarles nada probablemente harás literatura alienada — ¡eso es pésimo! Y más, retumbando la pregunta con estrépito de trueno, ¿qué derecho tienes tú, qué sabiduría, qué madurez, para escribir para niños?

Marina Colasanti²².

Antes de entrar a discutir algunos aspectos que se consideran relevantes en torno a los autores, se estima pertinente situar el sentido de esta forma de denominación en esta

²² Citada por Acosta (2011, p. 88) para referirse a las advertencias implícitas frente a la pregunta “¿y qué vas a escribir?”.

investigación. Algunos investigadores como Pierre Bourdieu indican una distinción entre el término escritor y el término autor. El segundo, denotaría al escritor inserto en las lógicas del mercado editorial. Por otra parte, al interior del campo literario y, de manera particular en sus relaciones con la literatura infantil, también se sitúan distinciones entre los autores y los escritores (writers/authors), donde los primeros serían quienes escriben para ellos mismos y su propósito es el de producir arte, mientras que los segundos serían quienes escriben para una audiencia específica. En otras latitudes se establecen otro tipo de distinciones como “les auteurs jeunesse” y “les écrivains” (los autores de niños y los escritores) (Beckett, 2009). Este tipo de distinciones da cuenta de las tensiones por las cuales atraviesa el posicionamiento de la literatura infantil al interior del campo literario en el cual se le ha situado como un género poco importante. Pese a que se reconocen las distintas discusiones que giran en torno a la denominación, vale la pena aclarar que en este trabajo la categoría autor se utiliza para abarcar tanto a escritores como a ilustradores en sus relaciones con el texto, con el campo literario y con su contexto histórico.

Dado el interrogante por las configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil, vale la pena preguntarse por quienes escriben e ilustran esta literatura, los problemas que enfrentan a la hora de contar sus historias, sus relaciones con la cultura, los distintos escenarios en los que circulan, sus motivaciones para la escritura y las maneras como figuran a los lectores de sus obras. Tras la pregunta por el autor, operan cuestionamientos que han estado siempre presentes en la base de las discusiones del campo de la literatura, en este caso, aplicadas a la literatura para niños: ¿por qué escribir?, ¿desde cuáles lugares es más o menos correcto situarse para escribir literatura para niños?, ¿cuál es la función social de esta literatura?

Frente a la pregunta por los lugares desde los cuales escribir—que se entrecruza con los porqués de la escritura—, algunos autores consideran relevante narrar con sus palabras de adultos, darle prioridad a la historia y a su proceso narrativo por sobre la figuración de un lector específico; dicho de otro modo, la historia, por sus características narrativas, se haría a un lector. Otros autores señalan, en contraposición, una cierta necesidad de retorno a la infancia, un despojo de lo que representa ser una persona mayor. Otros, por su parte, aunque comparten la idea de retorno al pasado, lo hacen ya no desde el niño que fueron, sino para regresar a las historias que les fueron contadas, para: “traer el efecto de los relatos del pasado y elaborarlos desde su[s] voz[ces] en el presente” (Acosta, 2011, p. 89).

Para Acosta, estos lugares desde los cuales se asume la escritura “relacionan doblemente la niñez propia, el adulto y el concepto de niñez en el presente de la escritura” (p. 89). Así mismo, agrega que, en estas perspectivas de matices diversos,

se plantea de manera más general y como una constante, la pregunta sobre la ubicación del escritor frente a la infancia: se propone dialogar con la infancia, con la propia o con la de los demás, sin abolir el estado del adulto que toma en serio al niño (Acosta, 2011, pp. 98-99).

Al considerar las relaciones históricas de los textos para niños con los fines moralizantes, se ha afianzado el supuesto de que si la literatura infantil tiene alguna función social esa sería la de la educación. Cuestión que ha sido entendida en un sentido peyorativo, pues, la equiparación de la educación con el adoctrinamiento moralista y con los materiales didácticos, ha hecho que los autores consideren un insulto que a sus textos se les asigne la etiqueta de educativos²³. En efecto, varios estudiosos provenientes de la crítica literaria han puesto de presente cómo, por ejemplo, en algunas ficciones la adolescencia ha sido utilizada por los autores para reafirmar sus prejuicios adultos “sobre el mundo, o para poner de manifiesto y desplazar las culpas de su generación” (Chambers, citado por Acosta, 2011, p. 90).

Históricamente el campo literario se ha debatido en la dicotomía funcionalidad/no funcionalidad. No hay que olvidar el discurso que impuso la idea de “el arte por el arte”, con el cual se pretendió despojar a la literatura (al arte en general) de los compromisos políticos y los impuestos por la iglesia. En el caso de la literatura para niños, parece que no logramos despojarnos del todo de la idea de funcionalidad, si bien, en contraposición a la funcionalidad “educativa” con la que se ha pretendido “enseñar literatura” en las aulas a partir del examen metódico de las competencias, se ha pretendido situar, como se ha mostrado en capítulos anteriores, un discurso que recuerda al de “el arte por el arte”: el de “por el placer de leer” y otros como “leer libera”. Lo cierto es que, tras las motivaciones de nuestros escritores, sujetos históricamente situados, median ideas como la de dar visibilidad a las formas de ser infante en medio y en los márgenes de la guerra, mostrar visiones de mundo para que estas en el proceso de transacción con el lector se transformen, imaginar otros mundos. En estas motivaciones resultan innegables unos posicionamientos del orden político y del orden ético. Así lo expresa Irene Vasco:

siento que mi trabajo, aunque es muy feliz, muy aparentemente ligero, porque es contar cuentos para niños, es profundamente político, eso para mí también es muy importante, que mi participación dentro de la construcción de una nación, es justamente contar cuentos (Vasco en Córdova, 2014, 16 de julio).

²³ Me permitiré mencionar una anécdota con la escritora e ilustradora Claudia Rueda. Durante un curso sobre la historia del libro álbum en el siglo XX hice un comentario que no recuerdo con precisión en el que mencioné la palabra educación (ya he expuesto hasta aquí mi posicionamiento en relación con la educación en una lectura desde mi formación como licenciada). Claudia no tardó en expresar el malestar que le produjo el uso de este término cuando se está hablando de literatura, utilizó una expresión como “esa es una palabra muy fea para los artistas”, “nuestra pretensión nunca es esa”.

Hablar de autores en la literatura infantil colombiana —se intuye que también en los demás países de América Latina— es hablar, al mismo tiempo, de maestros, de talleristas o de libreros de vieja data. Además de dedicarse a la escritura o a la ilustración, varios de los autores se dedican al estudio formal de la literatura infantil en el país y a su promoción en distintos escenarios. En un podcast del programa “Los libros” de la Radio Nacional de Colombia, Jairo Buitrago e Irene Vasco en conversación con Margarita Valencia aseguraron, en tono burlesco, que por su trabajo ellos fungen como evangelistas o proselitistas de la lectura literaria. Irene y Jairo, como otros autores, recorren las distintas regiones del país leyendo libros a los más pequeños, ofreciendo espacios de formación para mediadores de lectura, hablando de su experiencia como lectores y como escritores. En la introducción a una entrevista realizada a Irene Vasco, librera y fundadora de la Librería-Taller Espantapájaros, el también escritor Adolfo Córdova describe la labor de Irene con las siguientes palabras:

No teme abrir libros en zonas de guerra. Tampoco cerrarlos. Aunque lee para llegar a lugares extremos en selvas a las que nadie quiere entrar, también sabe guardar los libros, callarse y escuchar. El libro no es un objeto sagrado, todopoderoso. A veces las historias primero las cuentan las comunidades que visita y luego, poco a poco, se van abriendo a los libros [...] En esas visitas, que a veces parecen más misiones de paz, Irene lee libros, anima a los libros, da herramientas a los mediadores; habla con las madres, los padres, los abuelos, que a veces no saben leer, para decirles que ellos tienen algo adentro que es valioso, un bagaje, una tradición oral, una sabiduría, un dominio del mundo que es necesario que transmitan [...] A veces no se interna en la selva. Visita los barrios marginados, zonas suburbanas, centros de rehabilitación, cárceles (2014, 16 de julio).

Triunfo Arciniegas, por su parte, trabajó en el magisterio durante buena parte de su vida. Yolanda Reyes es la directora de Espantapájaros, una librería especializada en literatura para niños y jardín infantil, además se ha dedicado a investigar la lectura literaria desde la primera infancia. Gloria Cecilia Díaz es profesora de literatura. Francisco Leal Quevedo es médico pediatra y se ha dedicado a conocer los distintos territorios del país. Gerardo Meneses es maestro en una Escuela Normal, cursó estudios en la Universidad Pedagógica. Puede notarse, entonces, que los autores tienen actividades cercanas al campo literario y a la infancia.

Pero además de este tipo de relaciones es preciso mostrar otras vinculaciones con el contexto histórico, por lo cual se dedicarán algunas líneas al escritor Francisco Montaña Ibáñez y a su libro *El gato y la madeja perdida*. Esta novela, parte de la colección Alfaguara Juvenil, muestra el tránsito de una niña hacia su juventud en medio de un torbellino de situaciones que le llegan “como un roquetazo”: la muerte de su abuelo en un atentado, el divorcio de sus padres y la noticia de que su profesor está enamorado de ella. Su abuelo era

militante de la Unión Patriótica (UP). Francisco Montaña Ibáñez, por su parte, es nieto del último presidente del partido, al cual se le reestableció su personería jurídica para las elecciones presidenciales de 2014 en las que participó Aída Avella como fórmula vicepresidencial de Clara López Obregón. *El gato y la madeja perdida* es producto de una investigación del genocidio del partido, financiada por la Universidad Nacional de Colombia, donde Montaña Ibáñez es profesor. Parte del trabajo propuesto durante la investigación tuvo que ver con la realización de entrevistas a personas que fueron niños y jóvenes durante el periodo del exterminio de la UP, de manera que experimentaron, muy de cerca, la militancia política de sus familiares y la cual le atribuyó ciertas características a los entornos de socialización que acompañaron su crecimiento, algunas de las cuales están presentes en la narrativa de Ana María, el personaje narrador y protagonista de la novela. En las entrevistas llevadas a cabo Montaña y su equipo de investigación les preguntaron a hijos y nietos de militantes de la UP ¿cómo fue su infancia?, y en sus respuestas siempre afloró la rememoración del familiar cercano asesinado.

Montaña cuenta que la escritura de este libro tuvo que ver con una deuda histórica con el pasado de la organización y con el encuentro con las organizaciones de hijos en Colombia. De hecho, en los agradecimientos del libro, menciona a personajes como, Bernardo Jaramillo, José Antequera, María José Pizarro e Iván Cepeda, entre otros, todos ellos hijos de personajes de figuras de la vida política asesinados entre finales de la década de los ochenta y principios de los noventa. Para Montaña *El gato y la madeja perdida* es “un homenaje a la memoria. A los muchos sentidos que esa palabra puede tener para los seres humanos, a lo difícil que es recordar cuando se trata de hechos colectivos y traumáticos” (Montaña, 2013, p. 149). Además de la reivindicación del carácter colectivo del drama de su generación, Montaña reivindica el lugar de su escritura en el aporte a “construir una sensibilidad frente a la historia de nuestro país que incluya las voces de los que siguen siendo nombrados como vencidos o víctimas” (p. 149) y valora el aporte de las distintas personas que trabajan por “conseguir la justicia y por que lo que sea que esa enorme palabra pueda contener nos incluya a todos” (p. 150). En estos enunciados se pone de presente el posicionamiento del autor en torno al pasado —del cual se sabe partícipe—, al tiempo que sitúa unos imperativos éticos en relación con ese pasado, planteando unas formas de traer su presencia al presente.

Para cerrar esta breve referencia al autor y su obra, se presentan dos citas que Francisco Montaña agrega en la dedicatoria de su libro:

«Sopló el viento»
Manuel Cepeda

«Pienso, luego desaparezco: Unión Patriótica»

Graffiti en Bogotá

En un principio, estaba presente en la investigación la expectativa de encontrar en los autores filiaciones particulares con vivencias puntuales del conflicto armado. Y, en efecto, existen en algunos casos como el del escritor Francisco Montaña. Pero si hay algo cierto es que, en un país con una violencia generalizada, extensa en el tiempo y en los alcances geográficos, con la gran variedad de actores que la han transitado y con la complejidad que ha supuesto, no es extraño pensar que los escritores e ilustradores convocados por estos temas sean sujetos sensibles a la realidad del país y las distintas formas de afectación de la violencia política al tejido social y, de manera particular, a la configuración de subjetividades de los niños como sujetos a quienes la violencia también alcanza. La presencia de los autores en los distintos territorios del país narrando cuentos y, de paso, escuchando las historias de las personas afectadas por la violencia, una experiencia cercana del exilio, ver, oír y leer la multiplicidad de hechos violentos en los medios de comunicación, todas estas situaciones se trasladan a sensibilidades hechas trazo y escritura cuya fuente primaria es la realidad misma. Las escrituras, en términos generales, parecen estar atravesadas por la pregunta por las maneras como los niños comprenden el conflicto a pesar de los silencios y a los modos como estos encuentran estrategias para resolver sus preguntas y reconfigurar la cotidianidad interrumpida por la irrupción de la violencia.

En un artículo publicado en la revista *Nuevas hojas de lectura* editada por Fundalectura, el bibliotecólogo, escritor, investigador y promotor de lectura, Luis Bernardo Yepes Osorio, dedicó un artículo a los escritores de literatura infantil y juvenil colombiana de los ochenta y los noventa y su producción más reciente. Allí aparecen los nombres de Gloria Cecilia Díaz, Irene Vasco, Ivar Da Coll, Yolanda Reyes, Evelio José Rosero y Triunfo Arciniegas. En su balance, Yepes concluye la prevalencia de la novela y, en ella, de la investigación, lo cual ha dejado como legado “obras atrayentes de corte histórico” (2009, p. 15). En otro artículo del mismo número Janeth Chaparro, coordinadora del Centro de Documentación de Fundalectura y de los comités de valoración y María Cristina Rincón, editora de la revista *Nuevas hojas de lectura* y coordinadora editorial de los programas internacionales de Fundalectura, se encargan de recorrer *Los nuevos nombres: la producción del último decenio*, entre quienes se destacan Francisco Montaña, Francisco Leal Quevedo, Gerardo Meneses, Pedro Sorela, Claudia Rueda, Jairo Buitrago y Dipacho, entre otros. La conjugación de ambos listados presenta una amplia coincidencia de los nombres de los autores destacados de la literatura infantil en el país en quienes está presente el tratamiento de las temáticas asociadas a la violencia política. Para finalizar, vale la pena citar las conclusiones de Chaparro y Rincón acerca de las nuevas producciones:

Nos gustaría resaltar que estos nuevos escritores se arriesgan a explorar su entorno, que hay una creciente producción de obras ilustradas, y que tanto autores como ilustradores nos muestran —con mayor detalle— el país que piensan y sienten; que al leer sus obras en muchos casos se percibe la tradición literaria y artística universal de la que se han nutrido y que produce resultados conmovedores por su humor, ironía o profundidad pero también por una forma cada vez más sólida que evidencia cómo se adueñan de los recursos necesarios para hacer reales esos mundos que imaginan y esos personajes que han llegado a conocer muy bien ; salimos de estos libros con amigas como Mile [de *El mordisco de la media noche*], con ganas de pasar más tiempo con Emiliano [de *Mambrú perdió la guerra*], de compartir el camino a casa de la pequeña que va con su león (2009, pp. 25-28).

Capítulo III

Miradas microscópicas al artificio y al artilugio:
análisis en detalle de *Los agujeros negros*.

En este capítulo se presenta el análisis en detalle de una de las obras que conforman el corpus documental. La obra que se analiza se titula *Los agujeros negros* de la escritora Yolanda Reyes. Este libro reviste un interés especial por varias razones, la primera de ellas tiene que ver con las características del contexto en el cual se produce y las demandas a las que responde, situadas en el discurso de los derechos de los niños que toma fuerza a finales de la década de los ochenta con la Convención de los Derechos del Niño y en las décadas siguientes, durante las cuales distintos sectores de la sociedad se pronunciaron para demandar a los Estados el compromiso con el establecimiento de políticas públicas que garantizaran los derechos de los más pequeños.

La segunda razón tiene que ver con la circulación de dos ediciones, una en España y otra en Colombia; esta última con un importante número de reimpresiones (15, hasta febrero de 2015) que denotan su amplia difusión. La edición en España fue publicada por la Editorial Alfaguara Internacional en asocio con Unicef; Alfaguara publicó, también, la edición de Colombia, integrándola a la colección Infantil, en la serie naranja, dirigida a lectores desde los diez (10) años. Recientemente, la misma editorial de propiedad del Grupo Santillana presentó su nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil denominado *loqueleo*, el cual integró los títulos de Reyes que hacían parte de Alfaguara Infantil.

Así mismo, trata de una novela realista en la cual se narra un hecho puntual del pasado reciente de Colombia, el cual se expondrá a lo largo de los análisis. Esta característica, compartida con otras novelas realistas como *El gato y la madeja perdida* de Francisco Montaña, posibilita un acercamiento a las formas de representación del pasado elegidas por los autores para narrar y, con ello, construir unas expresiones particulares de memoria en torno a acontecimientos de violencia política del pasado reciente del país, dialogar y, al mismo tiempo, producir unos marcos sociales de memoria, en los cuales se juegan posicionamientos

de tipo ético y político que se revelan en las formas de revisitar el pasado, de enunciar a los actores violentos, de simbolizar al otro y a lo otro que desencadena el evento traumático y de reconocer a los niños y las niñas como sujetos que se relacionan con el pasado, en contextos de violencia, de formas variadas, pero que tienen en común la tensión con los imaginarios que los adultos que los rodean tienen del universo infantil y de los niños. Así, *Los agujeros negros* presentan, el lugar de una infancia que pese a que ha compartido con los adultos el contexto de violencia y ha padecido consecuencias que les demandan procesos de reconfiguración subjetiva, se enfrenta al veto de los adultos, lo cual le imposibilita generar marcos de comprensión y de elaboración del pasado traumático. En ese sentido configura un personaje niño ávido de respuestas y del diálogo intergeneracional que le permite el acceso a la elaboración del pretérito. En esta lógica, plantea también un lugar de responsabilidad para los personajes adultos quienes, de igual modo que los autores, son increpados a participar en el diálogo con los más pequeños desde lugares en los que los posicionamientos ético-políticos dan forma al recuerdo y proveen marcos de comprensión que bien podrían resultar literales o ejemplares, en términos de Todorov, como se explicará más adelante.

Finalmente, *Los agujeros negros*, han trascendido la obra de Reyes para instaurarse en escenarios de discusión de los círculos especializados en el campo, instando al diálogo entre los distintos autores que escriben en torno a “temas difíciles”, quienes comparten la idea de establecer con sus lectores más pequeños una relación mediada por el respeto y el reconocimiento de sus capacidades para la comprensión de estas temáticas, pero sobre todo de la necesidad de hablar con ellos sobre estos temas sin subestimarlos, renunciando a la intención moralizante tan común en la literatura para niños.

La metodología empleada para los análisis recoge los elementos expuestos en la introducción del trabajo, en un entrecruzamiento de elementos intertextuales y otros componentes de la teoría de la trascendencia textual del texto de Gérard Genette como son: la intertextualidad, la paratextualidad y la hipertextualidad. Dada la correspondencia del texto con un suceso específico del pasado reciente en Colombia se propone, así mismo, una lectura en clave de niveles de realidad dentro de los cuales operan: la realidad del contexto de producción de la obra o la realidad de la autora (externa a la trama del relato), la realidad del relato y la realidad del lector (que puede ser o no diferente del nivel de realidad de la autora si se consideran lecturas en otros momentos históricos o en contextos diferentes). Todos estos elementos se organizan para presentar cuatro apartados en este capítulo: *el discurso de los derechos de los niños y sus entrecruzamientos con la realidad del país; Juan y los agujeros negros: el miedo, el silencio, el olvido; los agujeros negros y el retorno de la palabra, la memoria intergeneracional como recurso vital en la configuración de subjetividades; y, los agujeros negros en el ámbito de la literatura infantil colombiana.*

El discurso de los Derechos del niño y sus entrecruzamientos con la realidad del país

La primera edición de *Los agujeros negros* fue publicada en el año 2000 en el marco de la colección *Derechos del niño* en la que participaron Alfaguara Internacional y Unicef. De esta colección hacen parte diez libros escritos e ilustrados por artistas de diez países diferentes, cada uno de los cuales se relaciona con uno de los derechos reconocidos por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Los prologuistas de los libros fueron integrantes de la Comisión de Personalidades por la Infancia de América Latina y el Caribe —conformada a finales de la década de los noventa—, como se relaciona en la tabla 3.

AUTOR	ILUSTRADOR	PAÍS	PROLOGUISTA	TÍTULO	DERECHO
Ima Flor Ada Isabel Campoy	Felipe Dávalos	Estados Unidos	Ernesto Sábato (Argentina)	Una semilla de luz	Derecho a la igualdad
Armando José Sequera	Walter Sorg	Venezuela	Jorge Enrique Adoum (Ecuador)	La calle del espejo	Derecho a desarrollarse en condiciones dignas
Francisco Hinojosa	Juan Gedovius	México	Ángeles Mastretta (México)	Ana, ¿verdad?	Derecho a un nombre y a una nacionalidad
Roy Berocay	Elbio Arismendi	Uruguay	Elena Poniatowska (México)	Un mundo perfecto	Derecho a la sanidad
Migdalia Fonseca	Enrique Martínez	Puerto Rico	Thiago de Mello (Brasil)	¡Quítate esa gorra!	Derecho a la integración de todos los niños diferentes
Elvira Lindo	Emilio Urberuaga	España	Mercedes Sosa (Argentina)	Amigos del alma	Derecho a crecer al amparo de una familia
Luis María Pescetti	O'Kif	Argentina	Fernando Savater (España)	La tarea según Natacha	Derecho a la educación y al juego
Yolanda Reyes	Cristina López	Colombia	José Saramago (Portugal)	Los agujeros negros	Derecho a ser los primeros en recibir auxilio y protección
Jorge Eslava	Aldo Shiroma	Perú	Mario Benedetti (Uruguay)	El maromero	Derecho a la protección contra los abusos
Ana María del Río	Carmen Cardemil	Chile	Arturo Corcuera (Perú)	La historia de Manú	Derecho a formarse en un mundo solidario

Tabla 3. Colección *Derechos del niño*

La Fundación Santillana para Iberoamérica y la Oficina Regional de Unicef convocaron —en coincidencia con el X Aniversario de la Convención de los Derechos del Niño²⁴— a esta Comisión para que redactara un Manifiesto en Favor de la Infancia y la Adolescencia. Además del Aniversario de la Convención,

1999 es también importante porque está cerca a cumplirse el plazo establecido en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia de 1990 para que los países cumplan con unas metas mínimas alrededor del bienestar de la infancia y la adolescencia (Unicef, 1999, párr. 7-8).

De acuerdo con la información que registra Unicef, en ese año se habían cumplido dieciocho de las veintisiete metas trazadas en 1990 en América Latina y el Caribe; no obstante, en las faltantes se encontraba comprometida la calidad de vida o, en algunos casos, la vida misma de los niños y las niñas. También, en 1999 se hace mención de la emergencia de problemáticas como la violencia y la implicación de los niños en conflictos armados (párr. 8). En el manifiesto, la Comisión presenta, igualmente, un diagnóstico de la situación de la infancia en la región:

Nuestra región tiene una población de 400 millones, de los cuales más de 200 —pese a las múltiples riquezas naturales y humanas de nuestros países— viven o sobreviven con 60 dólares, o menos, al mes. Semejante situación de pobreza y miseria hace que, debido a una discriminación por la edad que se añade cruelmente a la económica y étnica, más de la mitad de unos 190 millones de niños, niñas y adolescentes sean las primeras víctimas de la desnutrición, el hambre, el abandono, vivan expuestos a todos los peligros y mueran por alguna de esas causas. En muchos casos, ni siquiera tienen existencia legal ni identidad, con lo cual los abusos físicos y psicológicos cometidos contra ellos queden impunes. Cerca de 20 millones de niños menores de 15 años trabajan, a menudo en actividades de alto riesgo. Por otra parte, la violencia del medio, que los atrae, y del hogar que a veces los rechaza, aleja a niños, niñas y adolescentes de una educación que podría formarlos para el ejercicio de sus derechos en la sociedad y los empuja a la delincuencia, los vuelve víctimas de la industria de la droga y del abuso sexual y con dolorosa frecuencia los conduce al suicidio. En los países donde subsisten conflictos armados, los menores de edad son utilizados indiscriminadamente como escudos humanos o botín de guerra, cuando no han sido las víctimas más inocentes de las minas antipersonas. Millares de ellos, huérfanos o desplazados de sus hogares se ven obligados a asumir las responsabilidades de jefe de familia a muy corta edad. Estos hechos vergonzosos, que se repiten a diario en todo el continente, constituyen violaciones groseras de los derechos de la infancia, pese a que, en 1959, el mundo entero admitió que la humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle y a que desde 1990 todos los países han ratificado la

²⁴ “el instrumento de derechos humanos más ampliamente ratificado en toda la historia de la humanidad, y al que se han adherido todos los países de América Latina” (Unicef, 1999, párr. 6).

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y se comprometieron a cumplir su mandato (Comisión de personalidades por la infancia y la adolescencia en América Latina y el Caribe, 1999, 18 de octubre).

Este documento fue aprobado en el octubre de 1999 en México. Además de los prologuistas de los textos que se relacionan en la tabla 3, otras personalidades hicieron parte de dicha Comisión: Eduardo Galeano (Uruguay), Isabel Allende (Chile), Rigoberta Menchú (Guatemala), Eulalio Ferrer (México), Héctor Aguilar (México), Carlos Fuentes (México), Gabriel García Márquez (Colombia) y Belisario Betancur (Colombia), entre otros. El documento suscrito por los integrantes de la Comisión y enviado a los países iberoamericanos para su ratificación por parte de otros artistas e intelectuales, organizaciones sociales y sindicales, entre otros representantes de la sociedad civil,

abarca desde la ética de los derechos de los niños hasta la inversión en la infancia y el desarrollo económico mismo de la región, hace un llamado a establecer un Pacto Social, desde todos los sectores, para la protección de los niños, las niñas y los adolescentes (Unicef, 1999, párr. 2).

De acuerdo con el diagnóstico citado es posible leer que, en el marco del discurso de los derechos, la diferencia etaria es concebida como una forma potencial de discriminación entre otras como la económica y la étnica, que pone a los niños en situación de vulnerabilidad frente a distintas formas de abuso. En este mismo sentido, se entiende que situaciones como la delincuencia, el involucramiento de los niños y jóvenes con grupos violentos y la violencia que se experimenta al interior de la familia, alejan a los niños de la educación, la cual se configura en medio para el aprendizaje del ejercicio de los derechos en la sociedad.

La *Convención de los derechos del niño* requirió de la intervención de organizaciones internacionales para garantizar la asunción de compromisos de las distintas naciones respecto a la formulación de políticas públicas para la protección de los niños, las niñas y los jóvenes y para que los Estados apropiaran luchas en favor de la infancia como la prohibición del trabajo infantil y la implementación de los mecanismos para la garantía de la existencia legal de los niños y las niñas que permitieran hacer seguimiento jurídico de los abusos contra esta población.

Es en el marco de estas preocupaciones que se edita la colección *Derechos del niño* de la que hace parte *Los agujeros negros*, la obra escrita por Yolanda Reyes en relación con el derecho número ocho: “recibir auxilio y protección”. Esta colección se legitima tanto en el campo literario, como en el político, respaldada por un grupo de artistas comprometidos con los dos campos, quienes durante las décadas de los setenta y los ochenta mantuvieron activismos que les costaron, a algunos de ellos, el exilio y la persecución política en el marco

de las dictaduras del Cono Sur y de los conflictos armados de Colombia y Centro América, que tuvieron como escenario global la Guerra Fría. Al final de la página legal de esa edición, la editorial agrega el siguiente texto:

La Comisión de Personalidades por la Infancia reúne a importantes escritores e intelectuales de Iberoamérica y España, quienes, de forma independiente, se han comprometido en la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia de América Latina, el Caribe y España. Han suscrito un manifiesto que reclama a los Estados acciones concretas y definitivas en favor de la infancia y la adolescencia (p. 2).

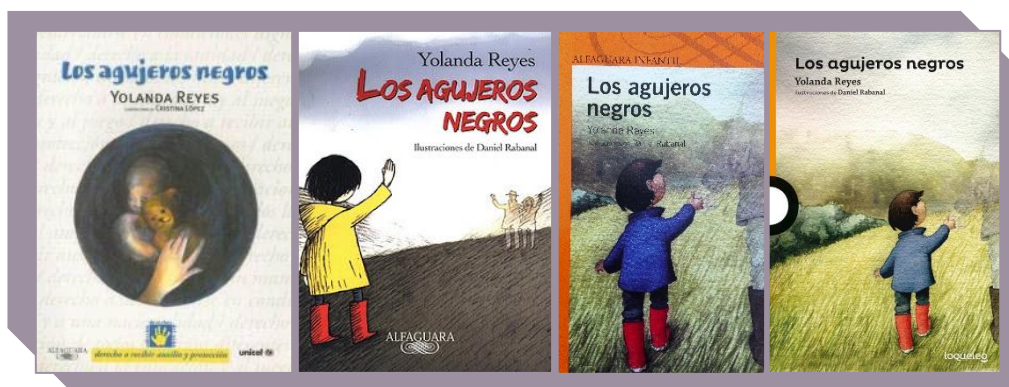
El prólogo de Saramago para este libro se muestra en contraposición de la división etaria que da fundamento al discurso de los derechos de los niños, para recuperar una mirada de la humanidad en su conjunto y de la defensa a la vida sin dejar de resaltar la ausencia de la protección hacia los más pequeños como una muestra de la incapacidad de la especie humana de preservar la vida. La lectura que propone es retrospectiva, en ese sentido, se le antoja pesimista:

No estamos usando la razón para defender la vida. No hemos sabido consolidar una acción colectiva capaz de proteger eficazmente la vida desde sus primeros pasos –los niños. Y si no hemos sabido proteger a los niños, ¿cómo vamos a poder defender la vida en general?

Trabajamos por la dignidad del ser humano sea cual sea su edad. Los niños, sí, todos los niños, pero también los viejos y los marginados, los que buscan la paz y el pan y a cambio reciben humillaciones e indiferencia.

Tal vez mi mirada sobre el mundo sea demasiado pesimista, pero, en conciencia, no creo que el mundo, tal como es, otorgue a nadie el derecho a ser optimista.

Para cambiar de vida es necesario cambiar la vida (Saramago, 2000, p. 3).



Los agujeros negros cuenta la historia de Juan, un niño que a sus ocho años tiene cientos de preguntas sobre la ausencia de sus padres y que frente a estas se choca con dos dificultades: la primera, hallar las palabras para formularlas y, la segunda, el silencio de la abuela quien se rehúsa a hablar del tema o a permitir que otros lo mencionen. Juan tiene recuerdos borrosos, incompletos y teme que estos sean producto más de las fotografías de los álbumes familiares que de su propia vivencia. Allí están los agujeros negros, los que permanecen aún con las luces encendidas, los miedos, la zozobra. Para Juan y su amiga Violeta, los hechos que condujeron a la orfandad del niño se convierten en un misterio que requiere ser resuelto. En una noche de cuentos, Juan encuentra las palabras para poner el tema de conversación a la abuela. Allí recuerda que su madre lo guardó en el armario y lo dejó ahí, aunque estaba oscuro. La abuela completa la historia diciéndole a Juan que a sus padres se los llevaron y después de eso no regresaron, que su madre lo había puesto ahí para protegerlo y que ella (la abuela) había hecho a la mujer (la madre) la promesa —sin pronunciarla— de permanecer allí para cuidarlo. Juan aprovechó el fluir de las palabras con la abuela para pedir como deseo de cumpleaños una visita al Bosque de Niebla en el que recordaba haber estado con sus padres. Ese lugar que la misma abuela había intentado borrar de la memoria de ella y de la de Juan. En las conversaciones con la abuela y en la visita a San Juan de Sumapaz, Juan encuentra la salida a los agujeros negros, aún con la tristeza de recuperar la historia, pero también con la felicidad de reencontrarse con el mundo que habitó con sus padres.

Solo hasta la edición de 2005 (en la cual desaparece el texto de Saramago), Yolanda Reyes agrega un prólogo titulado “La historia de esta historia” en el que explica que el relato de Juan tiene asidero en la realidad del país y correspondencia con la historia de una familia real y lo hace recordando las dificultades que enfrentó al iniciar la escritura para la que fue convocada:

Todos nosotros, los grandes y los pequeños, hemos vivido tiempos difíciles en Colombia. La historia que voy a contarles, es hora de decirlo, nació de esos tiempos difíciles y sucedió en la vida real [...] Por esos días se sabía que había niños secuestrados en nuestro país, que muchos otros sufrían por el secuestro de sus padres y que también había menores en las filas de los distintos grupos armados. Además, como tal vez les ha sucedido a ustedes, bastaba con salir de la casa para ver niñas y niños desplazados en las calles cercanas, sin tener derecho a nada y menos que nada, a recibir protección y auxilio. No era fácil escribir un cuento en semejantes circunstancias y, por eso, muchas veces estuve a punto de entregar mi hoja en blanco. Pero, justo cuando estaba a punto de rendirme, se me vino a la cabeza una imagen de la historia que van a leer. Me acordé del dolor que sentí una mañana cuando abrí el periódico y encontré la noticia del asesinato de un papá y una mamá, en la que también relataba cómo su pequeño hijo se había salvado de milagro... Me imaginé a ese papá y a esa mamá, a los que nunca

conocí, usando los últimos instantes de su vida para poner a salvo a su chiquito (Reyes, 2005, pp. 14-16).

Los padres a los que se refiere Yolanda, sin llamarlos con nombre propio en su prólogo, son Elsa Alvarado y Mario Calderón, dos investigadores del CINEP²⁵ asesinados en su apartamento en el sector de Chapinero, en la ciudad de Bogotá, la madrugada del 19 de mayo de 1997, cuando cuatro (algunas fuentes indican cinco) personas que se identificaron como miembros del CTI²⁶ irrumpieron en el edificio en el que vivían. En su incursión, estos personajes, quienes luego de años de investigación fueron identificados como miembros de la banda La Terraza, asesinaron al padre de Elsa, Carlos Alvarado, dejaron herida a su madre, Elvira Chacón de Alvarado y acribillaron a Elsa y a Mario quienes apenas tuvieron tiempo de poner a Iván, su hijo de año y medio de edad, dentro del closet, allí sobrevivió a la masacre.

Las investigaciones que se han adelantado al respecto y las declaraciones de miembros de organizaciones paramilitares que se acogieron a la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) señalan a Carlos Castaño como autor intelectual del crimen y a integrantes de la banda La Terraza como autores materiales. Castaño, por su parte, afirmó que “este asesinato lo habían ordenado los ‘verdaderos’ paramilitares” (Semana, 2007, 12 de mayo, párr. 3), señalando la participación de integrantes de las Fuerzas Militares. Según conversaciones sostenidas por el mismo Castaño con el padre Gabriel Izquierdo, entonces director del CINEP, “ese asesinato se lo habían rifado entre los jefes de las autodefensas”. También aseveró que “Izquierdo, que al parecer era el verdadero objetivo de los ‘paras’, se salvó porque consideraron que matar a un cura causaría gran revuelo” (párr. 3).

Se sabe que la decisión se tomó en una reunión de los paramilitares en San Pedro de Urabá y que con ella se pretendía dar un escarmiento a la organización a la que se encontraban vinculados Elsa y Mario, pues, las investigaciones del CINEP y el trabajo social y comunitario que esta adelantaba habían generado molestias en algunos sectores. Respecto de la hipótesis de la connivencia con las Fuerzas Militares, surgió una acusación hacia el coronel (r) del Ejército Nacional Jorge Eliécer Plazas, quien habría señalado vínculos de los dos investigadores con el

²⁵ Centro de Investigación y Educación Popular. El CINEP es una fundación sin ánimo de lucro creada en 1972 por la Compañía de Jesús “con la tarea de trabajar por la edificación de una sociedad más justa y equitativa, mediante la promoción del desarrollo humano integral y sostenible. En 1987, nace el Programa por la Paz como una propuesta cuyo objetivo central es aportar a la construcción de una paz justa y duradera en el país. Y en 1988 el CINEP en alianza con la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz de la Conferencia de Religiosos de Colombia crean el Banco de Derechos Humanos y Violencia Política como un servicio que hace visible la memoria de las víctimas y denuncia las graves violaciones que ellas sufren. Posteriormente, en el año 2006, el CINEP, el Programa por la Paz y el Banco de Derechos Humanos y Violencia Política, se fusionan en una sola entidad” (¿Quiénes somos?, 13 de enero de 2017). Las áreas de trabajo del CINEP son: conflicto, Estado y desarrollo; movilización, tierras y territorio; derechos humanos; y, ciudadanía y paz.

²⁶ Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía General de la Nación.

ELN (Ejército de Liberación Nacional). Está hipótesis se refuerza con un hecho registrado apenas una semana antes del asesinato: Mario fue detenido el 12 de mayo de 1997 en Sumapaz, el lugar en el que se encontraba trabajando, por un retén militar en el que le solicitaron sus datos completos, incluida la dirección de su residencia. A la fecha existe apenas una persona detenida por este crimen, otras dos ya cumplieron sus sentencias y el resto fueron asesinadas en circunstancias violentas —incluso en la cárcel de Itagüí— al igual que algunos de los fiscales vinculados al caso.

Cerca de conmemorarse los veinte años del asesinato de la pareja, aún no se conoce la verdad completa. Elsa era comunicadora social formada en la Universidad Externado de Colombia y Mario era filósofo, teólogo y sociólogo (influenciado por las ideas de la teología de la liberación); se conocieron en el CINEP. Integrantes de este centro dicen no conocer las razones por las cuales los paramilitares los “escogieron” a ellos. Algunos consideran que se debió al trabajo comprometido de Mario, durante la década de los ochenta, con la población indígena de Tierralta (en el sur del departamento de Córdoba) en donde promovió procesos organizativos en defensa de la tierra, del agua y del medio ambiente, pues, en ese entonces, en la zona rural de ese municipio se estaba adelantando la construcción de la represa de Urrá; estos territorios, además, ya estaban siendo parte de los dominios de Salvatore Mancuso y Carlos Castaño. También se ha considerado que se debiera al trabajo de Elsa y Mario en la promoción de la conformación de la Asociación Reserva Natural del Sumapaz. El trabajo de la pareja en esta localidad de Bogotá tuvo que ver con el fomento de una cultura ambiental para el cuidado del agua y la difusión de los derechos humanos, área en la que trabajaba particularmente Elsa, desde el ejercicio del periodismo.

Sumapaz es una región convulsionada en la que confluyen distintos actores armados del conflicto:

Hablar del conflicto en la región no es cosa nueva, para la comunidad la violencia se ha vivido desde mediados del siglo XX, cuando Juan de la Cruz Varela junto con otro grupo de labriegos se alzaron en armas para combatir al Estado en oposición a las reformas agrarias, consideradas lesivas para ellos. Por allí también pasaron distintas unidades de las Autodefensas Unidas de Colombia, como el Frente Campesino por el Sumapaz y el Bloque Centauros, que años más adelante, bajo la comandancia de Miguel Arroyave, alias ‘El Químico’, formaron parte del Bloque Capital. A ello se suma la presencia de la Fuerza de Tarea del Sumapaz, de la Brigada XIII del Ejército, que opera en el territorio desde hace más de diez años y que cuenta con cuatro batallones de alta montaña y varias unidades contraguerrilla. Por su parte, el Bloque Oriental de las Farc incidió en la región hasta finales del 2005, de donde huyeron hacia los departamentos del Huila y Meta para evitar las operaciones militares lanzadas en su contra (Verdad Abierta, 2016, 8 de agosto, párr. 2-4).

Esta ha sido una zona geográficamente estratégica para los distintos actores por su cercanía con la zona urbana de la Capital del país. Históricamente, esta localidad tiene una tradición política comunista que se remite a Juan de la Cruz Varela, un reconocido líder campesino —cercano a Jorge Eliécer Gaitán y a Erasmo Valencia— promotor de procesos de organización campesina por la reivindicación de la tierra. Con la dictadura de Rojas Pinilla, los campesinos organizados del Sumapaz se alzaron en armas hasta la llegada del Frente Nacional. Luego del desarme, Varela fue Representante a la Cámara por el Partido Comunista. Por este legado histórico de lucha, la población del Páramo más extenso del mundo ha sido víctima de la estigmatización y de la intimidación por parte del Ejército, incluso cuando las acciones promovidas por las organizaciones campesinas se encuentran amparadas por la ley, como es el caso de la constitución de Zonas de Reserva Campesina²⁷. La región ha estado militarizada desde 1990 en una proporción de tres o cuatro a uno, en número de soldados por habitante. Sumapaz ha sido objeto de disputa entre los campesinos y las empresas multinacionales por la intervención en el territorio. Verbigracia:

desde hace cinco años la firma Emgesa, presentó un proyecto para instalar ocho microcentrales de energía, aprovechando las aguas del río Sumapaz. Pese al avance que ha tenido el proyecto, en las veredas de la localidad no se ha podido desarrollar esa iniciativa porque la comunidad ha impedido que se haga la socialización, rechazando que la llegada de la empresa se haga para dañar el medio ambiente y no generar cambios sociales (Verdad Abierta, 2016, 8 de agosto, párr. 23).

En un artículo de El Espectador que apareció con motivo de la conmemoración de los “19 años del asesinato de la pareja de defensores pioneros en derechos ambientales”, Rubiano recuerda el trabajo adelantado por Mario y Elsa en «La República del agua», como ambos denominaban al páramo de Sumapaz:

Allí, entre neblina, realizaron la mayoría de sus trabajos con comunidades de base. El día después de su asesinato, desde las páginas de El Espectador, se informó que “los dos venían trabajando en la región de Sumapaz un enclave pacífico y habían logrado una tregua con las fuerzas en combate. El propósito era elemental: que los campesinos pudieran trabajar y que vuelvan a florecer la vida y la tranquilidad en la región”. Por eso, y por sus denuncias del poder y alcance del paramilitarismo, los mataron (Rubiano, 2016, 19 de mayo, párr. 5).

²⁷ Amparadas por la Ley 160 de 1994. La estigmatización de estas zonas es tal que José Félix Lafaurie, presidente de Fedegan, las tilda de “enclaves de adoctrinamiento político de las FARC” y Rafael Guarín, exviceministro de defensa, las llama “republiquetas independientes de las FARC” (Nassar, 2013).

Con todo, más allá de los móviles, lo cierto es que el asesinato de Elsa y Mario fue una cruenta antesala de un periodo de recrudescimiento de la acción paramilitar en el país; dejó una marca importante en los integrantes del CINEP y de otras organizaciones dedicadas a la defensa de los derechos humanos. Los nombres de estos dos personajes siguen siendo rememorados²⁸.

Las conexiones que establece la autora con el nivel de la realidad se encuentran fundamentalmente en los paratextos, sobre todo en los de la segunda edición, como se indicaba. Además del prólogo y el epílogo, también es posible notar que Reyes dedica el libro a Iván²⁹, el hijo de Elsa y Mario; sin embargo, los enlaces que establece la autora en el prólogo de la segunda edición no son suficientes para eliminar el estado de anonimato del personaje a quien es dedicado el libro. Esta dedicatoria es reiterada en las distintas ediciones del libro, con algunas variaciones en el resto del texto de la dedicatoria.

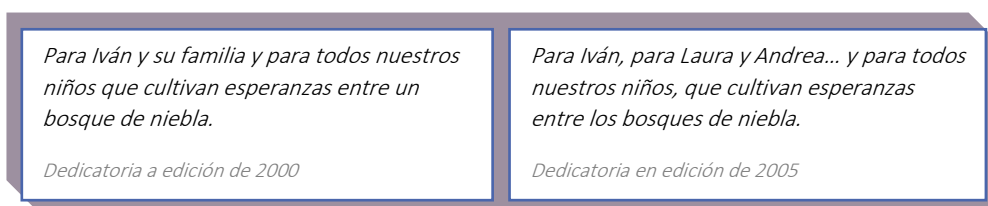


Ilustración 3. Dedicatorias de "Los agujeros negros"

Así mismo, en el relato de Juan se entreteje el plano ficcional con elementos de la realidad; en su historia hay evidentes coincidencias con la de la familia Calderón Alvarado, por un lado, en la descripción de la manera como Juan es salvado por su madre y, por otro, en los vínculos que se establecen con los lugares en los que se desarrolla la historia: Bogotá y San Juan de Sumapaz, los cuales continúan teniendo los mismos nombres en *Los agujeros*.

De otra parte, cuando Yolanda Reyes recoge esta historia, convocada por el encargo de escribir un cuento en el que se tratara el derecho de los niños a recibir auxilio y protección, lo hace desde un caso en el que este derecho se garantiza, aún por parte de unos adultos en una situación límite, distanciándose del énfasis en la ausencia o la vulneración del derecho (al

²⁸ A lo largo de los años ha habido varios proyectos para rememorar a Elsa y a Mario. El 18 de mayo de 2007, cuando se cumplieron los 10 años de su muerte, la Orquesta Sinfónica de Colombia les rindió un homenaje en la Plaza de Bolívar que contó, entre otros actores, con la participación de niños. Así mismo, el Canal Capital emitió el especial "Mario Calderón y Elsa Alvarado. 15 años de impunidad" en mayo de 2012. Contravía también presentó un capítulo el 27 de mayo de 2004 en el que señalaron los avances en la investigación del crimen. En el 2016, el CINEP transformo la cafetería de sus instalaciones en un lugar de memoria dedicado a los dos investigadores desaparecidos, el homenaje se tituló "Mario y Elsa por siempre".

²⁹ Un asunto que resulta curioso es el que parece ser un guiño de la escritora respecto al nombre real del niño y el nombre del personaje de su historia: Iván y Juan. Tienen el mismo número de letras y de sílabas y su sonoridad es parecida.

menos no el que le corresponde): “quería ‘congelar’ esa última imagen de unos padres poniendo a salvo a su hijo, pues creo que es lo que debemos hacer los adultos colombianos: poner en primer lugar a todos nuestros niños” (Reyes, 2005, p. 17).

Si bien la obra de Reyes se desprende, en la edición de 2005, de la colección *Derechos del niño* (publicada en Madrid) para integrarse en la serie naranja (desde los 10 años) de la colección Alfaguara infantil (publicada en Bogotá), la autora mantiene la vinculación de la historia con los derechos de los niños ya no solamente desde la Convención y del marco internacional de Unicef, sino desde el contexto nacional, en una relación con la Constitución Política de Colombia de 1991. Esta reafirmación del discurso en el cual se enmarca la producción de la obra, la autora la sitúa en dos paratextos: el prólogo y el epílogo. En el prólogo “La historia de esta historia” menciona:

Ese primer lugar que se merecen los niños no es un favor, sino un derecho, y está consagrado en los tratados internacionales que protegen la infancia, lo mismo que en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991, como verán al final del libro (p. 18).

Ya en el epílogo, el cual titula “Antes de cerrar este libro”, Reyes anexa la transcripción del artículo 44 de la Constitución en el que se contemplan los «derechos fundamentales de los niños», indicando su unidad de contexto: el Capítulo II de la carta, «De los derechos sociales, económicos y culturales». En este artículo, además del listado de derechos que reglamenta la legislación nacional, se hace mención a los contemplados en los tratados internacionales ratificados por Colombia y a la prevalencia de los derechos de los niños sobre los de los demás.

Pero no solamente este artículo hace parte del epílogo. Reyes hace alusión al poder de las palabras para crear realidades, para modificar formas de pensar que transforman el mundo. De manera específica, se refiere a las palabras de los acuerdos y de las declaraciones acogidas por la humanidad en momentos críticos. Para ello ubica como ejemplo paradigmático la Declaración de los Derechos del Hombre en 1789 en la época de la Revolución Francesa y muestra cómo las palabras allí pronunciadas tardaron un largo tiempo para que se tradujeran en hechos reales, no obstante, ahora —supone la autora— se convirtieron en ideas compartidas por la mayoría de la humanidad. Presenta, así mismo, cómo doscientos años después de esta declaración —con un cúmulo de dos guerras mundiales y finalizando la Guerra Fría, en el marco de la cual sucedieron guerras como la de Vietnam y la de Corea—, la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas aprobó la Convención de los Derechos del Niño. Agrega un asunto que se estima pertinente mencionar porque representa el paradigma actual que guía las formas de relación entre los adultos y los niños en los más diversos contextos y cuya lectura ha impactado los modos de operar de diversas instituciones: un “nuevo enfoque

que considera a los niños, no como ciudadanos del futuro, sino como ciudadanos del presente, con plenos derechos desde el comienzo de su vida” (Reyes, 2005, pp. 64-65).

Para Reyes, la lectura de lo consignado en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, con el cual el país se propone el giro hacia este enfoque que se acaba de indicar, en contraposición con la realidad de los niños y las niñas, “produce sentimientos encontrados y, tal vez, una mezcla de risa, tristeza y rabia, pues [...] los hechos están muy lejos de las palabras” (p. 65). Es por eso que, para esta autora, *Los agujeros negros* aporta a la empresa de la difusión de los derechos para que se conviertan en tema de dominio público, pues para ella, “una constitución sólo cobra vida cuando los ciudadanos se apropian de ella y se preocupan por cumplirla y por reclamar que se cumpla” (p. 65). En ese propósito de difusión de los derechos del niño como faro ético y como compromiso se enmarca *Los agujeros negros*:

Si es cierto que las palabras pueden crear realidades, tenemos una larga tarea por delante. Y para comenzarla a hacer, es muy importante que todos los niños, las niñas y los adultos conozcamos lo que las leyes de nuestro país se han comprometido a garantizar. Saber a qué tenemos derecho no sólo es nuestro derecho, sino también nuestro deber como ciudadanos en ejercicio. Lean el siguiente artículo, tómenlo al pie de la letra y, si pueden, manténganlo en un lugar visible, para que cada vez más gente lo vaya conociendo. Cuando todos lo repitamos y lo invoquemos y velemos por su cumplimiento, estará más cerca de convertirse en realidad (pp. 65-66).

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, 1991.

*Juan y los agujeros negros: el miedo, el silencio, el olvido*³⁰



Ilustración 4. Los agujeros negros. Fotografía sobre ilustración de Daniel Rabanal.

Juan tiene miedo de los lobos, los que aparecen en los cuentos que su abuela le cuenta antes de dormir. Se pregunta si en el bosque que está en el campo puede haber lobos. Este es un lugar específico para Juan. Aunque la enunciación es general, él y su abuela saben que se refiere a un lugar en particular. La abuela responde, en un principio, que los lobos no existen, como por costumbre solemos hacer los adultos cuando pretendemos disipar los miedos de los más pequeños. Pero esta afirmación no funciona. Los lobos no son seres fantásticos, existen, pero no en Bogotá. En los bosques sí, en los que son fríos, pero no en el bosque de Juan. La abuela está segura.

Es en el bosque donde se concentran los recuerdos, las preguntas de Juan, las ganas de saber más. Sin embargo, la abuela no sabe, no quiere saber: “siempre contesta ‘no sé’ cuando hablo del campo, ‘No sé’ cuando hablo de papá y del bosque. Dice que está perdiendo la memoria” (p. 22). El tío Ramón, por el contrario, quiere saber qué otra cosa, además de la alfombra de musgo del bosque, recuerda Juan del campo. Pero en la abuela persiste el silencio: “Al niño hay que protegerlo por encima de todo” (p. 23). Y el tío Ramón insiste en que Juan quiere saber más del bosque, en que “las cosas no desaparecen solo porque dejes de nombrarlas” (p. 25). Las preguntas no se van. Y el sentimiento de abandono crece con la ausencia de quien parece dispuesto a dar respuestas. Juan siente que la gente que lo quiere se va sin despedirse y ahora necesita averiguar por qué pasa esto. Los agujeros negros se quedan:

Y también sé que hay agujeros negros en la noche. Yo los he visto, cuando ella ya se ha ido a su cuarto, cuando acaba todos los cuentos que se sabe. Cuando apaga la luz y solo deja encendida

³⁰ El paginado de las citas que se insertan en todo el apartado corresponde a la edición de 2005 (reimpresión de 2015). Así mismo, se referencian las ilustraciones de esta edición, las cuales pertenecen a Daniel Rabanal. Esta selección se realiza con la estimación de un criterio estético, en tanto se considera que las ilustraciones de Cristina López únicamente acompañan el texto; en este sentido, son completamente prescindibles en tanto no amplían comprensiones, no crean sentidos ni dialogan con los sentidos del texto. Parece ser que el carácter internacional de la edición hizo que a la ilustradora le resultara pertinente situar elementos folcloristas en las imágenes que hacen que resulten confusas y hasta desinformativas, incluso le agregarían inverosimilitud a la historia para los lectores conocedores. Un ejemplo de esto puede situarse en el uso de los colores y en la inmersión de fauna típica de la selva tropical en un paisaje completamente diferente como es el Páramo de Sumapaz. Muy a la manera del imaginario que circula en las películas hollywoodenses en las que se cree que toda Colombia es una selva tropical (inclusive, cuando el Sr. y la Sra. Smith aterrizan en Bogotá, están en medio de la selva).

la del corredor para que yo no me asuste y ella tampoco. En nuestra casa siempre está encendida la luz del corredor, pero los agujeros negros siguen ahí. Ella lo sabe, así se haga la valiente (p. 23).

Las ilustraciones de Daniel Rabanal acompañan esta representación de los agujeros negros, los que son feos, no como el de la cascada donde Juan se bañaba con su mamá. Por las noches, la puerta de la habitación de Juan está entreabierta y por allí se cuelga la luz del pasillo, pero él, en su cama, siente miedo, zozobra, la habitación está completamente oscura (Ilustración 4. Los agujeros negros. Fotografía sobre ilustración de Daniel Rabanal.).

Ante la sensación de abandono —otro de los agujeros negros—, Juan está triste y sin respuestas. Solo, frente a su vaso de leche, decide que debe averiguar lo que pasó esa noche cuando murieron sus papás y se quedó huérfano, como le dijo Violeta, la amiga que no temía llamar las cosas por su nombre. El niño —que se sabe huérfano, ¿o se descubre en ese momento?— reflexiona sobre el sentido y el uso de esa palabra en su vida y encuentra que no hace parte de su cotidianidad, pero que le recuerda la ausencia y le asigna una etiqueta a lo que es ahora:



Ilustración 5. Abandono y decisión.
Fotografía sobre Ilustración de Daniel Rabanal.

Huérfano era una palabra de cuentos o de películas tristes, una de esas palabras casi tan irreales como el lobo, que la gente nunca decía en las visitas y que la abuela solo usaba para llenar los papeles del seguro o para fechas importantes como el primer día del colegio (p. 27–28).

La forma del recuerdo es también un agujero negro, un temor vestido de olvido que puede leerse en las ilustraciones de Rabanal. En la portada se ve a Juan, caminando tomado de la mano de su padre, pero la figura del hombre que apenas se asoma en el recuadro, está incompleta: sólida en los pies, en las grandes botas negras, y desde allí se desvanece en un lento degradé hasta que sus manos y su tronco son apenas transparencias. Sin embargo, Juan permanece sujetado. La portada interna es la página de un álbum en la que aparece una fotografía de mamá y papá; con esta ocurre lo mismo que con la portada: las figuras abrazadas son sólidas en la parte inferior, los rostros son imperceptibles. Esta imagen se repite en el texto, cuando aparece una preocupación de Juan “—Casi no me acuerdo de su cara —le confesé [a Violeta]—. A veces creo que me acuerdo pero no sé si es porque he visto tantas veces las mismas fotos con la abuela” (p. 35); y, una certeza a medias: “las fotos no resolvían nada. Las fotos no hablan, ¿o sí?” (p. 36). Parece ser que la imagen se desdibuja por la falta de conexiones con la experiencia o por el borramiento que de estas se produce en la ausencia de

la palabra, por el temor de vivir con un recuerdo que le resulta prestado de otros. Juan ve la fotografía completa, como se indica en el relato:

Seguimos pasando las páginas en silencio y fue entonces cuando apareció el bosque. Papá y mamá abrazados en mi bosque: la risa de mamá, sus dientes blancos, casi su voz... Los brazos de papá, sus botas enormes, sus pasos cuando corría para encontrarme. Y yo me perdía. Me miré los pies y me pareció verlos más pequeños, con unas botas rojas muy brillantes. Me acordé de esas botas. ¿Dónde estarían? (p. 36).

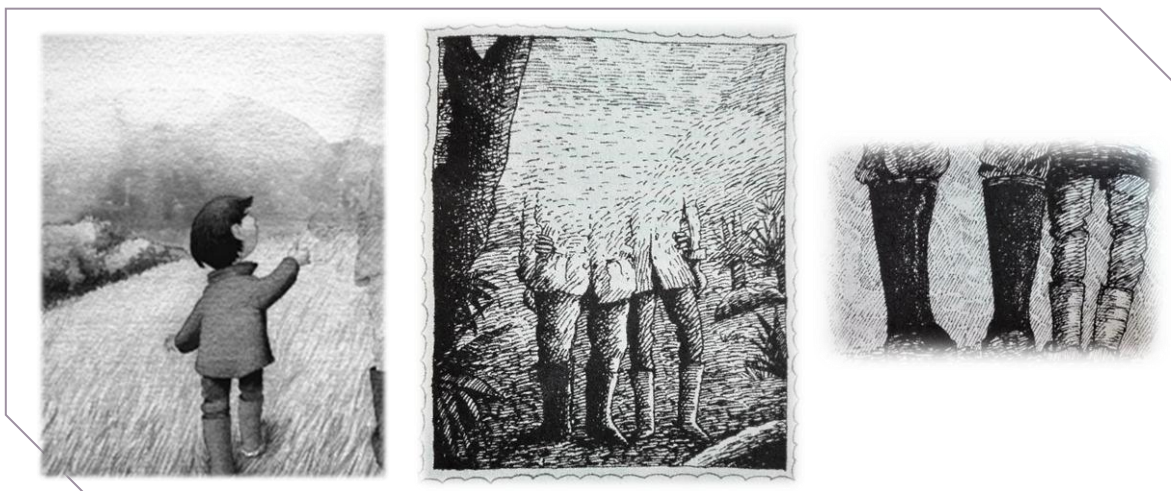


Ilustración 6. Formas del borramiento del recuerdo. Fotografías sobre ilustraciones de Daniel Rabanal

Y nuevamente el bosque para el cual la niebla funciona como verdad en el plano de la realidad y como metáfora, pues, la capa que cierra sobre este el silencio y la ausencia de imágenes le impide a Juan verlo, construir una representación completa que le permita recordarlo o recordar a sus padres:



Ilustración 7. Agujero negro. Fotografía sobre ilustración de Cristina López.

—Nunca había visto fotos del bosque. En mi casa no hay fotos del bosque.

—Buena pista —dijo Violeta—. Mamá dice que tu abuela borró el bosque de su memoria y que nunca quiso volver a nombrarlo (p. 37).

Así, entonces, los agujeros negros toman varias formas en el relato: los miedos, los silencios, las ausencias y los rompecabezas sin completar. López, ilustradora en la edición de 2000, interpreta el agujero negro como el lugar del encierro de Juan, el armario en el cual sería posible situar un punto de origen de los agujeros negros que rodean al niño, el lugar del

abandono y del miedo, de la usencia y el silencio. Para todos estos agujeros, la palabra y la presencia en los espacios serán la posibilidad de sosiego para Juan.

*Los agujeros negros y el retorno de la palabra:
La memoria intergeneracional como recurso
vital en la configuración de subjetividades*

Antes de situar el encuentro intergeneracional que ocupa la centralidad del relato, es necesario mencionar la importancia de Violeta como coetánea de Juan, pues, con ella es con la primera persona con quien le es posible expresar sus dudas; entre pares a Juan le resulta mucho más sencillo, precisamente, por la ausencia de esa barrera de protección que está presente con los adultos, por eso ella no tiene reparos en decirle que se quedó huérfano, para ponerle un nombre sin adornos a su estado, y en ayudarlo a recoger las pistas sobre sus padres, a través de otra persona adulta a quien una relativa distancia le permite poder contar.

En el vínculo con la generación adulta, el elemento que le permite a Juan establecer el diálogo con la abuela es la narración de cuentos a la hora de dormir. De manera particular, el niño instala, desde el principio del relato, un símil entre el cuento de *El lobo y los siete cabritos* —la versión de los hermanos Grimm³¹— y su propia historia. En un inicio lo hace como referencia a un miedo cuya raíz aún no puede ser descifrada por el lector. Luego, este paralelo es más evidente en una segunda situación en la que Juan le pide a su abuela que le cuente todos los cuentos y, de manera intencional, hace que regrese hasta este cuento específico para activar en ella la palabra:

—¿Cómo se salvó el más pequeño de los cabritos, abue?

³¹ Algunos investigadores señalan la dificultad de encontrar el argumento *original* de este cuento, dado que sus inicios se dan en la tradición oral. De acuerdo con González (2006), la versión de los hermanos Grimm incluye elementos que no habían hecho parte de los relatos anteriores, ni siquiera en una relación intertextual con otras fábulas: “todos los cabritillos son devorados menos el pequeño, que se encarga de contar lo sucedido a su madre cuando vuelve y así ésta prepara el rescate y la venganza de sus hijos: encuentra al lobo y le corta la barriga, saca a los cabritillos y los sustituye por piedras. Con el peso el lobo caerá en una fuente y morirá ahogado. La novedad en este caso es la solución para dotar a la historia de un final feliz y moralmente provechoso: salvar a las víctimas y castigar al malvado. En la fábula del lobo y el cabritillo [una versión reconstruida de la original de Febro en la que no son siete, sino un solo cabrito], éste nunca es devorado porque, muy obediente, no abre la puerta al lobo. En otras fábulas, las víctimas no son rescatadas, pero el sobreviviente se salva por su propio ingenio, no precisa ayuda externa. Tampoco hay venganza sobre el lobo, que simplemente es descubierto” (p. 134). En varios de estos elementos puede identificarse la escogencia que la autora hace del intertexto que le permite al personaje empezar a desenvolver la palabra.

—Se escondió entre la caja del reloj. Se quedó ahí agazapado sin respirar. Y esperó, temblando, hasta que sintió que las pisadas del lobo, blancas de harina, se perdían en el bosque. Y todavía después esperó mucho rato sin atreverse a salir. Ni siquiera cuando oyó la voz de la madre, angustiada, preguntando por sus hijos, quiso salir.

—¿Como yo, esa noche? —me salió una voz que no había pensado. Una voz mía, que temblaba. Una pregunta de hace muchos, pero muchísimos años, que por fin se volvía voz. — Yo me acuerdo abuela. Mamá me guardó entre el armario, me dijo que no tuviera miedo. Pero yo tenía miedo. Me dijo que no llorara. Se fue corriendo y me trajo mi osito de peluche. Me dijo que lo abrazara muy fuerte, que él me acompañaba, y se volvió a ir, no le importó que yo tuviera miedo. No le importó que estuviera oscuro (pp. 39–40).

Aquí es donde se evidencia la relación con los miedos que Juan expresa al inicio de la narración, un miedo que no es solamente al lobo del cuento, sino a lo que representa en esa relación paralela que el niño estableció en la que su vínculo con el personaje no es exclusivamente mimético ni particularmente metafórico, es decir, traspasa la ficción para establecerse en el nivel de realidad del personaje. Los lobos a quienes Juan les teme son, entonces, los mismos que se llevaron a sus padres, los mismos que hacen que él y la abuela compartan un temor por el cual, aunque dejen la luz del pasillo encendida, no se sienten tranquilos.

La respuesta que ofrece la abuela le permite a Juan recoger algunas piezas del rompecabezas y darle un giro a su inquietud egocéntrica sobre el abandono de sus padres: no se habían ido por su voluntad, se los habían llevado; su madre no lo había abandonado, intentaba proteger su vida; y sí le importó dejarlo, por eso la abuela prometió cuidarlo. En este punto, vale la pena mencionar que en el relato de los eventos la autora toma una distancia de los hechos como ocurrieron en el plano de la realidad del contexto de producción de la obra. Como se señaló algunas líneas atrás, Elsa y Mario —personajes situados en la realidad del lector, no del relato— fueron baleados en el apartamento en el que se encontraban. Sin embargo, la autora parece considerar innecesaria la mención a estos eventos —¿tal vez por el público lector al cual se dirige su historia? — y los reemplaza por una escena típica de las detenciones practicadas por las dictaduras del Cono Sur que, en su gran mayoría, terminaron en la desaparición de los detenidos. Este es un recurso que pudiera considerarse interesante porque apunta a lo que parecen ser dos propósitos: la construcción de un intertexto que pone en diálogo realidades propias y continentales, por un lado; y, por el otro, la elisión de la descripción de una escena dramática que pudiera resultar fuerte y hasta morbosa e innecesaria. No obstante, esta versión discrepa de las narrativas de los familiares de desaparecidos para quienes la búsqueda se constituye en una actividad fundamental y para quienes la premisa “Sin Olvido” se torna en imperativo. Las preocupaciones de la abuela de Juan no parecen girar en este sentido, sino en la certeza de la muerte de los padres del niño.

Por supuesto, esto no puede constituirse en una generalización, pero en este punto el relato puede llegar a tornarse inverosímil o, cuanto menos, dejar un vacío importante en la trama.

Para continuar, no se trata solamente de ser capaces de narrar el evento traumático y resignificarlo, se trata también de nombrar a los ausentes para que vuelvan a habitar el mundo de la palabra, para poder situarlos en los contextos, para saber quiénes eran y cómo era el tejido del vínculo con ellos y de ellos con su trabajo: “Cuando conocieron el Bosque de Niebla, tú todavía no existías pero ellos soñaban con tenerte. Decían que estaban preservando ese lugar para sus hijos y sus nietos” (p. 42). Se establece, entonces el vínculo entre los padres, el niño y el Bosque de Niebla, una relación que en cualquiera de las vías es de afecto. Desde allí la abuela empieza a comentar lo que los padres de Juan hacían en el Bosque de Niebla, lo que la lleva a hablar de las posibles razones de quienes “se los llevaron”.

—¿Te acuerdas de las botas rojas? Tu papá decía que eras su duende. Él mismo fabricó una silla de lona, para llevarte colgado a sus espaldas y recorrer las casas de los campesinos. Les ayudaba a cuidar los árboles y les enseñó que entre el Bosque de Niebla y el Páramo estaba la Fábrica de Agua y que su misión más importante era ser cultivadores de agua.

—¿Cómo se cultiva el agua abuela?

—Dejándola nacer entre los páramos y los bosques. Por eso tus papás crearon la Fundación San Juan del Sumapaz, para proteger el bosque. Fueron reuniendo ahorros y compraron tierra entre todos, poquito a poco. Luego empezó a ponerse difícil la vida en el campo, con todos esos grupos armados (pp. 42–43).

La abuela también menciona el trabajo de los padres de Juan por los derechos humanos. La forma de enunciar a los victimarios es general. La abuela hace una referencia a “los grupos armados” que operan en la región, sin llegar a mencionar ninguno en específico y les quita, incluso, el estatuto de enemigos: “Luego empezó a ponerse difícil la vida en el campo, con todos esos grupos armados”, a lo que Juan pregunta, “¿Eran enemigos de mis papás?” y la abuela responde: “No, ellos no tenían enemigos, al menos eso creían. Pero había grupos armados que querían controlar la región. Y cada grupo quería cosas diferentes de los campesinos. Tal vez tus papás se convirtieron en un obstáculo”. Juan insiste en preguntar “¿quiénes eran los malos?”, pero la abuela apela de nuevo a los cuentos para señalar que allí es más fácil saberlo, mientras que en la realidad no es tan simple entenderlo. Ni si quiera para ella, alguien muy vieja.

Esta imposibilidad de señalar parece ser una constante en las narrativas de la guerra en Colombia que obedece, en parte, a la convergencia de los distintos actores armados en la disputa por el control de los territorios que resultan estratégicos militar, política y/o económicamente. En estas circunstancias, las poblaciones se convierten en obstáculos para la apropiación de tierras, en objeto de adoctrinamiento ideológico o en blanco militar. Así

mismo, esta dificultad de apuntar a un victimario específico tiene que ver con la forma en que ha venido operando la criminalidad en el país, detrás de la cual parece haber un conjunto de «fuerzas oscuras» o una «mano negra» que se escapa de los alcances de la justicia porque es imposible señalarla. A esto se suma la continuidad del conflicto, en medio de la cual el señalamiento puede convertirse en amenaza para la vida del denunciante. Estas narrativas, entonces, “muestra[n] cómo en el conflicto se da lugar a una confusión en la cual los victimarios se presentan sin rostro y sin entidad, como fuerzas oscuras, extrañas y la violencia como una entidad abstracta” (Herrera y Pertuz, 2015, p. 930).

De otra parte, en este tipo de relato se torna importante indicar la conveniencia, en términos de trabajos elaborativos de memoria, de no mencionar con nombre propio a los victimarios. Vale la pena recordar que las memorias literales (no necesariamente verdades), de acuerdo con Todorov (2000), permanecen intransitivas y no conducen más allá del sujeto que recuerda, “estableciendo además una continuidad entre el ser que fui y el que soy ahora, o el pasado y el presente de mi pueblo, y extendiendo las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia” (pp. 30–31). Por su parte, una forma de reminiscencia ejemplar hace que de la singularidad del suceso se transite hacia comprensiones más generales en las que el recuerdo recuperado permita “comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes” (p. 31).

A medida que Juan crece se hace preguntas en el presente del relato frente a unas situaciones del pasado que no comprende y requiere hacer inteligibles para dejar de sentir miedo, para recordar, para saber. En la posibilidad de comprensión, en el relato, se juega la reconfiguración subjetiva del niño. En ese sentido, los procesos de transmisión de la memoria de una serie de eventos resignificados en el presente por la abuela y por los demás adultos que intervienen en la reconstrucción del recuerdo, le permiten a Juan reposicionarse frente al pasado, no solo el que irrumpió en la cotidianidad para descolocarla, sino también frente al pretérito que se le remonta a ese; le permiten, además, hacer un trabajo elaborativo en relación con los sentimientos a los que lo enfrenta, en el presente, el evento traumático de un pasado no especificado cronológicamente y espantar el olvido al que también le teme. Con todo, el recuerdo de los mayores constituye una representación en la que se ponen de presente los sentidos del pasado con los que el niño crece y comprende el suceso.

De acuerdo con Jelin (2002), “el ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular” o, dicho de otro modo, los recuerdos no pueden ser transferidos de una persona a otra. Es, precisamente, la singularidad del recuerdo “y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999, p. 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo” (p. 19). Ahora bien, si por un lado se reconoce este carácter individual e intransferible de la rememoración en tanto experiencia, por el otro también es posible reconocer que el recordar ocurre en la

inserción del sujeto en marcos sociales: “las memorias individuales siempre están enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y sus valores. Incluyen también la visión de mundo, animada por los valores de una sociedad o grupo” (p. 20).

En la realidad del relato, para poder elaborar una narrativa dotada de una cierta continuidad, Juan demanda llenar vacíos que se han producido por la misma ausencia de relato, una ausencia que escapa a sus propios alcances, a su propio conocimiento de la situación. Así, requiere de una disposición de las personas cercanas que le permita aproximarse a elementos que, a su vez, le posibiliten rehacer la experiencia. Al mismo tiempo, estas personas están, en cierto sentido, supeditadas al posicionamiento o no de “los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (Jelin, 2002, p.20). Como es sabido, en Colombia, si bien los espacios para la rememoración son cada vez más amplios, aún resultan problemáticos los trabajos de memoria, no solo por las disputas por la representación del pasado que les son inherentes a estos procesos sino porque la vigencia de los grupos armados en confrontación activa aún pretende el silenciamiento de las voces de denuncia, situación por la cual se entendería el temor de la abuela de recordar y de regresar a San Juan de Sumapaz, no por nada la mujer se muestra vacilante cuando Juan expresa su deseo de pasar las vacaciones en Sumapaz, su anhelo de pasar allí mucho tiempo “para cuidar el Bosque de Niebla y cultivar agua”, como sus padres:

—Vas a tener que esperar muchas vacaciones hasta que tu deseo se haga realidad —dijo la abuela—. Pero algún día se va a cumplir, te doy mi palabra. Como decía tu mamá, esta situación no puede durar toda la vida. Las cosas tienen que cambiar (Reyes, 2005, p. 60).

En este punto del relato es posible notar que el personaje de la abuela le permite a la autora posicionarse para expresar una opinión respecto de la continuidad del conflicto y exponer, al mismo tiempo, una demanda sin destinatario explícito: “Las cosas tienen que cambiar”.



Ilustración 9. El recuerdo completo. Fotografía sobre ilustración de Daniel Rabanal.

Para finalizar la exposición de este apartado, se recuerda la ruta que propone la autora para el personaje a lo largo de seis capítulos: los agujeros negros (los miedos, los vacíos los silencios), las preguntas, las pistas y las angustias, el retorno de la



Ilustración 8. Sosiego en las tinieblas. Fotografía sobre ilustración de Daniel Rabanal.

palabra, el viaje, el sosiego. Vale la pena recalcar que son las palabras, las propias y las de otros, las que le otorgan la posibilidad a Juan de transformar su mundo, tal como lo expresa la autora del texto en el epílogo: “sabemos que las palabras van creando realidades y tienen el poder de transformar el mundo”. Además de esto está el viaje de reencuentro con los afectos, el restablecimiento de los vínculos rotos; un viaje en el que Juan revisita el pasado, pero mantiene su tiquete de vuelta al presente. Con el retorno, los recuerdos borrosos se completan, cuando se supera el sentimiento de abandono y es posible hablar y habitar los lugares de nuevo. Juan halla sosiego en la completitud del recuerdo:

—Si quieres puedes dormir conmigo, con tal de que te acuestes pronto [...]

—No, abue. Hoy voy a dormir solo. Y, si quieres, apaga la luz del corredor. Ya con ocho años no me pueden dar miedo los agujeros negros.

—¿Estás seguro, o quieres hacerte el valiente?

—Estoy casi seguro —le dije y la abracé con todas mis fuerzas.

No me acuerdo si soñé con la Fábrica de Agua o con la torta de naranja. Lo que sí sé es que esa noche no había ningún agujero negro. Y eso que nuestra casa de Bogotá estaba en tinieblas (Reyes, 2005, p. 61).



Nota al margen (o no tan al margen): Vale la pena señalar que el final que proponen, tanto el texto como la ilustración, coinciden en transmitir el sosiego de Juan al lector. No ocurre lo mismo con las ilustraciones de López, pues, si bien la última ilustración muestra a Juan feliz en el “paisaje tropical” de Sumapaz, una ilustración ubicada después de finalizar el texto, acompañando la información de impresión del libro, aparece Juan de nuevo triste y solitario.

*Ilustración 10.
Después del final.
Fotografía sobre
ilustración de
Cristina López.*

Los agujeros negros en el ámbito de la literatura infantil colombiana

Más allá de intentar definir el lugar que este libro ocupa en el panorama de la literatura infantil en Colombia, se trata, en este apartado, de presentar la apelación a la metáfora como constitutiva de comunidades de expertos que discuten las maneras de nombrar «los agujeros

negros», comunidades que han sido promovidas por la autora Yolanda Reyes y a las que se han integrado de diversas maneras y en momentos distintos, autores colombianos como Triunfo Arciniegas, Ivar Da Coll, Beatriz Helena Robledo, Claudia Rueda y Francisco Montaña, cuyas obras han sido incluidas en el balance analítico que se presentó en el capítulo anterior. Estas preocupaciones por las formas de nombrar para los más jóvenes aquello que culturalmente estamos acostumbrados a ocultar, también han convocado a otros autores latinoamericanos como el mexicano Toño Malpica, el venezolano Fanuel Díaz, las argentinas María Teresa Andruetto y María Fernanda Maquiera y los brasileros Ana María Machado y Roger Melo, entre otros.

En lo concerniente al primer aspecto señalado, la posición de la obra en el panorama de la literatura infantil colombiana, se señalará, únicamente que no se encontró registro de que este libro de Reyes haya sido premiado. La autora, por su parte ha ganado un lugar de reconocimiento en las comunidades de especialistas en el campo con otras producciones como *El terror del sexto "B"* (1994), Premio Fundalectura y obra seleccionada en la Lista de Honor The White Ravens por la Biblioteca de la Juventud de Múnich y en "Los mejores libros para niños" del Banco del Libro de Venezuela; y, *Una cama para tres* (2003), Selección White Ravens. Estas dos obras han hecho parte de los listados de *Libros altamente recomendados* de Fundalectura, lo que no ha ocurrido con *Los agujeros negros*. Una de las posibles causas de esta ausencia podría situarse en la abierta intencionalidad de la autora de "difundir" los derechos de los niños para que la población pueda apropiarlos y demandar su cumplimiento. Esta atribución explícita de una intención (y, si se quiere, una función), que se sabe inminentemente política puede resultar incómoda en un campo en el cual las disputas en torno a la funcionalidad/no funcional de la literatura han ocupado extensas páginas y propiciado acalorados debates de los que han sido partícipes los lectores, los autores y la crítica.

Dicho esto, se procederá con una breve referencia a las formas como la metáfora de «los agujeros negros» se ha vuelto constitutiva de espacios de encuentro de las comunidades de especialistas que discuten la necesidad de sustituir el ocultamiento por la palabra *hacia* y *con* las generaciones más jóvenes, quienes también se ven interpeladas por situaciones que requieren de lenguajes que permitan simbolizar la realidad para comprenderla. Como se ha venido mostrando en los análisis propuestos, los silencios entre generaciones pasan por una ausencia de lenguaje en los mismos adultos para explicar esos «temas difíciles». En este sentido, estas comunidades han puesto de presente el lugar de la literatura en la creación de lenguajes-otros e incluso de realidades-otras que permitan comprender la enrevesada realidad en la trama presente-pasado-futuro. Antes de ello se hace necesario mencionar algunos datos relevantes de la actividad de Yolanda Reyes en el campo.

Reyes es una escritora y educadora bumanguesa, nacida a finales de la década de los años cincuenta. Además de obras para niños, ha escrito novelas para adultos y ensayos. Es directora de *Espantapájaros. Jardín, librería y talleres*, un lugar desde el cual se ha dedicado a la investigación en pedagogía de la lectura desde la primera infancia, tema en el cual es considerada una autoridad. Reyes también ha sido asesora de “organizaciones nacionales e internacionales en el diseño de programas y lineamientos sobre políticas de infancia, lectura y literatura”. En el mundo editorial participa, desde la dirección, en la colección *Nidos para la Lectura* de Alfaguara, “que ha rescatado, editado y divulgado un conjunto de obras destacadas de la literatura infantil” (Nuestra directora, 2016, 15 de enero).

Desde *Espantapájaros*, Reyes organizó, a finales de 2015, el Seminario *Nombrar los agujeros negros: Literatura Infantil y temas difíciles*, un espacio de seis sesiones “dirigido a maestros, bibliotecarios, padres, madres y todos los adultos interesados en leer con los más jóvenes” (Nombrar los agujeros negros: literatura infantil y temas difíciles, 2015, 21 de septiembre, párr. 1) el cual contempló los siguientes contenidos: *Libros perturbadores: hacia una definición*, *Los mediadores de lectura y los libros “incómodos”*, *Libros de guerra y paz*, *La luz de la oscuridad. Por qué el lenguaje literario logra llegar a donde no llegan otros lenguajes*; así mismo, atendió al acercamiento de dos obras particulares en dos de las sesiones: *Las maletas de Auschwitz* de la escritora italiana Daniela Palumbo y *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago, quien aprovechó para compartir su más reciente libro *Dos conejos blancos* en el que narra la migración centroamericana. En las sesiones participaron, Fanuel Hannan Díaz “investigador y crítico de literatura infantil. Director de la línea infantil del Grupo Editorial Norma”, Antonio Ventura “Autor y editor de libros para niños. Fundador y director de la editorial El Jinete Azul”, Yolanda Reyes y, Palumbo y Buitrago (Nombrar los agujeros negros: literatura infantil y temas difíciles, 2015, 21 de septiembre).

Este evento se extendió a la edición número veintinueve de la Feria internacional del libro de Bogotá (FILBo 2016), esta vez con el título *Nombrar los agujeros negros: de cómo la literatura se atreve a hablar de lo que nunca les dijimos...* La programación de este evento se relaciona en la siguiente ilustración:



Nombrar los agujeros negros:

De cómo la literatura se atreve a hablar de lo que nunca les dijimos...

<p>20 de abril</p>	<p>Charla "No es fácil para los jóvenes. Literatura juvenil y contextos difíciles" Participan: Pilar Lozano (Colombia), Beatriz Helena Robledo (Colombia). Presenta: María Fernanda Paz-Castillo (Venezuela). Lugar: Corferias, salón <i>María Mercedes Carranza</i>. 6 p.m.</p>
<p>22 de abril</p>	<p>Charla "La historia y la memoria: cómo la literatura cuenta la historia de otras formas". Participan: Antonio Malpica (México), Ana María Machado (Brasil), Nilma Lacerda (Brasil). Presenta: Fanuel Díaz (Venezuela). Lugar: Corferias, salón <i>María Mercedes Carranza</i>. 6 p.m.</p>
<p>28 de abril</p>	<p>Charla "Ilustrar la vida imaginaria. Artistas que inventan de otra forma". Participan: Odilon Moraes (Brasil), Ivar Da Coll (Colombia), Roger Melo (Brasil), Jutta Bauer (Alemania). Presenta: Claudia Rueda (Colombia). Lugar: Corferias, salón <i>María Mercedes Carranza</i>. 6 p.m.</p>
<p>29 de abril</p>	<p>Charla "La vida continúa... aun en medio del conflicto". Participan: María Fernanda Maquieira (Argentina), Francisco Montaña (Colombia), Triunfo Arciniegas (Colombia). Presenta: María Osorio (Colombia). Lugar: Corferias, salón <i>María Mercedes Carranza</i>. 6 p.m.</p>
<p>30 de abril</p>	<p>Charla "Leer y escribir: refugios imaginarios". Participan: Janny van der Molen (Holanda), Marina Colasanti (Brasil). Presenta: Yolanda Reyes (Colombia). Lugar: Corferias, salón <i>María Mercedes Carranza</i>. 11 a.m.</p>

Ilustración 11. Programación "Nombrar los agujeros negros..." Tomado de *espantapájaros.com*

En su columna del 11 de abril de 2016 para el periódico El Tiempo, Yolanda Reyes hace referencia a este evento en el que expone las apuestas de *Nombrar los agujeros negros*, entre las cuales se leen preocupaciones en la perspectiva de las relaciones generacionales y su carácter silencioso y de ocultamiento:

Aunque la vida de las generaciones que hoy existen en Colombia ha transcurrido en medio del conflicto armado, los niños (los de hoy y los de antes) crecimos sin palabras para entender la zozobra y los duelos de la guerra. La típica frase "aquí no pasa nada" ilustra un mecanismo protector instintivo frente a circunstancias que desbordaron la capacidad adulta para nombrar tantas situaciones difíciles delante de los niños. Sin embargo, como nos consta a todos los que

pasamos por la infancia, ese es el tiempo más fértil para que los secretos a voces se conviertan en agujeros negros cuando no pueden ser nombrados. Todos heredamos una memoria silenciada –de abandono, de agresión, de miedo y de venganza– desde los primeros balbuceos. Esa cultura de la desconfianza, por no hablar de tantas formas de exclusión, ha golpeado particularmente a la infancia colombiana; pero no solo me refiero a los hechos impresentables que conocemos, como el reclutamiento de niños de 11 años, los embarazos de las niñas de edades similares o la falta de alternativas educativas, sino también a la falta de palabras. Parece que ha sido una constante en todas las generaciones colombianas crecer sin adultos que miren a los ojos a los niños, que les hablen de lo que ocurre a su alrededor y que puedan afrontar el miedo a su dolor y a sus preguntas, en vez de hacer aquella típica pregunta: “¿Acaso ellos sí entienden?” (Reyes, 2016, 11 de abril, párr. 1–2).

De la misma manera como lo hace en su obra *Los agujeros negros*, la escritora, desde el plano de su realidad de producción, en el círculo de especialistas del cual forma parte, visibiliza una infancia que se hace preguntas para las cuales las respuestas en algunas ocasiones están vedadas por la intención de protección que sobreviene en los adultos en la que estaría de por medio una subestimación de las posibilidades de comprensión de los niños; en otras, lo están por la ausencia de palabras. Para ello, la literatura funge como el lugar de reactivación de la palabra por la vía de la creación de otros lenguajes útiles a las dos generaciones. En ese sentido se hablaría de una literatura que no solo estaría dirigida a los niños y las niñas, sino también a los adultos y que situaría un imaginario de infancia que se configura no en la particularidad etaria de un individuo, sino en lo que se configura en una relación en doble vía de cuidado y de legado biológico, cultural, social y político. En los dos planos de realidad, el del relato literario y en el de la producción de la obra, el diálogo intergeneracional se considera fundamental para la recuperación de la memoria. Se presenta, así, una infancia no subestimada en sus capacidades de preguntar y de tejer comprensiones, pero tampoco independiente de los adultos, sino como una subjetividad que, por el contrario, le requiere para completar las imágenes del pasado y la significación de este en el presente, pero no desde la precisión del dato histórico, sino de desde las emociones y otros componentes, como la misma autora lo afirma:

una de nuestras tareas urgentes, especialmente ahora cuando buscamos otras formas de resolver conflictos, es hablar con los niños, pero no para contarles versiones únicas de los supuestos “hechos objetivos”, sino para albergar ese tumulto de emociones, de voces y de puntos de vista que se mueven bajo el discurso racional. Al lado de los discursos históricos, políticos y mediáticos que suelen concentrarse en las típicas preguntas –qué sucedió, dónde, cuándo, quiénes y por qué–, necesitamos otras narrativas que den cuenta de lo particular, de lo sensorial y de las repercusiones emocionales del conflicto que hemos vivido. De ahí la importancia de la literatura como esa lengua franca que indaga en la particularidad del alma

humana y propone caminos simbólicos para descifrar tantas emociones que no alcanzaron a ser dichas con palabras, sobre todo en los tiempos más difíciles (Reyes, 2016, 11 de abril, párr. 3).

En las palabras de la autora se evidencia toda la complejidad, la responsabilidad, el compromiso y la potencia de la literatura en “la imbricación social de la experiencia y la memoria” en el plano intergeneracional, en tanto condensa tres aspectos constitutivos de dicha imbricación: los lugares y las temporalidades, los otros y las practica cotidianas. De acuerdo con Cárdenas (2013), el sí mismo se remite a los lugares y las temporalidades para reconstruir sus recuerdos y estos, a su vez, se configuran en lo social y lo cultural a través de “una serie de símbolos, rituales y materialidades que constituyen lo cotidiano”; entre tanto, los otros “emergen en el recuerdo por alusiones a su presencia, a la materialidad a la ausencia, pero también a los vínculos afectivos y las herencias compartidas”, de manera tal que en estas herencias se configuran los más nuevos, en la relación indivisible entre lo individual y lo social, como “enclave de la memoria heredada (Halbwachs, 2004), adquirida, transmitida (Aróstegui, 2004), recuerdo apropiado (Mannheim, 2002), o historia construida como testigo auricular (Koselleck, 1993)”; las imbricaciones de la experiencia y la memoria en la vida cotidiana, tiene que ver, por último, con “restituciones de las maneras de hacer de los sujetos, en el día a día. Prácticas mediante las que se reapropian del espacio y ponen en juego maneras de pensar investidas de maneras de actuar (Certeau, 2007)” (Cárdenas, 2013, p. 29).

Conclusiones

En el corpus documental analizado es posible notar que existen distintos lugares en los que se pone en juego la configuración de unas posiciones de los niños y las niñas en relación con la memoria del pasado violento. De todo ello, vale la pena poner en consideración el valor de las voces de los niños en la constitución de memorias acerca de la violencia política desde sus distintas formas de participación, como víctimas, como testigos y como actores, sin perder de vista el reparo en las diferentes temporalidades en las cuales es posible producir el relato de las formas de ser niño o niña en medio de contextos de violencia política. Es decir, se torna relevante considerar a los adultos que documentan y que narran las experiencias de infancia durante los periodos de violencia (como Francisco Montaña desde la matriz discursiva de la novela realista, con *El gato y la madeja perdida*); los adultos que relatan en matrices ficcionales las historias de otros niños y niñas —quienes lo son en el presente de la escritura del autor— y sus distintas formas de afectación en la guerra (como Yolanda Reyes con *Los agujeros negros*, Francisco Leal Quevedo con *El mordisco de la media noche*, Gerardo Meneses con *La luna en los almendros* e Irene Vasco con *Paso a paso y Mambrú perdió la guerra*); los niños del presente que cuentan sus vivencias y sus representaciones del conflicto, cuyas producciones no fueron objeto de análisis en este trabajo, pero que pueden resultar interesantes a partir de las rutas que quedan abiertas.

Todas estas formas de narrar la experiencia infantil, más allá de contribuir al establecimiento de verdades absolutas, permiten no solamente dimensionar las esferas en las que se requieren procesos de reparación social, sino también, como intentan señalarlo los niños personajes de las producciones literarias analizadas, activar la palabra para empezar un proceso de desmantelamiento de los silencios impuestos y de comprensión de lo que nos pasa como sociedad, en un encuentro con el otro que interpela y que aporta desde su propio testimonio y sus maneras particulares de actuación, como un primer ejercicio efectivo de reparación. Este encuentro no se da únicamente entre las generaciones que vivieron los

periodos de violencia, por complemento, no es solo posible, sino también necesario el diálogo con generaciones anteriores (si es que en Colombia hay alguna) y con generaciones posteriores al cierre de los periodos de violencia política (del cual estamos, tal vez, un poco más cerca, pero muy frágiles todavía) o con generaciones que aunque nacieron en medio de la violencia política la han crecido naturalizándola y pasándola por alto cuando no se vive de manera directa.

La literatura infantil referida a temáticas asociadas a la violencia política que se está produciendo en Colombia da cuenta de las estrategias de reconfiguración subjetiva que adoptan los niños que crecen en medio de diversas expresiones de dicha violencia. En estas estrategias son de vital importancia los vínculos intergeneracionales, con los adultos y los coetáneos, pues, en estos se hace posible la comprensión de los acontecimientos para reacomodar las formas de estar en unas realidades-otras impuestas por la ruptura de la cotidianidad, lo cual opera tanto para las generaciones jóvenes como para las adultas.

Personajes como Mile, como Juan y como Emilio, nos recuerdan que los niños están presentes en todos los episodios históricos y que, por lo tanto, tienen diversas formas de participación de las cuales los adultos pretendemos excluirlos bajo el pretexto de la protección. No obstante, estos niños y niñas, además de víctimas (lugar al que más se le ha dado relevancia en los estudios sobre la infancia en la guerra), son también testigos y actores de la historia. Las construcciones presentes en este lenguaje marginal que es la literatura infantil, nos dan acceso a comprender esas formas-otras de ser niño o niña en los periodos de violencia política, nos permiten reconocer, en últimas otras experiencias de infancia.

La literatura infantil ha venido ocupando en el sistema educativo del país, un sitio que, si bien en términos del desarrollo de la industria editorial y de la política pública ha devenido más prolífico, también estas mismas políticas y las mismas editoriales (algunas, las mencionadas SM y Alfaguara) se han encargado de que este lugar se entienda en su sentido más instrumental, estableciendo su función en la provisión un conjunto de textos dirigidos a unas edades específicas que les permiten a los maestros evaluar la competencia lectora aparentemente³² necesaria para mejorar los resultados de los estudiantes del país en las pruebas internacionales estandarizadas, asunto que daría cuenta de un mejoramiento en la calidad de la educación colombiana, si por ello se entiende el aumento de los puntajes en el marco de unos estándares globales que nos recuerdan el juego de inferioridad/superioridad con el cual los países desarrollados legitiman su dominio sobre la economía del mundo.

³² Se dice “aparentemente”, no porque no se considere que la lectura es un asunto fundamental para la educación, sino porque, por un lado, las lógicas desde las cuales se entiende la lectura en el sistema educativo actual reducen la lectura literaria a la aplicación de un “examen” de la “comprensión”, entendida esta en su nivel más primario; y, por otro, por lo polémicas que pueden resultar las pruebas para, efectivamente, dar cuenta de las mejoras en la educación del país.

Ante este panorama es posible entender que el campo de la literatura infantil celebre el hecho de que las producciones se desliguen cada vez más del sistema educativo o, dicho de otro modo, que la literatura se deshaga, poco a poco, de la escuela, lo que ocurre mucho más, según se comenta, con el libro álbum³³. Este júbilo es comprensible, también, en el sentido en que el desprendimiento de una intención abiertamente educativa o pedagógica (leída en este plano como moralizante) en la literatura para niños, ha resultado positiva en el balance de la calidad de las producciones, la cual se ve sumamente favorecida cuando el autor, además de no contemplar entre sus propósitos los de una empresa moralizadora de los más pequeños de la sociedad, escribe sin subestimar a su lector.

No obstante, la expresión “deshacerse de la escuela” no puede ser sinónimo de abandonarla. “Deshacerse de la escuela” podría leerse en clave de “liberar a la literatura de la tarea escolar”, pero no en el sentido de su desarraigo —si es que alguna vez ha tenido arraigo— de las aulas: la escuela no puede deshacerse de la literatura. La sacralización de la literatura no puede conducirnos a considerar como negativa la lectura literaria en las aulas. En este punto se torna supremamente relevante considerar que, pese a las fuertes lluvias de críticas que puedan caer sobre los techos de la escuela hasta agujerearlos y de los desagües de sus malestares internos, la escuela representa para los niños, las niñas y los jóvenes el lugar de acceso a un capital cultural al que sería imposible acercarse de otro modo o en otros lugares, precisamente por la ausencia misma de ese capital en sus entornos de socialización más próximos. Habría que pensar, entonces, la literatura en la escuela, más allá de los planes lectores, es decir, más allá de la evaluación de la competencia lectora. Ello implica, por supuesto, una relación de los maestros muy cercana con este ámbito y su formación como “buenos lectores” de literatura infantil y, en el caso particular de las obras que remiten acontecimientos del pasado reciente del país le demanda, además, la construcción de sus propios anclajes con la historia, un posicionamiento ético y político en relación con los sentidos del pasado y su reconocimiento y el reconocimiento de los otros como sujetos generacionales que se sitúan de manera diferenciada respecto al pasado, desde sus propias preguntas.

Si se considera que en investigación todo cierre es, al mismo tiempo, apertura de otros caminos, vale la pena señalar en este apartado conclusivo, algunas reiteraciones relevantes en las obras rastreadas. Por ejemplo, los escenarios testificados en las experiencias infantiles en el marco de la violencia política. Uno de estos escenarios en el que valdría la pena detenerse, en trabajos futuros, es el escenario escolar, las dinámicas y las estéticas que este plantea. Sin duda alguna, las escuelas han sido de los escenarios con mayor centralidad en el pasado reciente del país, pues,

³³ Este es un comentario de la editora Margarita Valencia en el programa radial “Los libros” de la Radio Nacional de Colombia en conversación con Jairo Buitrago y con Irene Vasco.

La multiplicidad de problemas ocasionados por el conflicto armado y la violencia política hizo su ingreso a la escuela de la mano de vivencias directas o indirectas de los sujetos escolares en vastas regiones del territorio rural colombiano y también en muchas zonas urbanas periféricas. Las actitudes y prácticas que en la cotidianidad de la guerra se evidenciaron a través de los muros escolares, marcadas por la desconfianza, el silencio, el estigmatismo, cierto resentimiento y revanchismo, cuando no por la interrupción de las prácticas escolares debido a enfrentamientos bélicos en sus alrededores o por la toma de sus instalaciones por los grupos armados (Herrera y Pertuz, 2016, p. 190).

Pero su centralidad no se define únicamente en este sentido. En las escuelas del país se produce el encuentro de poblaciones afectadas de distintas formas por la guerra, pero también de niños y jóvenes reinsertados que en algún momento estuvieron en la otra orilla, la de los victimarios. Así mismo, en el país se experimenta un clima de polarización política³⁴ altamente incentivado por los medios de comunicación de manera que, aún hoy, continúan circulando en el escenario escolar relatos confrontados que se mueven en las dicotomías guerra/paz, terrorista/sujeto político, enemigo/adversario.

Respecto a las disputas por los sentidos del pasado, se hace necesario recordar que, tanto los momentos de expresión de la violencia política como los momentos de transición, han implicado, en los países que han atravesado por estos fenómenos, consecuencias para los sistemas educativos que no alcanzan ser vistas únicamente en la generación de políticas públicas, sino que requieren, además, dirigir la mirada a los cambios en los imaginarios y en los modos de relación de los sujetos en el ámbito escolar. Durante y después de los periodos de violencia, en las escuelas se ha experimentado una dosificación de la historia que varía en razón de posicionamiento de unos sentidos del pasado que distintos sectores sociales se disputan en la esfera pública de la memoria. Estas dosificaciones, pueden rastrearse, al menos hasta cierto nivel, a través de las políticas públicas en educación que aparecen como producto de reformas al sistema educativo. Con ellas se pretende la administración de los sentidos del pasado a través del currículo. Así mismo, en las escuelas se han experimentado, durante los periodos del conflicto, unas ciertas modulaciones en la formación de los sujetos en atención al proyecto de sociedad en juego; también, una modulación de los silencios respecto a las realidades presentes en la escuela misma, en la familia y en el entorno social en su conjunto. En estos distintos lugares en los cuales es posible rastrear las afectaciones al ámbito educativo

³⁴ El politólogo Francisco Gutiérrez prefiere denominar a este fenómeno como una “polarización asimétrica, basada en una radicalización muy fuerte del uribismo y de [un] conservatismo selvático: sectores conservadores con posturas fundamentalistas y de derecha” (Semana, 2017, 22 de abril). De acuerdo con Gutiérrez, una polarización en estricto sentido implicaría el desplazamiento de las fuerzas políticas hacia dos polos, no obstante, lo que se observa es una “radicalización de la extrema derecha”, mientras que las diferentes figuras de la izquierda no muestran intenciones de presentar agendas políticas radicalizadas.

se comprometen los lugares de los niños y las niñas en la constitución de memorias sobre el pasado y también las posiciones que se pretende asignarles en los momentos de confrontación.

Las modificaciones a los planes de estudio en los periodos de transición, se debaten no solo entre la inclusión o no de la mención al pasado reciente, sino también entre las versiones que de ese pasado se movilizarán en la escuela. Tanto en Chile como en Argentina, los informes de las comisiones de verdad han ocupado un lugar importante en la definición de unas “verdades históricas” socialmente aceptadas como memorias emblemáticas. En concordancia con esto, en nuestro país la elaboración del *Informe ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* demandó de su “pedagogización” para garantizar la difusión a la sociedad en su conjunto. Por supuesto, ello no quiere decir que la aceptación de tales memorias se produzca de una manera tranquila. Basta con ver las polémicas que ha desatado precisamente este informe al haber incluido al Estado como uno de los actores del conflicto, a la fecha se está debatiendo el mandato del gobierno de incluir en la Junta directiva del Centro Nacional de Memoria Histórica —el cual ha producido, además del *¡Basta ya!*, una serie de informes sobre el conflicto armado— al Ministerio de Defensa.

Para finalizar, no sobra señalar la importancia, para la consolidación de los estudios en torno a las configuraciones de la memoria intergeneracional, seguirles la pista a las narrativas del conflicto armado y la violencia política, de manera particular, a la literatura infantil, en la cual el país ha ido avanzando de manera importante tanto en la cantidad como en la calidad de las producciones, pero todavía quedan muchas historias por contar, otras matrices discursivas por explorar. Aún quedan otras narrativas posibles, las que emerjan una vez se supere el silencio del duelo, el silencio de la incomprensión o el silencio del miedo, los relatos que son posibles solo con la distancia temporal. Para cerrar este apartado vale la pena recuperar unas palabras de Castillo que permiten dimensionar la importancia de abrir un lugar para los niños y las niñas en la configuración de memorias como un proyecto de reivindicación del encuentro humano:

Estudios de antropología, historia y psicoanálisis han propuesto que probablemente el salto evolutivo más importante de la condición humana es poder transmitir la historia para inscribir a las nuevas generaciones como integrantes de una comunidad social y política, pues en la memoria se aloja esa capacidad puramente humana de reconocernos, identificarnos y, en definitiva, trascender operando en esto no solo lo negativo, ya que esto no es lo único que se transmite y recupera (2015, p. 11).

Bibliografía

- ¿Cómo empezó la historia? (s.f.) En *Espantapájaros*. Recuperado de <http://espantapajaros.com/quienes-somos/como-empezo-la-historia/>
- ¿Quiénes somos? (13 de enero de 2017). En *CINEP/programa por la paz*. Recuperado de <http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>
- Acosta, Carmen Elisa. (coord.). (2011). *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Acosta, Carmen Elisa. (2011). ¿Un autor? Manifestaciones sobre la escritura. En *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces*, (pp. 85-110). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, Hannah. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. pp. 185-208.
- Aróstegui, Julio. (2004), Historia del presente e interacción generacional. En *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, (pp. 109-142). Madrid: Alianza.
- Bajour, Cecilia. (2008). La artesanía del silencio. Imaginaria [En línea]. 266, s/p. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bajour, Cecilia. (2010). La artesanía del silencio. Imaginaria [En línea]. 275, s/p. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/07/la-voz-nace-del-silencio/>
- Bárcena, Fernando. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Myriam Southwell. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Beckett, Sandra. (2009). *Crossover fiction. Global and Historical Perspectives*. New York / London: Routledge Taylor & Francis Group.

- Beckett, Sandra. (w.d.). *Interview Sandra Beckett to Tsilimeni Tasoyla*. Recovered from <http://keimena.ece.uth.gr/main/t22/interview-beckett.pdf>
- Benjamin, Walter. (1989). Viejos libros infantiles (1924). En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. (1989). Panorama del libro infantil (1926). En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bértolo, Constantino. (s.f.). Los premios literarios y la novela española actual. *El boomerang*, 93, 19-28.
- Blake, Cristina. (2012). El derecho de la mujer a la imaginación: el rol de las escritoras argentinas para niños en el período de la dictadura. IV Jornadas de poéticas de la literatura argentina para niños. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Departamento de Letras.
- Bourdieu, Pierre. (1984). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*, 25, 20 – 42.
- Bravo-Villasante, Carmen. (1989). Las antologías de la literatura infantil española, iberoamericana y extranjera. Criterio Histórico. Criterio estético. En *Ensayos de literatura infantil*, (p.p. 343-349). Murcia: Universidad de Murcia.
- Cámara Colombiana del Libro. (2012). *Autores y editores colombianos*. Bogotá: Cámara Colombiana del Libro. Recuperado de <http://camlibro.com.co/wp-content/uploads/PDF/Documentos2012/AutoresWeb.pdf>
- Cárdenas Palermo, Yeimy. (2013). Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria. [Tesis de doctorado]. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle.
- Carli, Sandra. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse et al. (Eds.) *Infancias, políticas y saberes en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Castillo, Patricia. (2015). *Infancia en dictadura. Niñas y niños testigos: sus producciones como testimonio*. Santiago: UDP Programa Protagonismo Infantil, Fondecyt.
- Castrillón, Vanesa. (2015). Una mirada hermenéutica al *ethos* de las infancias, en la literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Universidad de Antioquia, Medellín.
- CERLALC. Guía para el diseño de Planes Nacionales de Lectura. En Redeplanes. [Consultado 3 de febrero 2012] Disponible en: http://www.cerlalc.org/redeplanes/secciones/biblioteca/guia_planes.pdf
- Chaparro, Janeth y Rincón, María Cristina. (2009). Los nuevos nombres: la producción del último decenio. *Nuevas Hojas de Lectura*, 20, 8 – 17.

- Chartier, Roger. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de Personalidades por la Infancia y la Adolescencia de América Latina y el Caribe. (1999, 18 de octubre). *Manifiesto por la infancia y la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/572>
- Córdova, Adolfo. (2014, julio 16). Las palabras contra la guerra: Irene Vasco. En *Linternas y bosques* [Blog]. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/2014/07/16/las-palabras-contra-la-guerra-irene-vasco/>
- Correa, Juan David. (2012). Apuntes para una historia de la edición en Colombia (1962-2012). En *Autores y editores colombianos*, (pp. 3-15). Bogotá: Cámara Colombiana del Libro.
- Dubois, Jacques. (2014 [1978]). *La institución de la literatura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dubois, María Eugenia. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique S.A.
- García, Laura Rafaela. (2015). Narrativas del pasado y literatura infantil: continuidades y rupturas en los planteos críticos de Graciela Montes y Ana María Machado. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 46, 133-151.
- Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Genette, Gérard (2001). *Umbrales*. Siglo XXI.
- Giard, Luce. (1990). Presentación. En Michel De Certeau (1990). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México: Cultura libre; Universidad Iberoamericana; Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente.
- González Marín, Susana. (2006). "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja", historia de una relación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 2, 129-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386009.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Guía docente. Plan lector, Leo y Comprendo. (2009). En *Ediciones SM Colombia*. Recuperado de <http://www.literaturasmcolombia.com/guias/Ciclo4/Yosoymayorquemipadre.pdf>
- Herrera, Martha Cecilia y Pertuz Bedoya, Carol. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 913-940.
- Herrera, Martha Cecilia y Pertuz Bedoya, Carol. (2016). *Educación y políticas de la memoria. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Huyssen, Andreas. (2002). Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, (pp. 13-39). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, Jefferson. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. CS [En línea]. Recuperado el 2 de marzo de 2014, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-03242011000100014&script=sci_arttext&tlng=en
- Krips, Valerie. (2000). *The presence of the past. Memory, Heritage, and Childhood in Postwar Britain*. New York / London: Garland Publishing.
- Larrosa, Jorge. (1998). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448/2011, de 10 de junio, de Acción Social. República de Colombia.
- Lluch, Gemma. (2010). Panorama de la investigación de la LIJ en Iberoamérica La investigación en el ámbito universitario. Congresos, seminarios, publicaciones y estudios. Las instituciones oficiales. Cuánto queda por hacer. En Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Santiago de Chile, 24 - 28 febrero 2010. pp. 66-75.
- Marchi, Rita de Cassia. (2011). Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. *Educação*, 34, (2), 221-229.
- Mayorga, Blanca. (2013). Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000 – 2010. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Muse de la memoria. (s.f.). Infancia / Dictadura. En *Museo de la Memoria y los derechos humanos*. Recuperado de <http://ww3.museodelamemoria.cl/exposiciones/infancia-dictadura/>
- Nassar, Hassam. (Conducción). (2013). *Zonas de reservas campesinas, ¿republicuetas independientes?* Colombia: Cablenoticias. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=wMF_Ad15MZg
- Nikolajeva, María. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nofal, Rossana. (2003). Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html
- Nuestra directora. (2016, enero 15). En *Espantapájaros*. Recuperado de <http://espantapajaros.com/quienes-somos/nuestra-directora/>

- Nuestros hitos más importantes. (2015). En *Grupo SM*. Recuperado de <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm/historia-editorial>
- Popkewitz, Thomas. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En M. E. Aguirre (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: FCE.
- Redondo, Patricia. (2012). «Entre» generaciones: infancia, tiempo y política. En Myriam Southwell. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Reyes, Yolanda. (2014). BRRRRR... ¡Quién dijo miedo! En *Espantapájaros* [En línea]. Recuperado de <http://espantapajaros.com/2014/07/brrrrr-quien-dijo-miedo/>
- Reyes, Yolanda y Rabanal, Daniel. (1994). *El terror del sexto "B"*. Bogotá: Alfaguara.
- Reyes, Yolanda y Da Col, Ivar. (2003). *Una cama para tres*. Bogotá: Alfaguara.
- Reyes, Yolanda. (2016, abril 11). Nombrar los agujeros negros. Los libros son imprescindibles para hablar con los niños y jóvenes de todo lo que nunca les dijimos. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16560371>
- Reyes, Yolanda, (2017, 22 de abril). La utopía de Babel. *Arcadia*. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/impresaj/libros/articulo/babel-gano-en-la-feria-de-bolonia-el-premio-bop/63087>
- Ricoeur, Paul. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, Beatriz Helena. (2006). El niño en literatura infantil colombiana. *Fundación Cuatro Gatos*. [En línea]. Recuperado de http://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_145.pdf
- Rodríguez, Antonio Orlando. (2010). Literatura infantil y juvenil latinoamericana. De los orígenes a los años 1970: algunos hitos y tendencias. En *Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Santiago de Chile, 24 - 28 febrero 2010. pp. 66-75.
- Rubiano, María Paula. (2016, mayo). 19 años del asesinato de la pareja de defensores pioneros en derechos humanos y ambientales. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/19-anos-del-asesinato-de-pareja-de-defensores-pioneros-articulo-633266>
- Runge Peña, Andrés. (2016). Surgimiento de la educación y de la pedagogía. Textos para seminario pedagógico común "Infancias: perspectivas y fenómenos contemporáneos". Maestría en estudios en infancias. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Antioquia.
- Semana. (2007, mayo 12). Crimen sin castigo. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/crimen-castigo/85844-3>

- Semana. (2017, abril 22). "Más que una polarización hay una radicalización de la extrema derecha". Entrevista al politólogo Francisco Gutiérrez. En *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/politologo-francisco-gutierrez-sobre-la-oposicion-politica-en-colombia/522859>
- Seminario de literatura infantil y juvenil. (s.f.). En *Biblioteca virtual. Biblioteca Luis Ángel Arango*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/semilij>
- Sánchez Lozano, Carlos. (2015). La academia repara en la literatura para los niños. *Boletín cultural y bibliográfico*, 49 (88), 161-162.
- Southwell, Myriam. (comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Todorov, Tzvetan. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Unicef. (1999). Personalidades iberoamericanas se manifiestan en favor de la infancia y adolescencia. *Unicef. Información*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/newslines/pr/1999/99pr35sp.htm>
- Valencia, Margarita. (s.f.). La edición en Colombia. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberamericanos/edicion_en_colombia/
- Vargas, Liliana. (2013, Marzo 18) ¿Quién dijo que no se les podía hablar de eso? ¿Cómo contarles a los niños el dolor, lo difícil, lo triste, lo incomprensible? Por ejemplo, la misma guerra que vivimos. *Revista Arcadia* [En línea]. Recuperado el 21 de junio de 2015, de <http://www.revistaarcadia.com/impres/periodismo/articulo/quien-dijo-no-podia-hablar-eso/31353>
- Verdad Abierta. (2016, agosto 8). En el Páramo de Sumapaz se preparan para el posconflicto. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/6359-en-el-paramo-de-sumapaz-se-preparan-para-el-posconflicto>
- Yepes Osorio, Luis Bernardo. (2009). Los escritores de LIJ colombiana de los ochenta y los noventa hoy. *Nuevas Hojas de Lectura*, 20, 8 – 17.
- Zapata, Juan. (2014). Prefacio. En J. Dubois. *La institución de la literatura*, (pp. 9 – 15). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Corpus documental

- Aparicio, María Cristina. (2011). *Historias de la cuchara*. Bogotá: Norma.
- Arciniegas, Triunfo y González, Henry. (2011). *El último Viaje de Lupita López*. Bogotá: SM.

- Arciniegas, Triunfo y Álvarez, Diego. (2005). *El árbol triste*. México: SM.
- Arciniegas, Triunfo y Álvarez, Diego. (2009). *El árbol triste*. Bogotá: SM.
- Arciniegas, Triunfo y Soacha, Oscar. (2011). *El rabo de paco*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá: Babel.
- Buitrago, Jairo y Yockteng, Rafael. (2012). *Eloísa y los bichos*. Madrid: El jinete azul.
- Buitrago, Jairo y Blanco Pantoja, Daniel. (2015). *Un diamante en el fondo de la tierra*. Santiago de Chile: Amanuta.
- Da Coll, Ivar. (1990). *Tengo miedo*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Da Coll, Ivar. (2005). *Tengo miedo*. Bogotá: Panamericana.
- Da Coll, Ivar. (2006). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel.
- Da Coll, Ivar. (2012). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel.
- Díaz, Gloria Cecilia. (1993). *El sol de los venados*. Madrid: SM.
- Díaz, Gloria Cecilia. (2010). *El sol de los venados*. Bogotá: SM.
- Dipacho. (2011). *El viaje de los elefantes*. Bogotá: Gato Malo.
- Echavarría, Albeiro. (2009). *El clan de la calle Veracruz*. Bogotá: Norma.
- Inu Inu. (2015). *Mohán. El mito*. Bogotá: La silueta.
- Jiménez, Miguel; Jiménez, José Luis y Cruz, Andrés. (2014). *Los Once. Como un cuento sin hadas*. Bogotá: Laguna Libros.
- Leal Quevedo, Francisco. (2010). *El mordisco de la media noche*. Bogotá: SM.
- Meneses, Gerardo. (2012). *La luna en los almendros*. Bogotá: SM.
- Montaña, Francisco. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara Juvenil, Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, Yolanda y López, Cristina. (2000). *Los agujeros negros*. Madrid: Alfaguara/UNICEF.
- Reyes, Yolanda y Rabanal, Daniel. (2005). *Los agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara Infantil.
- Rueda, Claudia. (2007). *Dos ratones, una rata y un queso*. México: Océano Travesía.
- Sánchez Cajicá, Roberto. (2013). *La Pelota*. Bogotá: Gato Malo.
- Sorela, Pedro. (2001). *Yo soy mayor que mi padre*. Madrid: SM.
- Urbina Santafé, Manuel. (2013). *Una isla llamada luna*. Bogotá: Panamericana.
- Vasco, Irene. (1997). *Paso a paso*. Bogotá: Panamericana.
- Vasco, Irene. (2008). *Paso a paso*. Bogotá: Panamericana.
- Vasco, Irene y Rabanal, Daniel. (2012). *Mambrú perdió la Guerra*. México: Fondo de Cultura Económica.

