

**LAS OBRAS LITERARIAS INFANTILES: UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO
CON LA MEMORIA COLECTIVA**

**ANDREA BOBADILLA MARTÍN
JUDIT PALMA REYES
YURY ROCIO PIZA CAVIEDES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ JUNIO 2016**

**LAS OBRAS LITERARIAS INFANTILES: UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO
CON LA MEMORIA COLECTIVA**

**ANDREA BOBADILLA MARTÍN
JUDIT PALMA REYES
YURY ROCIO PIZA CAVIEDES**

**TUTORA:
CIELO ANDREA VELANDIA PÉREZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ JUNIO 2016**

AGRADECIMIENTOS

Pensar cómo el camino nos reunió para trabajar en equipo, reconocer que Diosdespierta nuevas miradas y nos pone en el lugar más indicado, nos lleva a expresar nuestros sinceros agradecimientos a todos los que nos ayudaron a que este trabajo fuera posible.

Agradecemos a nuestras familias y a las personas que vivieron con nosotras este proceso, resaltamos su apoyo, compañía y comprensión, sin ellos, este camino no hubiese tenido el mismo sentido, ya que son inspiración en la conquista y cristalización de nuestros sueños y metas.

A la licenciatura que posibilitó la construcción de nuevas lecturas sobre la compleja realidad que nos convoca, así, otorgó sentido a nuestras interpretaciones. A nuestra directora Cielo Velandia, por su entrega y compromiso. Su acompañamiento nos permitió clarificar cada una de las inquietudes que emergieron en este recorrido y propició la reconfiguración continua de nuestro ser.

A los escritores, Yolanda Reyes, Jairo Buitrago y Gerardo Meneses infinitas gracias por permitirnos conocer su trabajo literario y su compromiso social. Además, a los profesores que aportaron a este trabajo: Fernando González, Jairo Arias, Patricia Torres y por supuesto a Carlos Chavarría, quienes nos otorgaron espacios para el diálogo, exposición y retroalimentación de este proceso. Agradecemos sus consejos, su tiempo y su presencia en este camino, gracias por compartirnos sus bonitas experiencias y transmitirnos su entusiasmo en este gratificante ejercicio investigativo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 151	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las obras literarias infantiles: una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva
Autor(es)	Bobadilla, Andrea; Palma, Judit; Piza, Yury Rocio.
Directora	Cielo Andrea Velandia Pérez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 145 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MEMORIA COLECTIVA, EXPERIENCIA LITERARIA, RELACIÓN Y CONTINUIDAD SOCIAL, MARCOS CONTEXTUALES, FANTASÍA

2. Descripción
<p>Trabajo monográfico que evidencia las apuestas literarias de tres autores colombianos que relacionan en sus escritos los elementos de la memoria colectiva y se dirigen al público infantil. En este sentido, se formularon distintas aproximaciones en la relación memoria-experiencia literaria, de este binomio surgieron tres posibilidades de encuentro, (relación-continuidad social, marcos contextuales e identificación) que aportan a este diálogo, en tanto dicho encuentro, permite a los niños y niñas reconocer sus propias realidades u otras distantes a ellos.</p>

Es así como en el desarrollo investigativo se generan múltiples formas de concebir, interpretar y reinventar las diferentes concepciones y cómo en el diálogo de saberes se puede crear un espacio en el cual el investigador reflexiona y propone constantemente.

3. Fuentes

Para la construcción de la monografía se consultaron diversas fuentes bibliográficas que desarrollan temas como: Memoria, memoria colectiva, experiencia literaria, infancia, problemáticas sociales, escuela, literatura infantil, entre otras. (Ver bibliografía).

Carranza, M. (2004) Gianni Rodari. Imaginaria revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari.htm#notas>

Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Ed. Síntesis.

De Amo, J. (2003). Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria. Malapa: Ed. Aljibe.

Halbwachs, M (2004). La memoria colectiva, Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza. España.

Halbwachs, M (2004). Los marcos sociales de la memoria, Postfacio de Gérard Namer. Anthropos Editorial.

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Revista Colombiana de Educación, (Nº62), p.288-313.

Larrosa, J (2003). La experiencia de la lectura. Fondo de cultura económica. México D.F

Petit, M. (2001). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica. Ajusco, México.

Montes, G (2007). La gran ocasión, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/>

4. Contenidos

El documento está estructurado en cuatro capítulos de la siguiente forma:

El primer capítulo “Marco teórico” hace referencia a la fase I de exploración y conceptualización; en ella se llevó a cabo la indagación y recolección de trabajos realizados alrededor de la memoria colectiva en la infancia y sus respectivos referentes teóricos. La búsqueda posibilitó la selección de autores como: Halbwachs (1968), Ricoeur (2004), Larrosa (1996), Montes (2001), Petit (2001) entre otros, que aportaron a la construcción del marco teórico y a la categorización de los elementos conceptuales que permitieron la exploración en torno a la memoria colectiva y a la experiencia literaria. De esta forma se construyeron las categorías analíticas.

El segundo capítulo “Metodología” en el que se desarrollaron tres fases que interactúan de manera transversal a lo largo del trabajo, estas son: Exploración y contextualización, elaboración e implementación y análisis y conclusiones.

El tercer capítulo “Resultados” corresponde al análisis de las obras literarias infantiles, entrevistas y taller. Se retoman los elementos conceptuales categorizados en la primera fase (Categorías de análisis), los cuales fueron planteados teniendo en cuenta dos categorías macro, memoria colectiva y experiencia literaria. Seguido a ello se pasa a la lectura de las obras literarias, del taller, las entrevistas y marco conceptual en el que se rescatan los elementos principales para realizar la triangulación e informe. Los resultados de los instrumentos se triangulan teniendo en cuenta las categorías de análisis: relaciones y continuidad social, marcos contextuales, identificación y fantasía, en cada una de ellas se rescatan y se analizan los elementos que permiten la comprensión de las mismas.

Y el cuarto capítulo “Conclusiones” en el que se encuentran las proyecciones finales y reflexiones al terminar el ejercicio investigativo.

5. Metodología

Esta investigación se enmarca desde la investigación cualitativa, orientado a partir del enfoque hermenéutico, este ejercicio monográfico se basa en la técnica de revisión documental:

En el marco metodológico, se describen las fases que estructuran la monografía, así como también el diseño de tres instrumentos empleados durante el recorrido. Con base a estas herramientas de investigación, se escogieron cuatro obras literarias infantiles que se analizaron a partir de las categorías de análisis y en concordancia al binomio memoria-experiencia literaria; se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas aplicadas a dos de los tres autores colombianos que aportan a la investigación: Yolanda Reyes y Jairo Buitrago, y un taller de una sesión que se realizó en el Colegio los Tejares, el cual fue dirigido a los niños y niñas de cuarto grado. Esto permitió entrar en diálogo entre lo explorado teóricamente, la voz de las maestras en formación y los hallazgos.

6. Conclusiones

A partir del camino recorrido es importante resaltar que la reciprocidad que se halló entre memoria colectiva y experiencia literaria fue valiosa en la medida que permitió reconocer estas dos categorías conceptuales. En ellas se encontraron elementos de análisis y de vínculo que permitieron su comprensión.

Es la escuela el escenario por excelencia en el cual se transmite, se reconoce y se transforma la realidad, es allí donde las experiencias apuntan a conocer y comprender al otro y donde confluyen un sin fin de contrariedades, la memoria colectiva es una base esencial para la reconstrucción de la identidad y las configuraciones de subjetividades en cada uno de los sujetos.

La participación en el trabajo permitió ampliar la concepción que se tiene de infancia, más allá de la idealización e inocencia con la que se define, el proceso de investigación permitió visualizarla como una población que se ha afectado por las dinámicas sociales del país, que demanda y requiere respuestas sobre las problemáticas y situaciones que les atañen.

Ahora bien, como sujetos en proceso constante de aprendizaje, comprendimos que en la diversidad humana hay tantas memorias como realidades y que éstas, están atravesadas por complejas dinámicas que sólo podemos entender, si somos capaces de acercarnos a ellas y abrirles un espacio desde nuestra experiencia, solo así las vivencias se pueden entrelazar formando un entramado complejo de similitudes y diferencias.

Elaborado por:	Andrea Bobadilla Martín Judit Palma Reyes Yury Rocio Piza Caviedes
Revisado por:	Cielo Andrea Velandia Pérez

Fecha de elaboración del Resumen:	31	05	2016
--	----	----	------

Contenido

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
2. PREGUNTA PROBLEMA	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. OBJETIVOS	12
4.1 OBJETIVO GENERAL	12
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	12
5. ANTECEDENTES	13
5.1 Lucha por la Memoria, caso Argentina	13
5.2 Una mirada a Colombia, trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica y el Colegio los Nogales	15
5.3 Trabajos desarrollados en la Licenciatura de Educación Infantil	17
6. MARCO TEÓRICO	20
6.1.1 Lo social en la Memoria	24
6.2 MEMORIA COLECTIVA	26
6.2.1 Entre la Memoria individual y colectiva: puntos de encuentros y desencuentros	28
6.2.2 Los marcos sociales de la memoria	30
6.2.2.1. Relación y Continuidad Social	32
6.2.2.2 Marcos Contextuales	33
• Marcos Temporales	34
• Marcos Espaciales	36
6.2.2.3 El lenguaje	38
6.3 El sentido de educar en la memoria	41
6.4 MEMORIA Y LITERATURA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA LITERARIA	43
6.4.1 La literatura Infantil: umbral de acceso a lo colectivo	44
6.4.2 La Lectura como experiencia	45
7. METODOLOGÍA	54
7.1 Análisis Documental	55
7.2 Fases de metodología	57

7.4 Instrumentos de Investigación	60
7.4.1 Entrevistas Semi-estructurada	62
7.4.2 Ficha analítica	63
7.4.2.1 Selección de las obras literarias	64
7.4.2.2 Taller	66
7.5 Construcción de Categorías	67
7.5.1 Relación y continuidad Social:	68
7.5.2 Marcos contextuales	68
7.5.3 Identificación	69
7.5.4 Fantasía	70
8. RESULTADOS	72
8.1 Relación y continuidad social	74
8.1.1 Relación social: Familia	76
8.1.2 Continuidad social- la relación intergeneracional.....	83
8.1.3 Los niños: ¿víctimas del conflicto o victimarios?	85
8.1.4 Relación social: Papel del adulto frente a la reconstrucción de la memoria	80
8.2 Marcos Contextuales	86
8.2.1 Resignificación de la temporalidad	87
8.3 Fantasía	101
8.3.1 Lo explícito...	102
8.3.2 Más allá de lo explícito...	105
8.4 Identificación.....	107
8.5 Las imágenes también hablan.....	116
8.6 Algo para pensar	118
9. CONCLUSIONES	120
9.1 Proyecciones finales (Recomendaciones)	122
9.2 Reflexiones	124
ANEXOS	133

INTRODUCCIÓN

El conflicto colombiano, ha afectado día a día a los habitantes del país, en determinados grupos sociales se vive en medio de condiciones socioeconómicas difíciles y se desconocen las causas y la perpetuación de las mismas. Bajo este panorama, la construcción de la memoria colectiva, posibilita una mirada amplia sobre distintos fenómenos y sucesos (que no han surgido de forma repentina sino paulatinamente) desde la voz de los sujetos y la complejidad de sus experiencias.

Al tener en cuenta la riqueza que deriva el reconocimiento de la memoria, esta monografía ilustra las posibilidades, la importancia y la pertinencia del abordaje de dicha memoria con los niños y niñas, para indagar sobre su complejidad al retomarla como un vehículo de aprendizaje en el aula y reconocer su cercanía a las vivencias y recuerdos, necesarios para el desarrollo emocional y social.

Para dicho propósito, este ejercicio inició con la búsqueda de los trabajos realizados en relación a la memoria en Colombia; lo hallado en esta etapa, mostró que la experiencia en la educación formal¹, se centran en proyectos pedagógicos que abordan los temas con los adolescentes y adultos y dejan de lado su accionar con los niños y niñas. Esto, permitió reconocer la necesidad de abordar la memoria en los desarrollos pedagógicos con la infancia, retomando así, las diferentes problemáticas y vivencias sociales.

En este proceso, la exploración teórica definió los elementos conceptuales de la memoria colectiva y con su significación, se construyó un diálogo entre los autores y la población que sustentó el trabajo; tras las investigaciones y experiencias de algunos académicos colombianos y latinoamericanos (Herrera y Merchán; 2012; Jelin, 2001; Carretero, et al., 2006) se distinguieron las apuestas en el aula, herramientas pedagógicas que acercan al estudiante al

¹ Experiencia el Colegio Los Nogales y la Giralda.

tema de la memoria; en este abanico de posibilidades, se encontraron algunas obras literarias, que rompen los estereotipos y logran de manera simbólica retomar distintas problemáticas sociales que se consideran lejanas pero que pueden afectar las vivencias de los niños y niñas, por esta razón en la investigación se consideró pertinente agregar la experiencia literaria como una categoría que permite resignificar el acto de la lectura y es un punto de encuentro en la construcción de una memoria colectiva, resignificando en ella, elementos propios del sujeto y su experiencia como lector.

A partir de lo anterior, se formularon distintas aproximaciones en la relación memoria-experiencia literaria, de este binomio surgieron tres posibilidades de encuentro, (relación-continuidad social, marcos contextuales e identificación) que aportan a este diálogo, en tanto dicho encuentro, permite a los niños y niñas reconocer sus propias realidades u otras distantes a ellos. Lo expuesto constituye el Marco teórico de la investigación.

En el marco metodológico, se describen las fases que estructuran la monografía, así como también el diseño de tres instrumentos empleados durante el recorrido. Con base a estas herramientas de investigación, se escogieron cuatro obras literarias infantiles que se analizaron a partir de las categorías de análisis y en concordancia al binomio memoria-experiencia literaria; se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas aplicadas a dos de los tres autores colombianos² que aportan a la investigación: Yolanda Reyes y Jairo Buitrago, y un taller de una sesión que se realizó en el Colegio los Tejares, el cual fue dirigido a los niños y niñas de cuarto grado. Esto permitió entraren diálogo entre lo explorado teóricamente, la voz de las maestras en formación y los hallazgos. Esto se expone en el apartado de Resultados.

Durante el recorrido, emergieron nuevos elementos que fueron objeto de reflexión, aportes para la reconfiguración del ejercicio docente de las investigadoras y además, dejaron la sensación de ser posibilidades interesantes para el desarrollo de futuros trabajos. Lo anterior, constituye el último apartado del trabajo investigativo.

² Por cuestiones de carácter logístico, no se realizó la entrevista al escritor Gerardo Meneses, sin embargo no se desconocen los aportes realizados por él, tanto a la literatura infantil como al trabajo investigativo.

En consecuencia, esta monografía intenta exponer el interés de las estudiantes por vislumbrar que las posibilidades en el diálogo de saberes son innumerables, en éstas, emergen nuevos conocimientos, contradicciones e incertidumbres que hacen parte del proceso formativo.

Durante este recorrido, se aseveró que relaciones teórico-prácticas, arriesgarse a explorar nuevos saberes y generar una conciencia interpretativa de la realidad que nos convoca, a partir de ello, se espera que el lector sea enriquecido por el trabajo investigativo y que éste, suscite la construcción de nuevas posturas y nociones sobre la infancia y el escenario escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como me he pasado tantos años compartiendo historias con niños, sé que hay que hablar de los tiempos difíciles y creo que tanto los niños como los adultos, necesitamos nombrar las cosas que más nos duelen, precisamente porque nos duelen. Sé también que el silencio puede ser muy doloroso.
(Reyes, 2005, p. 19)

La concepción de infancia ha atravesado cambios trascendentales tanto en la escuela³, como fuera de ella⁴, varios de estos cambios tienen que ver con la manera como se les enseña y se les presenta la realidad⁵ a los niños y niñas, llegando a ser idealizados por los padres, maestros y los adultos en general, quienes evitan hablarles acerca de los temas denominados difíciles, conflictivos, problemáticas sociales por las que atraviesan los mismos o simplemente que se vivencian recurrentemente en el país. Para ellos, el niño o la niña no cuenta con la capacidad para comprender acontecimientos y situaciones de diferente tipo y por ello, nadie les habla de lo que pasa, los mayores guardan silencio.

Todo relato, toda memoria, lo sabemos es una búsqueda de sentido una interpretación. Y como yo había sido convocada a ese encuentro por escribir para los niños, por dar palabra a los agujeros negros, que es el título que iba a leer en esta biblioteca, quise indagar sobre lo que sabían los niños. -¡Los niños! me preguntaron sorprendidos. - Sí, ¿Cómo hablan de esto ustedes con los niños? Insistí. Pero al ver su cara de extrañeza corregí la pregunta. ¿Ustedes hablan de esto con los niños? Me dieron respuestas del tipo: ellos eran muy chiquitos o no se acuerdan o no entienden o nacieron después de los hechos o claro que nos han oído hablar de eso, pero directamente así lo que se dice hablar con ellos, para ellos no, como estamos hablando aquí no. (Reyes, 2000)

³“La escuela se erigió como un lugar privilegiado de encierro y separación entre infancia y adultez, es el dispositivo para encerrar a la niñez y la adolescencia, un encierro corpóreo y epistémico” (Delgadillo, 2004, p. 47), una separación que no permite que los niños y niñas se relacionen y comprendan del todo su contexto.

⁴No muy alejado de lo anterior “El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social se hizo más complejo, en tanto la premisa es la misma-la moralización y el disciplinamiento; lo que se transforma son las maneras de encauzar de incorporar al modelo a los sujetos” (Delgadillo, 2004, p.48)

⁵ Para efectos del presente trabajo se retoma la enseñanza de la historia, ya que gracias a ella surge la necesidad de interrogarse sobre cómo ésta, en su proceso de enseñanza se aleja de las realidades de los niños y niñas y a su vez refleja una dinámica que se distancia en el reconocimiento del entorno propio; desconectando la relación pasado, presente y futuro y condicionando la construcción de sus identidades.

De acuerdo a las palabras de Reyes en su intervención con los padres y madres víctimas de la violencia en el municipio El Salado⁶, los niños y las niñas escuchan las conversaciones de los adultos, ellos son quienes reciben constante información del entorno, viven en un mismo contexto al cual no se les puede simplemente negar la posibilidad de ser participantes activos y son ellos quienes, a su vez cuestionan con facilidad lo que acontece a su alrededor, callar sus voces o no acompañar y guiar sus interrogantes, impide el reconocimiento de su realidad inmediata, de acercarse a una construcción de su identidad y de formar una memoria colectiva.

A partir de lo enunciado, es necesario centrar la mirada en los puntos problemáticos que guían este capítulo, por esta razón, se vislumbran dos tensiones y se retoman debates en torno a la memoria con el propósito de cuestionar la mirada del niño y de la niña. La primera, es el papel de la escuela en la configuración del sujeto, ya que en este escenario, no se considera pertinente que conozcan los conflictos y las distintas realidades, pues estas situaciones no son aptas para el contexto en el que están inmersos; imaginario que es producto de distintos acontecimientos históricos y de construcciones socialmente instauradas.

La escuela como otros espacios de socialización “No se ocupan de estos problemas de la guerra, ni se esfuerzan por analizarlos, ni por hacer una reflexión al respecto. Son flashes de noticias, entre una masacre y otra, un partido de fútbol, un reinado de belleza” (León. 2010 citado por Moreno. 2011, p.7), debido a que al interior de la escuela se invisibilizan aspectos relacionados con el conflicto colombiano en el que están involucrados los niños y las niñas,

⁶ “El 18 de febrero del año 2000, 450 hombres de bloques paramilitares de los Montes de María irrumpieron en el casco urbano de El Salado, Bolívar, truncando la vida de sus habitantes, a unos los asesinaron y a otros los dejaron sin sus seres queridos y sin su tierra Las víctimas sobrevivientes de la masacre iniciaron un éxodo que todavía no ha terminado. En la actualidad, de los siete mil saleros que habitaban este territorio en tiempos de paz, solo ha regresado un 35% de la población, representado según datos de la Unidad de Víctimas de Bolívar, en 290 familias del casco urbano y unas 120 en las veredas”. Quince años de la masacre El Salado: la reconstrucción de un pueblo (consultado el 27 de Marzo de 2016). Disponible en <http://www.eluniversal.com.co/regional/bolivar/15-anos-de-la-masacre-de-el-salado-la-reconstruccion-de-un-pueblo-185198>

por lo que se hace énfasis en la posibilidad de dar un lugar a la memoria como una alternativa de escolar⁷, para que ella otorgue, transmita y resignifique un sentido diferente de la realidad.

Por ejemplo, en países como Argentina y Chile, que en la década de los 70 y 80 tuvieron gobiernos dictatoriales, las aulas se convirtieron en escenarios privilegiados para plantear un tipo de sujeto⁸. Tras la culminación del régimen militar, en el periodo transicional y por el accionar de las movilizaciones sociales y de las organizaciones que se definían por la búsqueda de verdad y justicia, la escuela se convirtió en un escenario para la construcción de otras significatividades que recobraban elementos de la participación y la democracia a partir de la memoria, lo que posibilitó, la comprensión del porqué de su presente, la idea de memoria como sinónimo de reconciliación, no repetición y punto de partida para la configuración de un futuro posible y diferente. En este sentido, y siguiendo el concepto del CNMH⁹ (2013) en el que rescata las funciones de la memoria, afirma que son: esclarecer los hechos, reconocer los sucesos para su no repetición y ser espacio de duelo, para la reconstrucción de lo perdido.

Para el caso colombiano, la memoria colectiva en el escenario escolar, no se ha dado de forma tan amplia y las tres funciones expuestas se difuminan en las realidades precarias de las víctimas, en este sentido las dinámicas particulares que constituyen al país se desvanecen en

⁷ De acuerdo con Paloma Aguilar “en aquel momento, las políticas de memoria en el Estado español fueron inexistentes. ¿Qué entendemos, sin embargo, por políticas de memoria? Para la citada autora, las políticas de memoria hacen referencia a “todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país” Políticas, por tanto, para el no-olvido.”(Yeste, 2012, p. 9) y así es como las escuelas están organizadas de acuerdo a las políticas curriculares, que en Colombia no se visibilizan unas políticas por la memoria, por ello este trabajo investigativo además interroga a la forma como se plantean los planes de estudios en las instituciones.

⁸Pues bien: “El dispositivo escolar fue atravesado por un proceso de resignificación de sus componentes (la verticalidad, la preocupación por el orden, el control, los rituales) puestos al servicio de una lectura represiva y belicista de la realidad social más general (...), el énfasis estuvo puesto en los aspectos represivos disciplinadores de la escuela, en tanto que el currículum fue tamizado, y a pesar de la inexistencia de un proyecto pedagógico orgánico de la dictadura, en las distintas gestiones hubo coincidencia sobre lo que no podía formar parte del currículum (prohibición de libros, supresión de materias y contenidos). Es lo que se ha llamado “el vaciamiento de contenidos socialmente significativos”. Sobre este patrón, la escuela, un dispositivo que reúne aspectos de represión y disciplinamiento, con producción y transmisión de la cultura, y construcción de lazos sociales, fue traccionada hacia sus aspectos más autoritarios.” Es así como se pretende formar a un sujeto que se encamine a lo que ellos proponen, al seguimiento del héroe y amor a la patria. Disponible en <http://www.comisionporlamemoria.org/.../con%20is.../dossier5.pdf>

⁹CNMH: Centro Nacional de Memoria Histórica.

las cotidianidades escolares, resultado que fomenta la naturalización de la violencia y la violación de los Derechos Humanos¹⁰; situaciones como el desplazamiento y desaparición forzada, son sucesos rápidamente olvidados ante la indiferencia de la mayoría de la población.

En efecto, “La memoria tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en sí mismos” (Jelin, 2001, p.98), en este sentido es importante pensar en ¿cómo la memoria colabora a ese fortalecimiento del sentido de pertenencia y confianza sobre sí mismos? Es verdad que existe un desconocimiento¹¹ por parte de algunas personas, pero también hay quienes luchan para que ello acabe y es necesario comprender que este no es un problema que le atañe a un tipo de población, por el contrario a todos los sujetos: maestros, padres y adultos que pueden conocer o desconocer la importancia de colaborar con dicha tarea para que los niños y niñas sean conscientes de este papel fundamental dentro de la sociedad.

Una segunda tensión, hace referencia al desconocimiento y resistencia por parte de los adultos (padres y maestros) por acercar a los niños y niñas a la literatura infantil colombiana sin que haya pretensión metodológica para la enseñanza de temas específicos o moralejas sino “libros que dejan atrás la idealización de la infancia para dar paso a una literatura en la que la realidad de los hechos se mezcla con la subjetividad de las emociones sin imponer mensajes moralizantes ni hacer concesiones”¹²

La realidad escolar, evidencia que las intenciones de los textos literarios que durante el siglo XX, apuntaban a los fines de adoctrinamiento aun permea las prácticas educativas y no representan desafíos para el lector, lo que imposibilita el encuentro del sujeto con la lectura,

¹⁰Casos como los crímenes de Estado, masacres, secuestros, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento ilícito, minas antipersonal y violencia sexual, se convierten, en tan solo unas formas de violencia que constantemente dejan víctimas al interior del país. (CNMH, 2013)

¹¹No solo los adultos son responsables de construir junto con los niños y niñas un sentido de pertenencia e identidad; sino, instituciones como el Estado, la familia, la comunidad tienen el compromiso de brindar alternativas necesarias para propiciar conocer la realidad que tanto afecta al territorio colombiano.

¹²¿Quién dijo que no se les podía hablar de eso?, recuperado el 2 de Junio de 2015, disponible en <http://www.revistaarcadia.com/impres/periodismo/articulo/quien-dijo-no-podia-hablar-eso/31353>

obstruyendo el papel de la experiencia literaria y los elementos que podrían surgir de la memoria colectiva a través de sus historicidades y el contacto con la obra. Dicha postura, ignora la dimensión emocional de los niños y las niñas, es decir, no tiene en cuenta las emociones o sentimientos que pueden experimentar como resultado de sus vivencias o acontecimientos infortunados.

Por estas situaciones se hace el llamado para reconocer que en Colombia existe una literatura infantil que permite reflexionar acerca de la realidad y de las problemáticas sociales, pues es común encontrar que al niño - lector se le niega la posibilidad de vivir el acto de leer, de sentir la literatura y la oportunidad de explorar, conocer otro tipo de textos que amplíen su visión sobre el mundo y las múltiples realidades que en él confluyen.

Dado que, al interior de la sociedad, se idealiza la infancia y se aleja de su contexto real e inmediato, se pregunta cómo la memoria colectiva es una posibilidad de reconocer en las obras literarias un sentido por interpretar la realidad que presenta y resaltar los esfuerzos de tres escritores colombianos por narrar esas historias que afligen o consuelan a sus protagonistas y lectores, posibilitando en sus escritos el reconocimiento y la construcción de otros mundos. Es así que el presente trabajo, parte del siguiente interrogante: **¿Qué elementos de la memoria colectiva están presentes en las apuestas literarias de tres autores colombianos que dirigen su trabajo al público infantil?**

2. PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué elementos de la memoria colectiva están presentes en las apuestas literarias de tres autores colombianos que dirigen su trabajo al público infantil?

Preguntas Orientadoras

- ¿Cuáles son los elementos conceptuales que posibilitan un diálogo entre la memoria colectiva y la experiencia literaria?
- ¿Existen elementos de la memoria colectiva en las cuatro obras literarias seleccionadas?
- ¿Cómo abordar con los niños y las niñas los elementos centrales de la memoria colectiva?

3. JUSTIFICACIÓN

*Para leer es preciso lanzarse a una aventura y a un desafío; la aventura y el desafío de encontrarnos con nosotros mismos, porque al leer un libro capaz de interpelarnos, nuestra sensibilidad se abre a preguntas que buscan en el lenguaje su expresión y su respuesta.
(Andruetto, 2014, p. 88)*

La realidad del contexto colombiano ha estado demarcada entre otros factores, por diversas problemáticas sociales¹³: el desplazamiento, la desaparición forzada, la tenencia de tierras, las luchas laborales y el conflicto armado entre otros, son constantes que atraviesan las historicidades y experiencias de la sociedad colombiana.

En efecto “Colombia es un país que se ha caracterizado por su larga historia de conflictos, sobre los cuales ha corrido mucha tinta y han sido objeto de escrutinio político y académico, la participación de los niños y las niñas (...), en ellos amerita una mayor atención” (Pachón, 2009, p.2) es así que los niños y las niñas en el marco de estas problemáticas, se configuran como sujetos¹⁴ que experimentan a menudo sentimientos y situaciones dolorosas y/o traumáticas. En este sentido, es pertinente comprender que en el territorio colombiano hay diversas formas de vida social, diferentes historias y miradas que requieren ser visibilizadas y reconocidas desde una perspectiva amplia, dichas construcciones son múltiples y los infantes se pueden acercar a ellas a partir de sus experiencias.

Por consiguiente, se propone una de las diversas miradas, para hacer de la memoria un medio en el que confluyen diferentes formas de abordar los temas sociales complejos y difíciles de asimilar. En consecuencia, tanto la historia como la memoria amplían caminos para construir y aportar un conocimiento social sobre el entorno en el que viven y crecen los niños y las

¹³ “Los problemas sociales no son el producto tan solo de condiciones objetivas en la sociedad, sino que son el fruto de un proceso de definición colectiva de ciertas condiciones como problemas. (Blumer, s.f, 1971). Tan solo algunos fenómenos sociales se constituyen en un momento determinado en causa de preocupación y pasan a ser considerados problemas sociales”. (Frigerio. s.f, p. 12).

¹⁴A través del tiempo los niños y niñas en la sociedad colombiana vivencian situaciones que afectan su cotidianidad, muchos infantes se encuentran con la guerra directamente, otros, la evidencian a través de los medios de comunicación o de testimonios de personas allegadas, sin duda, ninguno se escapa de esta realidad.

niñas; sin embargo desde el objeto que dirige el presente trabajo se abordará principalmente la memoria.

Se entiende que la memoria transmite y reconstruye realidades, sus aportes son importantes en la medida que no son unos pocos los que deben validar y transmitir una memoria general, sino que en la diversidad humana hay multiplicidad de memorias que se deben reconocer, ello implica generar una postura reflexiva que movilice el pensamiento y permita el contacto con el otro, con su memoria:

La memoria, ya como un factor de lucha por la justicia, ya como una traba en la búsqueda de la libertad, es, en cualquiera de los dos casos —y en tanto instancia de los procesos imaginarios—, un elemento importante en los modos de construcción de la realidad social que llevan a cabo los sujetos (Manero y otros, 2005, p. 176).

Por lo anterior, se reconoce como los procesos de construcción de la memoria se apoyan en aquellas acciones que buscan preservar la identidad de los sujetos a los que se les han vulnerado sus derechos y causado daño, de igual forma, un uso necesario de la memoria en el escenario escolar, tiene que ver con la posibilidad de dar voz a los que a partir de su experiencia pueden contribuir a un proceso de comunicación, en el que la escucha y la reciprocidad estén presentes, pues:

Las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por eso que desde la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad. (Rosemberg, 2010, p.22)

Ligado a ello, se encuentra la posibilidad de volver sobre lo acontecido para hacer progresivamente una reconstrucción de los recuerdos¹⁵ que hacen parte de la vida de las personas y de los grupos humanos, que han sido vulnerados de forma física, psicológica y simbólica.

¹⁵“Los recuerdos (...) sobre todo cuando reflejan los acontecimientos de nuestra vida, no nos ponen solamente en relación con nuestro pasado, sino que nos relacionan con una época, nos reubican en un estado de la sociedad en donde existen, alrededor de nosotros, muchos otros vestigios que aquellos que descubrimos en nosotros mismos (...)“Uno sólo recuerda a condición de situarse en el punto de vista de uno o varios grupos y volver a colocarse en una o varias corrientes de pensamiento colectivo” (Halbwachs. 1968, p. 35-36)

En este sentido y desde la memoria colectiva se pretende rescatar la diversidad de realidades, creencias, experiencias, rituales, narratividades y testimonios que identifican a cada uno de los grupos humanos que integra la sociedad, pues al comprender que aunque la vida trasciende, el tiempo pase y los espacios se transformen, la memoria colectiva vive y permanece mientras sus integrantes transmitan el sentido de dichas memorias.

Para hacernos una idea de la multiplicidad de memorias colectivas, podemos imaginarnos lo que sería la historia de nuestra vida si, cuando la contamos, nos detuviésemos cada vez que recordáramos a uno de los grupos con los que estuvimos vinculados, para examinarlo en sí y decir todo lo que hemos conocido de él. (Halbwachs, 2004, p. 86)

En palabras de Halbwachs (2004) los grupos humanos en el momento en que vuelven sobre su pasado y retoma sus vivencias, sienten que siguen siendo los mismos y generan una conciencia reflexiva que les permite rescatar y preservar su experiencia a través del tiempo, por ello, es pertinente abordar la memoria colectiva, puesto que ésta retoma de la realidad lo que aún sigue vivo al transcurso del tiempo y genera un vínculo constante con situaciones reales que son el fruto de lo que se refleja en el presente.

A partir de lo anterior, en este trabajo surge nuevamente la cuestión de la escuela como un espacio que sitúa la memoria colectiva, ya que en la misma convergen saberes y prácticas que pueden enriquecer las experiencias de los niños, niñas y maestros. Crear y fortalecer estas iniciativas hace que la memoria actúe:

Como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos. (Jiménez, 2012, p. 26)

Retomar la memoria colectiva en el escenario escolar puede significar un cambio en la forma como generalmente se aborda y se construye la realidad, es en este escenario donde confluyen simbologías y representaciones de lo que se vive constantemente, es un espacio que vincula la memoria individual con la memoria colectiva, a fin de resaltar todos los modos de vida, logrando la interacción de ellos.

En este sentido, el papel del maestro es decisivo, pues es él quien puede plantear nuevas alternativas de trabajo, que reflejen en su máximo esplendor el reconocimiento de los otros. Además, es una oportunidad para lograr suscitar en los niños y niñas el interés por conocer más allá de lo que a nivel personal sienten y viven, las posibilidades son infinitas, los docentes son quienes las descifran y las recrean.

Asimismo, el acercamiento a las situaciones difíciles, la identificación, el reconocimiento de otras realidades, son tan solo algunas de las posibilidades que convergen en ese espacio simbólico que es capaz de trazar la lectura, de allí que se haya considerado pertinente y significativo seleccionar las obras y la experiencia literaria como un puente de encuentro con la memoria colectiva.

En las obras literarias escogidas, se perciben los esfuerzos de Jairo Buitrago, Yolanda Reyes y Gerardo Meneses autores de *Eloísa y los bichos*, *Camino a casa*, *Los agujeros negros* y *La luna en los almendros* respectivamente. Aparte de su trayectoria como escritores, realizan trabajos didácticos y pedagógicos con los niños y niñas de Colombia y el continente a través de su amplia experiencia, logran crear una serie de historias en las cuales los conflictos personales y los problemas sociales enmarcados dentro de los dramas narrativos, posibilitan un acercamiento a la categoría de memoria colectiva en los niños y niñas. Lo anterior se hace evidente en la siguiente afirmación:

Precisamente ese interés que tengo por la migración o el desplazamiento es también un poco ese interés que tengo por contar las vicisitudes de alguien siempre en un libro y que ese alguien, ese personaje central se llame Eloísa o la niña de *Camino a casa* (Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre 2015).

Desde esta perspectiva, la literatura se aborda en su carácter transgresor, ya que permite la configuración continua del ser humano, su deconstrucción y construcción, cuando éste se identifica con sucesos, personajes o con situaciones que están presentes en el texto y en su entorno, la lectura en un primer momento le permite tomar distancia, posibilitando así su visualización y comprensión desde otros puntos de vista, “entre más violento e insensato es el contexto, más vital resulta mantener espacios de respiro, de ensueño de pensamiento, de humanidad.” (Petit, 2002, p.42).

Por las razones expuestas, se resalta la posibilidad de encuentro entre la memoria colectiva y las obras literarias y bajo este supuesto, se lleva a cabo una exploración teórica que busca indagar, reconocer y plantear las múltiples maneras de interpretar y conocer el pasado, y cómo la memoria puede ser transmitida, construida y significada en los niños y niñas. De esta manera la lectura se sitúa como alternativa para generar espacios íntimos, agradables y sensibles en el camino hacia lo desconocido.

Así, en los siguientes apartados de la monografía, se hará un ejercicio exploratorio de estos dos componentes: el de la memoria y su importancia como un vehículo conector de sentidos; y la experiencia literaria, como una alternativa para acercar a los niños y niñas a situaciones ya conocidas, o tal vez a esas historias que escuchan en los noticieros o que vivieron sus familiares, pero que no las sienten como propias.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Evidenciar las apuestas literarias de tres autores colombianos que relacionan en sus escritos los elementos de la memoria colectiva y se dirigen al público infantil.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Categorizar los elementos conceptuales que permitan un diálogo pedagógico entre la memoria colectiva y la experiencia literaria.
- Analizar los aportes de las obras literarias en el reconocimiento de la memoria colectiva en niños y niñas.
- Acercar a los niños y niñas a las categorías que vinculan la memoria colectiva con la noción de experiencia literaria.

5. ANTECEDENTES

Una de las pautas que establece la Licenciatura en Educación Infantil para el desarrollo de todo trabajo investigativo, es la búsqueda de las propuestas y trabajos que se han elaborado en el campo que se quiere investigar, en este caso la *Memoria colectiva*¹⁶. Esto con el fin de acercar y esclarecer las condiciones necesarias para problematizar y definir el objeto de estudio.

Es así, como se toman los referentes para contribuir a dicha problematización. Para este trabajo se buscaron tres fuentes principales: la primera retoma los trabajos desarrollados en los países del Cono sur¹⁷, particularizando el caso Argentina; la segunda, parte del trabajo realizado por el docente Carlos Arturo Chavarría en el Colegio Los Nogales y una apuesta pedagógica del Centro de Memoria Histórica; en tanto dicha apuesta evidencia la posibilidad de abordaje de la memoria dentro del escenario escolar. Por último, se remite a los trabajos desarrollados en la Licenciatura de Educación Infantil durante los últimos cinco años.

5.1 Lucha por la Memoria, caso Argentina

Argentina, es conocida como uno de los países más representativos por el trabajado realizado alrededor de la memoria colectiva. Después de la dictadura militar¹⁸ y sus consecuencias, se inició con un proceso de reparación y justicia que posibilitó un reconocimiento de las causas y consecuencias de lo acontecido.

¹⁶ Teniendo en cuenta que ésta hace parte del campo de las Ciencias Sociales.

¹⁷ Dictaduras, refugiados y reparación en el Cono Sur de América Latina, recuperado el 2 de Febrero de 2016, disponible en la década de 1970 y parte importante de la década de 1980, encontraron a los países del Cono Sur de América Latina gobernados por dictaduras cívico-militares que inspiradas en la “doctrina de la seguridad nacional” implementaron planes sistemáticos de violación de los derechos humanos dirigidos a borrar todo atisbo de oposición a sus prácticas autoritarias y a la imposición de sus modelos políticos y socio-económicos. Disponible en http://www.fmreview.org/es/crisis/terminiello.html#_edn1

¹⁸ En Argentina a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, se instauró en el país una dictadura que implantó el “terror más profundo que ha conocido la sociedad argentina” (*), y posibilitó la imposición de un modelo de país autoritario, económicamente regresivo y socialmente injusto requerido por los centros de poder internacional y los grupos económicos concentrados en el marco del plan Condor. Este golpe no constituyó una irrupción abrupta, sino que se insertó en una cultura política atravesada por prácticas de violencia estatal y paraestatal, y por la continua alternancia de dictaduras militares y democracias restringidas durante todo el siglo XX. (Recuperado <http://www.espaciomemoria.ar/dictadura.php> el 25 de Marzo de 2016) Espacio memoria y derechos, El Plan Sistemático de represión ilegal)

Para Argentina la memoria, en el campo educativo: “tiene que ver con la construcción de un presente y un futuro (...) con la construcción de vínculos sociales y con la transmisión de códigos y experiencias colectivas” (Lorenz, 2003 citado por Jelin, 2004,p. 5), insumos que compilan las realidades de un tiempo presente, cargado de situaciones dolorosas, pero que es necesario reconocerlas, en el país austral, la escuela y el currículo se convirtieron en vehículos privilegiados para reconocer ese pasado y apostar a un presente basado en el *Nunca más*¹⁹. Ejemplo de ello, es el libro *La noche de los lápices* (1985) y su film homónimo realizado por Héctor Olivera. El testimonio de Pablo Díaz (Protagonista de la historia) y el de otros estudiantes son utilizadas como herramientas didácticas para conmemorar lo sucedido desde el aula.

En marzo de 2001, el Ministerio de Educación publicó una Guía de análisis de *La noche de los lápices* que acompaña a una edición en video de la película de distribución en las escuelas estatales. Los objetivos de la publicación son “Analizar las condiciones político institucionales en las que se produjo el golpe de estado de 1976” (Lorenz, 2003)

Otro trabajo a resaltar es el de Graciela Montes, titulado *El golpe y los chicos* (1996), una obra dirigida a niños, en la que se visibiliza la importancia de la memoria, mediante la reconstrucción de los sucesos que se vivieron durante el golpe y la dictadura. La autora resalta la importancia de conocer dichos sucesos:

(...) creo que los chicos están sometidos a la historia y a la crueldad de la historia. De lo que tendríamos que protegerlos es de que no vivan estas cosas, no de que no sepan. El conocimiento siempre es bueno, nos hace más libres y más fuertes. El no saber nunca nos protege, más bien nos condena. (Montes, 1996)

En efecto, las escuelas en Argentina discuten, enseñan y conmemoran las víctimas y lo ocurrido en la dictadura militar, convirtiéndose en uno de los países que “han pretendido impulsar la recuperación de la memoria sobre los acontecimientos de la última dictadura militar y fortalecer los lazos que vinculan la experiencia pasada con los sentidos del presente y el futuro” (Herrera y Merchán, 2012, p.8), en consecuencia, como base fundante de los gobiernos de transición, surgieron distintas formas de reconstrucción de la historia, pues bien

¹⁹Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de personas, (Eudeba, 1984) CONADEP. “Las autoridades militares del Proceso de Reorganización Nacional denominaron "excesos" a los delitos perpetrados por efectivos militares o policiales con fines particulares, sin autorización de sus superiores, al margen del accionar represivo. Como se verá más adelante, homicidios, violaciones, torturas, extorsiones, saqueos y otros graves delitos, quedaron impunes, cuando se perpetraron en el marco de la persecución política e ideológica desatada en esos años” (CONADEP, 1985,p. 9)

hace parte de la vida de los ciudadanos. Las tragedias y sucesos que dejaron este periodo no pueden ser olvidados, he allí el papel tan importante que la educación tiene y asume.

5.2 Una mirada a Colombia, trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica y el Colegio los Nogales.

En el rastreo documental, se encontró que en Colombia se han planteado en diferentes escenarios una serie de apuestas pedagógicas, entre ellas los “Museos Escolares de la Memoria” que desarrolla el profesor Chavarría y consiste en:

Un recorrido entre objetos atemporales, vigentes y reflexivos, como cabos sueltos, permiten a los asistentes encontrar el hilo conductor de una historia del conflicto armado colombiano. “Relatos de memoria” es una especie de cristal para ver el punto de vista de los jóvenes sobre lo que entienden del conflicto armado. La propuesta del departamento de sociales del colegio Los Nogales y la alianza educativa a través del colegio La Giralda, apoyado por la Dirección de Museo del Centro Nacional de Memoria Histórica, busca generar herramientas para la comprensión y toma de conciencia de los estudiantes de cualquier colegio del país, acerca del impacto del conflicto armado en cada colombiano y en la sociedad en general.²⁰

Los estudiantes junto con la guía de Chavarría, docente del colegio Los Nogales, comenzaron con el proyecto del museo, al reconocerse como víctimas indirectas del conflicto, sabiendo que sus familiares vivenciaron alguna situación de violencia, para luego buscar un objeto significativo que represente la situación de conflicto, pues bien, detrás de cada uno de esos objetos existe una historia de dolor que debe ser contada. Es así como comienza la investigación de cada uno de los estudiantes.

Este proyecto hace parte de los referentes documentales encontrados. Es un trabajo en el que se reconstruyen las historias de vida de los familiares de los estudiantes y se enfoca en la recuperación de la memoria histórica; sin embargo, cabe resaltar que está dirigido a jóvenes, alumnos que cursan grado noveno, décimo y once. Lo cual, permite interrogarnos acerca de la infancia, que nuevamente es apartada, ya que los trabajos que se encuentran alrededor van enfocados para edades que superan los 12 años.

²⁰Museos Escolares de la Memoria en la Filbo 2015 Recuperado Marzo 10 del 2016, disponible en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/museos-escolares-de-la-memoria-en-la-filbo-2015>.

De esta manera, desde el aula los estudiantes construyen memoria histórica involucrando a docentes, estudiantes, familiares y amigos, haciendo que la reflexión frente al conflicto armado se desligue del texto escolar y permee la vida cotidiana de los participantes. Así, los estudiantes comprenden el conflicto armado desde el impacto que ha causado en la población civil y se convierten en agentes de paz al ser investigadores y constructores de memoria histórica. (CNMH, 2015)

De igual manera, se resalta el trabajo que lleva a cabo el Centro Nacional de Memoria Histórica, en el área de la pedagogía y apropiación social, teniendo en cuenta que “en el marco de la ley 1448 del 2011– tiene como mandato promover las condiciones y garantías para que distintas expresiones de la sociedad y las instituciones estatales avancen en ejercicios de reconstrucción de memoria histórica de manera autónoma.”(CNMH, 2015) Asimismo para poder llevar a cabo dicho propósito, el CNMH (2014) propone tres líneas de trabajo: la caja de herramientas, módulos sobre memoria histórica y la promoción de Grupos Regionales de Memoria Histórica, las cuales se dirigen a las: universidades, escuelas, maestros, estudiantes, funcionarios públicos, organizaciones sociales, entre otras, y posibilita el debate y la reflexión “sobre un pasado compartido que alimente la esfera pública de las memorias.”, al entrar a la página web de CNMH se pueden encontrar los siguientes materiales didácticos²¹:

1. Caja de Herramientas: Abordar en el aula escolar la memoria histórica del conflicto armado colombiano y usar los informes producidos por el CNMH sin repercusiones negativas en los estudiantes. La caja contiene una guía de apoyo para maestros y libros de textos dirigidos a grado once en relación a los sucesos de El Salado, Bahía Portete, Segovia y Remedios.
2. Cartillas pedagógicas: Manuales dirigidos a niños, niñas y adolescentes que contienen una guía de lectura, inspiradas en los informes producidos por el CNMH.
3. Apoyo a Universidades: Ayudas académicas para que las instituciones de educación superior consoliden grupos regionales de memoria histórica que

²¹Pedagogía de la memoria histórica, Recuperado Marzo 25 de 2016 disponible en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>.

estén en capacidad de investigar los casos locales aún desconocidos por el resto del país.

4. Módulos Académicos: Talleres, conversatorios y diplomados con sectores públicos y sociales del país en los que el CNMH comparte su marco conceptual y ruta metodológica para que ellos desarrollen procesos autónomos, se apropien de las herramientas, las discutan e innoven en la reconstrucción de la memoria histórica en Colombia.
5. Las alfabetizaciones digitales: Buscan dotar de herramientas y conocimientos técnicos a organizaciones regionales que se dedican a hacer memoria histórica y a documentar el conflicto armado y sus consecuencias en medios digitales. Los sitios web por ejemplo, visibilizan memorias de carácter regional a través de distintas manifestaciones culturales.

Es así como, el CNMH, desarrolla las estrategias y resalta la importancia que posee la pedagogía de la memoria histórica, pues bien se plantea para diferente público además de tener en cuenta a los actores del conflicto armado, para así llevar a conocer, reflexionar e involucrarse en estos procesos reparadores.

5.3 Trabajos desarrollados en la Licenciatura de Educación Infantil

En el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, entre el año 2011 al año 2015, se encontraron cinco trabajos relacionados con la enseñanza de la historia, que a su vez realizan una apuesta investigativa novedosa. Teniendo en cuenta que dentro del programa se tienen pocos seminarios que aborden dicha área, se encontraron esfuerzos para vincular el programa a otras miradas y educaciones que ven la formación desde las Ciencias Sociales y la Educación infantil como saberes pedagógicos necesarios para la formación del sujeto.

Los trabajos que se presentan en la tabla N°1 Antecedentes trabajo de grado educación infantil, tratan de abordar diferentes aspectos de la enseñanza de la historia entre los cuales se encuentran:

1. La identidad cultural, empatía y comprensión de la historia.
2. La formación de sujetos desde los contenidos e intereses políticos.
3. El desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico.

Cada uno de los trabajos de grado, fortalece y hace una nueva comprensión a la enseñanza de la historia, como un saber que requiere de nuevos significados y cuestionamientos, resaltando la importancia que tiene en la formación de los niños y las niñas como actores principales. Son propuestas pedagógicas que visibilizan la coyuntura que se está dando en el campo, pues bien se hacen replanteamientos para repensarse acerca de las concepciones y formas.

Además, se evidencia la construcción de nuevas propuestas pedagógicas, de lo cual se puede inferir, el interés que se tiene por realizar trabajos innovadores con los niños y niñas, dándole importancia a la enseñanza de la historia y a las diferentes posibilidades en el campo, que a pesar de no ser el fuerte de la licenciatura, surge la inquietud y disposición de las estudiantes por investigar y aprender otras educaciones y diversas miradas teóricas y metodológicas que rescatan a la pedagogía como un saber.

Finalmente, se evidencia que el campo de la memoria colectiva, no ha tenido mayor relevancia. Cada una de los trabajos investigativos, le ha apuntado a analizar, comprender y proponer acerca de la importancia de la enseñanza de la historia; sin embargo, en el marco referencial tomado, no hay ejercicios investigativos dentro de la licenciatura que sean referentes para esta investigación y en consecuencia esta monografía podrá brindar miradas más amplias en el quehacer pedagógico dentro de la Licenciatura de Educación Infantil, siendo referente para próximos trabajos y posibilitador de otras formas de educación, que enriquece la formación de los futuros maestros en educación infantil.

Antecedentes trabajos de grado educación infantil

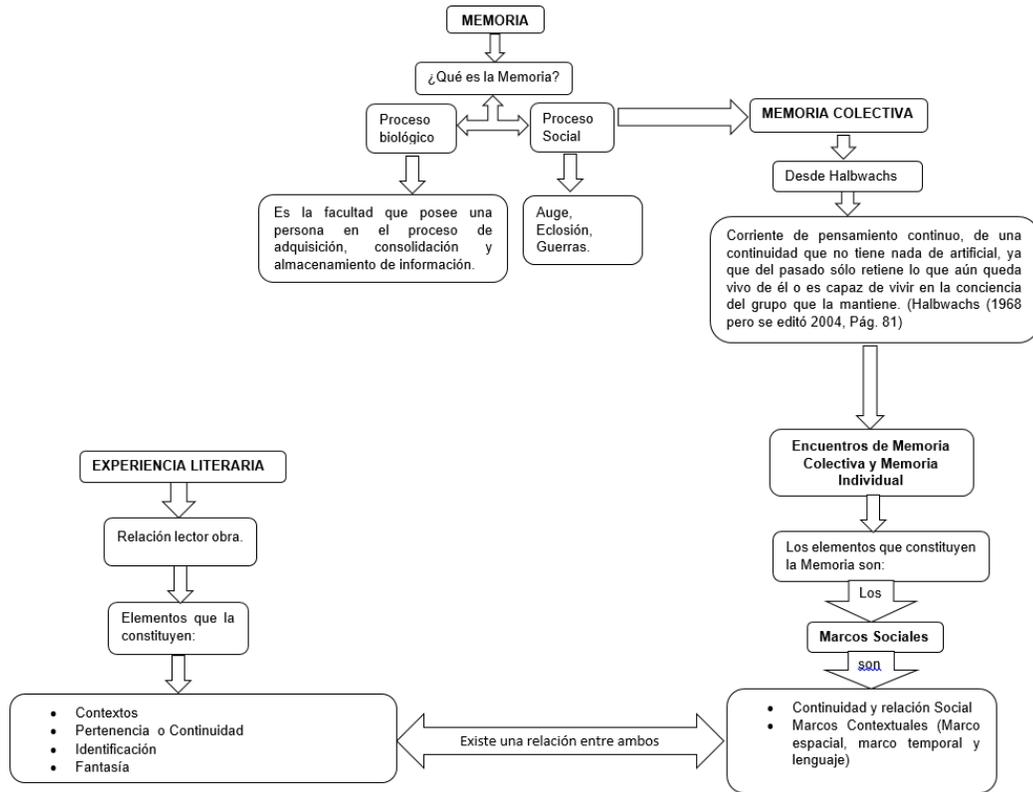
División de la Enseñanza de la Historia	Título	Autoras	Tipo de trabajo	Año
Empatía y comprensión de la historia	“Tras las huellas de la historia” la empatía histórica: una alternativa de acercamiento y comprensión de la historia en la Casa Museo Quinta de Bolívar.	July Milena Cuadros Blanco Lina Cristina Martínez Hidalgo Sandra Liliana Sánchez Álvarez Ingrid Tatiana Santana Gutiérrez Ruth Milena Triviño Huertas	Proyecto pedagógico	2012
Identidad cultural	La máquina del tiempo una estrategia para fortalecer la identidad cultural a través de la enseñanza de la historia.	Melany Alexandra Canarias Alvarez. Jeimy Andrea Roncancio Hernandez. Yuri Alexandra Rubiano Espinosa. Diana Marcela Sánchez Cabezas	Proyecto Pedagógico	2010
	Otras miradas de la historia, en la construcción del reconocimiento del otro. una aproximación desde el Museo de la Independencia	Ávila Riaño, Paula Alexandra. Merchán Galindo, Liliana Marcela.	Propuesta pedagógica.	2012
Formación de sujetos desde los contenidos e intereses políticos.	Manuales docentes de ciencias sociales: difusión de contenidos e intereses políticos para la formación de sujetos.	María Angélica Guarín García, Ana Gabriela Meneses Salcedo	Trabajo de Grado	2013
Habilidades del Pensamiento Histórico.	Proyecto pedagógico noti- preguntón una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional.	Angie Paola Ayala Cuida	Proyecto pedagógico	2015

Diseñado por: Palma, Piza y Bobadilla, 2016

En conclusión, como maestras en formación, se busca proponer dinámicas dentro y fuera del aula relacionadas al contexto y a la vida real de las niños y niñas con los que trabaja, sin este conocimiento es muy difícil situarnos en el lugar de los otros, lograr afectarnos y sensibilizarnos por las diferentes experiencias que ha vivido que marcan las historicidades y las cargas subjetivas. Por lo tanto, es importante reconocer la diversidad, la diferencia, los procesos individuales y colectivos de los sujetos, nunca dar por perdido u olvidado, sino aportar en su procesos para acercarse a sus propias realidades.

6. MARCO TEÓRICO

Imagen N° 1
Explorando un nuevo horizonte



Diseñado por: Palma, Piza y Bobadilla, 2016

En este apartado, se da inicio a la exploración de dos categorías centrales para el trabajo monográfico: *memoria colectiva* y *experiencia literaria*, en él, se establece un diálogo entre los autores propuestos y los aportes que realizan las investigadoras.

En el primer apartado, el capítulo conceptualiza el término memoria, para dar paso a la definición de la memoria colectiva y establecer un diálogo entre ésta y la memoria individual; con estos elementos se busca evidenciar los puntos de encuentro y de divergencia entre éstos dos.

Posterior a ello, se exponen las categorías que fundamentan y constituyen la memoria colectiva desde la perspectiva de Halbwachs: los marcos sociales, relaciones, continuidad social y los marcos contextuales; dentro de los cuales convergen los marcos temporales, marcos espaciales y el lenguaje.

En un segundo momento, se hace un acercamiento de categorías y se establece una relación entre la narratividad y la *experiencia literaria*, la cual complementa este capítulo y hace énfasis en el sujeto- lector. A partir de ello, se proponen tres posibilidades de encuentro. La imagen N°1, resume la estructura mencionada y permite vislumbrar la ruta utilizada para la exploración y la apropiación teórica.

6.1 MEMORIA

La memoria a corto y la memoria a largo plazo. La diferencia clave entre estos dos estadios yace en la persistencia del cambio que producen sobre las conexiones sinápticas. Los conceptos de plasticidad sináptica y potenciación a largo plazo-LTP, explican el soporte neuroquímico de la memoria. Sobre ellos se infiere que el cerebro y sus conexiones cambian anatómicamente y funcionalmente como producto de la experiencia. (Barbizet, 1969, p. 258).

Antes de abordar la memoria colectiva, se considera importante comprender, a qué se hace referencia cuando se habla de memoria. Desde el reconocimiento como facultad neurobiológica, se entiende que, el ser humano posee la capacidad de retener y significar en el cerebro procesos cognitivos, el lenguaje, los momentos, las imágenes de situaciones vividas; estos procesos recaen en el recuerdo y se convierte en el acto de traer estas vivencias individuales al presente, así la memoria se define como:

La capacidad para retener y hacer un uso secundario de una experiencia. Se basa en las acciones del sistema nervioso y, en particular, del cerebro. (...) La memoria, en realidad, nos permite retener nuestra lengua materna y otras lenguas que podamos haber aprendido, mantener nuestros hábitos, nuestras habilidades motoras, nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, de nuestros seres queridos y odiados, y referirnos a ellos durante nuestra vida. Cualquier comportamiento humano está en realidad potenciado más por patrones adquiridos que por estímulos inmediatos resultantes de la situación real. (Gramunt, s.f, citado por Barbizet, 1969, p.258).

Al respecto, se puede decir que la memoria es la capacidad neurobiológica de almacenar información, aprendizajes y experiencias, trayendo estos al presente por medio de estímulos. Sin embargo, se dice que “esta información almacenada en el sistema nervioso, no suele formarse de un modo instantáneo y sigue un proceso de formación que incluye al menos dos estados o etapas subsecuentes: la memoria a corto y largo plazo.” (Boquerizo, 2012, p.160).

La primera etapa, hace referencia a esa capacidad de almacenamiento transitoria, es decir, se guarda la información por un periodo muy limitado y es por ello que ese contenido no perdura mucho tiempo, es transitoria, ya que no es muy significativa para guardarla por una etapa prolongada, por lo cual no se retiene indefinidamente.

La memoria a largo plazo, al contrario, posee la característica de almacenar por largos periodos cierta cantidad de información, es decir todos los contenidos que se consideran significativos o son recurrentes para la persona se retienen por tiempos indefinidos, es una de las razones por las cuales, se puede recordar, ejemplo: quiénes somos, de dónde vivimos, los cumpleaños, los amigos de la infancia, la pérdida de un ser querido...etc.; trascienden ya que constantemente se están trayendo a colación y por ello ésta es más fuerte y menos vulnerable a olvidar.

Cabe aclarar, que entre estas dos memorias hay una conexión permanente, lo que permite a la memoria a corto plazo aportar a los momentos que se inscriben al largo plazo, es decir:

La memoria a corto plazo o retención consciente de una información durante un tiempo breve se basa en cambios efímeros, eléctricos o moleculares, en las redes neurales implicadas. Pero, si como consecuencia de la repetición de la experiencia tales cambios persisten, pueden activar la maquinaria²² anteriormente descrita y dar lugar a síntesis de nuevas proteínas y cambios estructurales. Un diálogo, en definitiva, entre genes y sinapsis (6) denominado proceso de consolidación de la memoria. El resultado es el establecimiento de una memoria a largo plazo basada en cambios estructurales persistentes (Boquerizo, 2012, p.161)

²²Hace referencia al proceso que se dan en el cerebro, por ejemplo: si vamos a llamar alguna persona y no sabemos el número telefónico, lo marcamos indiscriminadamente, probablemente segundos después será olvidado; sin embargo “si el número de teléfono (...) es de una persona importante para nosotros, a la cual llamamos regularmente, con seguridad lo recordaremos por más tiempo. Ello, porque la carga afectiva y la repetición del estímulo facilitan la reducción del umbral en la neurona, que permite la llegada al núcleo de una cascada de señalización, lo que produce moléculas encargadas de Mediar el cambio en la eficacia de las conexiones sinapsis o el reforzamiento de las existentes” (Boquerizo, 2012, pág. 161)

Por lo tanto, la memoria a corto plazo puede transformarse, para que ello ocurra, requiere de un proceso que permita la consolidación de la misma, en ocasiones puede darse de forma consciente cuando se quiere afianzar un conocimiento o algo que requiere no ser olvidado, en otras se da de manera involuntaria por los procesos de rutina en los que las personas se encuentran. También es importante resaltar, que la memoria no se halla en un lugar específico del cerebro sino que “desde la neurobiología se sabe que en el cerebro la memoria no está totalmente localizada ni deslocalizada, sino que se constituye en varios conglomerados de circuitos especializados en diversas áreas correspondientes a las distintas funciones cerebrales y los tipos o sistemas de memoria” (Boquerizo, 2012, p.163).

Es así, que a partir del anterior acercamiento conceptual, la memoria se concibe en la neurobiología como un proceso cognitivo; sin embargo, desde la sociología y los estudios sociales y culturales la memoria recobra un papel significativo siendo éste “un elemento simbólico que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado, posibilitando la no repetición de los hechos que vulneraron los derechos fundamentales de la población” (Herrera y Valencia, 2001, p.96-97). Por lo tanto, este trabajo pretende abordar la memoria más allá de lo biológico, y rescatar en ella, algunos componentes sociales propios de la interacción cotidiana de los niños y las niñas.

En este sentido, es necesario resaltar que los procesos de memoria en los infantes se dan de forma particular, se visualiza que desde sus particularidades y expresiones naturales comienzan a hacer construcciones de su entorno social, es así como:

la vida del niño se sumerge más de lo que pensamos en los medios sociales por lo que entra en contacto con un pasado más o menos lejano, que es como el marco en el que toma sus recuerdos más personales. Este pasado vivido, mucho más que el pasado aprendido por la historia escrita, es aquél en el que podrá basarse más tarde su memoria. (Halbwachs, 2004, p.71)

Poco a poco y a medida que el nivel de su experiencia y de contacto con lo que lo rodea aumenta, el bagaje de sus recuerdos crece y se prolongan en la memoria, aunque estos recuerdos en edades iniciales sean situados en un tiempo no muy lejano para volver sobre ellos, cuando se crece, se dota gradualmente de sentido cada experiencia vivida y esto hace que mucho más adelante su memoria evoque ciertos momentos con facilidad.

En este proceso, el adulto juega un papel importante en la afirmación de los recuerdos, este se convierte en mediador, ya que “la mente del niño, tiene sus marcos, sus hábitos, sus modelos, sus experiencias, que no son los del adulto, pero sin los cuales [...] no comprendería al menos lo que puede ser vinculado a lo que conoce” (Halbwachs, 2004, p.111). Por tal razón, aunque los recuerdos del adulto son diferentes a los del niño, su voz es necesaria para hacerle comprender las relaciones que se dan en la transmisión y construcción de los mismos, dentro de un marco social, a través del tiempo.

6.1.1 Lo social en la Memoria

Como se expuso en los párrafos anteriores, la memoria como proceso que vincula al sujeto, trasciende de la perspectiva netamente biológica, para ampliar a las dinámicas sociales en dicho proceso, lo cual es objeto de interés en la sociedad actual, puesto que:

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. (Molinero. 2006, p 295)

La memoria, además de esclarecer y reivindicar lo pasado, en sí misma encierra un sin número de significados, que afecta a los sujetos y al colectivo, por ello, “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin, 2002, p.17) así, al retomar la memoria como proceso social, se puede afirmar que en ella se gestan una serie de tensiones, inscritas al interior de las sociedades, dichas tensiones varían, de acuerdo con las experiencias vividas y la dinámica social, económica y política en la que están inmersos los sujetos.

Tras dicha situación, se resalta el papel reparador que cumple la memoria, a partir de las guerras y conflictos que se han dado en los diferentes países y épocas, es así como:

Cumple en el arreglo de cuentas con el pasado, toda vez que un país pretende sobreponerse a los estragos de la guerra. Si la afirmación cobra vigencia en numerosos lugares donde se ha puesto término a la dictadura militar o la conflagración armada –como bien lo revela un abanico de experiencias extendido entre la segunda guerra mundial y las sociedades posconflicto de Centroamérica –, en Colombia, una nación azotada por el flagelo de la guerra endémica, el lugar resolutivo de la memoria cobra todo su realce. (Sánchez s.f, citado por Perea 2006, p. 166)

Así mismo, la capacidad de retener cosas en la memoria se fractura y comienza a perderse, es por medio de la interacción y relación con los otros, que forman parte de su grupo social, que se re-construye y sostiene la memoria, al recordar con ellos, se sobreponen los recuerdos, así pues, ésta no pasa a formar parte del olvido.

La memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. (Jelin, 2002, p 11)

En efecto, desde esta nueva perspectiva, las sociedades actuales reflejan en la memoria la posibilidad de volver sobre sucesos o situaciones, removiendo las entrañas del pasado, así, la eclosión de la memoria²³ se hace necesaria para dar cuenta de un pasado que le pertenece a toda la sociedad, en este sentido, la memoria surge como una manera de resistencia y comouna forma de construir identidad entre los miembros de una comunidad contrario a un solo modo de concebir lo acontecido.

Por las razones antes mencionadas, se reconoce la importancia de lo colectivo, en tanto, es un elemento fundamental para la construcción y conservación de la memoria. Para efectos de la monografía la categoría de *memoria colectiva* se desarrolla desde la perspectiva de Maurice Halbwachs, quien realizó una mirada a la memoria desde la construcción y la dimensión social.

²³La eclosión de la memoria es una designación propuesta por Andreas Huyssen en su texto en busca del futuro perdido, en él, se refiere a la “reflexión que hacen los estudiosos sociales sobre la función de la memoria” (Molinero, 2006 p. 295) en la sociedades y cómo ésta puede promover la construcción de la identidad en los sujetos.

6.2 MEMORIA COLECTIVA

*¿Acaso no es cierto que, cuando tenemos que separarnos de uno de estos grupos, no temporalmente sino porque nos dispersamos, porque sus últimos miembros desaparecen, por una mudanza, por un cambio de trabajo, de simpatías o de creencias, estamos obligados a decirle adiós, cuando recordamos todo el tiempo que hemos pasado con ese grupo, todos estos recuerdos se nos agolpan de repente, hasta el punto de que a veces nos parece que los más mayores son los más próximos, o más bien, que todos ellos se iluminan con una misma luz, como objetos que se funden juntos bajo el crepúsculo?
(Halbwachs, 1968, p.83)*

El término memoria colectiva se funda desde la sociología²⁴ y a quien se le atribuyen las conceptualizaciones iniciales es al francés Maurice Halbwachs (2004); para él, la memoria se considera una categoría social, alejada de la mirada biológica, diferenciada de la historia y de la memoria histórica porque “la expresión «memoria histórica» no es muy afortunada, ya que asocia dos términos que se oponen en más de un aspecto” (Halbwachs, 2004, p. 80a). Desde esta perspectiva la memoria no se confunde con la historia pues:

La historia es, sin duda, la recopilación de los hechos que han ocupado la mayor parte de la memoria de los hombres. Pero los acontecimientos pasados, leídos en los libros y enseñados y aprendidos en los colegios, son elegidos, acercados y clasificados, según las necesidades o reglas...(Halbwachs, 2004, p. 80)

Este aporte sobre la memoria, abrió un horizonte de posibilidades para retomar el término desde una perspectiva que integra la realidad individual dentro de un ámbito colectivo en el que confluyen diferentes condiciones.

²⁴“La sociología es, para él, el análisis de la conciencia según se descubre dentro de la sociedad y según es descubierta por ella, y es la descripción de esta sociedad concreta, es decir, de las condiciones —idioma, orden, instituciones, presencias y tradiciones humanas— que hacen posible la conciencia de cada uno. No podemos pensar nada, no podemos pensarnos a nosotros mismos sino a través de los demás y para los demás, y a condición de este acuerdo sustancial que, a través de lo colectivo, persigue lo universal y distingue, tal como insistió repetidamente Halbwachs, el sueño de la realidad, la locura individual de la razón común” (Halbwachs, 2004, p. 20)

Para el autor, la memoria favorece una concepción del pasado de una forma particular, apreciando la interpretación desde el presente. En este sentido la memoria colectiva se prescribe como:

Una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no va más allá de los límites de este grupo. Cuando un periodo deja de interesar al periodo siguiente, no es un mismo grupo el que olvida una parte de su pasado: en realidad, hay dos grupos que se suceden (Halbwachs, 2004, p. 81)

A partir del postulado anterior, la memoria colectiva es una reconstrucción del pasado en el presente, estos dos periodos dotados de sentido se entrelazan para que los recuerdos no pierdan la esencia del grupo que los germinó. En este sentido, lo que se recuerda es colectivo dado desde la narratividad y la expresión del grupo cercano en el que se posibilita el recuerdo; siguiendo las palabras de Ramos (2013) en tanto recordamos con el otro, la memoria es por naturaleza compartida.

En efecto, la memoria colectiva perdura mientras el grupo que la mantiene conserve en ella la tradición, las costumbres, las ideologías, los recuerdos, que fueron y son parte fundamental de la vida de aquel grupo, que además permite proteger y defender la identidad a través de un tiempo determinado, solo de esa forma la memoria colectiva se transmite y deja huella:

La memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo. De este amasijo de recuerdos comunes, que se basan unos en otros, no todos tendrán la misma intensidad en cada uno de ellos. (Halbwachs, 2004, p. 50)

Dicha intensidad de los recuerdos comunes varían de acuerdo a la experiencia de cada uno de los integrantes del grupo, en tanto los recuerdos son compartidos porque se viven en un escenario social, no se tornan iguales para cada uno de los miembros. En la memoria colectiva confluyen aspectos de tipo social que explican y transforman las visiones personales.

Teniendo presente lo anterior, es pertinente retomar los elementos que hacen parte de la memoria colectiva. Según Halbwachs (2004) para abordarla se requiere de los *marcos sociales* de la memoria, estos se convierten en un postulado central para comprender que el pensamiento individual se da a partir de las relaciones en las que los marcos espaciales, los

marcos temporales y el lenguaje, propician un acercamiento a la realidad; dichos marcos se constituyen dentro de un grupo social que trasciende, siempre y cuando el recuerdo perdure y siga vivo.

6.2.1 Entre la Memoria individual y colectiva: puntos de encuentros y desencuentros

La memoria no es sólo ese vínculo personal entre el proceso cognitivo y el sujeto, sino que en ella, interviene el aspecto social, el autor resalta que el individuo participa en dos tipos de memoria haciendo la memoria individual y colectiva: en la primera, ella refiere a lo personal, en la que se recuerda y se construye de acuerdo a la experiencia vivida, además de soportarse y mantenerse en la interacción que se da en los sujetos que conforman un colectivo. Tanto así que:

La memoria colectiva, por otra parte, envuelve las memorias individuales, pero no se confunde con ellas ... si bien algunos recuerdos individuales penetran también a veces en ella, cambian de rostro en cuanto vuelven a colocarse en un conjunto que ya no es una conciencia personal. (Halbwachs, 2004. p.54).

En efecto afirma que el sujeto, en el marco de su personalidad, o de su vida personal produce sus recuerdos, es decir cuando las personas experimentan acontecimientos determinados, no siempre hay alguien con ellos que vivan la misma situación o que piensen sobre algo de igual forma, los seres humanos en ocasiones se hallan como principales testigos de vivencias en las que se encuentra solos, a modo de ser únicos actores y retenedores de éstos; no obstante, en ocasiones comienzan a disiparse y son otros los factores que colaboran a “recomponer un cuadro del que habíamos olvidado” (Halbwachs, 2004, p. 25a).

Los individuos constantemente se encuentran verificando sus memorias de acuerdo a los recuerdos que poseen “Si bien lo que vemos hoy se sitúa en el contexto de nuestros recuerdos antiguos, estos recuerdos se adaptan, sin embargo, al conjunto de nuestras percepciones actuales” (Halbwachs, 2004, p. 25b), es así como estos se traen al presente. Particularmente cuando las personas dentro de una conversación, comparten sus recuerdos y percepciones con otros que han hecho parte de su vida, cobran mayor sentido y fuerza, pues la evocación se está

conectando con la del otro, como si se estuviesen reviviendo y en medio de ello se esclarecieran y renovarían cada una desde sus particularidades que permean a los mismos, adquiriendo emotividades y sentimientos.

Entonces, se hace un llamado a la atribución ilusoria del recuerdo, cuando el sujeto pretende ser poseedor de un suceso debe estar de lado de las representaciones colectivas para poder entenderlo y explicarlo. “La memoria individual puede respaldarse en la memoria colectiva, situarse en ella y confundirse momentáneamente con ella para confirmar determinados recuerdos, precisarse, e incluso para completar algunas lagunas” (Halbwachs, 2004 p.54a). Por tal razón, la dimensión de lo social permea la memoria individual; los sistemas de comunicación y las representaciones construidas en el plano de lo colectivo, logran influir en la forma en cómo se construyen las memorias individuales y en la evocación de los recuerdos.

Las relaciones que se establecen dentro de los grupos sociales se encuentran mediadas por: el lenguaje, los hábitos, el tiempo, el espacio y los vínculos que se dan en la interrelación de los individuos. Éstas se definen mediante la socialización primaria y secundaria²⁵, teniendo en cuenta que en la última los individuos comienzan a hacer parte de otras instituciones sociales fuera de la familia, como es la escuela y el barrio. Y es allí cuando las memorias se articulan por las dinámicas y vínculos que conforman. Para Halbwachs (2004) “El funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno.” (p.54b).

Consiguiente a ello, un primer elemento que refleja la memoria colectiva, es la relación existente entre ésta y la individual, pues ella se desarrolla en cada ser humano a partir de las construcciones particulares, además de darse en un ambiente social en el que las relaciones construidas se enmarcan dentro de una colectividad, que terminan por afectar la memoria individual de cada sujeto.

²⁵ La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckman, 1995, p.166).

La memoria colectiva, concibe los grupos humanos como diversos, cambiantes, con experiencias y realidades que pueden aportar al presente la comprensión de un pasado, permitiendo la interpretación de diferentes sucesos, la memoria se convierte en una forma de recuerdo social que se interroga por las causas y consecuencias de lo que pasó en un momento histórico determinado.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar cómo desde la perspectiva de Halbwachs (2004), se rompe la forma de ver la memoria, concebida como un proceso netamente biológico para resaltar el papel social que ella misma constituye, pues, se considera que la memoria individual emerge, a partir de la lectura del mundo que hacen los sujetos, la cual está sustentada en lo colectivo. Sin embargo, Méndez sustenta desde Ricoeur, que la memoria individual tiene un papel esencial en relación a la memoria colectiva, para él “es en el acto personal de la rememoración donde inicialmente se buscó y encontró la marca de lo social. Por tanto, este acto es siempre nuestro. Creerlo, atestiguarlo, no puede ser denunciado como ilusión radical” (Ricoeur 2003, citado por Méndez, 2008, p.128), es así como éstas dos conforman una relación de correspondencia, concibiendo así un equilibrio entre la memoria, en el que la existencia de una es inherente a la otra.

De modo que, la memoria colectiva se convierte en una alternativa necesaria para abrir caminos inesperados hacia el pasado trayéndolo al presente para que pueda afectar al futuro, y a su vez comprender situaciones vividas al interior de las sociedades que integran la carga experiencial, cultural y social. Esto, con el fin de desarrollar momentos claves para los procesos sociales, retomando al CNMH (2015) que plantea los tres de estos: el primero, informar sobre sucesos relevantes; el segundo, reflexionar sobre dichos sucesos y, el tercero, generar una conciencia social que permita crear un abanico de perspectivas que logren interpretar dichos acontecimientos desde diferentes miradas. En consecuencia, se hace necesario el apoyo de ésta sobre la memoria individual, para la reconstrucción y rememoración en la sociedad.

6.2.2 Los marcos sociales de la memoria

La memoria colectiva se concibe como un proceso de construcción social, en el cual convergen varios elementos, es así como, dentro de los marcos sociales, categoría establecida por Halbwachs, se encuentran: la realidad y la continuidad social, y los marcos contextuales, que permiten abordar, conocer y ampliar la mirada de esta categoría conceptual. Hacer referencia a los elementos nombrados anteriormente, implica adentrarse en la teoría de este autor comprendiendo varios aspectos de la cotidianidad que no se aleja de la diversidad humana.

Desde esta perspectiva, los marcos sociales de la memoria son determinantes para comprender varios elementos que hacen parte de la memoria individual y la memoria colectiva. Dichos elementos, aluden a prácticas cotidianas de la vida social y de los grupos humanos, del mismo modo, en los marcos sociales de la memoria convergen tanto los marcos específicos referidos a la familia, la religión o las clases sociales, como a los generales alusivos al tiempo, al espacio y al lenguaje. Dentro de estos marcos:

Los recuerdos son evocados desde afuera y los grupos de los que formó parte me ofrecen en cada momento los medios de reconstruirlos, siempre y cuando me acerque a ellos y adopte, al menos temporalmente sus modos de pensar... es en este sentido que existiría una memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria y en esa medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar. (Halbwachs, 2004, p. 9)

Así pues, para el autor, la memoria colectiva se funda a partir de los marcos sociales, con ellos se asegura la permanencia de los recuerdos y la construcción colectiva de ellos, sin la interacción de los marcos sociales, la memoria colectiva podría desaparecer, “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos[...]" (Halbwachs, 1992, citado por Jelin, 2001, p. 20).

Para efectos de la investigación, en los siguientes apartados se abordará la incidencia del grupo social en la construcción de la memoria y también se ampliarán las conceptualizaciones en torno a los marcos contextuales.

6.2.2.1. Relación y Continuidad Social

En la categorización de los elementos conceptuales de la memoria colectiva surge “*La relación y la continuidad social*”

El primero de ellos, se configura a partir de los grupos sociales que se conforman por las relaciones establecidas entre los individuos de una determinada sociedad. Para poder hablar de memoria, es necesario comprender la importancia que tienen dentro de ella los grupos sociales o colectivos que se encuentran: “implicados en la construcción de la memoria” (Halbwachs 2004, citado por Huici, 2007, p.33), estos “son la familia, la religión y la clase social. Así, según Halbwachs, los individuos articulan su memoria en función de su pertenencia” (Halbwachs 2004, citado por Huici, 2007, p.33) a uno de ellos.

Los grupos sociales son determinantes para hablar de la memoria individual, puesto que sin éstos, la memoria colectiva no tendría sentido, ya que los sujetos deben haber vivido una serie de experiencias dentro del mismo, en el cual reconstruyen y evocan los recuerdos. Es así como, Vázquez (2001) resalta que: “La memoria individual se muestra entonces como una versión de lo colectivo, donde el otro y el grupo social aparecen como detonantes para que los recuerdos internos aparezcan.” (p. 39). He aquí la importancia del colectivo, en el que el recuerdo surge y cobra sentido, trayéndolo al presente, es en la correlación del individuo con los otros que se sobrepone y se reconstruyen, dándose la continuidad social.

El segundo elemento se trata de la continuidad social que se da en la

reivindicación esgrimida por comunidades e individuos para la comprensión del pasado, considerándola como posibilidad de articular las experiencias y constituir redes y vínculos sociales en el presente. La memoria constituye el hilo que articula pasado, presente y futuro, dando continuidad a nuestras relaciones y a la experiencia con nosotros mismos (Herrera y Merchán, 2012, p.7)

Dicha continuidad permite el reconocimiento de situaciones que convocan a las personas en torno a un pasado en común que se ha venido configurando a través del presente.

Es así como “El pasado no se encuentra desligado del futuro y el hacer memoria implica un diálogo con los tiempos en donde el pasado puede configurar el futuro (o viceversa) desde un

presente vivo y de esta manera convergen ambas memorias individual y colectiva” (Halbwachs 1968, citado por Méndez, 2008, p. 129), de este modo al hacer memoria se vincula el pasado, presente y futuro removiendo los aprendizajes y recuerdos que a lo largo la vida los diferentes grupos han experimentado y de esta forma, reviven y reconstruyen sus historias enmarcadas por acontecimientos que trascienden en el tiempo.

La continuidad social depende de las interacciones que los grupos sociales sostienen, de esa evocación que realizan dentro de sus vínculos y de la prolongación que se da en el tiempo, la reactivación de los recuerdos para que sean reconstruidos, pues bien “en la medida en que son activadas por el sujeto, en que son motorizadas en acciones orientadas a dar sentido al pasado, interpretándolo y trayéndolo al escenario del drama presente, esas evocaciones cobran centralidad en el proceso de interacción social” (Jelin, 2001, p .5), es así como no se quedan en una simple rememoración, se están evocando en medio de esas relaciones establecidas y cobran sentido para la formación y reconstrucción de la identidad; los niños y las niñas necesitan de ello, a veces para esclarecer o conocer sus propias historias desdibujadas.

Para tal efecto, es pertinente centrar la mirada en el ámbito educativo, ya que se convierte en un lugar privilegiado para reflexionar acerca de la memoria colectiva y observar su relación con la infancia, así la configuración de la memoria colectiva permite analizar y crear posibles conexiones que permiten esbozar elementos importantes en el desarrollo del mismo. Es evidente que éste es un espacio y entorno en el que la continuidad social, es indispensable como campo de trabajo en educación infantil, puesto que retoma de modo general las particularidades de niños y niñas, al igual que su historicidad, la cual ha hecho y hace parte de su vida, de este modo el reconocimiento y la interpretación no se desligan de las formas de comprender el mundo social que está inmerso en él.

Por esta razón, la presencia de la memoria es indispensable en la educación pues bien se caracteriza por su continuidad en el tiempo, el espacio y por el lenguaje, siendo necesaria para interrogar al sujeto, en su proceso de aprendizaje y posicionamiento dentro de la sociedad.

6.2.2.2 Marcos Contextuales

Según Urmeneta (2007), en los marcos sociales confluyen dos tipos de marcos que son los específicos y generales, teniendo en cuenta que los primeros hacen referencia a los grupos sociales y los segundos recaen en tres elementos constitutivos para la memoria colectiva: el espacio, el tiempo y el lenguaje.

Entendidos como “sistemas lógicos, de sentido, cronológicos, topográficos que anticipan el recuerdo, ponen a su disposición un sistema general del pasado designando el papel y el lugar del recuerdo particular” (Halbwachs, 2004, citado por Namer, 2004, p.39), los marcos sociales de carácter general, permiten reconocer una serie de dinámicas y estructuras sociales experimentadas en un momento (espacio-tiempo) determinado. De acuerdo con la concepción que se tenga de dichas nociones el significado del recuerdo varía, según las realidades y necesidades del contexto.

Un elemento a resaltar en este apartado, es el lugar del recuerdo, ya que al volver sobre un acontecimiento del pasado hay aspectos externos que hacen que ese recuerdo adopte unas particularidades específicas, es decir:

Que cuando se recuerda, se recuerda por medio de las claves específicas que se corresponden a los grupos en los que (o sobre los que) se está recordando, pero también por medio de la aceptación implícita de marcos más amplios que prescriben determinadas configuraciones básicas sobre: el espacio, el tiempo y el lenguaje. (Urmeneta. 2007, p. 35)

Es así que, los marcos generales de la memoria son construcciones que se tejen al interior de las sociedades para conocer, interpretar, comunicar y simbolizar la realidad, además, estos marcos permiten que el recuerdo se transmita y reconstruya a partir de los rasgos particulares que caracterizan cada grupo social, de esta forma, los recuerdos adquieren sentido cuando son evocados en función de dichos marcos.

En definitiva, los marcos generales permiten esbozar las múltiples formas en que se tejen los significados en el mundo social, reconociendo a su vez las individualidades y marcas propias que determinan una visión particular sobre lo que se vive y se recuerda.

- **Marcos Temporales**

En primer lugar, se hace referencia al marco temporal, desde los aportes de la memoria colectiva. En el transcurso de las sociedades es normal que el marco temporal, frecuentemente adopte significados relacionados a la consecución de días, semanas, meses, años; sin embargo, esta no es la única forma de concebirlo, pues “las fechas y divisiones astronómicas del tiempo están cubiertas de divisiones sociales de tal modo que desaparecen progresivamente y la naturaleza deja cada vez más a la sociedad que sea ella quien organice el tiempo” (Halbwachs. 2004, p. 90).

El marco temporal se entiende de dos formas: físico y social, la primera hace referencia a la forma cronológica de designar el tiempo, la más usual en las sociedades actuales, la segunda está ligada a concebir el tiempo como construcción social, otorgando sentido a las significaciones que los diferentes grupos humanos hacen sobre el mismo, de allí que “las divisiones temporales, la duración de las partes fijadas, son el resultado de convenciones y costumbres, que expresan el orden inevitable en que se suceden las diversas fases de la vida social”. (Halbwachs, 2004, p. 89).

Como se ha explicado en los párrafos anteriores, la manera secuencial de designar el tiempo y las construcciones realizadas por los diferentes grupos son consecuencia de los acuerdos simbólicos adoptados por las sociedades, para trazar una disposición general de acuerdos y a su vez para que dichas disposiciones sean entendibles, comunicables y aplicables al interior de los grupos.

A pesar que las divisiones temporales sean tradicionalmente establecidas y cada fecha contempla una estructura determinada y denota acciones cotidianas, se enfatiza en que la concepción del tiempo para cada sujeto es diferente, es así que, para algunas personas:

Hay horas bajas y días vacíos, mientras que en otros momentos, cuando los acontecimientos se precipitan o nuestra reflexión se acelera, o nos encontramos en un estado de exaltación o agitación afectiva, tenemos la impresión de haber vivido años en tan sólo unas horas o unos días (Halbwachs, 2004, p. 92)

Este es sólo un ejemplo, de tantos que hacen parte de la cotidianidad, una forma de comprender que el marco temporal es una construcción colectiva que da cuenta de las

situaciones del diario vivir, que aunque estén enmarcadas dentro de una temporalidad compartida, se experimentan de forma particular.

De otro lado, este marco es determinante para que el recuerdo vuelva sobre el pasado y actúe como posibilidad de significar un acontecimiento, aquí el recuerdo se apoya en un tiempo, que en sí mismo encierra significados que se logran transmitir a través de los años.

En el tiempo, en un tiempo que es el de un grupo determinado, donde trata de encontrar en lugar de recomponer el recuerdo, y precisamente en el tiempo, es donde se apoya. El tiempo puede desempeñar este papel, y puede hacerlo sólo en la medida en que nos lo representamos como un entorno continuo que no ha cambiado y que permanece hoy igual que ayer, de tal modo que podemos encontrar el ayer en el hoy (Halbwachs, 2004, p. 119)

Así, el tiempo parece avanzar, pero aunque avance, transite y se transforme, tiene el poder de contener en sí mismo los más vagos recuerdos, las más bellas experiencias y el significado particular que hace que un acontecimiento se convierta en único e irrepetible. Cada grupo social reconstruye su memoria colectiva, al volver sobre el recuerdo, esto posibilita recuperar el ayer, mantener vivas las experiencias y conservar el sentido o significado inicial de diversas situaciones.

- **Marcos Espaciales**

En segundo lugar, se retoma la memoria colectiva definida por el espacio “es en los marcos espaciales de la memoria donde los recuerdos parten de lo tangible para poder existir” (Ramos, 2013, p. 39), en efecto, los diversos espacios tangibles y simbólicos son lugares privilegiados, porque en ellos los recuerdos surgen y permanecen vivos, cada grupo humano tiene o conserva lugares que hacen parte de su memoria colectiva y que aportan un sentido a las construcciones individuales y colectivas. Igualmente, tienen significado por ser portadores de momentos y experiencias trascendentales, en síntesis, el espacio da cuenta del grupo, pues:

(...) El lugar ha recibido la huella del grupo y viceversa. Entonces, todo lo que hace el grupo puede traducirse en términos espaciales y el lugar que ocupa no es más que la reunión de todos los términos. Cada aspecto, cada detalle de este lugar tiene un sentido que sólo pueden comprender los miembros del grupo. (Citado por Ramos, 2013, p.133)

En esta medida, los grupos humanos situados en un marco temporal específico, establecen relaciones con espacios que han sido significativos, los cuales fortalecen la consecución de los recuerdos, dichos espacios no solo son percibidos como lugares físicos, palpables y tangibles sino, como lugares simbólicos que en sí mismos conservan y transmiten recuerdos, así estos evocan emociones, sentimientos y sensaciones que están presentes en los diferentes miembros del grupo.

De esta forma, los marcos espaciales de la memoria esbozan la posibilidad de reconocer que el entorno material-espacial conserva la esencia del grupo que en algún momento lo habitó, pues cada grupo establece un lazo inquebrantable con lugares que han sido escenarios de situaciones agradables; pero también de situaciones dolorosas que encarnan el más frívolo sufrimiento de la humanidad.

Los espacios a los que se hace referencia, son los más cercanos a la cotidianidad así, la habitación, la sala, el patio, en sí, cada espacio del hogar y las acciones que se dan allí, permiten que se generen situaciones que ayuden a fortalecer lazos sociales para que el recuerdo perdure; pero más allá de hacer referencia a los espacios cercanos, se rescatan espacios más amplios como la calle, el parque, la escuela, el barrio, la comunidad..., éstos, en palabras de Halbwachs (2004) forman una pequeña sociedad, en ellos las convenciones y los lazos sociales se mantienen para conservar la tradición y el sentido de cada grupo.

No solo los espacios tienen la facultad de volver sobre un lugar y revivir diversas situaciones; sino que todo lo que hace parte de ese lugar tiene información necesaria que puede propiciar la comprensión de lo pasado, los objetos en este caso transmiten un entramado de significados que hacen permanecer la ilusión de que nada ha cambiado

Los objetos materiales con los que estamos en contacto día a día no cambian poco, y nos ofrezcan una imagen de permanencia y estabilidad. Es como una sociedad silenciosa e inmóvil ajena a nuestra agitación y a nuestros cambios de humor, que nos transmite sensación de orden y calma (Halbwachs, 2004, p.131)

En palabras de Ramos (2013) los marcos espaciales de la memoria permiten que el recuerdo irrumpa en cualquier situación, dado que en los objetos y espacios más importantes de cada

grupo, permanecen los significados de la memoria, dichos significados son diversos, ya que en el entramado social hay diversas construcciones colectivas.

Por lo anterior, el marco espacial es relevante en las sociedades, ya que gracias a él, se sitúan los lugares como epicentros de los acontecimientos más importantes, en esta medida los lugares y los objetos forman parte de las construcciones simbólicas que tejen los sujetos en los actos de rememoración²⁶:

Para Halbwachs se da una preeminencia del marco social espacial sobre el cuadro social temporal, en el proceso de rememoración, ya que el espacio en razón de su estabilidad, genera la ilusión de no cambiar a través del tiempo y de poder durar sin envejecer ni perder ninguna de sus partes. (Urmeneta, 2007, p. 37)

El privilegio del marco espacial sobre el marco temporal, alude al espacio como algo invariable, sólido y estable, así, el espacio es como una señal que indica que a pesar de que el tiempo avance, se construya y se transforme, siempre el lugar va a mantener una marca particular que invade la memoria de aquellos que rememoran.

En este sentido, “Las propias nociones de tiempo y espacio son construcciones sociales” (Jelin, 2001, p.8). Es así como, a través de la permanencia y el recorrido de los diferentes grupos humanos se hacen reconstrucciones en las cuales se retoman tradiciones, costumbres y prácticas cotidianas, que son determinantes en el reconocimiento y consolidación de cada grupo en la sociedad, de este modo las variables tiempo y espacio son claves fundamentales para comprender e identificar las dinámicas que hacen parte de dichos grupos, por tanto las nociones pasado y presente son susceptibles a interpretar los hechos desde una visión amplia.

6.2.2.3 El lenguaje

Dentro de los marcos sociales, se resalta un tercer elemento no menos importante. El lenguaje “más allá de emplearse para nombrar o reproducir lo que nos rodea, la importancia y su uso en la sociedad radica en que es constructor de discursos, contribuye a la configuración de realidades y sirve para validar toda práctica social” (Ramos, 2013, p 40a). Por lo tanto, se

²⁶Entendiendo éste, como el acto de recordar.

reconoce como parte de los marcos, siendo el “vehículo que articula todo proceso para recordar” (Ramos, 2013, p 40b), más que otro componente es el que trasciende la construcción de discursos e interacción entre los sujetos.

a) El lenguaje en relación con la memoria colectiva.

El lenguaje permite que los recuerdos sean reconstruidos y que la memoria individual complemente y alimente a la colectiva, teniendo en cuenta que “a los recuerdos reales se añade así una masa compacta de recuerdos ficticios. En cambio, es posible que los testimonios de los demás sean exactos y que corrijan y reparan nuestro recuerdo, a la vez que se incorporan a él” (Halbwachs, 2004, p. 28). Para que ocurra es importante que en la memoria individual exista una imagen de la rememoración, puesto que sin ésta no se podrá reconstruir un recuerdo, será solo una escena.

Por lo anterior, se puede afirmar que, dentro de los marcos sociales existen elementos que permiten la construcción de la memoria colectiva, que a su vez no se desligan de los marcos temporales y los marcos espaciales, en los cuales el recuerdo y la rememoración son formas de volver sobre el pasado, haciendo una reconstrucción del mismo por medio del lenguaje; el cual se percibe a la luz del presente trabajo como elemento articulador que atraviesa los procesos de memoria. Bajo este supuesto se retoma el planteamiento de Ramos (2013) que hace énfasis “en que al lenguaje hay que otorgarle su verdadera función: más allá de emplearse para nombrar o reproducir lo que nos rodea, la importancia y su uso en la sociedad radica en que es constructor de discursos, contribuye a la configuración de realidades y sirve para validar toda práctica social” (p.40), en este sentido el lenguaje hace parte del tránsito y permanencia de la memoria colectiva de todo grupo social.

En definitiva, los marcos sociales de la memoria esbozan una serie de posibilidades en las que el recuerdo y la rememoración se pueden ver desde la perspectiva de los diferentes grupos, según el sentido que se teje en relación al tiempo y al espacio, del mismo modo se hace énfasis en que la continuidad social facilita la prolongación y participación de los grupos humanos a través del lenguaje y los significados individuales y colectivos que se generan al interior de las sociedades.

Es la agencia humana la que activa el pasado, corporeizado en los contenidos culturales (discursos en un sentido amplio). La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. (Jelin, 2001, p.17)

Los vehículos de la memoria, son valiosos en tanto logran capturar la cultura, los sucesos y las experiencias de distintas sociedades a partir de múltiples representaciones del lenguaje, conservando dicha memoria a través del tiempo, posibilitando que los sujetos puedan acceder a ella, conocerla y resignificarla e impedir de esta manera su olvido.

b) Significación del lenguaje

La vida de todo ser humano está mediada por el lenguaje, desde los primeros años de vida los niños y niñas estructuran la realidad de acuerdo a lo que reciben y perciben, a menudo se construyen significados propios, los cuales se transmiten y comparten, de los que se hace una reinterpretación constante y de los que emergen significados que dotan de sentido al mundo. Desde esta mirada, el lenguaje oral y escrito se transforma y crea en el sujeto la posibilidad de otros mundos, así Yolanda Reyes al justificar la creación de cuentos e historias manifiesta que: “Tal vez leemos y escribimos porque creemos en el poder de las palabras para expresar lo que sentimos, para saber lo que pensamos y para construirnos por dentro. Pero también porque sabemos que las palabras van creando realidades y tienen el poder de transformar el mundo.” (Reyes, 2000, p. 63)

Lo anterior no quiere decir que el lenguaje se refiera exclusivamente a lo oral y escrito, según Colomer (2010) existen tres lenguajes que nos permite interactuar: el lenguaje verbal, el no verbal y el paraverbal. El primero corresponde al lenguaje definido por los códigos formales adscritos a una lengua; el segundo a la kinesia, proxemia, a lo icónico, gráfico y musical, y el tercero, alude a la mejor comprensión de lo verbal, caracterizado por: el volumen, tono de la voz, entonación, las pausas, el énfasis, entre otros.

Entonces el lenguaje, posee unas funciones determinantes para su comprensión²⁷, como son: la expresiva, la apelativa, la fática y la poética. Esta última, se relaciona íntimamente con la literatura pues, “ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo” (Colomer, 2010, p.20). Al mismo tiempo:

en el proceso de adquisición del lenguaje los niños y niñas aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. (Meek citado por Colomer, 2010, p. 20)

Es así, como el lenguaje es fundamental para la comprensión de las relaciones que se dan dentro de las obras literarias, el diálogo permanente entre el autor, el texto y el lector posibilita en el lenguaje una de tantas opciones para configurar en los niños una memoria colectiva, en el reconocimiento por *el otro* y por el *nosotros*.

6.3 El sentido de educar en la memoria

A partir de los abordajes realizados en relación a la memoria, es necesario sentar algunas cuestiones en cuanto a la importancia de educar en ella. Al ser una categoría conceptual sobre la cual se sustentan algunas posibilidades del presente trabajo, se hace necesario visualizar los aportes que surgen en términos pedagógicos, rescatando así, su relación con la infancia y las alternativas que de ella pueden surgir.

Como se resaltó en apartados anteriores, la memoria cumple un papel fundamental en el reconocimiento del contexto tanto cercano como lejano de los niños y niñas, es en este

²⁷“Roman Jakobson analizó las funciones básicas de la comunicación, y por tanto también del lenguaje: Función referencial o representativa: aludir al contexto en que tiene lugar la comunicación. La misma expresión en un contexto diferente cambia de significado. Por ejemplo: “déjalo ahí”, según de que se hable cambian los referentes del “lo” y del “aquí”. Función expresiva o emotiva: comunicar una idea que tiene el emisor, hacer partícipes a los demás de los propios pensamientos. Función conativa o apelativa: conseguir un efecto determinado por parte del receptor (por ejemplo, los rezos, las preguntas...). Función fática: llamar la atención del receptor, comenzar o restablecer la comunicación. Función metalingüística: hablar sobre el mismo lenguaje. Por ejemplo, “el verbo haber se escribe con h y con v”. Función poética: embellecer el mensaje, como ocurre en la literatura. Según Jakobson, la función poética es la más importante, ya que pone en marcha todas las demás.” Consultado el día 17 de abril de 2016, disponible en <http://queesela.com/lenguaje-verbal-y-no-verbal/>, ¿Qué es el lenguaje verbal y no verbal?

entramado social donde la experiencia individual se entrelaza con la colectiva, formando un conjunto de saberes:

Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos (Jelin, 2001, p.16).

En efecto, en este proceso se comparten vivencias, en las que emergen diversas formas de interacción y se amplía el conocimiento del mundo, de allí la importancia de educar en la memoria, pues al concebir a los niños y niñas como sujetos sociales, capaces de abstraer e interpretar cada detalle de lo que les rodea, la memoria cumple un papel altamente significativo ya que posibilita crear relaciones o conexiones entre sus vivencias personales con las situaciones experimentadas por otros.

Del mismo modo, educar en la memoria implica dar cuenta de las transformaciones que se dan con frecuencia en la esfera social, ello abre paso a un espectro de representaciones en las que convergen memorias que se afectan o construyen constantemente, siendo una alternativa para conocer otras historias distanciadas de las versiones oficiales, capaz de suscitar en los sujetos nuevas miradas.

la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores en tanto portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos. (Resemberg 2010, p. 9)

La memoria pone el pasado y el presente en constante movimiento, precisamente porque el hacer memoria implica activar ambos tiempos y ponerlos en diálogo, por eso, en este proceso se hace necesario el acompañamiento de los demás, padres, hijos, maestros, estudiantes, entre otros, sin ellos, los saberes no cobrarían sentido.

Es por ello, que la escuela como un escenario de socialización potencia “espacios de pensamiento que (...) permiten acercarse a la posibilidad de representar, enseñar e imaginar pasados (...) buscando aproximarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible con todas las

dificultades que esto implica.” (Rosemberg, 2010, p. 20). Por lo anterior y siguiendo a Carretero (2006) la escuela es un espacio privilegiado para hablar de memoria, capaz de transmitir identidades y saberes legitimados, más allá de reproducir un tipo de historia ajena o anacrónica. Por lo tanto educar en la memoria se concibe a partir del objetivo de

seguir conformando una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional. (Rosemberg, 2010, p.19)

Así pues, desde el escenario escolar se pueden crear apuestas importantes para hacer de la memoria algo, compartido, real, posible y más “cuando se establece la distinción entre recuperar un pasado o sus huellas frente a intentos de borrarlos, y el uso que se hace de ese pasado recuperado, o sea, el rol que el pasado tiene y debe tener en el presente.” (Jelin, 2002, p.58), desde ese ideal humanizante se resalta la posibilidad de que los niños y las niñas le den un nuevo significado a las experiencias del pasado, en este sentido, el presente se convierte en noción necesaria para evitar el olvido.

6.4 MEMORIA Y LITERATURA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA LITERARIA

Apropiarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse. Gadamer habla en este sentido de “fusión de horizontes”, una fusión esencial al arte de comprender un texto. (Ricoeur, 2006, p.15)

La literatura infantil en la última década atraviesa una serie de discusiones, en torno al carácter moralizante e instrumentalista que en ocasiones se le otorga. En la actualidad, se pueden observar los cambios que ha tenido y las posibilidades que brinda para fantasear, imaginar, representar, ponerse en el lugar del otro u otra serie de experiencias que permiten en sí, la interpretación de los niños y niñas a partir de la interacción con ella.

Dentro del vasto mundo de los libros dirigidos al público infantil, se pueden definir dos grandes grupos

Por un lado, la literatura en general y, por otro, de libros para niños, rótulo este último que da cabida a todos aquellos productos educativos que huyen de un uso elaborado de la lengua y de aquellos productos educativos que huyen de un uso elaborado de la lengua y de la riqueza connotativa de las obras literarias. (De Amo, 2003. p.16)

Dicha diferenciación, permite demarcar los límites respecto a lo que se denomina literatura, comprendiendo que, ésta tiene un sentido mucho más amplio y significativo para el sujeto que el de únicamente educar y moralizar “Una literatura infantil que no caiga sobre los niños como un peso externo o como una tarea aburrida, sino que salga de ellos, viva con ellos, para ayudarlos a crecer y a vivir más arriba, [...]” (Rodari, 2004, p. 3)²⁸.

6.4.1. La literatura Infantil: umbral de acceso a lo colectivo

Una de las características que le otorga riqueza a la literatura infantil “es la de abrir la puerta al imaginario humano²⁹ configurado por la literatura” (Colomer, 2010, p.16). El sujeto-lector al lograr desarrollar una serie de aspectos a nivel personal que amplían la visión sobre la práctica literaria, da paso al reconocimiento de innumerables símbolos y representaciones que pertenecen a diferentes grupos en la esfera social y cultural, además:

la literatura recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad. En todos los casos las personas utilizan estas imágenes, personajes o mitos para mejorar su manera de verbalizar y dar vida a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo. (Colomer, 2010, p.16)

En este sentido, el acto de la lectura está atravesado por lo individual y lo colectivo en tanto hay una serie de construcciones propias que son necesarias en la configuración de una práctica lectora significativa, para luego introducirse poco a poco a nuevas experiencias y generar diferentes interpretaciones acerca de la realidad, por ello:

La fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las

²⁸Imaginaria revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (Consultado el día 25 de marzo de 2015), disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari.htm#notas>, Gianni Rodari.

²⁹“El término de “imaginario” ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas”(Colomer, 2010, p.16)

palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez. (Colomer, 2010, p.16)

Desde este punto de vista, las obras literarias seleccionadas permiten al niño-lector reconocer que en el mundo social suceden una serie de situaciones que afectan de forma directa a muchas personas e indirectamente la existencia propia de quien se encuentra con estas historias, este conocimiento de la realidad se convierte en un insumo necesario para lograr un acercamiento a otro tipo de saberes y:

El acceso a la representación de la realidad, ya que aporta al marco cultural donde el aprendiz construye, a partir de sus propias experiencias, su propia representación del mundo. En definitiva introduce al niño en el mundo de los símbolos y en las formas culturales más sofisticadas. (De Amo, 2003, p.33)

Al seguir esta línea, se suscita un acercamiento a los elementos que complementan el binomio entre la literatura infantil y la memoria colectiva, para ello se da inicio a la exploración y comprensión entre las categorías que resignifican en la lectura de las obras seleccionadas un punto de fuga para reconocer en la experiencia literaria la importancia de la literatura como un vehículo y producto dialógico para la memoria colectiva³⁰. Por lo anterior, se reconoce el papel de ésta, y su impacto en el sujeto.

6.4.2 La lectura como experiencia

La experiencia es un universo amplio, sobre el cual existen distintas perspectivas, Jorge Larrosa (1996) expone cuatro características que le son intrínsecas: la primera se define como saber finito que se articula a la maduración del sujeto, la segunda en la cual se hace referencia a un saber propio, íntimo y personal del hombre, la tercera, en la que se considera como saber inherente al sujeto, es decir, no puede ser separado de éste, y una última en la que se percibe como un saber que orienta hacia un vivir más humano y en consecuencia al enriquecimiento integral de los sujetos.

³⁰Vale la pena aclarar que la literatura no se define como un instrumento de la memoria colectiva, en ella se da un diálogo permanente que permite al sujeto resignificar su experiencia a partir de la lectura de algunas obras literarias

Al comprender las vivencias que emergen en el acto de leer, se reconoce que la experiencia propia de la lectura en sí misma es compleja, lejos de ser una relación casi estática entre un sujeto y un texto, se enmarca en un diálogo constante entre el lector, el autor y el texto. La experiencia se define como:

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. Etcétera (Larrosa, s.f, p.90)

A través de esta experiencia literaria el lector se deja afectar por el texto y a su vez este último lo interpela, en medio de esa relación dialógica se encuentra la subjetividad del lector, todas las vivencias que ha venido acumulando a lo largo de su vida y su bagaje cultural, lo cual enriquece dicha relación:

Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos... Cada nueva lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído... Habrá cruces, evocaciones, contradicciones, ecos... (Montes. s.f. p.10)

En ese universo de significaciones, el lector- niño, se convierte en el receptor privilegiado de la obra, es en ella, donde encuentra rasgos particulares que lo vinculan o lo distancian de su propia realidad en este vaivén de sensaciones y “sobre la base del diálogo interactivo texto-lector y del efecto lúdico, creativo y abierto a la imaginación del niño” (De Amo, 2003, p.21) se pueden originar múltiples voces y espacios que progresivamente se van interiorizando y generan en él una cultura literaria que aporte a su construcción integral.

En otras palabras, la experiencia literaria aporta al niño-lector la posibilidad de disfrutar el acto de leer, de hacer que sus vivencias se conecten con innumerables significados que el texto puede divisar, en el transcurso “El niño es un ser en pleno proceso de adquisición de autonomía de pensamiento, de un horizonte de expectativas, de competencia literaria y de juicio estético, que lo capacitan para enfrentarse a textos polifónicos\abiertos\ambiguos” (De Amo, 2003, p.32)

Por tanto, al hablar de textos polifónicos, es importante entender que la polifonía hace referencia a “la pluralidad de las voces, de todo lo que fue comprendido, escuchado, percibido, experimentado, sentido, transmitido y expresado a lo largo de nuestra existencia” (Giraldo, 2011, p.68), en lo que respecta a las obras literarias, en estas pueden confluír varias voces, que el lector puede interpretar y escuchar, de allí que “lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha” (Larrosa, 2003. p.30).

Desde la perspectiva de Giraldo (2011), el sujeto es quien decide que voces de todas las que están a su disposición desea escuchar, por cuales se deja reconfigurar y cuales desea que sigan presentes en su proceder, por ello es importante resaltar que para hablar de la cristalización de lo que se denomina *la lectura como experiencia* es vital que el lector según Larrosa (2003) esté en disposición para escuchar, formarse y transformarse, siendo así, la actitud y la postura adoptada por dicho lector definitoria en la relación de sí mismo con el texto.

De lo anterior, vale la pena resaltar dos elementos: el primero, el encuentro entre el texto y la subjetividad en el que se puede inferir que cada sujeto va a vivenciar la experiencia de lectura, de forma particular y propia, además cada individuo hace una interpretación tan única como sí mismo sobre lo que lee, es así como el libro tiene el “poder de ser reinterpretado de manera siempre nueva en contextos históricos siempre nuevos.” (Ricoeur, 2006, p.16)

En este encuentro literario “cada obra infantil es una unidad básica de comunicación, caracterizada por la diversidad de gustos y sensibilidades de sus receptores” (De Amo, 2003, p.33) así, la experiencia va ligada a las expectativas, intereses y necesidades que identifican y constituyen a cada lector, en el proceso de selección y lectura de dicha obra se enriquece lo que en palabras De Amo (2003) denomina conocimiento de mundo.

Un segundo elemento, en el cual la transformación del sujeto, va más allá de la adquisición de un conocimiento. Según Larrosa (2008,) ésta hace alusión a una transformación respecto al lenguaje, a los pensamientos, los sentimientos y de la sensibilidad del lector, es decir, la

lectura es capaz de tocar distintas dimensiones del ser humano e impactarlas, pero lo anterior como experiencia literaria se da de forma inesperada, no siempre el lector al enfrentarse a un texto va a vivenciar dicha experiencia, algunas veces puede suceder, en otras ocasiones no se dará. Esto, evidencia que existen una serie de factores que pueden posibilitar su existencia “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (Larrosa, 1996, p. 40). Sin embargo, lo anterior no quiere decir que los maestros solo se limiten a ser pasivos frente a dichos elementos, por el contrario, su rol va más allá de ser meros observadores.

El maestro frente a la experiencia literaria, siempre puede posibilitar condiciones que aproximen (en el marco de lo posible) al sujeto a dicha experiencia. El docente “debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura [...] mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud”. (Larrosa, 2003. p.45).

A partir de la caracterización realizada en torno la experiencia literaria, se pueden definir tres posibilidades que de ella surgen, y que pueden ser un puente de encuentro para los sujetos con la memoria colectiva.

La primera, el conocer otras realidades o contextos

Los lectores se refieren, de una u otra manera a la hospitalidad de la lectura, a su carácter envolvente: y también la frecuencia con la que recurren a metáforas espaciales [...] la lectura, que parece estar tan enmarcada por la inmovilidad corporal, puede suscitar movimientos [...] el habitáculo se convertirá en navío, la cabaña en alfombra mágica (Petit, 2002, p.24)

Es así como las obras literarias permiten viajar a otros espacios, construir y habitar otros lugares, que se escapan a la cotidianidad del lector, habitando zonas en donde se pueden acercar a dinámicas y situaciones lejanas e incluso desconocidas de su propio contexto.

El acercamiento a otras realidades a las que se enfrentan los seres humanos, el acceso a éstas, los contextos y los momentos históricos, son medios de reconstrucción y de comprensión del presente, (de las condiciones que surgen en éste y que le atañen al sujeto) y a su vez una

aproximación al pasado. Así la memoria permite que el sujeto se transporte a otros espacios, sin ningún tipo de límite.

La oportunidad de elaborar vínculos de pertenencia a distintos grupos sociales, es la segunda posibilidad de la experiencia literaria. Desde la memoria se puede evidenciar como existen sucesos que afectan al colectivo, ciertos acontecimientos se convierten en punto de unión y relación entre las personas sin que éstas estén físicamente juntas, como lo han sido las guerras que afectan a distintas comunidades, ciudades o incluso países enteros. Es allí donde la lectura:

Le ha permitido (al niño) echar mano de su herencia cultural e instalarse entre sus coordenadas, para hacer, como dice Evelio Cabrejo, que la vida individual y social sea posible” según este autor, precisamente la cultura como conjunto de representaciones mentales ofrece a cada generación un patrimonio cultural... al acceder a esa cadena cultural, cada niño se convierte en otro de sus innumerables portadores. Ahora no solo cuenta su propia historia, sino que tiene conciencia para ubicarse en ese tiempo y ese espacio “interpersonales”. (Reyes, 2007 p.98)

La tercera posibilidad, es la de la identificación, que puede vivenciar el lector, es reconocer en los fragmentos o en los textos posibilidades para experimentar distintas emociones y ver las realidades con las que se identifica desde afuera, comprendiendo que alguien más en otro lugar está experimentando la misma situación:

Van (los adolescentes) en busca además de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan... y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien en un testimonio, en un relato, en una novela. En una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso ordenado, de una escenificación. Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprender que esos deseos o temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz (Petit, 2001, p.46).

Durante la infancia muchos niños y niñas son víctimas de actos de violencia o están alejados de estas realidades, viven en silencio las consecuencias del conflicto en Colombia, situaciones que pueden enfrentarse con el acercamiento a la lectura especialmente de la literatura, ya que ésta se caracteriza por abordar dramas propios de la existencia humana, y además le permite al niño construirse, comprender ciertas dinámicas que le atañen y muchas veces posibilita un estado de resignificación, ese estado que también se evoca desde la memoria.

También, al ser esta experiencia algo impredecible, muchas veces se puede dar con textos que no están relacionados de forma directa o explícita a las vivencias del sujeto, muchas veces se puede encontrar esa sensación de identificación con textos inimaginados.

No siempre un texto cercano a su propia experiencia es el que ayudará a un lector a expresarse, e incluso una proximidad estrecha puede resultar inquietante... precisamente allí donde ofrece una metáfora, donde permite una toma de distancia, es donde el texto está en condiciones de trabajar al lector (Petit, 2001, p.50).

Ligada a la identificación la experiencia puede aportar a que el sujeto comprenda y logre experimentar las emociones y sentires por uno o varios de los personajes de la historia, hasta lograr sentir empatía por su situación o por la forma de actuar o ser del mismo:

La capacidad de entender y sentir compasión hacia otros refleja la naturaleza múltiple del ser humano, sus potencialidades para muchos otros *yos* y tipos de experiencia de lo que un solo podría expresar. Esta puede ser una de las cosas que nos capacita para buscar, a través de la literatura, una extensión de nuestra experiencia. Aunque podemos ver a algunos personajes ajenos a nosotros mismos - es decir, podemos no identificarnos con ellos tan completamente como con temperamentos más afines-, somos capaces, sin embargo de penetrar en su comportamiento y sus emociones (Rosenblatt, 2002, p. 67).

Es así como la identificación y la empatía son habilidades ligadas a la condición humana, la cual es afectada en muchas ocasiones por la lectura de literatura y por lo que se denomina experiencia literaria, permitiendo así que las habilidades sociales más nobles emerjan.

Por último y para efectos del presente trabajo, se incorpora *lafantasía* como una posibilidad emergente de la experiencia literaria. A pesar que, desde la perspectiva de Halbwachs no se concibe como un punto de encuentro con la memoria colectiva, ésta se considera una habilidad innata del ser humano e inherente a las primeras etapas de la vida, según Colomer (2010) los niños en los primeros años de vida empiezan a sentir cierta excitación por lo que les es desconocido y de manera progresiva se van acercando hacia el terreno de lo fantástico. Para el trabajo investigativo, la fantasía se convierte en un elemento presente en la dialéctica lector-obra, que aporta al espectro de posibilidades y contribuye a relacionarse con el otro, reconociendo en él las experiencias y recuerdos que cada uno teje.

Como concepto, la fantasía ha sido objeto de continua discusión; existen divisiones entre quienes la visualizan como algo bueno y quienes consideran lo opuesto, “la querella entre los

defensores de la “realidad” y los defensores de la “fantasía” (Montes, 2001, p.15), es así como para muchos ésta “es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha... está fuera de control, nunca se sabe bien a donde lleva” (Montes, 2001, p.16).

Ese rasgo de “desobediencia” constitutivo de la fantasía, es el que le otorga su verdadero valor, el que le permite a los sujetos “hacer” cosas que en el marco de lo real se consideran, imposibles o inapropiadas, “Una vida (la de los niños) que será reconstruida en la figura de un personaje ficticio, pero que se les asemejaba mucho y que, como se trata de literatura y ficción, tiene las posibilidades de hacer cosas que en la vida real están vetadas” (Reyes, 2013)³¹.

El conocer otras realidades, mundos ficticios, en los que los límites son inexistentes, y en donde la creatividad se convierte en un punto de fuga que permite al lector nombrar lo desconocido sin perder como referencia lo que ya conoce, lo que siente y la lectura del mundo que ha construido “la fantasía establece una continuidad desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o la imaginación” (Colomer, 2010, p.28)

Es así como se evidencia un punto de encuentro entre la fantasía y la realidad, una relación en la cual existe un diálogo bidireccional en el que el sujeto puede explorar cada uno de estos dos espacios, habitando la delgada línea que los divide:

La fantasía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocer la realidad, es un instrumento que hay que dominar. La imaginación sirve para hacer hipótesis y también el científico necesita hacer hipótesis... La fantasía sirve para explorar la realidad, por ejemplo para explorar el lenguaje, para explorar todas las posibilidades para ver qué resulta cuando se oponen las palabras entre sí. (Smith, 1974 citado por Carranza, 2004)

La fantasía permite acercarse a la realidad tomando distancia de la misma, y colocándola en otra perspectiva, lo cual le brinda la posibilidad al lector de explorar, conocer y reconocer

³¹Fantasía cotidiana (Consultado el día 5 de mayo de 2015) Disponible en espantapajarostaller.wordpress.com/2013/02/18/fantasia/.

otros elementos de lo que vivencia y de lo que se considera como objetivo en el mundo de lo real. “La ficción permite hablar de lo ausente recurriendo a lo presente” (Reyes, 2006)³².

Los sujetos se encuentran inmersos en una realidad, que está en permanente interacción con su dimensión emocional y ésta a su vez puede ser permeada e interpelada por la fantasía, “la sólida y vigorosa fantasía...que no divagaba sino que estaba perfectamente enraizada en las ansiedades, deseos y los miedos reales y contundentes de los niños” (Montes, 2001, p.23). Es por ello que ésta trasciende lo superfluo y superficial. En consecuencia, los textos literarios infantiles, que retoman temáticas y distintas problemáticas, y que posibilitan el distanciamiento ya enunciado, permiten al niño comprender y hacer una mejor lectura de dichas problemáticas “Sin duda los mejores de estos libros pueden ayudar a los niños a entender y asimilar sus problemas”. (Colomer, 2010, p.30)

Por tal razón se considera esencial “desarrollar la imaginación y la fantasía, como facultades por excelencia para que todos nuestros niños y niñas comiencen a participar en la tarea colectiva de descifrar, pero también de reinterpretar y de transformar el mundo”. (Reyes, 2006). En el propósito de promover el desarrollo de fantasía, la literatura infantil juega y ocupa un lugar importante, en tanto se puede convertir en elemento dinamizador capaz de permitirle y demandarle al lector emprender un viaje hacia otros espacios, tiempos y condiciones.

A partir de ello, se puede evidenciar como la experiencia literaria le da vida, dinamismo y sentido al lugar del lector y del texto, lo cual permite superar el carácter estático de éstos, en el cual el libro deja de ser un objeto inmóvil para convertirse entre otras cosas, en un espacio simbólico.

El lector no solo se encuentra con otras realidades, personajes y contextos sino que además existe una interlocución entre éste y otro sujeto que ha construido para él ese espacio en donde

³²<http://espantapajaros.com/2014/08/mundos-posibles-explorar-la-fantasia-para-inventar-la-realidad/>, Mundos posibles: Explorar la fantasía... para inventar la realidad. Recuperado mayo 2 de 2015

cohabitan dichos elementos, haciéndose necesario resaltar el trabajo del autor como actor fundamental dentro de la experiencia de la lectura y como agente posibilitador del encuentro memoria - literatura.

A manera de conclusión, se hace visible que a partir de dicho encuentro, se abre un abanico de posibilidades en las que los niños y niñas, pueden conocer las vivencias de otros, construir identidad, visualizarse como parte de un colectivo y dar sentido a su experiencia.

La literatura - y es importante precisar que no se trata solamente de la que muestran los libros sino que la que circula en la memoria colectiva- es una fuente de nutrición a la que recurre el niño en busca de herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y situarse y revelarse y descifrarse, también él, en esa cadena temporal instaurada en el lenguaje. (Reyes, 2007, p. 80)

La memoria y la experiencia literaria, cuentan con la facultad de dar voz al sujeto, penetrar su dimensión humana, su subjetividad y dar respuesta a muchos de los interrogantes y cuestionamientos que éste se hace sobre el presente/realidad que vivencia, el cual (como ya se ha enunciado) es resultado de un pasado, que es importante conocer y reconstruir. En lo anterior radica la importancia de brindar espacios y condiciones en donde para el sujeto, ese encuentro sea una posibilidad tangible.

7. METODOLOGÍA

Tras la exploración teórica y al reconocer que este ejercicio investigativo, se enmarca como un trabajo monográfico, que busca problematizar los campos conceptuales para su comprensión (UPN s.f.)³³, la metodología empleada se define desde la investigación cualitativa, en tanto, concibe la realidad como una construcción cultural y social.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva [...] A partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella [...] esto supone que los individuos interactúan. (Bonilla y Rodríguez, 2007)³⁴

De esta manera desde una mirada cualitativa, el fenómeno a estudiar se visualiza como algo multidimensional y complejo, a partir de una mirada holística, en ella se intenta construir una comprensión del objeto teniendo en cuenta el contexto social en el que está inmerso, el cual está fundamentalmente atravesado por circunstancias políticas, sociales y culturales, haciéndose pertinente la selección de este paradigma como orientador de la investigación.

Lo anterior, reconoce la posibilidad de acercar al investigador a los problemas y realidades de la población o de los diferentes grupos humanos que convergen en la sociedad. Desde este punto de vista, la investigación no hace uso del análisis estadístico y cuantificable e intenta analizar situaciones cotidianas de comunicación, interpretación e interacción, en las cuales están inmersos los niños y niñas situados en un contexto, el cual es determinante para su desarrollo, participación, afectación y configuración.

Siguiendo esta perspectiva, el enfoque que orienta este trabajo es el hermenéutico, entendido como “el anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo” (Beltrán, s.f, p. 79), desde allí se busca hacer un análisis profundo sobre el

³³“Para el programa de Educación infantil, se entiende por monografía aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias...”(González y Rincón, 2008,p.14)

³⁴<https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/PARADIGMAS-DE-LA-INVESTIGACION%20C3%93N/1738806.html>. Club Ensayos. Paradigmas de la investigación. Recuperado el 03 junio de 2015.

objeto de estudio y las relaciones que le constituyen. La hermenéutica permite el acceso a un fenómeno de la comprensión e interpretación de lo comprendido (Gadamer, 1998).

Por lo anterior, este trabajo se suscribe a dicho enfoque, en tanto se pretende realizar una lectura e interpretación de las obra literarias, a la luz de distintos conflictos y problemáticas sociales que se tejen en la realidad del país, con ello se busca visualizar cómo la memoria colectiva se convierte en una alternativa para situar a los niños y niñas en un contexto en el que pueden acceder, interpretar y aportar para su construcción.

7.1 Análisis Documental

Como se expresó en párrafos anteriores, una de las actividades que integran el desarrollo de la investigación se funda a partir del análisis de distintas producciones: obras literarias, entrevistas, dibujos y cartas realizadas por los niños y niñas, por esta razón el ejercicio monográfico se basa en la técnica de revisión documental, la cual:

Constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa. La elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental resulta imprescindible, ya que, fundamentalmente, nos permite delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión, evitando así volver a descubrir la rueda, es decir, evitar resolver un problema que ya ha sido resuelto con anterioridad por otros investigadores³⁵.

Durante la revisión documental el investigador tiene acercamiento a distintas fuentes teóricas, a partir de las cuales realiza una selección de las obras que considere pertinentes para el propósito de la investigación y que sustentan el marco teórico del trabajo monográfico, posibilitando así, la importancia de la misma.

Según Amador (1998)expone tres etapas que constituyen la técnica de revisión documental: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema.

³⁵http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf, Metodología de la investigación, recuperado el 30 de Septiembre del 2015

La primera, hace referencia a un rastreo general de información el cual arroja los elementos claves de la temática, para su posterior delimitación; la segunda, se caracteriza por la validación de las fuentes consultadas en la etapa anterior y el acceso a nueva información y la última, pretende realizar un análisis histórico acerca de la evolución del tema.

Sin embargo, cabe resaltar que de acuerdo con el trabajo investigativo realizado, se tienen en cuenta que las dos primeras etapas que constituyen la técnica de revisión documental se desarrollan según lo expuesto anteriormente y la última de ellas no se aborda, efectivamente se realiza un acercamiento histórico del tema mas no un análisis del mismo.

Las anteriores etapas, permiten hacer un reconocimiento de la temática abordada, definir la pertinencia de la investigación, en contraste con lo previamente propuesto dentro del campo conceptual por diferentes autores y también, brinda elementos base para la construcción y la reflexión por parte de las investigadoras dentro de dicho campo.

A partir de lo anterior y desde la perspectiva “que asume texto como galaxia de significantes” (Alvarado, 2013, p. 2), el análisis documental permite hacer lectura no solo de una estructura lingüística sino además del sentido que el autor imprime en éste de manera consciente o inconsciente. De este modo el sentido del escritor entra en contacto con el sentido del sujeto (en este caso con las investigadoras y una aproximación con los niños y niñas del colegio Tejares).

Así desde el sujeto-autor, el sujeto-lector deja de ser entelequia, que varía y se transvierte, pero existe y se hace patente, [...] Hay un autor, hay un lector por tanto, ello involucra la quizá feliz noticia de que es posible leer desde el descentramiento, apelar a algo que crea algo que recrea [...] como rescate del texto como producto social, dominador o emancipatorio. (Alvarado, 2013, p. 3)

La convergencia entre estos dos sentidos son los que le brindan dicho carácter emancipador al texto, en tanto el sujeto es capaz de recrear y analizar de manera crítica lo que lee. Tal como lo propone Ricoeur (2002) en relación a la interpretación textual:

La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una

capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación. (p.140)

La interpretación permite traspasar la esfera de lo netamente descriptivo y logra develar elementos que dan cuenta del significado y sentido del texto, ampliando así, las fronteras y alcances del mismo “el significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él; no es algo oscuro, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible” (Ricoeur, 1995, p.100).

En este orden de ideas, es claro el rol que desempeñan las investigadoras como lectoras y analistas críticas y reflexivas de las obras literarias seleccionadas, las entrevistas realizadas y para la última categoría el análisis del taller, quienes más allá de realizar un estudio de carácter superficial sobre los textos buscan construir interpretaciones profundas alrededor de estos, con el propósito de que las categorías analíticas y conceptuales cobren mayor sentido y que el lector amplíe su mirada y formule sus propias inferencias.

7.2 Fases de metodología

Esta monografía basa su estructura principalmente en el desarrollo de tres fases, que se encuentran transversalmente articuladas por la memoria colectiva y experiencia literaria. Éstas son importantes para comprender cómo se llevó a cabo el proceso de investigación. Para ello se elaboró una matriz que permitió tener claridad en el proceso y los momentos que se llevaron a cabo, estos se ligaron a la consecución de los objetivos, sintetizando las fases de esta manera: Fase de exploración y conceptualización, fase de ejecución e implementación y fase de análisis.

Tabla N° 2
Fases de la metodología

FASE	ACCIONES	PARTICIPANTES
Fase de exploración y conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una búsqueda de los trabajos de grados del programa de Educación Infantil desarrollados en los últimos 5 años, acerca de la memoria colectiva. • Definir ¿Qué es memoria colectiva? según: Halbwachs. • Buscar las categorías que constituyen al marco teórico. • Establecer un acercamiento teórico entre los autores. • Establecer una postura colectiva a partir de la apropiación conceptual. • Hacer una introducción contextual desde la literatura infantil para dar paso a la experiencia literaria. • Abordar la experiencia literaria creando su vínculo con la memoria. • Establecer las categorías analíticas. 	<p>Maestras en formación</p> <p>Tutora de trabajo de Grado.</p>
Fase de elaboración e implementación.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios con los cuales se van a seleccionar las obras literarias a analizar. • Elaboración de instrumentos: Fichas de selección de obras literarias infantiles, fichas para el análisis de las obras y formato de entrevistas. • Elaboración e implementación de las entrevistas. • Lectura de las obras literarias infantiles. • Elaboración de instrumento: Planeación del taller. En él se escoge la obra literaria a trabajar: “Eloisa y los bichos”³⁶. Implementación del Taller 	<p>Maestras. en formación</p> <p>Tutora de trabajo de Grado.</p> <p>Yolanda Reyes y Jairo Buitrago, autores colombianos.</p> <p>Niños y niñas del Colegio los Tejares IED</p>

³⁶De acuerdo a los criterios previamente establecidos y a los elementos más relevantes en la obra literaria, se definió que ésta sería la historia que se iba a abordar en el taller. Las imágenes, el grupo social y preguntas orientadoras que posibilitan la discusión, reflexión de la e identificación con la lectura.

<p style="text-align: center;">Fase de análisis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro, interpretación y análisis de la lectura de las obras literarias y las entrevistas teniendo en cuenta las categorías de análisis. Relación entre la experiencia literaria y la memoria colectiva. • Análisis del taller, teniendo en cuenta los videos, dibujos y cartas. Se tienen en cuenta elementos conceptuales que se relacionan a su vez con la experiencia. • Lectura y triangulación de los resultados, teniendo en cuenta los elementos conceptuales, los análisis realizados a: las obras literarias, al taller implementado y las entrevistas, luego se realiza una serie de triangulación en la que se entrecruzan los diferentes aspectos, errores y reflexiones realizadas durante todo el trabajo. • Reflexiones finales y conclusiones del trabajo, en el que se plantean los aportes y elementos más relevantes de la investigación, como las faltas y errores a tener en cuenta. Además de la relevancia que tienen los aportes y retos que emergen al concluir el trabajo. 	<p>Maestras. en formación</p> <p>Tutora de trabajo de Grado.</p>
--	--	--

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

Fase de exploración y conceptualización: durante el octavo semestre (Tutoría I), se llevó a cabo la primera fase, indagación y recolección de trabajos realizados alrededor de la memoria colectiva en la infancia y sus respectivos referentes teóricos. La búsqueda posibilitó la selección de autores como: Halbwachs (1968), Ricoeur (2004), Larrosa (1996), Montes (2001), Petit (2001) entre otros, que aportaron a la construcción del marco teórico y a la categorización de los elementos conceptuales que permitieron la exploración en torno a la memoria colectiva y a la experiencia literaria. De esta forma se construyeron las categorías analíticas.

Fase de elaboración e implementación: En esta fase se planteó la elaboración e implementación de los instrumentos. Se realizó la selección de las obras literarias infantiles y después de ello, se realizó una primera lectura, puntualizando la mirada a las relaciones que se estableció entre los contenidos de éstas y los elementos que surgieron.

Luego se procedió a elaborar los instrumentos para el desarrollo de la segunda etapa, se realizó la entrevista a los escritores Jairo Buitrago y Yolanda Reyes. Además se desarrolló un taller, con el propósito de vivenciar los elementos conceptuales categorizados en la

experiencia literaria(principalmente a la identificación y fantasía). La aplicación del taller se propuso en una sesión.

Fase de análisis: corresponde al *análisis de las obras literarias infantiles, entrevistas y taller*. Se retoman los elementos conceptuales categorizados en la primera fase (Categorías de análisis), los cuales fueron planteados teniendo en cuenta dos categorías macro, memoria colectiva y experiencia literaria.Seguido a ello se pasa a la lectura de las obras literarias, del taller, las entrevistas y marco conceptual en el que se rescatan los elementos principales para realizar la triangulación e informe. Los resultados de los instrumentos se triangulan teniendo en cuenta las categorías de análisis: relaciones y continuidad social, marcos contextuales, identificación y fantasía, en cada una de ellas se rescatan y se analizan los elementos que permiten la comprensión de las mismas.

7.4 Instrumentos de Investigación

Al reconocer que en la investigación cualitativa, el sujeto accede a diversos instrumentos que le permiten y facilitan el reconocimiento y comprensión del objeto de estudio. Este trabajo, se estructura a partir de la aplicación de tres herramientas: la entrevista semi-estructurada, la ficha de análisis de contenido y la ejecución de una sesión taller.

Con ellos se buscó, recoger, verificar y contrastar información detallada sobre aspectos de la memoria colectiva y la experiencia literaria.

Para lograr el objetivo de la investigación, se define su accionar a partir de los trabajos y apuestas literarias de tres escritores colombianos: Jairo Buitrago, Yolanda Reyes y Gerardo Meneses, el desarrollo de su quehacer pedagógico y sus obras literarias fueron en gran medida, fuente de inspiración en el inicio y transcurso de la monografía.

Antes de exponer los instrumentos de investigación, en la Tabla N° 3 “Nuestros escritores” se hace un breve reconocimiento al trabajo y caminar pedagógico y social de los autores.

Tabla N° 3
Nuestros Escritores

Autor	Obras seleccionadas	Campo de acción y labor pedagógica
Jairo Buitrago	Camino a casa Eloísa y los bichos	<p>Escritor colombiano de libros destinados al público infantil e ilustrador de libros álbum, en su trayectoria ha producido un número considerable de obras, entre las que se encuentran Camino a casa y Eloísa y los bichos. Su trabajo ha sido exaltado en países como: Chile, Venezuela y México, en este último se encuentra su actual residencia.</p> <p>Sus obras se caracterizan porque además de introducir al lector en sus historias, tienen la posibilidad de generar innumerables interpretaciones sobre lo que allí sucede, hasta el punto que sus historias sean en muchas ocasiones adaptadas a la cultura y realidad política por la que atravesaron o atraviesan las sociedades latinoamericanas o continentales.</p> <p>Su accionar pedagógico tiene lugar en jardines, escuelas, colegios, librerías y diferentes organizaciones. Sus esfuerzos se concentran en dar talleres a diferentes grupos de niños y niñas. También facilita conferencias y en muchas ocasiones ha sido convocado por el fondo de cultura para recrear historias, sobre aspectos o tópicos particulares.</p>
Yolanda Reyes	Los agujeros negros	<p>Escritora colombiana, creadora de múltiples obras literarias entre la que se encuentran Los agujeros negros, insumo necesario para el desarrollo este ejercicio investigativo.</p> <p>A partir de su gran interés por abordar los temas difíciles o complejos para niños se ha dedicado a visitar espacios en los que la infancia, las relaciones que allí se dan y el papel de los adultos en estos procesos, son tema de análisis, por ello, diversos espacios en el que se encuentra (espantapájaros, jardín infantil, librería y talleres), se convierten en epicentro de conferencias y charlas en las que varios escritores tienen lugar para dar a conocer su trabajo y compartir con el público tanto infantil, como adulto.</p>
Gerardo Meneses	La luna en los almendros	<p>Escritor colombiano, maestro de primaria y secundaria, creador de innumerables obras infantiles y juveniles. Desde su arduo trabajo ha sido merecedor de premios y reconocimiento a nivel nacional e internacional, además de ello, parte de su trayectoria la dedico para viajar por diferentes partes del país en las que compartió, con niños, niñas adultos, grupos armados y variedad de población, precisamente es así que surge el interés por escribir La luna en los almendros, la obra retomada en este trabajo. Su accionar pedagógico tiene lugar en Pitalito, Huila, allí desde el aula de clase, en el contacto con sus estudiantes se visibiliza, dispone y socializa su propuesta de trabajo.</p>

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

7.4.1 Entrevistas Semi-estructurada

En la actualidad la entrevista se convierte en una alternativa necesaria para dialogar, conocer y comprender aspectos de la realidad, aquí el sujeto entrevistado ejerce un rol privilegiado, “comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (Jiménez, 2011, p. 123), por lo general estos temas hacen parte de su saber, de su práctica cotidiana o de su interés personal.

De este modo, se consideró pertinente diseñar y aplicar la entrevista semiestructurada a dos de los tres escritores seleccionados, Jairo Buitrago y Yolanda Reyes, en el instrumento se resaltó la voz del autor como un aporte que amplió el horizonte y los propósitos de la investigación, a su vez, fortaleció la visión general de las obras literarias y los matices que caracterizan cada historia. Por cuestiones logísticas (de tiempo y localización) no se logró un contacto con Gerardo Meneses. Aun sabiendo que la experiencia hubiese sido significativa, se rescata que en el análisis de su obra surgieron elementos importantes que aportaron a este ejercicio.

A continuación se define y amplía la pertinencia de la entrevista en este trabajo.

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (Murillo, s.f, p. 6)

La entrevista permite conocer de forma amplia un suceso o acontecimiento desde una perspectiva particular, que posibilita crear sentidos diferentes de acuerdo a la interpretación que el investigador le otorgue, en este caso tanto el entrevistado como el entrevistador generan un vínculo que permite ampliar el conocimiento y poner en diálogo los saberes.

En cuanto a la entrevista se pueden distinguir diferentes tipos, sin embargo aquí se emplea la entrevista semiestructurada, en tanto permite que el investigador diseñe una guía en torno a los intereses del trabajo investigativo y de las temáticas que se pretenden abordar, pero a su vez ésta brinda la posibilidad de cambiar el curso de la entrevista, de formular nuevas preguntas y reconocer el surgir de las categorías emergentes que aportan al análisis. Lo

interesante de dicha entrevista es que las preguntas diseñadas por el entrevistador son abiertas, posibilitando así una mayor flexibilidad.

Asimismo, “El investigador debe mantener un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones. En caso contrario se perderían los matices que aporta este tipo de entrevista y frenar los avances de la investigación” (Murillo, s.f, p. 8), para que ello no suceda, se hizo registro de voz y vídeo, manteniendo cada detalle sin perder la esencia de lo que se compartió en la entrevista, posteriormente se hace la debida transcripción.

En definitiva, este instrumento es fundamental para la investigación, ya que por medio de él se recoge información acerca de las concepciones y perspectivas de los informantes, puesto que además de las construcciones teóricas y prácticas planteadas en el trabajo, es importante visibilizar el punto de vista del entrevistado, teniendo en cuenta las categorías conceptuales, para luego construir las categorías de análisis. **(Ver anexo N° 1 Guía entrevista a Jairo Buitrago y anexo N° 2 Guía entrevista a Yolanda Reyes)**

7.4.2 Ficha analítica

La importancia y la necesidad de diseñar y hacer uso de la ficha analítica, recae sobre la alternativa de abstraer en las obras literarias, hasta el más mínimo detalle de sus historias, además de esto “Permite identificar los signos y códigos dentro del texto que, debajo de lo natural, ocultan lo social. Los sistemas semiológicos construyen lo social, a través de los relatos, los textos, los discursos” (Alonso y Fernández, 2006, p.15), en este sentido la ficha permite orientar el análisis documental hacia una visión amplia, otorgando sentido a cada una de las realidades que configuran las obras.

De esta manera, la ficha consta de dos apartados, en la primera, se encuentra el título y los datos bibliográficos del libro, la segunda, hace referencia al cuerpo de la ficha y se divide en las categorías de análisis, las cuales fueron construidas en el transcurso del trabajo (relaciones y continuidad social, marcos contextuales, identificación y fantasía); en los fragmentos

seleccionados (situaciones), en el que se tuvo en cuenta el contexto de la situación o el fragmento y la pertinencia del mismo, de acuerdo con la categoría en la que se iba a situar y en los contenidos analizados (triangulación), en la que se resaltó la capacidad de interpretar, analizar y reflexionar, integrando los apartados anteriores, los aportes individuales y colectivos del grupo de investigadoras. **(Ver anexo N°3 Ficha de análisis de contenido- Obras literarias infantiles y anexo N°4 Ficha analítica de Libro- álbum)**

7.4.2.1 Selección de las obras literarias

Para efectos de esta investigación, se encontraron literarios que narran las problemáticas sociales que se pueden catalogar a partir del público al que va dirigido, obras como: El árbol triste (2012), Vivir sin los otros (2010), Tengo miedo (2013), No comas renacuajos (2008), El mordisco de la medianoche (2009) y Paso a paso (2008), constituyen los esfuerzos de un grupo de escritores por generar en la literatura colombiana un vehículo para la memoria colectiva e histórica del país.

Para este momento, se realizó una búsqueda de información en la que se hallaron producciones desde la literatura, centradas en las problemáticas sociales como la desaparición forzada, el secuestro, el desplazamiento forzado, entre otras y dirigidas a los niños y niñas.

Como resultado de este acercamiento a las obras literarias se definieron algunos criterios expuestos en la tabla N° 4 “Condiciones para selección de las obras literarias”, en la que se plantearon condiciones mínimas para el análisis, éstas fueron pensadas desde el planteamiento del problema junto con los objetivos del trabajo.

Tabla N° 4

Condiciones para selección de las obras literarias

Condiciones	Descripción
1. Público al que se destina.	Niños y Niñas entre 8 a 10 años
2. Contenido	Problemáticas sociales, como: desaparición, desplazamiento, secuestro y conflicto armado.
3. Narración en primera persona	Que el libro se encuentre narrado en primera persona por el protagonista, es decir el niño.
4. Nacionalidad de los autores.	Colombiana

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

La primera condición establecida fue el público al que se destina, siendo la infancia la población que sustenta la investigación, se comenzó una búsqueda acerca de la literatura infantil existente. En el transcurso se encontró que dentro de la literatura, los contenidos como: conflicto armado, guerra, secuestro, desplazamiento, desaparición etc., iban dirigidos a los adolescentes, jóvenes y adultos; sin embargo, la infancia no se encontraba dentro de este tipo de público. Lo cual, creó un interrogante durante la investigación y se estableció como condición, la selección de literatura dirigida a los infantes.

La narración en primera persona, es otra de las condiciones que se estableció, cuando es el niño quien narra la historia, hace que, el lector esté más cerca a las infancias y que de alguna forma, cuestione a los demás, abra posibilidades, donde no solo se lea acerca de las princesas o héroes, sino de la realidad que concierne a todos.

La mayoría de literatura con este tipo de condiciones ha sido escrita en otros países, por lo cual se estableció que la nacionalidad de los autores fuera colombiana, con el propósito de evidenciar que en Colombia también se puede encontrar literatura.

Por los criterios anteriores y como se evidencia en la tabla N°5, los libros seleccionados son: La luna en los almendros (2012) y Los Agujeros negros (2000), obras que por su extensión y su carácter complejo para la comprensión del mismo van dirigidas a niños y niñas entre los 8 a 10 años. Camino a casa (2008) y Eloísa y los bichos (2009), libros álbum que independientemente de la edad cualquier niño y niña lo puede disfrutar.

Tabla N° 5
Características de las obras literarias

CONDICIONES PARA SU SELECCIÓN	La luna en los almendros	Los Agujeros Negros	Camino a Casa	Eloísa y los bichos
Público al que se destina	Niños y niñas entre 8 - 10 años.	Niños y niñas entre 8 - 10 años.	Niños y niñas de cualquier edad.	Niños y niñas de cualquier edad.
Contenido	Desplazamiento forzado y conflicto	Desaparición forzada y	Desaparición forzada,	Desplazamiento forzado

	armado	conflicto armado.	secuestro	
Estilo Narrativo	Narrado en primera persona, por el niño quien es el protagonista	Narrado en primera persona, por el niño quien es el protagonista.	Narrado en primera persona, por el niño quien es el protagonista	Narrado en primera persona, por el niño quien es el protagonista
Nacionalidad de los autores	Colombiana	Colombiana	Colombiana	Colombiana

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

7.4.2.2 Taller

El taller se convierte en una alternativa para ampliar los conocimientos teóricos adquiridos en el desarrollo del trabajo y por otro lado, en el contacto directo con los participantes se puede ampliar la mirada sobre varios aspectos relacionados a la memoria colectiva y la experiencia literaria, de esta manera, la forma en que los niños y niñas interpretan, generan y plasman los significados en el encuentro con las obras literarias.

Entonces, el taller entendido como “tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje” (Bravo, 1996., p.2.), permite crear un ambiente de integración e interacción en torno a unos objetivos y temáticas particulares, en el que los sujetos son partícipes de su propio proceso, y en el que estos tienen “la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas” (Maya, 1996, p. 22).

Adicional a lo anterior, el taller posibilita “un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica...” (Maya, 1996, p. 13), razón por la cual se considera pertinente adicionar esta estrategia al ejercicio monográfico; puesto que la implementación del mismo, permite ampliar los alcances del presente trabajo, mostrándole al lector una situación dinámica en un contexto real, en donde se ponga en juego lo plasmado y propuesto desde lo teórico y analítico.

Retomando los objetivos y propósitos de la monografía, se plantea un taller de literatura, teniendo en cuenta que las algunas de las obras literarias seleccionadas serán los elementos

dinamizadores del espacio y en torno a estas se plantean los distintos momentos que constituyen el taller. (Ver anexo N°5. Taller: “Un viaje a través de la experiencia”

Participantes para su aplicación

Los participantes del taller fueron estudiantes de grado cuarto del Colegio Los Tejares, Instituto de Educación Distrital de carácter mixto, ubicado en la localidad quinta de Usme, ésta se caracteriza, entre otras cosas, por la presencia de zona rural “que comprende 17 veredas que conforman un sector con una extensión de 11.904 hectáreas” (Alcaldía local de Usme, 2007 p. 6). Así como por el alto índice de desplazamiento, “cuenta con 600.000 habitantes que concentran el mayor número de desplazados que llegan a Bogotá”. (Amezquita, Solis y Soto, 2009, p.10).

El alto porcentaje de desplazamiento de la localidad, se consideró un aspecto relevante en tanto el libro seleccionado para el taller (Eloísa y los bichos), precisamente aborda dicha problemática y podrían emerger aspectos interesantes durante el desarrollo del mismo.

Los 23 niños y niñas que hicieron parte del taller, oscilan entre los 8 y 13 años. El hecho de que el número de estudiantes no fuese elevado, permitió que las investigadoras dialogarán e interactuaran con los participantes de forma dinámica, logrando así recoger diferentes puntos de vista, opiniones y lecturas.

Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes, conviven con padre y madre; sin embargo, algunos forman parte de familias uniparentales. Los padres de familia en su mayoría, han nacido en otras regiones del país (Tolima, Boyacá, Barranquilla, Guateque); a su vez, gran porcentaje de los estudiantes, han vivido en algún momento de su vida en distintas ciudades, municipios o departamentos de Colombia (Santander, Tolima, Guateque, Cali, Neiva, Santa Marta).

7.5 Construcción de Categorías

A través de la exploración conceptual, se resalta que la memoria colectiva y la experiencia literaria generan cuatro categorías de encuentro: relación y continuidad social, marcos contextuales, identificación y fantasía. Las cuales permiten analizar las obras literarias a la luz de aspectos claves para su comprensión.

7.5.1 Relación y continuidad Social:

Esta categoría hace referencia a la pertenencia de los sujetos a un grupo social en el cual interactúan constantemente, en ella el recuerdo hace parte de las acciones y situaciones vividas en un pasado y presente, mediadas por los significados que se le otorgan. Para ello es necesario identificar su cultura, formas de vivir, aquellas que comparten y construyen desde su colectividad, trayendo a colación sus individualidades, evocaciones indispensables.

Es así como “La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivientes” (Pierre. p. 2-3), ésta se transforma, en la medida que ellos se interrelacionan y comunican para la reconstrucción de ésta. “El término significa ahora la expresión verbal de una experiencia subjetiva, que sea individual o colectiva. El individuo-sujeto ha vivido el mismo un hecho y restituye sus recuerdos” (Todorov, 2013, p.7).

A partir de lo anterior, el lector puede reconocerse como parte de éste o conocer otros ajenos a él. Además de posicionarse en el grupo social al que pertenece, pues es en medio de él que cobra sentido la memoria, los recuerdos que reconstruyen, trazan límites en los cuales sus memorias se encuentran. Es así como, también la experiencia literaria posibilita ese reconocimiento e identificación dentro de la lectura, en ocasiones se puede reconocer evocando acontecimientos, situaciones o sentimientos en los cuales se sienta representado.

7.5.2 Marcos contextuales

Esta categoría hace referencia a los marcos temporales, a los marcos espaciales y al lenguaje, éstos insertos en un marco social en el que se desenvuelve la vida de todo ser humano; en este sentido “el espacio y el tiempo son... representaciones colectivas. Es decir representaciones generales en el seno de la sociedad que sirven de elementos reguladores de la vida social”

(Urmeneta, 2007, p.38), estos marcos son producto de acuerdos sociales que generan un significado particular al interior de los grupos humanos.

Al retomar a Halbwachs, el expone que “Esta clase de marcos están definidos no solo por las divisiones temporales construidas socialmente (segundos, días, meses... con relación al día y o la noche), sino también por las diferencias entre la concepción del tiempo que haga cada sociedad” (Halbwachs, 1968. Citado por Ramos, 2013.p.39), así, se concibe el tiempo como un proceso móvil que guarda en cada época características particulares de cada grupo y refiriéndose a los marcos espaciales plantea que “Cada aspecto, cada detalle de este lugar tiene un sentido que sólo pueden comprender los miembros del grupo”. (Halbwachs 1968, p. 133), el espacio como epicentro de diversas situaciones posiciona el recuerdo desde un lugar simbólico.

Desde esta categoría, el contexto integra el entorno social y cultural, las vivencias individuales y colectivas y las diferentes realidades. La comprensión de lo anterior permite reconocer en las obras literarias, sus personajes, las situaciones que allí se dan y desde una visión más amplia otorgar sentido a las condiciones, tiempo, espacio, lenguaje en las que se da dicha historia.

Los fragmentos seleccionados dentro de esta categoría permiten que los niños y niñas sitúen la historia en un tiempo(s) y espacio(s) determinado, en este sentido y a través del lenguaje construyan significados a la luz de sus realidades. Además de lo anterior permite que los niños y niñas recuerden, habiten, conozcan y viajen a otros tiempos y lugares, que se acercan o alejan de la cotidianidad y el diario vivir, en este sentido puede haber un vínculo que propicie la identificación de los lectores con las obras seleccionadas y lograr por medio del recuerdo vincular pasado y presente al volver sobre infinidad de situaciones.

7.5.3 Identificación

Dentro de esta categoría se pretende realizar aproximaciones frente a la posibilidad del lector de identificarse con diferentes situaciones y/o el personaje que está viviendo dichas situaciones; convirtiéndose así en un sujeto que construye su historia apoyándose en esos fragmentos de relatos, en esas imágenes, en esas frases escritas por otros, y que extrae” (Petit, 2002. p.30).

Aunque en ocasiones el lector no se sienta plenamente identificado con alguno de los personajes, puede sentir compasión por las vivencias de éstos, sentir empatía, entendiendo esta como la posibilidad de situarse en el lugar de otro y de esta forma comprender parte de su experiencia; es así como “la capacidad de sentir compasión o de identificarnos con las experiencias de los demás es uno de los más preciados atributos humanos” (Rosenblat, 2002. p.64).

Retomando lo anterior, en esta categoría el lector encontrará, las situaciones plasmadas en el texto o ilustraciones, en las que estén presentes los elementos antes mencionados, teniendo en cuenta que dichas variables o aproximaciones pueden darse o no dependiendo de las experiencias del sujeto y de las particularidades que los constituyen como tal.

7.5.4 Fantasía

La fantasía como elemento transgresor de la realidad, permite la construcción de universos paralelos, en donde pueden coexistir personajes ficticios con características fantásticas, en situaciones irreales. Por lo anterior, se considera importante la presencia de esta categoría para realizar la identificación y análisis sobre dichos elementos que han permeado la mayoría de las obras de la literatura infantil.

A través de la fantasía los niños y niñas se fugan, aíslan, alejan de la realidad inmediata para pasar a otros espacios en los cuales puedan habitar lugares, interactuar con personajes, crear mundos inimaginados, explorar múltiples sensaciones y encontrar conexiones desde su experiencia con determinada lectura.

Cuando se trata de la lectura de obras literarias, pues en el origen de innumerables cuentos, novelas y relatos, hay precisamente un héroe que se aleja de su familia, de su casa y que transgrede una prohibición... Su experiencia entra en resonancia con la del héroe, pero también con la del escritor, pues este suele empezar precisamente elaborando una geografía imaginaria cuando esboza una nueva obra (Petit, .2002, p.25)

Así, en este tipo de trabajo de grado, las elaboraciones versaran en temas relacionados a la memoria colectiva, resaltando los elementos más importantes en las obras literarias, del mismo modo se podrá pensar la infancia desde una perspectiva amplia, que integre a los niños y niñas en una realidad de la cual también forman parte a través de un análisis histórico y/o conceptual, que constituya una contribución a las teorías y en general al conocimiento educativo acerca de la infancia.

8. RESULTADOS

A través del proceso de exploración teórica y de la definición metodológica, el desarrollo de este trabajo explora los elementos necesarios para establecer un diálogo entre memoria y experiencia literaria. Este capítulo realiza, un ejercicio de triangulación a partir de las categorías de análisis, los hallazgos obtenidos y la apropiación conceptual de las maestras en formación, en él, se busca un diálogo que explora los componentes de la memoria colectiva a través de la experiencia literaria. Es de resaltar que durante el ejercicio, se decide hacer un acercamiento a la imagen, reconociendo su importancia e incidencia, esta categoría no estaba contemplada como propósito del trabajo, pero en el transcurso se convirtió en un medio para reconocer en las obras literarias

Como se planteó en el capítulo anterior, la exploración a las obras literarias permitió la selección de los escritos, Camino a casa (CC), La luna en los almendros (LA), Eloísa y los bichos (EB) y Los agujeros negros (AN)³⁷ se definieron como los textos que brindaban elementos de análisis propios para este ejercicio investigativo, en la Tabla N°6 “Contextualización de las obras literarias” se hace una breve reseña de las cuatro obras estudiadas.

En cada categoría, se retoman las obras seleccionadas y algunos aportes que brindó el taller, también, se retoman las reflexiones que emergieron tras las entrevistas realizadas a los autores Jairo Buitrago y Yolanda Reyes. Vale la pena aclarar que tras la definición de las categorías, se encontró que los instrumentos de investigación no aportan de igual manera a cada una, en el caso de *Relación y continuidad social*, los hallazgos encontrados en el taller no aportaban a su conceptualización, mientras que para las demás categorías dicha experiencia fue significativa.

³⁷Para efectos de organización, en el presente informe las obras analizadas se identifican con la abreviatura puesta entre paréntesis.

Tabla N° 6
Contextualización de las obras literarias

Obra Literaria	Abreviatura	Autor	Personajes	Contextualización
Los Agujeros Negros(2000)	AN	Yolanda Reyes	-Juan -Abuela de Juan -Padres de Juan -Tío Ramón -Violeta (Amiga) -Ángela (Mamá de Violeta)	<p>En la obra, la autora refleja un suceso que le impactó tras una noticia publicada en la prensa escrita. En ella se relata el asesinato de una pareja de esposos quienes defendían los terrenos del páramo de Sumapaz, en el suceso la madre de familia decide resguardar al niño, quien fue el único que sobrevivió.</p> <p>Así nace la historia de Juan, quien debe aprender a vivir sin la compañía de sus padres, quienes en el último instante de vida lo esconden en un armario para mantenerlo a salvo, desde ese momento la abuela se encarga de su protección y cuidado; sin embargo, Juan crece con miedos e infinidad de interrogantes a los cuales no encuentra respuesta alguna, hasta que llega el día en que Juan decide enfrentar a su abuela y afrontar la triste realidad de su historia. En el proceso de volver sobre su historia, Juan se encuentra con el páramo de Sumapaz, que a través del recuerdo y el contacto con narratividades y objetos, logra reconstruir sucesos que afirman su pertenencia a un grupo social.</p>
La Luna en los Almendros (2012)	LA	Gerardo Meneses Claro	-Papá -Mamá -Hermano de Enrique -Enrique -Don Luis -La niña del fusil	<p>Es la historia de una familia campesina, conformada por el papá, la mamá y los dos hijos Enrique y su hermano, el último es quien narra la historia. El relato refiere a los modos en que se vive en medio del conflicto armado y el desplazamiento forzado. En su desarrollo muestran las tensiones entre la guerrilla y el Ejército, el abandono de sus tierras y el inicio en una ciudad ajena. A pesar de ello, los niños viven alegres en su pueblo, explorando y soñando alrededor de la naturaleza. Una obra que acerca a la situación actual en Colombia y que podría asemejarse a cualquier lugar en nuestro país.</p>
Eloísa y los Bichos (2009)	EB	Jairo Buitrago	-Eloísa -Padre de Eloísa -Bichos	<p>Este libro álbum narra las vicisitudes de una niña llamada Eloísa, quien junto a su padre llega a una nueva ciudad. Durante la historia la niña se enfrenta a distintos miedos, al reto de adaptarse a un estilo de vida ajeno a ella y a las extrañezas de un lugar desconocido. La historia refleja las consecuencias que implica el desplazamiento forzado para la vida de los niños y los procesos para superar las dificultades que se presentan en su cotidianidad. .</p>

Camino a Casa (2008)	CC	Jairo Buitrago	-Niña (protagonista) -León -Hermano de la niña. -Madre de la niña	Este libro-álbum, cuenta la historia de una niña, quién pide a un león que la acompañe en el recorrido que debe realizar desde que sale de la escuela hasta llegar a su casa. Al parecer es un trayecto largo y en medio de él, pasan por situaciones cotidianas en las que ella debe desenvolverse. En el relato el león le brinda la protección que necesita. Realiza labores domésticas, recogen al hermano menor, hacer compras, cocinar y... Esperar a que su madre llegue del trabajo. Una historia llena de imaginación y realidad, que se ubica en nuestro contexto de conflicto.
----------------------	----	----------------	--	---

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

8.1 Relación y continuidad social

De este conglomerado de recuerdos comunes que se apoyan unos sobre otros, no son los mismos los que aparecerán con igual intensidad para cada uno de los miembros del grupo. Diremos de buen grado, que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, este punto de vista se transforma de acuerdo con el lugar que ocupo, y que este mismo lugar cambia de acuerdo con las relaciones que establezco con otros medios sociales. (Halbwachs, 2004, p.33)

La relación y continuidad social es una categoría que aporta a la comprensión de los vínculos que se establecen entre los sujetos de una sociedad, es en medio del encuentro con el otro, en el que se funden los recuerdos y se entremezclan las imágenes borrosas que a partir del recuerdo se esclarecen y se traen al presente. Así como lo define Halbwachs: “El pasado no se encuentra desligado del futuro y el hacer memoria implica un diálogo con los tiempos en donde el pasado puede configurar el futuro (o viceversa) desde un presente vivo y de esta manera convergen ambas memorias individual y colectiva” (Halbwachs, 1968, citado por Méndez, 2008, p. 129). Pues bien la continuidad social, hace referencia a ese diálogo entre el pasado y el presente, no se desligan sino que se conjugan para construir el futuro.

Para clarificar la idea anterior, es necesario analizar las diferentes formas de relación de las personas que conforman a un grupo, pues no todos están constituidos bajo una característica general o por una mirada determinada, por el contrario cada uno posee cargas históricas, pulsiones y vivencias que aportan a los contextos y a las maneras de interrelación.

Sin duda, la relación y continuidad social permite crear al lector, una afinidad y comprensión de las múltiples características, emotividades, situaciones y diferencias que se aportan a los grupos sociales, este aporte es visible en los escritos y en las miradas de los autores estudiados. Igualmente las semejanzas entre las colectividades crean una conexión que se puede reflejar en el análisis de las obras literarias, caracterizadas por el protagonismo de los niños.

Tras el análisis de las obras literarias, se encontró que las historias se enmarcan en dos grupos sociales *la familia y la escuela*, en ellos, los sujetos inmersos participan como actores socializadores e indispensables para que el recuerdo surja. En las obras se reconoce que el grupo familiar es un generador y transmisor de identidades, constructor de subjetividades

la vida familiar es el espacio por excelencia para la configuración de lo humano: allí suceden la construcción y constitución del sujeto. En este sentido, la forma como las familias se componen, identifican y distinguen, y las percepciones que cada uno de los integrantes tiene frente a las experiencias vividas en familia son visibles en la manera como ese sujeto piensa, interactúa, interpreta, narra sus experiencias y se proyecta en su medio. Esto exige una comprensión del momento histórico que vive la familia y, con ello, la necesidad de orientar los procesos de esas vivencias para que se conviertan en espacios de indagación, reflexión e interpretación y rescatar así, el rol formativo de la familia (Giraldo, 2011, p. 65)

En el análisis de las obras, se afirma que la familia es el pilar y el grupo social primario que acerca a los sujetos a los procesos de configuración de una memoria colectiva. Los protagonistas, retratan en su historia el día a día con sus familias, las cercanías y apoyo, el diálogo de sus temores y sus primeros acercamientos con el mundo, en cada historia narrada, se afirma que este vínculo sanguíneo y social

es el grupo en cuyo seno transcurre la mayor parte de nuestra vida, a los pensamientos familiares se mezclan la mayor parte de nuestros pensamientos. Son nuestros padres quienes nos comunicaron nuestras primeras nociones acerca de las gentes y las cosas. Del mundo exterior no conocimos nada durante mucho tiempo sino por las repercusiones de los acontecimientos de afuera en el círculo de nuestros padres (Halbwachs, 2004, p.184)

Bajo esta mirada, la familia, es el principal grupo socializador en el que tienen sus primeras experiencias, exploraciones y sentimientos de lo que les rodea, son los adultos quienes

permean las impresiones del mundo y con éstas se forman los infantes. De ahí que, la infancia está ligada a las concepciones familiares y es en medio de la relación con otros que éstas entran en diálogo y se reconstruyen.

8.1.1 Relación social: La familia

Al reiterar que la familia permite que el niño se acerque su realidad y posibilite una configuración de sus primeros recuerdos, se hace referencia al vínculo primario que en él ejerce y le permite formalizar un “punto de vista de su visión del mundo, de sus intereses, de su modo de sentir” (p. 399)

Los niños en el interior de ésta, aprenden tanto como viven, sus dinámicas diarias se apoyan y complementan para reconstruir los acontecimientos que experimentan. Así, por ejemplo, cuando los miembros de la familia se reúnen a observar fotos (objetos de rememoración), traen al presente una serie de elementos que permiten la evocación de sus pasados, las imágenes que se tienen a veces son confusas y es por medio de la interacción con el otro que pueden esclarecer y reconstruirse.

Así, este grupo, se convierte en un eje para la configuración de la memoria, él permite las referencias cercanas, mantiene y actualiza las vivencias y experiencias, permitiendo que las colectividades puedan encontrarse y reconfigurarse a partir de los recuerdos se enriquece y reconstruye. Para el desarrollo de esta categoría, se resaltan elementos que permiten el análisis de las obras literarias en las que se contextualizan las relaciones que poseen los miembros. En la tabla No 7 “Relación social: familia” se esbozan las relaciones familiares que componen cada historia, en ellas se refleja, el cómo se constituye y cuáles son sus dolencias, retos y aprendizajes.

Tabla No 7
Relación social: Familia

Obra	Elementos esenciales de la relación social de las obras
Luna y los almendros (LA)	<p>Esta obra rescata el papel que tiene la familia como el principal grupo social, en el cual se pueden apoyar los niños para evocar sus memorias teniendo presente los marcos sociales en los que se desarrollan.</p> <p>Se caracteriza principalmente por la relación que existe entre la familia, conformada por: el papá, mamá, Enrique y el protagonista (niño). En el análisis se encontraron tres aspectos centrales en relación con la familia. El primero tiene que ver con las dinámicas que vivieron cuando se encontraban en el campo, “la finca ganadera que papá le había comprado al abuelo” (p. 11), el segundo aspecto, la relación de hermanos que se da entre Enrique y el protagonista, son ellos quienes comparten la mayor parte del tiempo, casi todo el día están juntos; y por último, las relaciones que se dieron cuando se fueron a vivir a Los Caracoles.</p>
Los Agujeros Negros (AN)	<p>La familia en esta obra literaria se conforma por Juan y su abuela. Juan posee vagos recuerdos de su primera infancia y los últimos momentos que estuvo con sus padres: “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 trajo a mi osito de peluche. Me dijo que lo abrazara muy fuerte, que él me acompañaba, y se volvió a ir (...) Luego se los llevaron a los dos. Tu mamá alcanzó a mirarme con sus ojos negros muy abiertos y yo le dije con la mirada que se fuera tranquila, que yo me quedaba contigo. Y me quedé para cuidarte. Y aquí estoy.” (p. 27)</p> <p>Al leer la obra, es importante tener en cuenta, cuatro elementos clave para dialogar con la categoría de continuidad social. El primero es la relación intergeneracional de Juan y su abuela, el segundo, la búsqueda que él hace acerca de su pasado, la incertidumbre que tiene de su historia, un tercer elemento, quiere reconocer ese posible legado de los papás, ¿quiénes eran? ¿Qué hacían? y finalmente el encuentro de todas las personas cercanas que hicieron parte de su vida, cuando sus padres se encontraban con él, un reencuentro con esos vínculos afectivos que fueron distanciados por un largo tiempo.</p>
Eloísa y los bichos (EB)	<p>En este libro - álbum la familia se conforma por el padre y la hija, en ella se destaca el día a día de Eloísa con su papá.</p> <p>El primer aspecto resalta ese vínculo afectivo que se da entre ambos, efectivamente al encontrarse en otro lugar que no es su casa, surgen esas evocaciones del pasado, los lazos se fortalecen; el segundo y no menos importante, ilustra las relaciones que se establecen con las nuevas personas que Eloísa conoce (maestra, compañeros, vecinos, transeúntes...) quienes confrontan su realidad y de esta forma ayudan a establecer nuevos vínculos.</p>
Camino a Casa(CC)	<p>La familia tiene una particular representación en este libro-álbum, pues ésta está conformada por una madre cabeza de hogar y sus dos hijos. Para la niña el padre ausente, quien está desaparecido, se representa por la figura de un león.</p> <p>El principal elemento a resaltar es la relación que se da entre la niña y el león, puesto que en su recorrido a casa, la acompaña a vivir momentos de su rutina, es en esa relación que se conjugan los recuerdos y suposiciones de un padre que no está, pero que dentro del grupo familiar sigue presente.</p>

Diseñado por: Palma Piza y Bobadilla, 2016

Al hacer lectura de la tabla, se establecen los elementos esenciales que se dan entre las obras en relación a ese componente social, es importante aclarar que cada una de las familias poseen características que las diferencian de las demás. Éstas, se definen por los marcos contextuales en los que se encuentran, pues bien no es lo mismo hablar de una colectividad que vive en zonas rurales o urbanas, por supuesto tienen particularidades comunes que hacen que se definan como familia pero que a su vez las diferencian. Como bien afirma Halbwachs (2004):

cada familia tiene su espíritu propio, sus recuerdos que ella solamente puede conmemorar, y sus secretos que no revela sino a sus miembros. Pero, esos recuerdos (...) no consisten solamente en una serie de imágenes individuales del pasado. Son, al mismo tiempo, modelos, ejemplos y enseñanza. En ellos se expresa la actitud general del grupo: no reproducen solamente su historia, sino que definen su naturaleza, sus cualidades y sus debilidades. (p.181)

En el caso de LA (2012) la familia es el marco social más cercano, coincidiendo con las palabras expuestas por Halbwachs anteriormente, la familia de Enrique tiene sus propios secretos y en medio de ella es que solamente se pueden conmemorar ciertas evocaciones, por ejemplo, el hermano de Enrique recuerda que se criaron al sol y al agua, metidos entre el monte, con animales, bajo un cielo azul que se reflejaba en el río y que los hacía imaginar que tenían su propio mar. (p. 11). Es evidente que para ellos esto es algo significativo y solamente lo puede conmemorar quien ha sido parte de este contexto, los niños y padres de la LA, ellos todos los días se levantan en ese lugar, escuchando el silbido de los pájaros, el pasar del río y el olor del bosque. En el relato, el niño cuenta momentos que fueron significativos para él y su familia, por lo que es ella quien puede recordar pues sólo los que se encuentran dentro puede conmemorarlos en su totalidad:

Papá nos llevaba en el caballo cuando se iba a dar vuelta a los sembrados o a ayudar a traer el ganado. Ahora se la pasa aquí, en la casa, sin nada qué hacer. Yo creo que por eso es tan callado. Tan triste, dice doña Alina, la mamá de Tata (p. 12)

El hermano de Enrique evoca los diferentes momentos que vivió con los miembros de su familia cuando su casa era la finca, algunos de esos recuerdos fueron gratos y otros no tanto. Uno de ellos tiene que ver con la actitud del padre de los niños, que al sentirse lejos de su lugar de origen hace que los niños también recuerden el motivo por el cual él se encuentra así, pues bien han sido desplazados de su hogar y los sentimientos salen a flote, trayendo a colación el momento difícil para la familia:

La salida fue el día de Navidad. Esa tarde dejamos la finca. A pie.- No llevábamos mucho; la ropa y cosas de la cocina (...) No sabíamos a dónde iríamos.- ¿A Dónde vamos, pa? -le pregunté confundido.-Lejos-fue toda su respuesta (p. 81)

Estos momentos en los que el protagonista muestra sus primeros recuerdos desde y con la familia, evidencian que es en medio de ella, en la que los recuerdos y evocaciones son reconstruidos, el papel de los adultos y las problemáticas sociales habladas desde el desplazamiento transformaron sus vidas, las perspectivas que tenían del mundo, sus rutinas, los lugares que frecuentaban, las personas más cercanas y todo lo que para ellos era cercano se volvió lejano. Así las percepciones del mundo se reconstruyeron.

Algo similar sucede en el caso de CC, la niña acompañada por ese león que representa la imagen de su padre ausente, pretende trazar con él, los retos que la vida trae. En este texto, se evidencia la necesidad de familia como grupo social primario, ya que es fundamental para su crecimiento y desarrollo. El padre, ese personaje que ya no está en su vida, es transformado, alimentado por medio de los recuerdos de los miembros de la familia, que se dan a través de esos relatos de otros, de observar esas fotografías, visitar lugares significativos en los que tal vez estuvieron o incluso querer representarlos haciendo lo que a ellos les gustaba.

Para ilustrar, en la historia que desarrolla EB (2009), los niños que se han encontrado en situaciones difíciles, en este caso es una niña que es desplazada forzosamente y llega a un lugar desconocido “No soy de aquí (...) llegamos una tarde, cuando yo era pequeña”, estas frases van acompañadas de una serie de fotografías (ilustración 1), con ella la niña evoca a través de las a su madre quien no se encuentra con ella físicamente, la trae al presente y hace alusión a ese recuerdo que le causa tristeza, y en su mano sostiene la foto de ella con su papá, un presente en el que ella se está adaptando.



Ilustración 1. Guardas del libro EB. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Es así, como la persona ausente no se queda en el pasado, por el contrario es en medio de la familia, en la que asocian esos recuerdos maternos para reconstruirlos y aportar al presente. En la imagen, se puede observar que las fotografías evocan momentos vividos con la esposa y madre, al rememorarla la hacen parte de un recuerdo vivo.

Tras la muerte de alguien, la atención de los suyos se fija con más intensidad en su persona. Es entonces cuando su imagen queda menos fijada y se transforma sin cesar según las distintas partes de su vida que evoquemos. En realidad, la imagen de un desaparecido no se inmoviliza nunca. A medida que retrocede en el tiempo, cambia, porque algunos rasgos se difuminan y otros vuelven a salir, según la perspectiva desde la que lo miremos, es decir, según las nuevas condiciones en que nos encontremos cuando nos fijemos en él. (Halbwachs, 2004, p. 73)

Por lo expuesto en el desarrollo de LA, CC y EB, se evidencia que este hecho no da por sentado la desvinculación de esos individuos que no se encuentran físicamente, pues bien, ello no quiere decir que hagan parte del olvido, por el contrario, es en medio de la memoria del grupo social, en el que se hacen presentes. El recuerdo que actúa como dispositivo de presencia, donde la persona ausente entra a hacer parte de la existencia en el ahora, como lo plantea Halbwachs (2004):

De hecho, no podemos extrañarnos de que estos recuerdos se anulen todos a la vez y por sí solos, pues forman un sistema independiente, ya que son los recuerdos de un mismo grupo, asociados unos a otros y basados en cierto modo unos en otros, y este grupo distingue claramente de todos los demás, aunque podamos estar, a la vez, en todos éstos y fuera de aquél (p. 33).

8.1.2 Relación social: Papel del adulto frente a la reconstrucción de la memoria

En el análisis de las obras literarias, se encontró que el adulto posee un papel fundamental en la educación y reconstrucción de esas memorias individuales dentro del grupo familiar. Sin embargo, en algunas ocasiones por diferentes motivos, ellos tienen temor, miedo al no saber cómo hablar con sus hijos de lo que pasa, ellos prefieren guardar silencio y no conversar de lo ocurrido, pues si para ellos es atemorizante, ¿cómo será para los infantes?

El miedo es una constante en los libros para niños que hablan del conflicto (...). “Abue, tengo miedo”, dice Juan, el protagonista de *Los agujeros negros*. Lo mismo ocurre con los niños de *La luna en los almendros* que experimentan miedo ante todo lo desconocido: el río, una serpiente, los rayos, la violencia y la tristeza de su papá. (Vargas, 2013)

No obstante, la responsabilidad que tiene el adulto como comunicador y mediador del conflicto, respecto a los niños es fundamental para que ellos puedan dialogar, exponer sus temores y comenzar a adaptarse a su nueva vida, en el caso de LA y EB que han dejado su casa, amigos, su pueblo y todo lo que ellos conocen, el adulto a cargo se convierte en su apoyo y en su primer referente para conocer lo que sucede. Aunque en ocasiones se prefiere callar, “ellos querían ocultárnoslo y no hablar nada ni responder nuestras preguntas. Siempre fue así. Y mamá terminó prohibiéndonos hablar del tema. Papá prefirió el silencio.” (LA, 2012, p. 83) al verse desplazados prefieren no decir nada del tema, pero el mismo desarrollo de la obra muestra que las vivencias y el apoyo familiar hacen que el protagonistas le dé sentido a su presente.

Esto también, se evidencia al principio de AN, en la historia, la abuela no quería hablar de cómo los padres de Juan fueron secuestrados, es una cuestión de protección, en la que se le está privando al niño parte de su pasado necesario para reconocerse e identificarse. Está claro que, no es fácil hablar con los niños de temas como el conflicto o de las mismas vivencias que lleven dentro de sí dolor, muertes y asesinatos; sin embargo por ello no se puede optar por el silencio, los niños necesitan de la palabra del adulto, que les brinde apoyo, acercamiento a perspectivas de lo que ocurre. La mejor opción no es callar, pues si no son los adultos cercanos a los infantes que les hablen de esto

Al retomar la entrevista realizada a Reyes (2015), se le preguntó acerca de la pertinencia para hablar sobre este tipo de problemáticas con los niños, para ella

Siempre es pertinente, siempre ha sido y será pertinente y en situaciones tan difíciles como las que hemos vivido aquí nos han faltado palabras, nos han faltado la palabra del adulto que valida y reconoce lo que pasa y que intenta ponerlo en lugar donde el niño lo pueda mirar... (Entrevista a Yolanda Reyes, 4 noviembre de 2015)

Está claro que la ausencia de la palabra del adulto hacia los niños ha faltado, para conversar y dialogar con ellos, reconociendo lo que pasa en su momento, puede ser posible que no se tengan los discursos más estructurados para hablar de ello, pero si conocen a sus hijos y con ellos van a estar largo tiempo de su vida, lo cual permite situarlos y poco a poco ir conversando de lo que viven, escuchan, aprender en la construcción y comprensión de sus perspectivas como lo denomina Reyes (2015) temas difíciles.

Más no se trata de hacer una crítica al papel que el adulto vivencia esta situación, se evidencia la necesidad de un acompañamiento conjunto, para que él sea consciente de hablar con ellos, aunque esto no quiere decir que hablar de ello resuelva el dolor o se convierta en un proceso de reparación, sí aporta a la reconstrucción de la memoria de los niños y niñas.

Los adultos que evocan con ellos y en la medida de lo posible colaboran dentro de su colectividad a que el recuerdo no sea visto como algo que se sitúa netamente en el pasado sino que hace parte del presente, le dan otro sentido a la infancia y al proyecto del colectivo, pues es allí en medio del grupo social, en el que los recuerdos cobran sentido, como una reconstrucción desde el ahora, teniendo como referencia la evocación que cada uno de los miembros de la familia puede realizar.

Es el recuerdo lo que hace que la existencia humana tenga sentido en el presente y por qué no en el futuro, es en la memoria de un determinado grupo humano en donde cada anécdota persona se contiene en el tiempo y en el espacio, dando sentido a lo social (Ramos, 2013, p.37).

La memoria personal es importante para la construcción de la memoria colectiva y por ello se hace necesario que esas otras memorias que hacen parte de lo colectivo colaboren para que esta se dé y no se trate de crear solo imágenes aisladas en el que no se sabe diferenciar de la realidad y lo imaginario.

entender, porque hay cosas que no son fáciles de entender; pero que sí pueda sentir que las palabras dan cuenta y acusan o crean o muestran lo que está pasando en ese lugar, porque además la memoria es plural, la memoria no es solo una, no solo tenemos memoria de los hechos, cuando los hechos han pasado, mientras están pasando también, vamos construyendo, vamos seleccionando, vamos decidiendo (Entrevista a Yolanda Reyes, noviembre 4 de 2015)

En consecuencia, es importante comprender y rescatar que es en medio de las construcciones sociales, como la familia en esos diálogos y discusiones que se dan en las situaciones rutinarias, en las que se reconstruyen o evocan las memorias, las obras literarias aquí analizadas permiten reflexionar acerca del conflicto en el que están inmersos algunos colombianos, finalmente son los infantes quienes pueden acercarse a otras realidades o verse reflejados en estas historias que protagonista: Juan, Eloísa, Enrique o la niña de camino a casa.

8.1.2 Continuidad social: la relación intergeneracional

Al retomar la categoría continuidad social, es importante resaltar cómo el grupo social asegura códigos y elementos centrales de la memoria que requieren de su permanencia en la colectividad. Ejemplo de ello, se da en el libro AN, en su historia, Juan, se encuentra en un momento de su vida decisivo, su presente no es claro, debido a que sus recuerdos del pasado se despliegan en imágenes y pequeños momentos que no coinciden con lo que su abuela narra. Para la reconstrucción de éste, se hace necesario que ella o las personas que hicieron parte del grupo social al que sus padres pertenecieron ayuden a esclarecer el pasado, cada uno trayendo al presente esas historias y anécdotas que compartieron, reconstruyendo y evocando en el ahora.

En AN la relación intergeneracional se da entre Juan y su abuela, quienes constantemente se encuentran en contacto por el hecho de hacer parte de un mismo grupo social. Ello permite que, juntos puedan remontarse al pasado, cada uno desde sus vivencias y concepciones del mundo. A pesar de la diferencia de edades, al encontrarse en un diálogo continuo, ambos se encuentran intercambiando perspectivas y reconstruyendo sus memorias y saberes, es así como Halbwachs (2004) resalta que:

El niño está también en contacto con sus abuelos, y a través de ellos se remonta a un pasado todavía más remoto. Los abuelos se acercan a los niños, quizás porque, por distintos motivos, unos y otros se desinteresan de los hechos contemporáneos en los que se fijan los padres (p.64)

La abuela colabora para que Juan pueda esclarecer sus recuerdos acerca de sus padres, pues bien él tenía una idea de la forma como ellos desaparecieron y ella le ayuda en la reconstrucción de la misma. Sin embargo, esto no es suficiente para que él sepa lo que pasó, al hacer lectura de la obra aparecen personajes que establecieron vínculos afectivos los padres y que pueden ayudar en este proceso. Relaciones que van más allá del núcleo familias y que a pesar de no ser integrantes de la familia, aportan a la reconstrucción de ese momento de la vida de Juan. Como bien afirma, Halbwachs (2004):

Nuestros sentimientos se desarrollan en los marcos de nuestra familia y se conforman a su organización, o bien éstos no pueden ser compartidos por sus otros miembros que, al menos en derecho, rehúsan conmovirse o interesarse. (p. 179)

En AN, aparecen otros integrantes que aunque no hicieran parte directamente del grupo familiar, conforman otros modos de socialización, como los amigos, compañeros de trabajo o estudio, familiares lejanos, entre otros. Por ello, es necesario de la evocación y la palabra de los demás miembros del grupo social, quienes colaboran en la reconstrucción de sus recuerdos. En el transcurso de la obra la afirmación toma fuerza, ejemplo de ello es el siguiente fragmento

Cómo pasa el tiempo, Juan -me dijo-. Yo te conocí de dos meses y ya eres un señor. ¿Cuántos años cumples? -Ocho. -Espero que todavía te guste el sancocho de la tía Rosa. Es nuestro regalo de cumpleaños. -¿Quién es la tía Rosa? -pregunté. -Yo soy la tía Rosa. Tu mamá y yo nos queríamos como hermanas (AN, 2000, p. 32)

Es en medio del reencuentro, de todos esos personajes que se conmemora y reconstruyen los recuerdos de las personas, el presente se vuelve el contenedor del pasado y se extrae para el futuro.

Nunca estamos solos- uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares-. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999 citado por Jelin, 2001, p 20-21)

Es así como por medio de un grupo social “La memoria se ha convertido en una reivindicación esgrimida por comunidades e individuos para la comprensión del pasado, considerándola como posibilidad de articular las experiencias y constituir redes y vínculos sociales en el presente.” (Herrera y Merchán, 2014, p.14), es en medio de él y de las

relaciones establecidas entre ellos que se trae el recuerdo para su reconstrucción y da paso a la formación de memoria colectiva a partir de la individual.

8.1.3 Los niños: ¿víctimas del conflicto o victimarios?

La obra de Gerardo Meneses, ejemplifica un acontecimiento cercano a las realidades de algunos colombianos, el desplazamiento forzado, pues bien, en el desarrollo de la historia se hace evidente las consecuencias que esta problemática trae y la afectación de los niños. Es de resaltar que en el desarrollo de la obra se puede encontrar la concepción de niño desde dos perspectivas: la primera, como víctima del conflicto y la segunda como victimario, en LA (2012) éste es un tema álgido que se manifiesta en diferentes momentos de la historia:

una tarde la profesora Yinet tuvo que salir de urgencia a La Chorrera y no tuvimos clases. Ese fue el día en que vimos llegar a los Muchachos. Así les decía la gente, los Muchachos; venían armados, con uniformes de soldados, llenos de barro y muy cansados (...) Una de ellas era casi una niña, lo supe porque el fusil era tan grande como ella. Y le pesaba. Se notaba el esfuerzo que hacía para cargarlo (...) la niña iba de última. Yo la miré y ella se quedó viéndome como queriendo decir algo. (p. 21-22)

Este fragmento, permite afirmar que los niños también hacen parte del otro lado del conflicto, de esa infancia que ha adquirido roles que no le corresponden, han tomado responsabilidades que no le competen, en algunos casos trabajan en vez de estudiar, según Pachón (2009) esta situación se hace relevante porque

Los niños y niñas que ingresan a los grupos armados irregulares hacen parte de los cientos de niños analfabetas o con elementales rudimentos de escolaridad que existen en el país (...) la participación de los niños, niñas y jóvenes en la guerra, es necesario estudiarlo en sus múltiples dimensiones, conocer su perfil de la vulnerabilidad, determinar las variables con las que se encuentra asociado el problema, profundizar en las actividades y experiencias de ellos al lado de los grupos militares a fin que el gobierno, las autoridades y las instituciones encargadas, no solo de impedir su ingreso a los grupos armados ilegales, sino posteriormente con la obligación de reinsertarlos al vida civil, tengan los elementos necesarios para diseñar políticas más acordes con la realidad. (p.15)

De acuerdo a lo anterior, la infancia ha sido parte del conflicto armado y se ha encontrado en ella a la víctima y al victimario y aunque la pretensión del trabajo no se centra en los múltiples factores por los cuales los niños se encuentran desde la segunda posición, y mucho menos dar un juicio de valor, sí es necesario evidenciar que en el análisis de la obra LA visibilizan los dos lugares que ocupan los niños en medio del conflicto armado. Ahora bien, la afectación del

que es víctima, al encontrarse con que una niña igual a él carga un arma y no está con su familia, no estudia o juega como él lo hace, suscita la siguiente reflexión.

Los niños han sido víctimas de todas las formas de violencia, de muchísimas maneras y víctimas... los han matado a ellos, pero también a sus familias, han visto muchas cosas y hay muchas heridas que están ahí, simbólicas y reales, porque también han sido víctimas simbólicas de muchas cosas y han tenido mucho miedo y han crecido con mucho miedo y eso ha sido parte de lo que no hemos nombrado. (Entrevista a Yolanda Reyes, 4 de noviembre 2015).

Los niños también se interesan y se ven afectados por las vidas de otros que son semejantes a ellos, es así como el hermano de Enrique se preocupa al ver a una niña fuera de su entorno familiar, y lo cuestiona: “Esa noche soñé con la niña del fusil (...) Pensé dónde estaría en ese momento, qué estaría haciendo, con quién estaría. Y sentí pena por ella. No estaba en su casa, con su mamá, como debía ser. Con seguridad, no lo estaba. (p.23-24)”. Ellos saben la importancia que tiene su primer grupo social, pues es dentro de él que se encuentran seguros, en él se vivencian sentimientos y acontecimientos, que solo pueden ser significativos para ellos

Consecuentemente a lo anterior, es importante resaltar ese rol que la familia desempeña en la infancia, pues en ella se desarrollan sentimientos y aprendizajes que colaboran a formarse e identificarse con ella. Los padres como adultos poseen gran responsabilidad en la educación de los niños, así como Eloísa, Enrique y su hermano que se cuestionan por lo que les acontece alrededor.

8.2 Marcos Contextuales

En este apartado, los marcos contextuales se desarrollan a partir de dos nociones centrales: Los marcos temporales y los marcos espaciales, sustentados desde los planteamientos de Halbwachs (2004). Estos son dos elementos necesarios para reconocer, analizar y vislumbrar en las obras la posibilidad de comprender las historias desde tiempos remotos e inimaginados, espacios físicos o simbólicos que sitúan al lector en otro lugar, un lugar en el que se conjugan las experiencias.

Los resultados que serán presentados a continuación son producto de tan solo una, de las múltiples alternativas que existen para abordar la lectura infantil, con miras a evidenciar el papel del tiempo y el espacio en la configuración de una memoria colectiva.

8.2.1 Resignificación del tiempo

Durante el análisis de las obras literarias, se evidenció que el tiempo permite volver y reflexionar sobre situaciones remotas, reconstruir momentos memorables y sentir la sensación de lo ya vivido, el tiempo entendido como construcción social denota que “las divisiones temporales, la duración de las partes fijadas, son el resultado de convenciones y costumbres, que expresan el orden inevitable en que se suceden las diversas fases de la vida social” (Halbwachs, 1968, p.89), es así, como la temporalidad lejos de ser entendida solo por la consecución de años, meses, semanas o días, adquiere un valor simbólico para cada uno de los personajes de las obras y sus lectores.

Aquí los momentos memorables adquieren importancia, siendo situaciones de alta significación, hitos recurrentes que no se limitan a una fecha definida, sino que su carga dotada de sentido hace que el tiempo se conciba como una construcción social que cada vez se alimenta de las experiencias, en este proceso, el recuerdo se fortalece y trasciende el paso de la vida. Sin ir más lejos, en los AN y en LA, los protagonistas narran la historia en presente y parten del recuerdo, para traer el pasado, los tiempos se entrelazan por las situaciones que se viven en el transcurso de las historias

Cómo pasa el tiempo, Juan -me dijo-. Yo te conocí de dos meses y ya eres un señor. ¿Cuántos años cumples? -Ocho. -Espero que todavía te guste el sancocho de la tía Rosa (AN, 2000, p.54)

Antes de llegar a Los Caracoles vivíamos en el campo, en la finca ganadera que papá le había comprado al abuelo y donde nos criamos al sol y al agua, metidos entre el monte, con animales (LA, 2012, p. 11)

En las dos obras se reconoce que inician en el presente, es en el ahora en que emergen los recuerdos y a medida que avanzan, las historias vuelven sobre el pasado, reviviendo situaciones y momentos acontecidos; en este sentido y siguiendo a Jelin, sólo se puede “recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los

marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos [...]”. (Jelin, 2001, p. 20), de allí que la importancia de estos marcos radique en el significado que cada grupo social le imprime al recuerdo.

El hecho de recordar se convierte en posibilidad necesaria para que los personajes se encuentren con su pasado, así, el recuerdo sobrepasa el olvido y logra visibilizar que aunque el tiempo y las situaciones se transforman, la memoria tiene la capacidad de volver sobre diversos acontecimientos para relacionarlos con su presente.

Papá nos llevaba en el caballo cuando se iba a dar vuelta a los sembrados o a ayudar a traer el ganado. Ahora se la pasa aquí, en la casa, sin nada qué hacer. Yo creo que por eso es tan callado. Tan triste, dice doña Alina, la mamá de Tata. (LA, 2012, p.12).

Por ejemplo, en el anterior fragmento es claro percibir que la vida del padre de la familia cambió radicalmente, las personas que lo rodean y su hijo a través del recuerdo logran hacer una diferencia notable de su comportamiento y estado de ánimo antes y después de llegar a los Caracoles. Tras los acontecimientos se refleja el papel que ejerce este marco para comprender aspectos cotidianos, los recuerdos cobran un sentido particular y gracias a ellos el vínculo entre pasado y presente se mantiene.

En AN un aspecto en el que se resalta la temporalidad es la capacidad que tiene Juan para mantener vivo el recuerdo sin que éste se afecte por los años

Yo me acuerdo del bosque al lado de la casa. Yo jugaba a esconderme y papá jugaba a encontrarme. El bosque tenía una alfombra (...) ¿Qué más recuerdas del campo? La quebrada. El agua era transparente y el fondo negro. Era una quebrada oscura, como un agujero negro, pero bonito. Porque también hay agujeros negros feos. (AN, 2000, p. 22)

Es claro ver que los recuerdos impactan en la memoria de Juan, siempre hay un motivo para enfrentar su realidad desde el presente, se hace evidente que las situaciones que logra revivir son las que lo fortalecen y le permiten mantener la esperanza en el camino hacia el reconocimiento de su historia y de aquello que lo configura.

Aunque los protagonistas de AN y LA tienen clara la distinción de pasado y presente, conservan en cada uno recuerdos impresiones y sensaciones que son diferentes, de acuerdo a

la experiencia e historia de vida situaciones características de cada uno, ello logra transportar a los lectores a un pasado que transmite un sentido único y a su vez permite hacer relaciones con el presente.

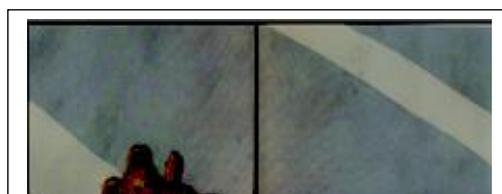
Por su parte, en EB la historia es narrada por Eloísa su protagonista, la cual en expresiones como “No soy de aquí”, deja ver que la narración hace referencia a una experiencia del pasado, ahora bien, dentro de la estructura narrativa del libro se evidencia una división temporal entre pasado y presente, sin embargo, al retomar el análisis y lo que ilustran las guardas del libro (Ilustraciones 1 y 2) y al referir nuevamente la expresión “llegamos una tarde, cuando yo era pequeña” no se puede desconocer que dicho pasado está dividido en un antes y un después de llegar a la nueva ciudad.

Se evidencia que Eloísa hace una distinción entre pasado y presente en el transcurso de la narración, el tiempo es una condición necesaria para comprender lo que sucede en esta historia, gracias a él, se sabe que los personajes no pertenecen a esa nueva ciudad y que ha pasado algún tiempo desde su llegada.



Ilustración 1 y 2. Guardas del libro EB. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Consecuente a ello, en la ilustración 1 y 2 se visualiza que algunas fotografías dan cuenta de acontecimientos en un pasado, en ellas los padres de Eloísa aún están juntos y los momentos compartidos se dan en un tiempo y lugar diferente, en las otras imágenes, las situaciones hacen referencia al presente de la historia, en éstas, Eloísa y su padre comparten con los integrantes de la nueva ciudad, aquí los bichos son protagonistas y representan algunas de las transformaciones y sensaciones experimentadas por los personajes de esta historia, es así



como el pasado y presente se representa de forma gráfica y simbólica a través de estas imágenes.

Ilustración 3. Libro EB. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

En efecto en EB, el libro –álbum permite que el lector desde el presente interprete y reconstruya la temporalidad de la historia, ejemplo de ellos es la ilustración 3, en ella se puede aducir, que algunos sucesos en su anterior hogar se dieron de forma rápida y precipitada. Eloísa no alcanza a llevar consigo objetos que hacen parte de su pasado, y esto se puede traducir como un adiós a una parte de su vida.

Por otro lado, en CC, la protagonista en su recorrido por las actividades que diariamente hace, da cuenta del marco temporal y de la forma como “la sucesión del tiempo, su rapidez y su ritmo, solo es el orden necesario en el que se encadenan los fenómenos de la naturaleza material(...)” (Halbwachs, 2004, p. 89), se evidencia que esta noción se hace necesaria para que la niña realice varias acciones, demostrando que el marco temporal avanza a la par con sus labores cotidianas, aquí esta construcción tiene un ritmo y un sentido particular, pues, gracias a la organización que la protagonista le da a sus labores cotidianas, el tiempo se dispone y concibe de una forma diferente.

En este orden, la temporalidad en CC se da de forma cronológica, en fragmentos como: “Acompáñame de vuelta a casa”, “El largo camino que me aleja de la ciudad”, se evidencia que las situaciones son consecutivas y habituales, la niña le solicita al “león” quien hace alusión a su cuidador, acompañarla camino de regreso hacia su casa, mientras la historia va registrando todo su recorrido, a partir del relato que hace la niña.

Asimismo, en fragmentos como “Entremos juntos al barrio” “A la tienda donde ya no tenemos crédito”, “Puedes, irte de nuevo si quieres” “Pero vuelve cuando te lo pida” se visualiza que varias expresiones hacen referencia al pasado, es allí donde pasado y presente se vinculan y se logra identificar que en la vida de la niña hubo acontecimientos que marcaron su camino y hacen parte de su presente.

El recorrido que hace la protagonista da cuenta de aspectos muy personales, por medio de las acciones que realiza la niña da a conocer parte de su vida y de sus responsabilidades diarias, por ello “También la historia se vuelve personal en ese sentido... geográfico. Yo creo que todos los libros tienen esa carga geográfica”(Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre 2015) que de algún modo permite reconocer que el tiempo tanto en las historias antes mencionadas, como en la vida cotidiana se transforma y toma un curso diferente de acuerdo a la experiencia de cada quien.

Como se ha demostrado, en este apartado las obras literarias resaltan diversas formas de concebir el tiempo, pues, en medio de las particularidades de cada una de las obras, el marco temporal se desarrolla de una forma diferente, ya que en cada historia los personajes han logrado construir una concepción del tiempo particular, ello responde a las diversas situaciones que han afrontado y a los cambios temporales a los que han sido sometidos, en este sentido, el lector podrá divisar que volver sobre el tiempo implica regresar sobre infinidad de recuerdos y como los mismos fortalecen y dan vida a la memoria colectiva.

A partir de lo anterior, un aspecto recurrente de los relatos y los fragmentos aquí seleccionados, es la posibilidad de volver sobre un tiempo o periodo específico a través del recuerdo, en este sentido, se resalta el papel del marco temporal, porque desde su comprensión se puede reconstruir la historia, entablar un diálogo y encontrar relaciones entre pasado y presente; pero sobre todo, para dar cuenta que gracias a él, se pueden situar innumerables acontecimientos, los cuales son capaces de conservar su significado inicial y valerse de sensaciones para revivirlo a través del tiempo.

8.2.2 Resignificación del espacio

En el análisis de las obras literarias se resalta el marco espacial como noción implícita en cada una de las historias; en este sentido, el entorno espacial y todo lo que hace parte de él, juega un papel importante en la consecución de los recuerdos, así, el entorno tiene un sello propio es una marca que identifica y representa a cada persona, es como si:

Nuestro entorno material llevará a la vez nuestra marca y la de los demás. Nuestra casa, nuestros muebles y la forma en que están distribuidos, todo el orden de las habitaciones en que vivimos, nos recuerdan a nuestra familia y a los amigos a los que solemos ver en este entorno (Halbwachs, 2004, p. 132)

En efecto, en cada historia la condición imprescindible para volver sobre el pasado son los espacios, pues, gracias a ellos la memoria colectiva trasciende y la evocación de los recuerdos se da espontáneamente:

Dicho de otro modo, en el pensamiento colectivo, algunas partes del espacio se distinguen de todas las demás porque son el lugar habitual donde se reúnen los grupos cuya función es acordarse y recordar a los demás grupos(...). En el marco espacial constituido por estos lugares es donde evocamos normalmente el recuerdo de los actos de intercambio(...), es decir, todo el contenido de la memoria del grupo. (Halbwachs, 2004, p. 151)

Para ilustrar lo anterior, en AN uno de los fragmentos que demuestra la importancia de los espacios es:

Andábamos con cuidado, bordeando la quebrada, cada uno concentrado en sus propios pasos, sobre una alfombra de musgo. Yo pensaba en el sonido del agua y en el olor del bosque. Yo respiraba y recordaba. Y era como si el tiempo no fuera éste sino otro. Éramos mamá y yo en la quebrada. Eran los árboles inmensos que papá cuidaba. Era volver a estar con ellos (AN, 2000, p.51)

Así, los recuerdos más profundos invaden la memoria de Juan gracias al contacto directo que en algún momento de su pasado tuvo con la Reserva Forestal de San Juan del Sumapaz, es así como los lugares que más recuerda: el bosque de niebla, la quebrada, la alfombra de musgo son determinantes para que Juan evoque los recuerdos. Por ello, “es en los marcos espaciales de la memoria donde los recuerdos parten de lo tangible para poder existir” (Ramos, 2013, p.39).

En el transcurso de la historia AN, los espacios son privilegiados, porque en ellos existen matices particulares de quien los habita, en el caso de Juan, se pueden evidenciar escenas que refieren a lugares trascendentales, que traen al presente recuerdos placenteros, agradables y felices, pero también se hace alusión a lugares que en sí mismos guardan un significado desolador, como se presenta a continuación:

Quando ella ya se ha ido a su cuarto, cuando acaba todos los cuentos que se sabe. Cuando apaga la luz y sólo deja encendida 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. (AN, 2000, p.23)

Se puede inferir, en esta historia, que Juan vive en una casa en la que no se siente del todo feliz, aquella casa transmite los secretos, los miedos y la incertidumbre de su vida, y éste es su presente, algo ajeno y distanciado de lo que cree que es su historia. Al igual que Juan, muchos niños sienten que en su propio hogar hay algo particular que no los deja estar del todo tranquilos, en el taller que se desarrolló en el colegio Los Tejares, se pudo relacionar esa extrañeza que emerge en determinados espacios. Al hacer la pregunta ¿Alguna vez se han sentido como bichos raros? Uno de los niños respondió “me siento así cuando estoy solo en mi casa” (Dibujo 7, estudiante los Tejares).



Dibujo 7, estudiante los Tejares

De acuerdo a lo anterior es preciso mencionar que la importancia del espacio radica en reconocer que así como sucedió con las respuestas de los niños, cada persona puede llegar a hacer una construcción diferente de los sitios habitados, en este sentido, el recuerdo tiene ciertas particularidades y permite que el sujeto active sensaciones y remembranzas cuando se vuelve sobre un lugar determinado, así:

El espacio es una realidad que dura: nuestras impresiones se expulsan una a otra, nada permanece en nuestra mente, y no comprenderíamos que pudiéramos recuperar el pasado si no lo conservase el medio social que nos rodea. Es en el espacio, en nuestro espacio —el que nosotros ocupamos, por el que volvemos a pasar a menudo, al que tenemos acceso siempre, y que en todo caso nuestra imaginación o nuestro pensamiento puede reconstruir en cualquier momento— donde debemos centrar nuestra atención; en él debemos fijar nuestro pensamiento, para que reaparezca una u otra categoría de recuerdos. (Halbwachs, 2004, p.144)

Por consiguiente, los espacios tanto físicos como simbólicos, recordados y visitados con menor o mayor frecuencia por los niños arrojan una serie de construcciones acerca de lo que allí perciben y sienten, es interesante ver como los dibujos y los fragmentos plasman lo que les hace sentir un determinado lugar, aquí el recuerdo es primordial porque gracias a él, los espacios se pueden reconstruir desde el presente y en ellos su significado no se transforma.

En contraste, no solo un espacio cercano o íntimo, como lo es la casa, se convierte en un lugar que deja entrever miedos, dudas y desolaciones, solo es un lugar, de tantos que se habitan, así como lo dejan ver dos niños “en la calle me siento como un bicho raro” (dibujo 8, estudiante colegio los Tejares) y “cuando fui donde mi tía me sentí así porque nadie me ponía atención” (dibujó 5, estudiante colegio los Tejares), ante estas respuestas es inevitable pensar que el espacio posibilita que los niños y niñas perciban, interpreten y relacionen situaciones que hacen parte de su realidad, se podría decir que los diversos lugares se convierten en insumo necesario para comprender algunos aspectos superficiales y profundos que afectan la cotidianidad de los estudiantes.



Dibujo 8, estudiante colegio los Tejares



Dibujo 5, estudiante colegio los Tejares

Cada espacio en el que están inmersos los niños tiene particularidades que logran generar en ellos, impresiones, representaciones, sobresaltos, alteraciones y sentimientos que reflejan sus gustos, necesidades, problemas, en sí las construcciones más íntimas que se dan a partir de sus vivencias, pero sobre todo, a partir de las interpretaciones que logran hacer de su entorno, por ello, cada contacto que se genera con un espacio deja una huella imborrable en la experiencia de cada ser humano.

Nuevamente en EB, se visualizan varios espacios importantes, el primero se da en ese pasado que antecede el arribo a una nueva ciudad, en él, el lector puede concluir la existencia de un lugar que aunque no se da a conocer en el texto, existe y fue habitado por alguien más, así de ese lugar se pueden hacer interpretaciones, pero sobre todo se logra una conexión vital que florece en el contacto directo con la historia, por ello se resalta el potencial que tiene el libro para conseguir que sus lectores en diversas partes del mundo lo conciban como propio, por ejemplo:

El libro en Japón se utiliza... se le da esa utilización social de que sea leído por estos niños, los Nikkei que son niños que tienen toda la cultura japonesa pero no son japoneses y están como apenas entendiendo una cultura que ya les es ajena y entonces siento que... no se en Corea como leerán Eloísa y los bichos pero yo siento que sí que si está en estos lugares es porque ha generado un interés muy similar al que ha generado aquí en América Latina. (Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre 2015)

Una posibilidad importante de obras literarias como EB, es que sus lectores puedan alcanzar una conexión interesante con sucesos enmarcados dentro de las historias, esto podría ampliar la experiencia para que el lector se identifique con diversas situaciones, pueda sentirse afectado o logre hacer nuevas construcciones respecto a situaciones que se distancian de su cotidianidad, así pues, el lector en un encuentro con la obra logre ver el reflejo de su realidad y sienta que su historia es experimentada por alguien más, en ella se determina la carga emocional y social que los artefactos culturales³⁸, en este caso los libros, guardan en sí:

³⁸Se denomina como artefacto cultural a los instrumentos del recuerdo o vehículos de la memoria “se constituyen como objetos materiales (por ejemplo, monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, etc.), o rituales (conmemoraciones, efemérides). (Carretero, et al., 2006, p. 20)

Sólo se puede conocer el pasado a través de sus representaciones, que lo ayudan a corporizarse, obviamente de modos particulares. Así, las narrativas o los objetos materiales como monumentos, el paisaje, los símbolos y las imágenes históricas, etc., son al mismo tiempo construcciones históricas y generadoras de nuevas representaciones. (Carretero, et al., 2006, p.28-29)

En efecto, EB es un gran ejemplo para evidenciar que en medio de las particularidades de cada cultura, una obra se puede adaptar y lograr atrapar o relacionar muchas experiencias, aquí las interpretaciones son innumerables.

En este sentido, los lectores desde el contacto con la obra generan lecturas personales, en el caso de la experiencia que tuvieron los niños en el colegio Los Tejares, generaron cierta afinidad con el lugar que antes habitó Eloísa y por qué llega a la nueva ciudad, ya que al hacer las siguientes preguntas: ¿dónde creen que Eloísa vivía?, y ¿Por qué creen que Eloísa llega a la nueva ciudad?, varios de los niños concluyeron “que Eloísa venía de un pueblo y se vino del pueblo porque allá tenía muchos enemigos y no le gustaba estar a veces con los amigos” (Video 1, Colegio los Tejares).

En relación a lo anterior, las construcciones de los niños posiblemente se tejen por la información que les aporta la realidad, en este sentido, los niños a pesar de no haber vivido la misma situación, tienen nociones sobre lo que significa el desplazamiento forzado, a partir de allí asumieron que Eloísa tuvo que salir forzosamente de un lugar que denominan “pueblo” por los diferentes conflictos que allí se generaban. No muy alejado a las interpretaciones realizadas por ellos, la niña y su padre por alguna circunstancia llegaron a un lugar nuevo, dejando atrás su hogar y sus modos de vida.

Situación similar a esta experiencia, refleja en la entrevista el autor, Jairo Buitrago al retomar la historia de Eloísa, manifiesta que muchos de los participantes que asisten a sus talleres, generan impresiones y se introducen en la trama del libro, él identifica como el lector llega a sentir que sus vivencias se entretajan con las de la obra, muchos la relacionan con su vida

De Eloísa hay varias experiencias, por ejemplo: en colectivo por supuesto, en regiones donde el desplazamiento forzado es del diario vivir, el desplazado ya se convirtió en otro personaje más de ciertas poblaciones en Colombia, que es grave y en ese sentido pues los niños han

asumido el libro como un reflejo de su propia vida. (Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre 2015)

Porque el libro si toca esa parte personal, sentirte raro en cualquier día del mundo y en cualquier lugar del mundo, porque ser uno un desplazado hará sentirse raro, esos testimonios los dicen los niños, me los dicen a mí... esa es la historia de mi vida porque yo me fui con mi mamá a los cinco años a otra ciudad, a mí me cambiaron de colegio sin preguntarme y cosas así... a otras cosas más graves como: yo vivía en una casa en el campo y de repente en la noche nos fuimos todos corriendo sin las cosas de la casa y amanecí aquí y ahora estoy viniendo en esta escuela ... (Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre 2015)

En este sentido, es evidente que, aunque no se tenga una idea específica sobre el lugar que Eloísa habitó en un pasado, se puede observar que gracias al presente de la historia se crea una continuidad que no termina, gracias a los significados que asignan los lectores, en este caso los niños, dichos significados tienen su raíz en un espacio determinado, un espacio que se transforma cada vez que se vuelve sobre él.

En la nueva ciudad que hace parte de su pasado y de su presente, la escuela tiene gran protagonismo ya que la niña en su narración evoca distintos recuerdos y emociones ligados a este espacio, en este sentido tanto para Eloísa como para los chicos ese lugar conserva en cada instante los recuerdos más íntimos, porque:

Cada aspecto, cada detalle de este lugar tiene un sentido que sólo pueden comprender los miembros del grupo, porque todas las partes del espacio que ha ocupado corresponden a otros tantos aspectos distintos de la estructura y la vida de su sociedad, al menos en su faceta más estable (Halbwachs, 2004, p. 133)

Aunque para Eloísa y su padre el entorno material no fuera el mismo, esa nueva ciudad y esa nueva escuela transmiten un sentido socialmente construido; en la ciudad por ejemplo: los comportamientos y los hábitos se van adquiriendo y en la escuela la confianza y la interacción eran necesarias para lograr una buena comunicación y la afirmación de lazos afectivos.

Al igual que en EB, en la LA, la escuela se caracteriza por ser un lugar primordial en la consecución de la historia, en varios fragmentos se resalta el trabajo de la profesora, a su vez, se describen las dinámicas que hacen parte de la cotidianidad de la vida en el aula:

En el Cedro había una escuela. Allí nos matricularon(...) La escuela tenía un solo salón, una especie de quiosco donde la señorita Yinet se las ingeniaba para atendernos a todos al tiempo(...) no tenía paredes ni divisiones, ni nada. Uno oía la clase de los de segundo, y los de

cuarto se burlaban de nosotros cuando no entendíamos la lección o la maestra nos castigaba. Y como no había salones, todos nos conocíamos y éramos amigos. (LA, 2012, p. 15-16)

En otras palabras, la escuela se convierte en un lugar en el que se vive, se comparte y se comunican las experiencias, un espacio en que los niños y niñas interactúan constantemente y en el que se crean convenciones, reglas y acuerdos para crear un ambiente armónico, un ambiente en el que todos son partícipes de una misma realidad.

En CC, el espacio macro es la ciudad, dentro de ella confluyen lugares como la casa, la escuela, la tienda, los cuales son necesarios para comprender la consecución de las acciones llevadas a cabo por la niña. Aquí los diferentes espacios contextualizan la historia y aportan un toque de significación a las situaciones que allí se dan.

El león es quién acompaña a la niña en el recorrido por los espacios recurrentes de la niña, pertenecen a la urbe, como se refleja en la ilustración 4, dichos escenarios se convierten para la protagonista en lugares antes habitados con alguien más, por ello “Cuando un grupo se encuentra inmerso en una parte del espacio, la transforma a su imagen, pero a la vez se somete y se adapta a cosas materiales que se le resisten. Se encierra en el marco que ha construido” (Halbwachs, 2004, p.133), aunque la historia parece resumirse a situaciones cotidianas en la cual confluyen varios espacios, es evidente que la misma trasciende cuando la niña le comparte al león (Ilustración 4 y 5 CC) sus lugares más íntimos, sus labores cotidianas y su vida en su máximo esplendor.

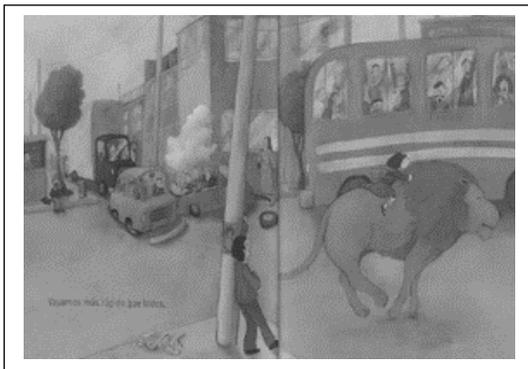


Ilustración 4.CC.Jairo Buitrago y Rafael Yockteng



Ilustración 5.CC. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

8.2.1 Los objetos y los marcos contextuales

Es importante referir la carga emocional de los objetos como elementos clave para el tiempo y el espacio de todo grupo social, además “nos recuerdan las costumbres y distinciones sociales antiguas” (Halbwachs, 2004, p.132); pues en ellos se logra un vínculo inquebrantable entre pasado y presente.

En AN, por ejemplo las botas rojas de Juan son un objeto que lo vinculan con lugares antes visitados, además ese objeto en especial permite que el recuerdo vuelva con frecuencia y conserve al transcurso del tiempo sensaciones únicas, por ello en fragmentos como:

No me atreví a decirle que las fotos no resolvían nada. Las fotos no hablan, ¿o sí? (...) Me miré los pies y me pareció verlos más pequeños, con unas botas rojas muy brillantes. Me acordé de esas botas ¿dónde estarían? (AN, 2000, p. 36)

Mi papá me llevaba a caminar por el bosque. Me acuerdo de la lluvia, me acuerdo de su mano grande y de mis botas rojas. - ¿Te acuerdas de las botas rojas? Tu papá decía que eras su duende (AN.2000, p. 42)

Se evidencia que gracias a este objeto el protagonista tiene un vínculo constante con su pasado, parte de los momentos que tiene en su memoria los ha recreado gracias a las imágenes que pasan por su mente cada vez que ve las fotografías en las que se plasman momentos junto a sus padres.

En CC, la fotografía que se muestra al final de la historia, en la que se encuentra la mamá, el papá, el hermano y la niña compartiendo un grato momento, se convierte en un objeto que deja ver la necesidad de la protagonista por compartir más momentos con su padre, seguido a ello, el objeto es una muestra de unión familiar, de recuerdo colectivo y de afirmación de la presencia simbólica de aquel integrante de la familia, pues, aunque no esté físicamente con ellos, está presente en el día a día, en los pensamientos, en los sueños de aquella familia.

Algo similar sucede en EB, las imágenes que reflejan las fotos llevan a la protagonista a volver sobre situaciones pasadas, en ellas se recrean momentos compartidos, se puede decir que en los objetos, los marcos temporales y espaciales permiten captar el instante, el lugar y

las emociones de las personas en su máximo esplendor. Otro objeto significativo es el oso de peluche que se muestra al inicio de la historia, pues al parecer hizo parte de la infancia de aquella niña, pero el cual en un día y un momento desconocido se deja abandonado.

En LA, hay un objeto en particular que desata en la historia un entramado de situaciones, en este caso es un papel que un día “los muchachos” le pasan a Enrique en el cedro, aunque nunca se supo que decía en aquella carta, el solo hecho de tenerla consigo le proporcionaría un sin fin de problemas, a continuación se retoma un fragmento que da cuenta de cómo este objeto cambia la vida de Enrique y su familia:

Papá y mamá colaboraron con la requisita, bajaron nuestros morrales y ellos mismos los abrieron. Un soldado malhumorado tomo el de Enrique, hurgó por todas partes, sacó la ropa y, al hacerlo, se detuvo en el bolsillo en el que mi hermano guardaba la cartuchera de los colores. Introdujo la mano y sacó un papel doblado en cuatro partes. Lo leyó. La expresión de su rostro cambió por completo. - Mi cabo, mire esto - llamo casi a los gritos a su compañero - ¿De quién es este maletín? (LA, 2012, p.58)

Este suceso que tiene cabida de camino a la Chorrera, un lugar que quería visitar la familia hace algún tiempo, cambia el curso de la historia, ya que a partir de este suceso los miembros de la familia son citados con frecuencia a interrogatorios y se inicia un proceso de seguimiento en el cual el padre tiene la responsabilidad de presentarse periódicamente a declarar. De acuerdo a lo anterior, es interesante ver como un objeto es capaz de transformar la vida misma de las personas logrando afectar todas las esferas de su vida.

Tanto las botas rojas que pertenecen al protagonista de AN, las fotografías y el oso de peluche de EB, la carta en LA y la fotografía del papá de la niña de CC, logran recordar desde el presente acontecimientos los cuales constatan “que no recordamos en solitario y en un vacío los registros del pasado (desde el lenguaje que hablamos hasta nuestra inscripción generacional), entonces resultará necesario explorar cómo esos registros del pasado son consumidos, interpretados y usados por los sujetos” (Bourdieu, 1991, citado por Carretero, et.al, 2006, p. 29), así los diversos artefactos culturales son retomados por las personas y cada uno le imprime un significado particular.

En definitiva, las nociones temporales y espaciales ayudan a comprender aspectos y situaciones de la cotidianidad “para Halbwachs, por supuesto, el espacio y el tiempo son... representaciones colectivas. Es decir representaciones generales en el seno de la sociedad que sirven de elementos reguladores de la vida social” (citado por Urmeneta, 2007, p. 38) al comprender estas representaciones esenciales de la sociedad, se vislumbran múltiples formas de asumir el tiempo y el espacio.

De ahí que, la percepción del tiempo varía de acuerdo al momento demarcado, a las dinámicas sociales o culturales y a las particularidades de cada sujeto, es decir, aunque el tiempo se conciba de forma general e igual para todos, cada quien adopta la forma de vivirlo situarlo y volver sobre él, algo similar pasa con el espacio, ya que aunque haya lugares que transmiten una experiencia compartida, también hay otros, que tienen un lugar primordial en la experiencia de cada sujeto, que solo quien los habita puede sentirse afectado, realizado o simplemente se generan sensaciones particulares.

8.3 Fantasía

Dentro de esta categoría, se planteó la posibilidad que pueden brindar algunas obras literarias, como una manera de transgredir la realidad, la cual permite una toma de distancia en relación a ésta³⁹. Un punto de fuga cargado de creatividad que no sólo va a lo inimaginado, sino que aporta en su actuar a otras maneras de pensar y acercarse a ese aspecto o situación desconocida.

A pesar de que la fantasía, no se propuso como posibilidad de encuentro directo con la memoria colectiva, el reconocimiento de distintas relaciones sociales y marcos contextuales sirven de referente para que el sujeto pueda hacer parte de otras construcciones colectivas de las cuales no ha hecho parte en el plano de lo real. Los hallazgos realizados evidencian como la aproximación fantasía-identificación, permite el acercamiento a la memoria, en tanto que

³⁹“El fantástico, como el monstruo, parece dispuesto a transgredir todos los límites, todas aquellas reglas necesarias para poner algo de orden y tranquilidad en el mundo”.(Carranza, 2015)

desde ese lugar de la empatía, se puede fantasear y acceder a otras realidades, en las que el lector se puede encontrar con diversos personajes y situaciones.

8.3.1 Lo explícito...

Durante el análisis de las obras, se encontró que en los cuatro libros se permitía la presencia de lo fantástico; sin embargo en LA y AN estos elementos se plantean de forma explícita, siendo los personajes mismos quienes en algún momento de la historia se fugan de la realidad.

En el primer texto, por ejemplo, imaginando lugares desconocidos “La idea de ir a La Chorrera y conocer las cosas de las que don Luis hablaba se nos volvió una ilusión. Un regalo que mi hermano y yo anhelábamos y que nos hacía imaginar cómo sería la vida en la ciudad. (LA, 2011, p.29)”, u otorgando otras características al entorno “(...) Nos criamos al sol y al agua, metidos entre el monte, con animales, bajo un cielo azul que se reflejaba en el río y que nos hacía imaginar que teníamos nuestro propio mar”. (LA, 2011, p.11)

Por su parte en AN, el protagonista “visualiza” algo que no se concibe como posible en el marco de lo real. En la historia la autora representa los miedos e incertidumbres del protagonista a través de unos agujeros negros, los cuales reflejan los vacíos que él mismo percibe en su historia, y sobre los que se cuestiona continuamente.

Y también sé que hay agujeros negros en la noche. Yo los he visto. Cuando ella (la abuela) ya se ha ido a su cuarto, cuando acaba todos los cuentos que se sabe. Cuando apaga la luz y sólo deja encendida 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. (AN, 2012, p.5)

Juan hace referencia a los agujeros negros a lo largo de la narración; a pesar de no haber ausencia de luz, él los sigue percibiendo, debido a que éstos son producto de su mente, él les tiene miedo, pero al mismo tiempo estos son la representación de sus temores “la sólida y vigorosa fantasía...que no divagaba sino que estaba perfectamente enraizada en las ansiedades, deseos y lo miedos reales y contundentes de los niños” (Montes, 2001, p.23).

Además de los agujeros negros, hay otro elemento que cobra gran simbolismo dentro de la obra y es el “tapete” que el protagonista menciona:

El bosque tenía una alfombra. ¿Por qué había una alfombra en el piso del bosque? -No sé. Cuando hablo de papá y del bosque. Dice que no se acuerda del bosque. Dice que está perdiendo la memoria. Dice que los bosques no tienen piso de alfombra. Pero yo le digo que sí tienen. Mi bosque era enorme. Yo me perdía y papá me encontraba. (AN, 2012, p.22)

Es necesario aclarar que este fragmento aportó a los marcos espaciales, pero, su esencia también denota los recursos fantasiosos de su protagonista. La presencia de una alfombra en medio del bosque, es una situación poco probable en el contexto real, sin embargo en AN, ésta se convierte en la metáfora utilizada por la autora para darle al musgo una carga simbólica en la que el niño idealiza y se acerca a los pocos recuerdos que tiene en relación a su familia.

Por otro lado, en los libros- álbum escritos por Buitrago, la imagen presenta un lugar privilegiado, pues las ilustraciones elaboradas por Rafael Yockteng, evocan los matices de lo fantástico; en el primer libro se refleja con la presencia de los bichos, sus comportamientos propiamente humanos que habitan una ciudad entera y en el segundo con el personaje del león que rompen con los imaginarios y las características comportamentales que definen a este animal, convirtiéndolo en una figura protectora y de afecto para la protagonista.

Respecto a lo anterior, el escritor expone cómo el haber observado dentro de un bus urbano que una niña de corta edad era responsable de otro niño más pequeño, fue el detonante para la creación de la historia “se me ocurrió que la mejor manera de que esos niños pudieran llegar sanos y salvos a casa era con alguien que los acompañara y en este caso, pues era un león” (Entrevista Jairo Buitrago 29 octubre 2015). En el marco de la historia, el personaje principal se constituye como “una persona que maduró a la fuerza, a la que se le exigen

responsabilidades que por su edad y su condición no debería tener⁴⁰. Y se agrega un personaje fantástico en forma de león compañero y guardián” (Buitrago citado por Flores, 2008).⁴¹

En referencia a EB, es importante resaltar que en la ilustración 6, en el desenlace de la historia, Eloísa es una maestra y sus estudiantes son humanos, excepto uno, ya que éste es un bicho, posiblemente ahora él es el estudiante que acaba de arribar a la escuela y se siente como un “bicho raro”, así como Eloísa se sintió en algún momento de su vida.

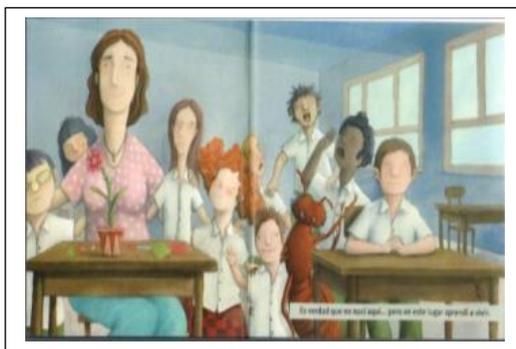


Ilustración 6. EB. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

En la ilustración expuesta, se hace evidente las connotaciones que tiene el término de “bicho raro”, no solo al final de la historia sino en todo el transcurso de ella, pues los bichos se definen como los personajes fantásticos que representan esa sensación de extrañeza que en la infancia puede llegarse a experimentar con frecuencia.

Adicionalmente, a la presencia de las figuras o personajes fantásticos que constituyen la obra literaria como objeto, se hace pertinente reconocer las posibilidades que tiene el lector en su relación con el texto (experiencia literaria) y la fantasía, ya que en algunos se plasma de una

⁴⁰Esta es la realidad de muchos de los niños y niñas en Colombia, que se ven enfrentados a situaciones, que irrumpen su infancia, que los obligan a crecer prematuramente y a adquirir responsabilidades que no les corresponden “infancias castradas, sin derechos. Ausentes en un presente sin opciones, dueños de un futuro prematuro y víctimas del pasado de sus padres.” (Pedraza, 2009), en esas situaciones adversas la fantasía, puede permitir un estado de alejamiento y reconstrucción.

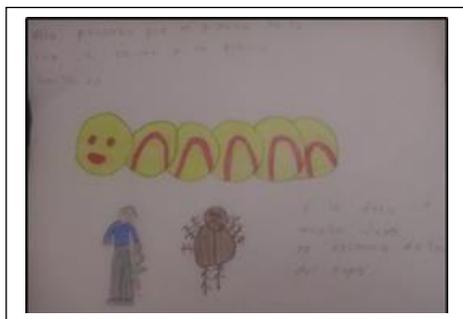
⁴¹[http://www.jornada.unam.mx/2008/12/21/index.php?section=cultura&article=a04n1cul.Camino a casa](http://www.jornada.unam.mx/2008/12/21/index.php?section=cultura&article=a04n1cul.Camino%20a%20casa), más que un libro triste, trata del coraje que surge en lo adverso: Buitrago. La jornada. Recuperado el 12 de enero de 2016.

forma más directa, cuando a través de los mismos juegos de los personajes realizan sus propias interpretaciones fantasiosas, en cambio existen otras que están abiertas para que el lector sea partícipe y creador de ella.

8.3.2 Más allá de lo explícito...

Los niños y niñas logran hacer extensiones de lo que están leyendo u observando en los libros y ello se hizo evidente durante el taller. Por ejemplo, dentro de las creaciones realizadas por los estudiantes, se visualiza como uno de los niños recrea (dibujo 9, estudiantes Los Tejares) la ilustración 7 a través de la construcción de un dibujo, agregando a este el siguiente texto:

“Ella pensaba que el gusano se la iba a comer y no quería montarse y le daba mucho miedo se escondía detrás del papá” (Dibujo 9, estudiante Los Tejares), en este caso se observa cómo el estudiante expresa lo que cree está sucediendo en la historia y a partir de ello, se posesionó desde el lugar del personaje, interrogándose y realizando aproximaciones sobre la emoción que está sintiendo el mismo (Eloísa). “Se piensa lo implícito dándole continuidad y/o cierre al pensamiento del personaje, se piensa sobre lo que podría preguntarse, desear, sentir, considerar. Así, fantasea sobre sus posibles emociones desde un lugar de empatía”. (Gallardo, et al, 2010, p.134).



Dibujo 9, estudiante Los tejares



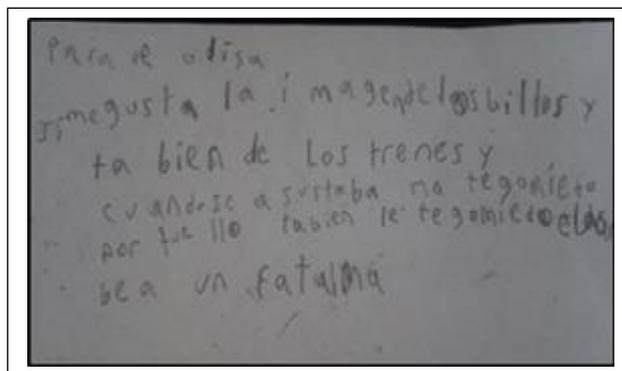
Ilustración 7. EB. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Dicho posicionamiento e interpelación, parte de una construcción fantástica, recreada por el niño a partir de la anticipación que éste hace, de lo que está en el libro de manera explícita. Encontrándose así, una relación dialógica entre la fantasía y la empatía (identificación).

Continuando con la relación dialógica entre el lector y el texto, se puede evidenciar cómo en dicho encuentro, convergen diversas formas de interacción, en las que posibilidades emergentes, que se escapan a toda predicción y que son tan particulares como el ser humano mismo, se conectan:

El sentido de la literatura también encuentra lugar en lo que no es escrito, por tanto, lo que hay que decir y entender no sólo puede ser entendido desde un acto de palabras sino que el mismo silencio y la posibilidad de percatarse de ese lenguaje no escrito, da la posibilidad de fantasear, imaginar y establecer un lenguaje dialógico y deductivo frente a lo que podría ser y los imaginarios que se construyen en torno a la historia, lo cual es propio del lector, de verse como contenido, dispuesto, pero también entregado a proyectar en el universo simbólico de la palabra y pensar, crear con base en lo que no está.. Es pensar a partir de lo que suscita la experiencia emocional del libro, sus otros y sus historias (Sartre, 1976, citado por Gallardo, Et al, 2010 p. 104)

El sujeto es capaz de ampliar el horizonte y sentido del texto, por ejemplo, se puede vincular con lo que sucede en la historia, esto se visualiza en unas de las cartas “*Yo también le tengo miedo cuando veo un fantasma*” (Carta 10, Estudiante Los Tejares), es evidente el reconocimiento de una emoción que hace el estudiante y que liga su propia experiencia a la del personaje con ese “Yo también”. Desde la presente categoría se resalta el hecho de que ligado a dicho reconocimiento se haga la enunciación de una figura considerada fantástica como lo es un fantasma y que éste se relacione a una experiencia ficticia del sujeto mismo, hallándose nuevamente la relación entre el personaje y el lector, pero en este caso se añade el hecho de que el lector fantasea con otros mundos.



Carta 10, Estudiante, Los Tejares

En los casos abordados, se visualiza una relación bidireccional entre la categoría fantasía y alguno de los componentes de la identificación como lo es la empatía; como se observó en los análisis realizados, el fantasear permitía el encuentro del sujeto con la condición humana o

viceversa, en el momento en que el lector se sitúa o se interroga por o desde el lugar del personaje.

Lo anterior evidencia, como los elementos fantásticos que los autores disponen dentro del “escenario” en el que desarrollan las historias, permiten a los sujetos distanciarse y hacer lectura de la realidad (en la que confluyen problemáticas, experiencias y miedos) desde otras perspectivas “con las historias y los procedimientos fantásticos para producirlas, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido, y por lo tanto, más útil (Rodari, 1999. p.43).

En resumen, el acercamiento a la memoria colectiva puede darse desde la empatía e identificación que el niño y/o niña experimenta, fruto de los personajes o situaciones fantásticas de las obras y de las emociones que éstas suscitan, a su vez dichos elementos le permiten al sujeto tomar distancia de las realidades que “lee” y comprenderlas de mejor manera. Esa posibilidad de doble perspectiva distanciamiento- acercamiento le permite compenetrarse con otras memorias.

Para concluir, se resalta el hecho de la existencia del carácter de lo fantástico en las obras en sí mismas, pero también las posibilidades que desde ella emergen, a partir de su encuentro con el lector que se hacen evidentes en las experiencias con los niños y niñas y en los análisis desarrollados a través del trabajo investigativo.

8.4 Identificación

Dentro de esta categoría los lectores tienen la posibilidad de identificarse con muchos de los sucesos narrados, porque al leer, se entrelazan los mundos, de quien escribe y de quién se encuentra con el texto. Es así que “Lo que se lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones, también sus equívocos, sus deseos”.

(Montes. s.f. p.10), aquel espacio personal se dispone para el encuentro con la multiplicidad de experiencias.

El libro CC refleja la problemática relacionada a la desaparición, la cual puede ser provocada por distintos motivos; en Colombia, por ejemplo, prácticas como el secuestro o las dinámicas resultantes del conflicto armado, han sido causantes de ésta. “El otro gran crimen que ha gozado de invisibilidad y ocultamiento es la desaparición forzada. El Registro Único de Víctimas de la Unidad para Atención y Reparación Integral a las Víctimas reporta 25.007 casos ocurridos desde 1985 hasta 2012.” (CNMH, s.f. p.20).

La desaparición es un suceso doloroso. No sólo para la víctima directa sino también para los familiares y personas que la rodean, ya que esta problemática “es considerada por quienes la cometen como un “crimen perfecto”. Cuando no hay cuerpo, se facilita la impunidad. Casi nunca los sobrevivientes pueden señalar un autor, y el terror y el daño que genera en el entorno de la víctima es demoledor. El sufrimiento es infinito, ya que sin cuerpo el duelo queda suspendido y el dolor permanece”. (CNMH, s.f. p.20).

El dolor y duelo consecuencia de la desaparición, son emociones exploradas por las víctimas, dentro de esas víctimas en muchas ocasiones se encuentran los niños y las niñas, es así como la posibilidad de identificación desde el texto puede darse en sujetos que han vivenciado de forma directa el conflicto. Un ejemplo real de lo anterior tuvo lugar en Chile, país que atravesó un periodo dictatorial, allí CC tuvo gran acogida debido a que muchos chilenos relacionaron dicho periodo con la historia que se desarrolla en el libro “se publicó en una edición chilena porque asumieron la historia como propia y las preguntas que me hacían tenían que ver con los detenidos desaparecidos” (Entrevista Jairo Buitrago, 29 de octubre de 2015).

Sin embargo, cualquier persona que experimenta la ausencia y el vacío de la pérdida de un ser cercano, se puede sentir identificado con la historia independientemente de las factores que hayan causado dicha pérdida.

De otro lado, en el análisis del libro AN, esta categoría se hizo evidente en muchos fragmentos, porque esta historia logra despertar en el lector el interés por adentrarse en dicha

historia, cuando el libro permite que el sujeto llegue hasta este punto, el nivel de relación y afectación está a flor de piel, ya que el contenido del libro:

Suscita, desencadena, permite que te sitúes en un lugar donde tu experiencia se encuentra con el texto, entonces, cuando yo me puedo conectar, yo como lector me puedo conectar con alguien que puso esas palabras ahí, ese es justamente el lugar, no es ni tuyo, ni exclusivamente tuyo como lectora, ni exclusivamente mío como autora, es ese símbolo que está en mitad y que de alguna manera conecta tu humanidad con mi humanidad, es ese encuentro de las subjetividades, ahí es donde yo siento que está la experiencia literaria y es como el lugar donde uno quisiera llevar al lector. Llevarse uno a ese lugar de encuentro entre los dos. (Entrevista Yolanda Reyes 4 de noviembre de 2015).

En este sentido, varios fragmentos del libro permiten que el lector active sus más íntimas fibras y genere un encuentro personal con la historia y sus personajes, a continuación se presenta una situación del personaje principal, que denota lo anterior:

-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 trajo a 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. (AN, 2000 p.40)

Es evidente que Juan en este fragmento, vislumbra la necesidad de entender qué pasó en aquel momento con su madre, crea múltiples interrogantes, de los que no recibe respuesta alguna. No muy alejada de la historia de Juan, muchos niños sienten que no pueden saber ciertas verdades, siendo ellos los más afectados.

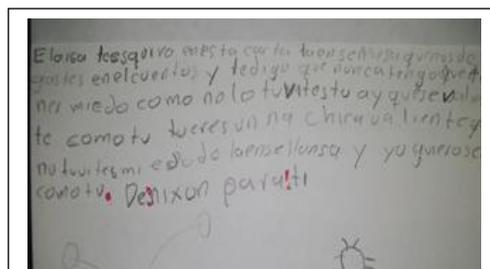
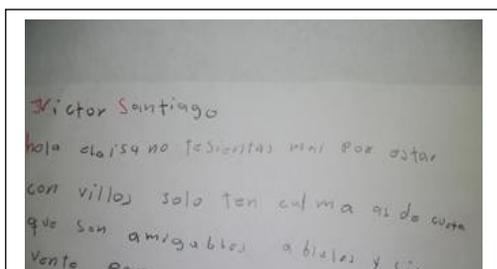
Más aún, es evidente que en el contexto colombiano la infancia está inmersa en un marco social y en una realidad particular, que en ocasiones no es tenida en cuenta y se piensa que ésta no hace parte del conflicto social por el que atraviesa el país. Del mismo modo, se piensa que hay temas que los niños y niñas no deben saber, por ello en muchas ocasiones se distorsiona o evade, siendo esta información necesaria para comprender la realidad que les convoca, así como se menciona a continuación: “Con los niños a veces todo es muy evasivo, como si uno no tuviera orejas, como si los niños no tuvieran orejas...” (Entrevista Yolanda Reyes, 4 de noviembre de 2015.), como si no sintieran, como si no fueran atravesados por esas realidades.

Del mismo modo, en el libro AN, es evidente que las problemáticas como la desaparición forzada y el desplazamiento forzado, están presentes y hacen parte de la historia por ejemplo,

Juan, tuvo que vivir con la desaparición de sus padres y hacerse a la idea de vivir sin ellos, sin encontrar una explicación a lo ocurrido, es así como “quienes viven y sufren la pérdida o desaparición de sus seres queridos, muchas veces torturados frente a sus ojos, padecen un sufrimiento profundo y responden de maneras diversas ante el terror”(CNMH, 2013, p.71), durante mucho tiempo Juan no logro comprender porque su vida cambió, luego de la desaparición de sus padres.

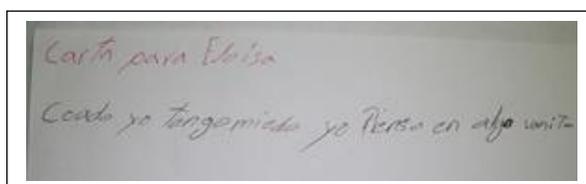
Al igual que la desaparición forzada, el desplazamiento forzado también hizo parte de la vida de Juan, quien a muy corta edad tuvo que dejar su hogar, sus lugares más íntimos y afrontar una nueva realidad, porque “El desplazamiento forzado y la pérdida de viviendas, animales, modos de vida y territorios también quedan marcados en las memorias del horror” (CNMH, 2013, p. 72). Al igual que Juan, muchos niños y niñas han tenido que abandonar su lugar de origen y ocupar lugares ajenos, distintos, nuevos, lugares que forzosamente deben habitar.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente resaltar algunos de los sentimientos que generó en los niños la pregunta ¿Alguna vez se han sentido como un bicho raro?, frente a ésta, varios niños le expresan a Eloísa lo que debe hacer en la nueva ciudad como pasa en la (carta 8) “solo ten calma... háblales y si no quieres vente para otra ciudad con tu padre ” o brindarle una palabra de ánimo como pasa a continuación “y te digo que nunca tengas miedo... que hay que ser valiente como tú lo eres ... yo quiero ser como tú”(carta 5) o simplemente dar un consejo “cuando yo tengo miedo yo pienso en algo bonito” (carta 9), expresiones como las anteriores evidencian la posibilidad de responder frente a una situación en la que es posible sentirse identificado o generar un sin número de sentimientos frente a lo que le pasa a alguien más.



Carta 8, estudiante, colegio los Tejares

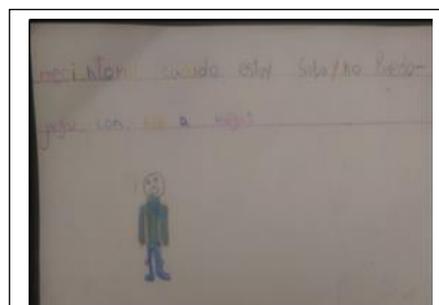
Carta 5, estudiante, colegio los Tejares



Carta 9, estudiante colegio los Tejares

La identificación es uno de los elementos frecuentes en las producciones realizadas por los niños y niñas, en los dibujos durante el taller, ellos plasman situaciones en las que se han sentido como “bichos raros”, como el hecho de llegar a un nuevo colegio (dibujo 10, estudiante los Tejares) o el hecho de estar en casa solo sin poder jugar con los amigos (dibujo 11, estudiante los Tejares). Los estudiantes previamente habían enunciado que Eloísa era vista como “un bicho raro” por los demás (video1, Colegio los Tejares), y que sentía tristeza y miedo (video1, Colegio los Tejares). Para hacer dichas afirmaciones, ellos se fueron deslizando dentro del personaje a medida que se realizaba la lectura, al punto que encontraron momentos o experiencias de su vida que les permitieron enlazarse con esas mismas emociones que confluyen en la expresión metafórica “sentirse como un bicho raro”, a pesar de que su historia no era idéntica a la de Eloísa.

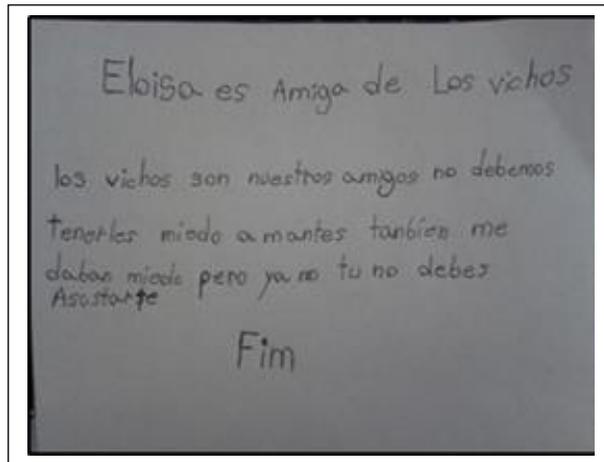
No siempre un texto cercano a su propia experiencia es el que ayudará a un lector a expresarse, e incluso una proximidad estrecha puede resultar inquietante... precisamente allí donde ofrece una metáfora, donde permite una toma de distancia, es donde el texto está en condiciones de trabajar al lector (Petit, 2001. p.50).



Dibujo 10, estudiante, Los Tejares

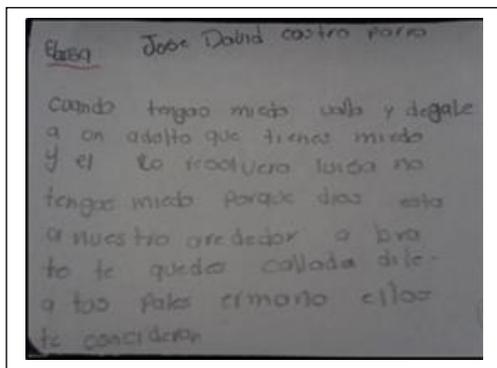
Dibujo 11, estudiante, Los Tejares.

Lo anterior también se observa en las cartas que los niños y niñas escriben a Eloísa en la (carta 11, estudiante, los Tejares) por ejemplo “a mi antes me daban miedo (los bichos),” en la que el niño además de identificarse con la experiencia de Eloísa en cuanto a su extrañeza frente a los bichos, siente compasión por lo que ella está experimentando dentro de la historia, lo cual se refleja en ese “pero ya no debes asustarte” (carta 11, estudiante los Tejares), que muestra indicio de querer brindar apoyo desde su propia experiencia.

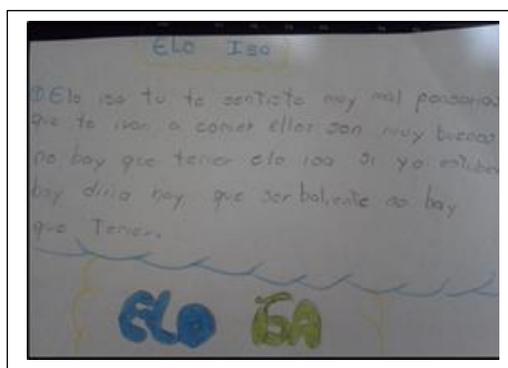


Carta 11, estudiante, Los Tejares

Estos matices, son recurrentes en otras de las cartas “no tengas miedo porque Dios está a nuestro alrededor... no te quedes callada dile a tus padres hermano ellos te consideran” (carta 12, estudiante los Tejares) y “ellos son muy buenos no hay que temer... si yo estuviera ahí diría hay que ser valiente no hay que temer” (carta 13, estudiante los Tejares), los niños y las niñas logran involucrarse en la historia y reflejar su condición humana “la capacidad de entender y sentir compasión hacia otros refleja la naturaleza múltiple del ser humano, sus potencialidades para muchos otros yos y tipos de experiencia de lo que un solo podría expresar”. (Rosenblatt, 2002, p.67).



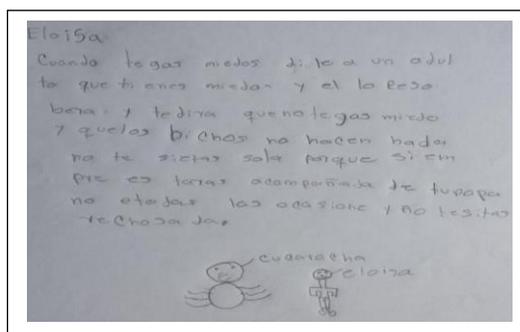
Carta 12, estudiante los Tejares



Carta 13, estudiante los Tejares

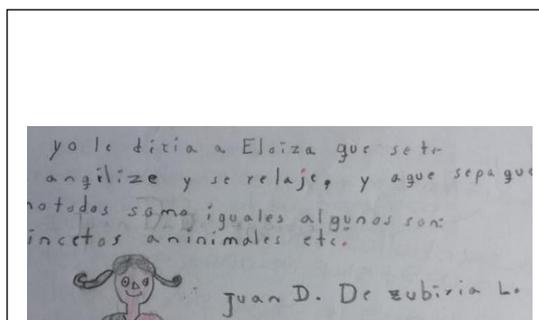
En otra de las cartas realizada por los niños, además de identificarse con Eloísa, lograron expresar al máximo y contar que ellos en relación a su vida personal también se han sentido en ocasiones como ella, en otros momentos éstos sienten que son los únicos que viven determinadas situaciones que son difícil de comprender, además porque en gran parte no saben qué es lo que sienten: rabia, dolor, tristeza, como lo plantea Petit (2001):

Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos y comprender que esos deseos o temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz (pág.46).



Carta 1, estudiante, los Tejares

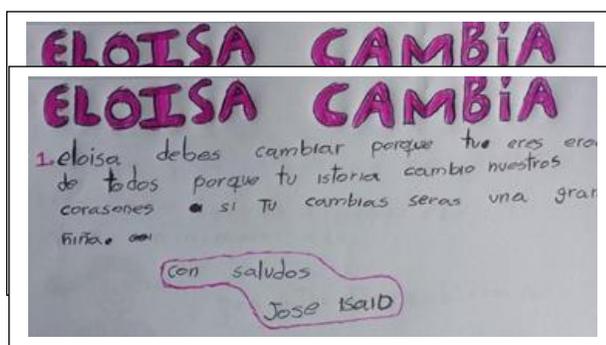
Entonces, la voz de los niños y niñas toma fuerza, en las estas cartas ellos expresan lo que sienten por medio de esa conexión que tuvieron con la obra literaria, el poder identificarse con Eloísa hace que ellos se pongan en su lugar y que puedan verse reflejados, siendo conscientes de sus emociones. La literatura les permite comprender temores que se encontraban en un estado de confusión, así como lo dice, la siguiente carta:



Carta 2, estudiante, los Tejares

Comprender que existe otro niño o niña que siente y pasa por situaciones similares a la de ellos, lleva a tomar esos puntos de referencia en sus vidas para dar lugar al otro y reconocer que no es el único que tiene miedo, tristeza o que se siente como un bicho raro.

La identificación no se puede reducir a tomar esos puntos de encuentro en el que el lector se asemeja a un personaje, sentimiento o momento de la obra literaria, eso hace parte de ella, pero más allá de esto, cuando el lector atraviesa las murallas de lo real y de la fantasía haciendo de ésta su propia lectura, llega a identificarse con ella, es allí donde la posibilidad de identificar diversas memorias surge para trascender en dicha experiencia y acercar al lector a otros mundos, que reales o imaginarios aportan un conocimiento reflexivo sobre determinada situación.



Carta 4, estudiante, estudiante, los Tejares

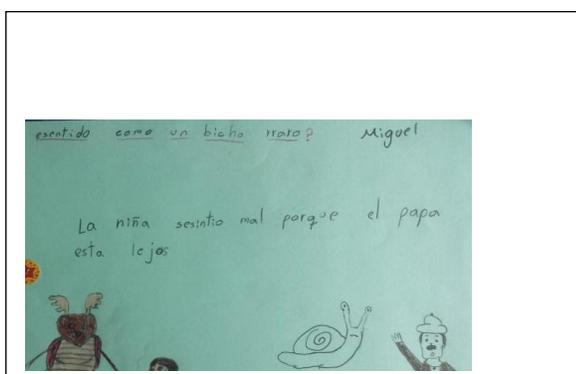
Ricoeur (2006) plantea que:

El sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector (p. 15)

La experiencia literaria y la memoria colectiva, han permitido que los niños y niñas tengan la capacidad de relatar su conexión con la lectura, que es significativamente trascendental, pues en ella revelan sus formas de pensar y compartir con Eloísa, una niña que puede encontrarse

en cualquier parte de Colombia, una niña que puede dar cuenta de las fracturas por las que han pasado miles de seres humanos y una niña que visibiliza la triste historia de conflicto en el país.

Como lo enuncia Petit: “un sujeto que construye su historia apoyándose en esos fragmentos de relatos, en esas imágenes, en esas frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo” (Petit, 2002, p.30). Cada persona que lea el libro, podrá crear su historia, no necesariamente apegándose a la misma situación sino por el contrario extrayendo de esta y encontrándose con puntos que puedan ayudarle a la suya. Así como se plantea en la LA (2012) “La salida fue el día de Navidad. Esa tarde dejamos la finca. A pie.- No llevábamos mucho; la ropa y cosas de la cocina (...) No sabíamos a dónde iríamos.- ¿A Dónde vamos, pa? -le pregunté confundido.-Lejos-fue toda su respuesta (p. 81)”, muchos de los niños y niñas de Colombia tienen historias similares de desplazamiento, en donde quedarse a vivir donde crecieron no es parte de una opción de vida, los niños y las niñas viven historias similares, que se asemejan a ésta.



Dibujo 1, estudiante Los tejares.

En un momento del taller, se les pidió a los niños que realizaran un dibujo, se les hizo una pregunta: ¿Alguna vez se han sentido como bichos?, si es así ¿cuándo?, al explorar el dibujo 1 como se puede observar representa la tristeza de Eloísa, pues al saber que se debe alejar por un tiempo de su familia, conformada por su padre, se encuentra en una situación extraña, además que acaba de llegar a un lugar desconocido y esto le genera miedo ante lo desconocido, ya que la relación que tiene con los bichos aún no es clara. Por lo anterior, se puede afirmar que el reflejo de esta escena le genera nostalgia al niño que la realiza, puesto

que cuando se encuentra lejos de los que conforman ese grupo social más cercano, se siente como un bicho raro.

8.5 Las imágenes también hablan

Dentro de esta categoría se busca resaltar la importancia y aportes que hacen las ilustraciones presentes en las diferentes obras literarias dentro del diálogo bidireccional entre el lector y el libro, reconociendo lo visual como otro tipo de lenguaje que permite hacer lectura del mundo.

Dichos aportes se hicieron palpables a través de la construcción del trabajo monográfico, a partir de los análisis realizados sobre cada una de las obras y también durante la experiencia vivenciada junto a los niños y niñas, como resultado de lo anterior se pretende en este apartado compartir los elementos encontrados.

8.5.1 Contemplando la ilustración

En tres de los cuatro libros analizados la historia se apoya en las ilustraciones, en AN, CC y EB, la imagen permite una conexión entre el niño y la historia relatada. En el primero las imágenes ilustran los hechos narrados, casi de manera descriptiva, en ella, el lector puede comprender el hilo de la historia sin la presencia de éstas, sin embargo sus tonos sepia logra resaltar el tono nostálgico de la trama.

En el caso de CC y EB, las imágenes mantienen una relación dialógica con el texto, razón por la que estas obras se catalogan dentro del género libro álbum. En el que lo visual “es un mensaje organizado y estructurado de manera interdependiente, conectado al texto verbal [...], por tanto los dos cuerpos de significado no están unidos por completo ni opuestos por completo” (Kress y Leeuwen, 1996, citado por Arizpe y Morag, 2003, p. 48).

Por otro lado, es posible afirmar que si se hace lectura del texto escrito de estos dos libros sin observar las imágenes, el lector puede comprender el hilo de la historia, pero solo tendría una mirada sesgada sobre la misma, sin las ilustraciones el lector perdería la posibilidad de

“habitar” el contexto físico en el que se enmarcan las historias, el poder explorar los guiños del ilustrador y de conocer de manera más detallada a los personajes que interactúan dentro del “escenario”. El león y los bichos como personajes principales de CC y EB respectivamente, no son mencionados en el texto escrito, son las imágenes las que permiten ampliar esa posibilidad para el lector, es así como lo visual es capaz de enriquecer y retroalimentar lo escrito y viceversa:

La imagen no está como adorno, ni tampoco para representar, a modo de mimesis, lo que el texto expresa. La imagen narra, en palabras de Bernasconi, “una historia en paralelo; no nos habla de lo que pasa en el texto, sino de lo que pasa por debajo, por dentro” Asimismo, el relato no busca describir un suceso, sino crear una historia, un relato, en el que el lector o lectora no sólo puede conocer la vida de Eloísa, sino también interpretarla, resignificarla. (Troncoso, s.f. p.4)

Durante el taller, se hizo el ejercicio opuesto al anunciado anteriormente, ya que los estudiantes hicieron lectura de las imágenes omitiendo el texto escrito, los niños y niñas formularon hipótesis sobre lo que estaba sucediendo en la historia, así como también éstas fueron un gran detonante para fantasear y para el reconocimiento de las emociones de Eloísa en relación a los demás personajes como se ha expuesto en el desarrollo de las anteriores categorías. (video1, Colegio los Tejares), lo anterior demandó de las habilidad interpretativas y la capacidad de identificar las relaciones que se entretujan entre los dos códigos.

Dentro de esta monografía se ha intentado dar lugar al lector, como sujeto multidimensional y dinámico, es por ello que dentro de este apartado cabe mencionar que así como el texto escrito no cae en el vacío como lo menciona (Montes s.f), la imagen y el lenguaje visual tampoco lo hace “el lector es un “ser socializado” una colección de “subjetividades” que responde al mundo visual con un cuerpo y una mente conformados por “la realidad en la que creció” (Raney, 1998, p.3 citado por Arizpe y Morag 2003, p. 66), es así como las ilustraciones en el libro álbum, al igual que algunas narrativas entran en diálogo con la subjetividad del lector, con sus experiencias y emociones, y desde allí las resignifica.

La característica de toda obra literaria de abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos (Ricoeur, 2006.p. 15)

Por otro lado, en el marco de la memoria es importante reconocer cómo a partir de la relación texto-ilustración en EB (y también CC) emergen distintas imágenes poéticas, las cuales posibilitan:

Transformar aquella experiencia (traumática del desplazamiento), situándola en los marcos de la construcción de memoria. Una memoria que se elabora en el presente, pero que se construye de pasado y se proyecta hacia un futuro. Esta transformación es posible, porque la imagen poética se constituye como un “espacio dúctil y plástico capaz de transformarse, capaz de alojar la ausencia, capaz de interrogar lo no dicho y seguir interrogándose con el tiempo (Genovese, s.f, citado por Troncoso, 2014, p.7a)

Dichas imágenes poéticas, pueden llegar a ser un elemento dinamizador en el encuentro de los niños y niñas con la memoria “No se trata de un relato que represente, transmita o traduzca aquella experiencia, sino de un relato en el que se potencian significados y sentidos, que permiten la construcción de una memoria activa por parte de los lectores y lectoras” (Troncoso, 2014 p.7b).

Es así como las ilustraciones, (y la narrativa) pueden brindar y dar sentido a la experiencia, son capaces de suscitar reflexiones, transmitir emociones, abrir las puertas hacia la exploración de otros espacios, dar movimiento a los personajes y también propiciar la construcción de la memoria a partir de los encuentros y desencuentros de éstas con los relatos.

8.6 Algo para pensar

Como del ejercicio analítico realizado, es posible inferir varios aspectos importantes a tener en cuenta. A partir de la triangulación entre el marco conceptual, en análisis documental, las entrevistas y el taller implementado, se puede inferir:

- Para tener en cuenta la memoria de los niños y las niñas, primero se debe comprender desde el campo conceptual lo que hace referencia a la memoria colectiva, pues bien, no se puede trabajar con algo desconocido. Por ello mismo se realizó una monografía, teniendo en cuenta que durante el proceso de formación en Educación Infantil, en el espacio de Socialización o Ciencias sociales se hizo un acercamiento a lo concerniente a la categoría objeto de esta investigación; sin embargo éste concepto necesita de

mayor estudio para la exploración y aprendizaje, lo que requiere comprenderlo desde lo teórico, para luego comenzar a dialogar con las memorias de los niños y las niñas.

- La experiencia literaria logra superar la mirada estática y predecible que en ocasiones se le otorga al lector y al libro, en ella se les da un lugar mucho más emancipado y amplio, en el cual éstos se complementen de manera mutua. De allí que sea importante visualizarla como posibilidad y relación dinámica, en la cual el maestro a partir de su saber puede ser mediador y posibilitador, sin llegar a ejercer el control de la misma.
- La familia como grupo social, es fundamental para la reconstrucción del recuerdo, pues bien es en medio de ella que se rememora y se reparan los acontecimientos vividos. Especialmente cuando se trata de los niños y las niñas, quienes se encuentran en un constante aprendizaje de todo lo que los rodea, para ellos es necesario, estar en contacto con sus miembros escuchando y participando de sus memorias individuales, pues bien es en la colectividad, en la cual cobra sentido la memoria colectiva y se entremezclan las reminiscencias de sus abuelos, padres y las propias.
- En cuanto al taller realizado, se evidenció que los niños y niñas a partir de la experiencia, lograron conocer una obra literaria que permitió ampliar su mirada sobre la realidad colombiana y algunas de las situaciones que tienen que experimentar sus habitantes, en este sentido y desde un lugar fantástico, los participantes dejaron entrever sensaciones y sentimientos que denotaban la posibilidad de identificarse con los personajes, escapando de la realidad inmediata para pensar y situarse en la realidad del otro.

9. CONCLUSIONES

En este apartado y con el objetivo de dar cierre al trabajo investigativo, se considera necesario esbozar una serie de conclusiones que permiten dar cuenta del recorrido y las construcciones realizadas por el grupo investigativo, también vislumbrar las proyecciones y reflexiones que generaron dicha experiencia.

- A partir del camino recorrido es importante resaltar que la reciprocidad que se halló entre memoria colectiva y experiencia literaria fue valiosa en la medida que permitió reconocer estas dos categorías conceptuales. En ellas se encontraron elementos de análisis y de vínculo que permitieron su comprensión. Esta monografía refleja que a partir de la exploración conceptual se generan múltiples formas de concebir, interpretar y reinventar las diferentes concepciones y cómo en el diálogo de saberes se puede crear un espacio en el cual el investigador reflexiona y propone constantemente.
- Tras la mirada que emite Yolanda Reyes con su trabajo, se confirma que los niños y las niñas, son capaces de hacer reflexiones y construcciones sobre el entorno y las múltiples realidades en los convergen, superando así, la visión de un infante desprotegido que solo puede dar cuenta de los contenidos tradicionalmente “aprendidos” en la escuela. En el acercamiento con los estudiantes del Colegio Tejares, se encontró que temas como desplazamiento o la desaparición son considerados no apropiados, sin embargo, en el transcurso del trabajo se evidenció que estas problemáticas son visibles y cercanas a la escuela. En consecuencia y de acuerdo con Abreo(2004) es necesario posicionar al niño como un sujeto de derechos, que mediante su participación activa se configure como transformador de su sociedad (p.4).
- Aunque los objetivos del trabajo no se centraron en analizar o comprender las nociones y conceptos que los niños apropian sobre el conflicto armado y las diferentes maneras en las que se vulneran los derechos, los aportes y aproximaciones que desarrolla la monografía, sí se convierten en un punto de partida y en un referente para abordar las

perspectivas y realidades que vivencian los niños y niñas en próximos trabajos investigativos.

- Es la escuela el escenario por excelencia en el cual se transmite, se reconoce y se transforma la realidad, es allí donde las experiencias apuntan a conocer y comprender al otro y donde confluyen un sin fin de contrariedades, la memoria colectiva es una base esencial para la reconstrucción de la identidad y la configuraciones de subjetividades en cada uno de los sujetos, en este caso de los niños y las niñas, por ello se hace necesario trabajar la memoria porque ella resalta los sucesos y acontecimientos que se vivencian, desde la perspectiva de Halbwachs (2004) se entiende como “una corriente de pensamiento continuo (...) capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (p. 81).
- El maestro, como actor fundamental dentro del escenario escolar, puede posibilitar y brindar condiciones para que el abordaje de la memoria colectiva sea una realidad, pues desde ésta, se posibilita la formación de sujetos sociales, culturales y políticos; lo cual debería ser un propósito principal en su quehacer, teniendo en cuenta la responsabilidad social intrínseca a éste.
- La literatura, se convierte en uno de los más bellos caminos para el trabajo en la escuela, quizás para muchos niños se convierte en el único espacio en el que pueden gozar del encuentro con diversidad de producciones, pues es en ella, que se descubre lo inimaginable y se redescubre lo imaginado, por ello, es necesario promover una cultura literaria, que haga parte de la cotidianidad, como posibilidad para recrear, imaginar y simbolizar las palabras.
- Otro aspecto a resaltar, es el trabajo, creación y dedicación de muchos de los escritores colombianos, gracias a sus producciones, la literatura infantil tiene un horizonte de posibilidad para abordar la realidad desde distintos matices. Cabe resaltar que además de los autores retomados en este trabajo, en nuestro país hay multiplicidad

de escritores que transmiten en sus obras historias, experiencias, tradiciones, prácticas sociales y culturales, que son reflejo de los problemas, las necesidades, las situaciones y la complejidad de la cotidianidad.

- Teniendo en cuenta, la realización de una única sesión de intervención, no se afirma la cristalización de una *experiencia literaria* por parte de los participantes del taller, el ejercicio práctico arrojó distintos elementos propios del encuentro: sujeto (teniendo en cuenta sus subjetividades y experiencias) con el libro (voz del autor-códigos) como lo fueron la identificación, la empatía, la fantasía entre otros, siendo lo anterior una valiosa aproximación hacia la materialización de dicha experiencia.

9.1 Proyecciones finales (Recomendaciones)

Dentro de los propósitos de la monografía, se encuentra la posibilidad de llevar al ámbito de lo real las conceptualizaciones y reflexiones aquí realizadas; para ello se sugieren algunas alternativas pedagógicas e investigativas, que posibilita y amplía los alcances y la trascendencia del trabajo, logrando así, su movilización e impacto en la comunidad y dotando a éste de mayor sentido.

- Problemáticas como el desplazamiento, la desaparición y el conflicto armado, emergieron paulatinamente en el trabajo, no sólo como temáticas plasmadas en las obras literarias sino como situaciones a las que muchos infantes se ven enfrentados en su cotidianidad y sobre las cuales vale la pena reflexionar considerándose pertinente a partir de lo aquí planteado. Queda iniciativa por construir una propuesta pedagógica con niños y niñas víctimas de la violencia.
- Para el desarrollo de esta investigación no se profundiza en el papel del recuerdo para la reparación, sin embargo, y siguiendo la Ley 1732 de 2014, en la que se establece el carácter obligatorio de la cátedra de la paz, lo expuesto en la monografía puede ser un insumo para pensar posibles propuestas pedagógicas que permitan abordar a través de la memoria el tema del posconflicto o el papel de la narrativa literaria para hacer

catarsis. Para ello se requieren de otros procesos y saberes en los cuales se pueda pensar el papel del recuerdo como medio de reconciliación y reparación; es decir, una propuesta que puntualice en los usos de la memoria como elemento reparador que imposibilita el olvido y transgrede la realidad.

- Desde la investigación, se retomó la literatura como puente de encuentro con la memoria colectiva; sin embargo, durante la exploración de las categorías conceptuales, no se desconoció que dicho encuentro, puede propiciarse a partir de otros vehículos como lo son las producciones alrededor del arte, el cine, la fotografía y la música. Resaltando en ellas, la facultad para acercar y resignificar la construcción de la memoria.
- Existen diferentes posibilidades para trabajar la memoria colectiva y una de ellas es el testimonio, que incluye dentro de sí, la narratividad. Esta cobra gran importancia en la vida cotidiana de las personas, puesto que en medio del relato los abuelos, padres, niños y niñas van reconstruyendo su memoria, además de recordar hacer parte de esa colectividad, es el recuerdo vivo, que se trae y reconstruye en el presente, para que así los grupos sociales que hagan memoria colectiva puedan identificarse, mantener dentro de él sus acontecimientos que enmarcan en su vida, reconstruyéndolos constantemente y, así las personas puedan recordar como un acto consciente en el que puedan darles a conocer a otros. Es así como la memoria colectiva puede trabajarse desde el testimonio en donde envuelve al grupo social que la conforma.
- La *imagen en el libro álbum*, como código de carácter visual es un elemento que es necesario resaltar, fueron evidentes sus aportes en la interacción de los niños y niñas con las obras, en tanto, el campo visual y su carácter social es capaz de suscitar reflexiones, potenciar la creatividad e incluso aportar al desarrollo de distintas habilidades; por ello sería interesante en trabajos posteriores analizar a mayor profundidad la incidencia de la ilustración del libro álbum en la construcción de la memoria o sus potencialidades en el trabajo dentro del aula en general.

9.2 Reflexiones

El trabajo “Obras literarias: Una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva”, se convirtió en un esfuerzo significativo para nuestra formación como educadoras infantiles, en él se pudo aprender, reflexionar y cuestionarse acerca de los procesos formativos que tenemos en nuestras diferentes etapas de la vida, es así como:

- Este trabajo investigativo desde su inicio ha sido un reto, las dos categorías abordadas, *memoria colectiva* y *experiencia literaria* eran campos de los que no teníamos conocimientos amplios; a partir del proceso, nuestros saberes se afectaron, se amplió y terminó por fortalecer nuestras miradas, demostrando que hay múltiples formas de volver sobre la literatura. Este ejercicio valió la pena, puesto que, depende de nosotras como educadoras infantiles, decidir avanzar por caminos inexplorados y enfrentar lo desconocido, hay que tomar riesgos, aprender sobre lo que no sabemos y tropezar si es necesario, pero levantarnos para continuar este largo camino de aprendizajes.
- La participación en la trabajo permitió ampliar la concepción que se tiene de infancia, más allá de la idealización e inocencia con la que se define, el proceso de investigación permitió visualizarla como una población que se ha afectado por las dinámicas sociales del país, que demanda y requiere respuestas sobre las problemáticas y situaciones que les atañen.
- Desde nuestra perspectiva, es importante comprender que hay diversas formas de llevar a los niños y niñas hacia el conocimiento de su propia realidad, una posibilidad para acercarla es presentarla tal cual, sin velos, sin mentiras, de esta forma, el quehacer del maestro contribuye al reconocimiento de aquello que hace parte del entorno material y simbólico de los estudiantes. En este sentido, el maestro aporta a la

interpretación y la confrontación con este mundo, permite formar sujetos capaces de inquietarse y preguntarse constantemente sobre lo que viven.

- Ahora bien, como sujetos en proceso constante de aprendizaje, comprendimos que en la diversidad humana hay tantas memorias como realidades y que éstas, están atravesadas por complejas dinámicas que sólo podemos entender, si somos capaces de acercarnos a ellas y abrirles un espacio desde nuestra experiencia, solo así las vivencias se pueden entrelazar formando un entramado complejo de similitudes y diferencias.
- Se rescata la importancia que tiene el hablar con los niños de todas esas problemáticas que se dan en medio del conflicto y que a veces por temor, se omiten, pues bien a lo largo de la investigación se evidencia las respuestas, como en el caso de Yolanda, que al tener una experiencia con niños y hablarles del conflicto ellos se muestra “como [seres] muy agradecidos de que alguien les hable sin miedo a que son niños... eso ha sido para mí como un agradecimiento de los niños que entienden... y es una muestra de que ellos se preguntan efectivamente por esos temas”. (Entrevista a Yolanda Reyes, 4 de noviembre de 2015)

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L., y Fernández, C. (2006). Roland Barthes y el Análisis del Discurso. Universidad Autónoma de Madrid. p. 1-26

Alvarado, M. (2013) *Análisis de Discurso: Principios y procedimientos*. Santiago de Chile, Chile Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Andruetto, M. (2014). La lectura, otra revolución. México: FCE

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

CINDE. (2013). Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados. Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.

Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Ed. Síntesis.

De Amo, J. (2003). Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria. Malapa: Ed. Alijibe.

Delgadillo, I. (Abril-junio, 2004). La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. Revista pedagogía y saberes N 20. p. 41-52.

Gallardo, A. y Lopez, M y Ramirez, A. (2010). *Encuentro con la experiencia literaria: una posibilidad de desarrollo psíquico*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

González.M. Rincón, C.(2008) El trabajo de grado en el proyecto curricular de educación infantil. Universidad pedagógica nacional, facultad de educación. Lic. educación infantil.

Halbwachs, M (2004). La memoria colectiva, Prensas Universitarias de Zaragoza.Zaragoza. España.

Halbwachs, M (2004). Los marcos sociales de la memoria, Postfacio de Gérard Namer. Anthropos Editorial.

Herrera, M., y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente. *Museo Virtual de Memoria de Tiempo Reciente, Conflicto Político Colombiano*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., y Ramírez, L. (2009). Políticas de la Memoria como forma desocialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente. En A. Jiménez, & F.

Guerrera, *Las Luchas por la Memoria* (págs. 21-59). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jelin, E., y Lorenz, F. (2001) *Memoria de la represión, educación y memoria. La escuela elabora el pasado.*

Jiménez, A. Guerra, F. (2009) *Las luchas por la memoria.* Universidad distrital Francisco José de Caldas, Centro de memoria paz y reconciliación Distrital Bogotá.

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, A. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática.* Revista Colombiana de Educación, (N°62), p.288-313.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura.* Laertes SA. de Ediciones.Barcelona

Larosa, J (2003). *La experiencia de la lactura.* Fondo de cultura economica. Mexico D.F

Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público.* Fondo de cultura económica. Ajusco, México.

Petit. M. (2002), *¿pero y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Asolecturas y CONACULTA.

Ramos, D. (2013), *La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio.* Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 1 (1), 37-41.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia.* Grupo editorial NORMA. Bogotá, Colombia.

Ricoeur, P. (2006) *La vida: un relato en busca de narrador.* AGORA Vol.25 N° 2:9-22.

Ricoeur. P (2006). *Teoria de la Interpretación.* Siglo xxi editores. Mexico, D.F

Rodari, G. (1999) *Gramatica de la fantasia.* Panamericana Editorial. Bogotá, Colombia.

Rosemberg, J. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*

Troncoso, A. (s.f.) *Eloísa y los bichos: resignificando la experiencia del exilio.* [sin publicar] *Il jornada de literatura infantil y derechos humanos migrantes: ser yo en otro lugar.* (Santiago de Chile, 23 y 30 de mayo de 2014) Santiago:IDEA-USACH.

WEBGRAFIA

Abreo, M. (2004). Un sujeto ético desde la infancia. Recuperado de <https://lookaside.fbsbx.com/file/ARTICULO%20INFANCIA%2C%20Abreo%2C%20Mercedes.pdf?token=AWz>

Alcaldía local de Usme.(2007) *Diagnostico cultural local*
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/DIAGNOSTICO_USME.pdf

Amezquita, A. Solis. Y. Soto, I. (2009). *Caracterización de hábitat de la población en circunstancias de desplazamiento en la localidad de Usme upz Gran Yomasa barrio San Juan, durante el primer trimestre de 2009*. Tesis de especialización. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Recuperada de [:http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/1611/1/TEGS_AmezquitaAngelicaMaria_2009.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/1611/1/TEGS_AmezquitaAngelicaMaria_2009.pdf)

Arias, D. (2015) La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959003.pdf>.

Bernal,S., y Herraiz, N., y Martínez, M., y Picazo, M., y Prieto,M., y Rodríguez,S.(s.f) Investigación acción. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion.pdf

Boquerizo, M. Astucuri Hidalgo, J. (2012) Neurobiología de la memoria y procesos neuroquímicos implicados. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Artículo de Divulgación. Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/issue/viewFile/6/6>

Carranza, M. (2004) Gianni Rodari. Imaginaria revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari.htm#notas>

Carranza, M (2007). La gran ocasión, La escuela como sociedad de lectura. Imaginaria revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/22/1/la-gran-ocasion.htm>.

Carranza, M. (2015). La realidad de lo fantástico. Revista Babar.Recuperada de <http://revistababar.com/wp/la-realidad-de-lo-fantastico/>

CNMH. (2013). Cátedra BASTA YA. Característica. Módulo 1. Dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano <http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/modulo1.pdf>

Dussel, (2002), La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión https://blu175.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgW4FPMBp35RGZnAAhWtnfng2&folderid=f11XRhG_JCEkm

Espantapájaros taller (2013). Fantasía cotidiana. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/2013/02/fantasia/>

Espacio memoria y derechos, El Plan Sistemático de represión ilegal. Recuperado de <http://www.espaciomemoria.ar/dictadura.php>

Fernández. R., 2014. La Historia imaginaria del lector o de cómo narrar la experiencia literaria. A propósito de Ricardo Piglia. Recuperado de [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjDyYW58a_MAhWHGT4KHcNYDbkQFggaMAA&url=http%](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjDyYW58a_MAhWHGT4KHcNYDbkQFggaMAA&url=http%3F)

Flores, A (2008). *Camino a casa*, más que un libro triste, trata del coraje que surge en lo adverso: Buitrago. En *La jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2008/12/21/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

Fundación La Fuente. (2013). Entrevista Buitrago. <http://www.fundacionlafuente.cl/entrevista-a-jairo-buitrago>.

Frigerio, A. (s.f). La construcción de los problemas sociales: cultura, política y movilización. Recuperado de <http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/frigerio4-4.pdf>

Glez, A. (2014). Las imágenes poéticas, Recuperado de <https://prezi.com/clwhsofui411/las-imagenes-poeticas/>

Gramunt, N. (S.f), Normalización y validación de un test de memoria en envejecimiento normal, deterioro cognitivo leve y enfermedad de Alzheimer, Universitat Ramon Llull, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Barcelona, Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9261/NinaGramunt-tesis.pdf?sequence=1>

Giraldo, C. (2011). La formación de la subjetividad en los espacios cotidianos. *Revista senderos pedagógicos*. Medellín, Colombia,

Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. Textos Clásicos REIS N° 69. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjWw>

Herrera., M. y Ortega, P. (2011), Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia, Avance de investigación N.º 3 pp. 89- 115 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a06.pdf>

Jelin, E. (2001). Exclusión, memorias y luchas políticas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912040237/7jelin.pdf>

_____ (2002). Los trabajos de la memoria. Recuperado de <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Jelin-E.-Los-trabajos-de-la-memoria.-.pdf>

Larrosa, J. (s.f) Sobre la experiencia. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

Lavabre M, (s.f). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. Recuperado de : http://www.historizarelpasadovivo.cl/es_resultado_textos.php?categoria=Verdad%2C+justicia%2C+memoria&titulo=Maurice+Halbwachs+y+la+sociolog%EDa+de+la+memoria

Manero, Brito R. Soto, Martínez M, (Enero - Junio, 2005) Memoria Colectiva y Procesos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol 10, N°. 1: 171-189 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29210112.pdf>.

Maya, A. (1996). El taller educativo ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo? Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=%E2%80%99Cla+posibilidad+de+>

Micheletto, K. (23 de marzo de 2006). El relato de golpe, para niños. Página/12. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-2079-2006-03-23.html>.

Molinero, C. (2006). “LUGARES DE LA MEMORIA” Y POLÍTICAS DE MEMORIA. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=53aSzGJSFB0C&pg=PA295&lpg=PA295&dq=Huysen+Andreas+la+eclosion+de+la+memoria&source>

Montes, G. (2001). El corral de la infancia. Recuperado de [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/04%20Procesos%20de%20alfabetizaci%20F3n%20\(prim\)/](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/04%20Procesos%20de%20alfabetizaci%20F3n%20(prim)/)

Montes, G (2007). La gran ocasión, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/>

Moreno, D. (s,f). Volver la Mirada a Trujillo y El Salado: impunidades, silencios y batallas por la memoria. *Centro cultural de la memoria Haroldo Conti*. recuperado de: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_22/moreno_mesa_22.pdf

Murillo, J. (s.f). La entrevista. Metodología de investigación avanzada. Recuperado de [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

Nunca más, (2013) Recuperado de <http://www.enmanosdenadie.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/nunca-mas-conadep.pdf>

Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra. Universidad Nacional Colombia. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4IOTli7zMAhXKaT4KHT0KCf4QF>

Pierre. N (2008), Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi51eH->

Pedraza, A. (28 de septiembre de 2009). Respiro (Cortometraje). Recuperado de <http://azulejaproducciones.blogspot.com.co/2009/09/respiro-cortometraje.html>

Perea, C. (2006), Guerras, memoria e historia Gonzalo Sánchez Gómez Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia – La Carreta Editores, Bogotá, Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v19n58/v19n58a09.pdf>.

Ricoeur. P. (2002). Del texto a la acción. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjRwdiG_8DMAhXFJh4KHXMEDwcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.olimon.org%2Fuan%2Fricoeur-

Régimen legal de Bogotá, (Decreto 1038 - mayo de 2015). Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

Reyes, Y. (2006). Mundos posibles: Explorar la fantasía... para inventar la realidad. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/2014/08/mundos-posibles-explorar-la-fantasia-para-inventar-la-realidad/>

Reyes, Y.(2013). Fantasía cotidiana. Recuperada de: <https://espantapajarostaller.wordpress.com/2013/02/18/fantasia/>

Rodríguez, D y Valdeoriola, J. (s.f). Metodología de la investigación. Recuperado de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Vargas, V/ (2013). ¿Quién dijo que no se les podía hablar de eso? ¿Cómo contarle a los niños el dolor, lo difícil, lo triste, lo incomprensible? <http://www.revistaarcadia.com/impres/periodismo/articulo/quien-dijo-no-podia-hablar-eso/31353>

Vicente, H. (2007) Espacio, tiempo y sociedad. Variaciones sobre Durkheim, Halbwachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu. Ediciones Akal, Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?id=9iu9BwAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=marcos+temporales+y+marcos+espaciales+por+Halbwachs&source=bl&ots=dnXpmIU9VQ&sig=Ee95E-DqE0lm0rL3f5Ud3q8EILw&hl=es->

Yeste, E. (2010). La transición Española. Reconciliación Nacional a cambio de desmemoria: El olvido público de la guerra civil. Universidad Ramón Llull, España. Recuperado de http://mercury.ethz.ch/serviceengine/Files/ISN/115977/ichaptersection_singledocument/b2a564d1-77b8-4dd2-b80f-ee6e498a73dc/es/1.pdf

ANEXOS

Anexo N°1 Guía entrevista Jairo Buitrago

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Jairo Buitrago (Camino a Casa & Eloísa y los Bichos)

TÓPICOS:

- Memoria Colectiva
 - Problemáticas sociales
 - Lugar de los niños y niñas
 - Literatura infantil
1. ¿Cómo nace el interés por escribir?
 2. ¿De dónde surge la inspiración para crear las historias que dan vida a sus libros?
 3. ¿Cómo surgió la idea de retomar tópicos que están en el marco de distintas problemáticas sociales? (Situación de desplazamiento, desaparición forzada)
 4. ¿Por qué considera importante escribir historias en las que se hacen visibles este tipo de problemáticas para los niños y niñas?
 5. ¿Cree que esta literatura infantil puede aportar elementos para la configuración de una memoria colectiva en niños y niñas?
 6. ¿Qué experiencias, sentimientos o situaciones pueden generar, emerger, en los niños y niñas que leen sus historias?
 7. ¿Qué lugar ocupan los niños y niñas, dentro de las obras literarias? O ¿Qué lugar ocupan los niños y niñas, dentro de las obras literarias: Camino a casa y Eloísa y los bichos?
 8. Aparte de la literatura infantil que se ha escrito en torno a temas de la memoria colectiva, que otros trabajos conoce alrededor de ella.

Anexo N°2 Guía entrevista Yolanda Reyes

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Yolanda Reyes (Agujeros negros)

TÓPICOS:

- Memoria Colectiva
 - Temas difíciles
 - Lugar de los niños y niñas
 - Experiencia literaria.
1. ¿Cómo nace el interés por escribir?
 2. (A partir de la lectura de su obra Agujeros Negros, reconocemos algunas problemáticas sociales como desaparición, la lucha por el territorio y la memoria) ¿Por qué cree importante abordar estos temas difíciles con los niños y niñas?

3. ¿Qué experiencias, sentimientos o situaciones pueden generar, emerger, en los niños y niñas que leen sus historias? ¿Se puede considerar
4. Desde su experiencia ¿Qué elementos aportan este tipo de obras a la configuración de una memoria colectiva en niños y niñas?
5. ¿Cómo la experiencia literaria puede ser trabajada con los niños y niñas en sus obras literarias? ¿Qué papel tiene la experiencia literaria en el abordaje de los temas difíciles en la literatura infantil

Anexo N°3 Ficha de análisis de contenido- Obras literarias infantiles

FICHA ANALÍTICA
Título de la investigación

Título del cuento		
Datos bibliográficos		
Categoría de análisis	Fragmentos seleccionados (situaciones)	Contenidos analizados (Triangulación)
Responsable:		
Fecha:		

FICHA ANALÍTICA DE LIBRO ÁLBUM

Título de la investigación

Título del cuento			
Datos bibliográficos			
Categoría de análisis	Fragmentos seleccionados (situaciones)	Ilustraciones seleccionadas	Contenidos analizados (Triangulación)

Responsable: Fecha:			

Anexo N°4 Taller “Un viaje a través de la experiencia”

Taller

Actividad de Rompe hielo:

Lugar: Patio

Materiales: Cinta

Momento: Se divide el espacio en dos partes, para que los niños y niñas se puedan ubicar en cada uno de ellos, según las preguntas que se les realicen: Ejemplo. En el lado derecho se ubicaran los niños y niñas que nacieron en Bogotá, al lado izquierdo se ubicaran los que nacieron en diferentes partes que no sea Bogotá. Luego de ello se le preguntará a cada uno de ellos ¿En qué ciudad nacieron?

1. Los que no tienen mascota al lado derecho, los que tienen mascota al lado izquierdo. Y se le pregunta a cada uno que mascota tienen.
2. Los que les gusta jugar fútbol que se hagan al lado derecho, los que no se hacen al lado izquierdo y se les pregunta qué deporte les gusta.
3. Los que no les gusta leer al lado derecho, los que les gusta leer al lado izquierdo y se les pregunta qué les gusta leer.
4. Los que les gusta dibujar al lado derecho, los que no les gusta al lado izquierdo
5. Los que les gusta ver televisión al lado izquierdo, los que no al lado derecho y se les pregunta por qué no les gusta ver televisión.
 - Los que ven telenovelas al lado derecho, los que no al lado izquierdo
 - Los que ven dibujos animados al lado derecho, los que no al lado izquierdo.
 - Los que ven documentales al lado derecho, los que no al lado izquierdo
6. Los que viven con papá y mamá que se hagan al lado derecho. Los del lado izquierdo se les pregunta con quién viven.
7. Los que vivieron en otra ciudad al lado izquierdo, los que no al lado derecho y se les pregunta a los niños del lado izquierdo en dónde vivieron y por qué viven ahora en Bogotá.

Tiempo: 30 Minutos

Actividad: Lectura de Imágenes, anticipación

Materiales: Libro

Lugar: Salón, ludoteca, patio.

Momento: En éste se les mostrará las imágenes del libro omitiendo el texto, de tal manera que interpretan y realicen hipótesis sobre las imágenes.

- ¿De qué crees que va a tratar el libro?
- ¿Qué creen que va a pasar?
- ¿Qué creen que siente la niña?
- ¿Quiénes serán esos bichos?
- ¿Por qué el oso está ahí?
- ¿De quién es?
- ¿En dónde creen que se desarrolla la historia?
- ¿Quién será él?
- ¿Porque no hay más humanos?
- ¿Cuál es la actitud de los bichos?
- ¿Qué creen que están haciendo?
- ¿Qué sensaciones creen que tienen la niña y el papá?
- ¿Qué está pasando en la historia?
- ¿Qué diferencias ven con el principio de la historia y el final?

Tiempo: 10 Minutos

Actividad: Lectura del cuento.

Materiales: Cuento de Eloísa, Videobeam, colores, marcadores, crayones, lápices y hojas.

Lugar: Salón

Momento 1: Para éste se les leerá el cuento, atendiendo a las imágenes previamente leídas y al texto. Y en la página 12 donde aparece Eloísa y el papá, esperando el transporte se realizará una pausa. Se les pedirá a los niños y a las niñas que hagan una carta dirigida a Eloísa en la que expresen sus sentimientos, inquietudes y deseos.

Tiempo: 30 Minutos

Momento 2: Se continúa con la lectura del cuento y se les muestra la imagen de las fotos iniciales y de las finales, para ver qué deducciones tienen.

Actividad de Cierre: Reflexiones finales

Momento: ¿Qué pensamientos vienen a su mente acerca de esta historia?, ¿En qué lugar del mundo puede darse la historia?

¿Ustedes creen que esta historia se da en Colombia?

¿Quiénes viven esta historia?

¿Alguna vez se han sentido como bichos raros?

¿Cuál era la familia de Eloísa?

¿Qué habrá pasado con su mamá?

¿Cuánto tiempo creen que transcurre del inicio al final de la historia?

¿Cuántos años creen que tiene Eloísa?

Momento cierre: Con las preguntas y respuestas se realiza el cierre con los niños y niñas, resaltando la importancia de recordar las vivencias que hemos tenido y reconocer las de los otros.

Tiempo: 10 Minutos.

TABLAS

Tabla N° 1 Antecedentes trabajos de grado educación infantil

Tabla N° 2 Fases de la metodología

Tabla N° 3 Nuestros Escritores

Tabla N° 4 Condiciones para selección de obras literaria

Tabla N° 5 Características de las obras literarias

Tabla N° 6 Contextualización de las obras literarias

Tabla N° 7 Relación social: familia

IMAGENES

Imagen N° 1 Explorando un nuevo horizonte

