



Literatupaz:

aportes para la paz desde
la investigación-creación artística

Magda Zulena Trujillo Rodríguez
Editora académica

Literatupaz: aportes para la paz desde la investigación-creación artística / Magda Zulena Trujillo Rodríguez, editora académica – Bogotá D.C.: Editorial Politécnico Grancolombiano., 2025.

152 p. : il; col.; 16x23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

eISBN 978-628-7662-13-1

1. Creación literaria 2. Semilleros de investigación 3. Conflicto armado – Colombia 4. Literatura infantil 5. Violencia y paz I. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano II. Tit.

SCDD 807

Co-BoIUP

*Sistema Nacional de Bibliotecas-SISNAB
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.*

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Calle 61 N.º 7-69

Tel: 7455555, ext. 1516

Bogotá, Colombia

© 2025. Todos los derechos reservados.

Primera edición, septiembre de 2025

Literatupaz: aportes para la paz desde la investigación-creación artística

eISBN: 978-628-7662-13-1

Editora académica

Magda Zulena Trujillo Rodríguez

Coautores

Daniel Ángel

Nelson Romero Guzmán

Magda Zulena Trujillo Rodríguez

Doris Lised García Ortiz

Lyda Mayerly González Orjuela

Nabor Infante Pinto

Gloria Milena Castellanos Mendoza

Victoria Eugenia Peters Rada

Marcela Fernanda Téllez Pedraza

Wilson Díaz Gamba

Maritza Liliana Díaz Gamba

Laura Angélica Rodríguez Silva

Angie Viviana Laitón Fandiño

Luz Katerine Beltrán Osorio

Natalia Cano Castro

Equipo editorial

Director editorial

Eduardo Norman Acevedo

Analista de producción editorial

Guillermo A. González T.

Corrección de estilo

María Elvira Mejía Pardo

Diseño y diagramación

Brayan E. Cárdenas R.

Diseño de portada

Laura Alejandra Luque González

¿Cómo citar este libro?

Trujillo Rodríguez, M. Z. (Ed.). (2025). *Literatupaz: aportes para la paz desde la investigación-creación artística*. Editorial Politécnico Grancolombiano. P. 152.

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano accede al licenciamiento Creative Commons del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Compartir igual.



El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se indique la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del (los) autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano pertenece a la ACEUC (Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia).

El proceso de gestión editorial y visibilidad de las publicaciones de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra certificado bajo los estándares de la norma ISO 9001:2015, con el código de certificación ICONTEC SC-CER660310.

Tabla de contenido

Presentación	5
 La literatura: el mapa universal de los seres (Conferencia inaugural) <i>Literature: the universal map of beings (inaugural lecture)</i> Daniel Ángel	 7
 Algunas palabras en torno a la literatura y la violencia (Entrevista con el escritor Nelson Romero) <i>Violence as a problem in literary creation (interview with writer Nelson Romero)</i> Magda Zulena Trujillo Rodríguez y Nelson Romero Guzmán	 21
 El jardín de los recuerdos: el arte en la construcción de memoria histórica del siglo XX en Colombia en estudiantes universitarios <i>The Garden of Memories: Art in the Construction of 20th Century Historical Memory in Colombia among University Students</i> Doris Lised García Ortiz	 31
 Pedagogías para la paz: aportes de maestras y maestros colombianos en las ciudades de Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo y Tunja <i>Pedagogies for peace: contributions from Colombian teachers in the cities of Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo, and Tunja</i> Lyda Mayerly González Orjuela, Nabor Infante Pinto y Gloria Milena Castellanos Mendoza	 47
 Narrativas juveniles: palabras, imágenes y formas que se convierten en libros de cuentos cortos, para compartir visiones de mundo <i>Youth narratives: words, images, and forms that become short story books, to share worldviews</i> Victoria Eugenia Peters Rada y Marcela Fernanda Téllez Pedraza	 69

El posacuerdo y la educación artística musical en la infancia como generador de lazos sociales favorables

The post-agreement and musical arts education in childhood as a generator of favorable social bonds

Wilson Díaz Gamba y Maritza Liliana Díaz Gamba 87

Hacia el yo poético: un camino de conocimiento

Towards the poetic self: a path of knowledge

Laura Angélica Rodríguez Silva 109

Entre letras y colores piel

(Experiencias)

Between letters and skin colors (Experiences)

Angie Viviana Laitón Fandiño 119

Cuando leemos, nos comunicamos: libro álbum para la primera infancia con temas de violencias

When we read, we communicate: picture book for early childhood with themes of violence

Luz Katherine Beltrán Osorio y Natalia Cano Castro 127

Presentación

En el año 2021, la Escuela de Educación e Innovación del Politécnico Grancolombiano, en cabeza de los semilleros de investigación La Cocina de la Noche: Grupo de Investigación, Creación y Educación Literaria y Educación, Paz y Memoria trazan un plan de trabajo en conjunto con el semillero Construcción Emocional, Tejiendo Encuentros Creativos MujerArte y el Instituto para la Pedagogía la Paz y el Conflicto urbano (Ipazud) de la Universidad Francisco José de Caldas, llamado Literatupaz.

Literatupaz fue una apuesta de trabajo interinstitucional, en el cual los estudiantes de los semilleros de investigación participantes tenían como objetivo llevar a cabo un trabajo de investigación creación de obras literarias infantiles con temas relacionados con violencia, paz, alteridad, etcétera. De igual forma, el espacio estuvo abierto para que profesores y profesoras de varias instituciones educativas de primera infancia, básica primaria, egresados de las universidades vinculadas y maestros en formación de otras universidades, con el fin de que participaran de las charlas, el debate y el proceso de creación.

El plan de trabajo, para lograr el anterior propósito se estructuró a través de tres acciones estratégicas: primero, en un ciclo de formación en temas de paz, conflicto armado, educación para la paz, miradas del conflicto desde el arte, investigación-creación literaria, llevado a cabo por las instituciones participantes; segundo, un trabajo de investigación-creación que se dio en los semilleros; y tercero una

socialización de los procesos de creación y las obras elaboradas por los distintos grupos de estudiantes en un encuentro de investigación.

El ciclo de formación —que se llevó a cabo entre 16 de febrero al 30 de julio del 2021— ofreció trece charlas distribuidas de la siguiente forma: una lección inaugural impartida por dos escritores; tres charlas sobre temas relacionados con paz, violencia y arte; cuatro charlas y talleres sobre creación literaria e ilustración infantil; dos charlas sobre investigación-creación y dos sobre experiencias de creación literaria.

Al ciclo de formación fueron invitados figuras de la literatura nacional como el novelista bogotano Daniel Ángel, el poeta tolimense Nelson Romero y la escritora de literatura infantil Pilar Lozano. De igual forma, artistas, investigadoras, maestras y estudiantes del Politécnico Grancolombiano, de la Universidad Distrital Francisco de Caldas y la Universidad Santiago de Cali realizaron talleres, charlas y conversatorios. Para lo anterior se invitaron a: Doris Lised García, Lyda Mayerly González, Wilson Díaz Gamba, Victoria Eugenia Peters Rada, Fabiola Alarcón Fernández, Laura Angélica Rodríguez Silva, Angie Laiton y Claudia Lorena Ortiz.

Una vez terminado el ciclo de formación, invitamos a los conferencistas y los talleristas a escribir un ensayo o artículo que condensara las ideas clave de los planteamientos expuestos de manera oral. Algunos de ellos aceptaron la invitación, dando vida a este libro que quise titular *Literatupaz: aportes para la paz desde la investigación-creación artística*, al cual, sumó un ensayo escrito por dos estudiantes de la Licenciatura de Educación para la Primera Infancia en el marco de este proyecto, el cual reflexiona sobre el trabajo de investigación-creación llevado a cabo en su obra literaria *Te necesito*.

La literatura: el mapa universal de los seres

(Conferencia inaugural)

*Literature: the universal map of beings
(inaugural lecture)*

Daniel Ángel¹

¿Cuál es la materia prima de una obra literaria que hable sobre violencia? ¿Cómo esa materia prima se convierte en literatura?

Somos aristotélicos. Después de veinticinco siglos, nuestros preceptos fundamentales para hablar de ficción se sustentan en las tesis que aparecen en la *Poética*. Elementos como la constitución de la trama, la *poiesis*, la fábula o la peripecia, son apenas unos ejemplos. Sin embargo, una de las tesis más importantes es la de la mimesis, ya que, para el filósofo griego, los seres humanos somos proclives a la imitación, es decir, por medio de nuestros sentidos copiamos la realidad y a partir de allí creamos. He aquí la primera diferencia, pues, para Aristóteles, la poesía o la ficción deben encargarse de las cosas como no ocurrieron o debieron haber ocurrido (perdón por el exceso

1 Poeta, narrador y docente de literatura. Actualmente se desempeña como artista formador del área de creación literaria en IDARTES. Es autor de las novelas *Montes de María* (2013, ganadora de la convocatoria de novela del Festival Internacional del Libro de Saltillo, Coahuila, México); *País de colores* (2015); *Rifles bajo la lluvia* (2017); *En esa noche tibia de la muerte primavera* —obra ganadora del II Concurso Nacional de Novela UIS 2017, reeditada por Seix Barral con el título *Silva*—; *Sepultar tu nombre I. Sangre en la boca* (2022, Seix Barral); *Sepultar tu nombre II. Los asesinos del monte* (2023, Seix Barral); y *En tus canciones dejo mi corazón* (2023, Clu Editores). Asimismo, fue antologador del libro de cuentos *La muerte tiene tos* (2022).

verbal), porque de las cuestiones que sí ocurrieron debe encargarse la historia; y lo que hace la literatura que habla sobre la violencia es narrar, en la mayoría de los casos, los hechos que sí pasaron o, por lo menos, como no debieron haber ocurrido.

De todos modos, desde que el autor escribe la primera palabra de su texto, es más, desde que la piensa, nos adentramos en el territorio de la ficción. Aquí, debe hacerse una aclaración, retomando uno de los primeros postulados habermasianos de su Teoría de la Acción Comunicativa, en el que se refiere que para que exista un emisor debe existir una intención comunicativa que lo anteceda; en otras palabras, el autor, antes de ser autor, es un ser humano que siente la necesidad de decir algo. Pero las preguntas son, ¿por qué no lo dice desde la realidad, narrando los hechos tal cual ocurrieron? ¿Qué necesidad tiene de mentir? Si se tiene en cuenta que la ficción es una mentira, una gran y descarada mentira, pues, como dijo Gorgias citado por Plutarco: “La poesía (es decir la ficción) es un engaño, en el que quien engaña es más honesto que quien no engaña, y quien se deja engañar más sabio que quien no se deja engañar”. De este modo, entendemos que la ficción no busca esclarecer verdades o hallarlas de modo factual, en lo absoluto; a la gran literatura no le interesa hablar de verdades o esclarecer acontecimientos —como lo comentaré más adelante cuando hable de la verdad)—, sino que le interesa adentrarse en los territorios inexplorados del espíritu humano.

Pues bien, lo que narra el narrador, que es el campo en el que yo me muevo y el género al que más tiempo le dedico, es solo una perspectiva de los sucesos, una entre la infinidad de perspectivas que puede darse del mismo hecho. Además, qué memoria puede ser infalible, como la creada en aquella ficción de *Funes el memorioso* de Borges, que pueda reproducir tal cual ocurrieron los hechos y no deje nada a la imaginación. Nuestra mente es la encargada de completar los hechos, de darles tono y música a los registros, de dotar cada experiencia con nuestra impronta.

Recuerdo mis primeras lecturas, cuando apenas era un niño que empezaba a descifrar el código alfabético. No entendía cómo esas

palabras que estaban impresas en los libros iban construyendo imágenes en mi pensamiento. Aún hoy, no he dejado de sorprenderme al escuchar las detonaciones en las costas de Waterloo cuando regreso a la *Guerra y la paz* de Tolstoi o de oler la fétida; la pestilente cercanía de Sancho cuando se acuesta junto a don Quijote en un valle solitario y por temor a la oscuridad se hace en los pantalones; o de sentir la profunda tristeza del poeta que se sienta en una banca de un parque cualquiera de Londres mientras su hijo juega a unos metros, pero él está embebido y atormentado por sus recuerdos de la guerra, en *La señora Dalloway*; así como la rabia de Jan Valjan al no encontrar un hospedaje decente luego de salir de prisión y de trasegar por días. Recuerdo con tanto cariño la imagen del coronel Aureliano Buendía reclinado sobre su escritorio, viejo y derrotado, con hondas marcas en su frente y en sus ojos, mientras manipula el oro con el que fabrica sus pececitos, o a Arturo Cova siguiendo al baquiano de turno por las espesas selvas de los llanos orientales para escapar de la muerte y de la demencial violencia. Y esa sorpresa que siempre me arroba cuando leo me hace pensar en que esa otra vida que vivo al momento de pasar las páginas puede ser más verdadera que cualquier otra vida, incluso aquella que la que ocurre en la calle de en frente o la que apabulla a mi vecino, justamente, porque, de alguna forma, esas experiencias las relaciono con las mías. ¿Por qué Emma Bovary se siente tan desencantada por su vida? ¿Por qué Alonso Quijano decide convertirse en un caballero andante? ¿Por qué Ana Karenina llora sentada en el vagón del tren cuando lee la historia de aquel personaje del libro que lee? ¿Por qué Jan Valjan decide cambiar su vida luego de aquel gesto bondadoso del monseñor Bienvenido? Y, si leer es vivir otra vida, entonces ¿qué significa escribirla?

Efectivamente ese es uno de los papeles fundamentales que el escritor de literatura representa; en este caso de ficción narrativa, la de crear otra realidad a partir de la realidad real. Hacer que el lector viva esa otra vida, que sienta lo que sienten los personajes de las obras de ficción sobre los que está leyendo, que se pregunte por el sentido de su existencia a través de las peripecias que atraviesan

los personajes de la obra literaria, mas no que obtenga respuestas de cómo vivir. La literatura no da respuestas, por el contrario, abanica las preguntas por el sentido de la existencia. Esta es la gran diferencia que da Benjamin entre narrador y novelista, pues uno necesita un público para contar sus historias, a diferencia del otro que requiere su soledad para escribirlas, y ese mismo primero sí quiere dar consejo sobre la vida, mientras que al segundo no le interesa, porque, al igual que los lectores, no entiende cómo transcurre la existencia, solo narra fragmentos de ella.

De este modo, nuestra materia prima no es otra que la realidad que vivimos, el mundo que habitamos, las experiencias que, como seres humanos, tenemos y que alimentan nuestra imaginación. Nuestra formación como lectores, nuestro acceso a la cultura, al mundo de los libros es otra parte fundamental del proceso de creación. ¿Cómo se puede crear una pieza literaria sino se ha leído con atención a quienes construyeron, palabra por palabra, lo que conocemos como el género? ¿Cómo vamos a innovar en nuestros relatos, si no conocemos nuestra tradición y fácilmente podemos caer en el terrible y vergonzante juego de repetir lo que otros han dicho una y otra vez, casi hasta el hartazgo? El pastiche mal hecho, el plagio descarado, la pereza para con nosotros mismos, demostrándonos que observamos la vida de la misma forma que millones y millones y millones de seres humanos que dejan pasar sus horas sentados en un sofá viendo programas de televisión, pensando en el carro de moda, deseando un par de zapatos o, peor aún, queriendo ser, es decir, copiando el arquetipo nefasto de la modelo o del cantante de reggaetón.

Mucho me han dicho que, en su sentido profundo, no todo es tan perverso como parece, sin embargo, no se hallan el fondo de las cosas, de los seres y el desdoblamiento de la palabra, si no nos arrojamus en el silencio y con toda la fortaleza de la que seamos capaces, nos observamos por dentro y nos reconocemos. Y sí, los monstruos que nos habitan son terribles y lanzarán zarpazos y dentelladas, pero debemos mirarlos fijamente a los ojos e intentar doblegarlos, porque

lo que ellos custodian, ese tesoro que protegen es la verdad de lo que somos, el ejercicio de la catarsis, del que emergerá triunfante la palabra.

Claro, hay algo místico que se escapa a los procesos de racionalización del mundo o de la reconstrucción de este y es ese sentimiento de rebeldía: si un ser humano se dispone a escribir ficción o poesía es porque no está de acuerdo con la forma cómo deviene la realidad o cómo esta ha sido enunciada por sus antecesores. El principio fundamental del escritor, o el que debería ser, es el de la rebeldía. No aceptar lo que ve, lo que le dicen, lo que escucha, lo que lee, la duda metódica, diría Descartes, pero tampoco se vale quedarse en el mesmerismo de la contemplación. Quedarme, entonces, con un café en una mano y un cigarrillo en la otra, frente a la ventana, observando cómo el sol emerge detrás de las montañas orientales de Bogotá, dándole vida a aquello que permanecía inanimado y de repente hay un hombre lánguido que trastabilla en la calle, que gesticula con terror y cae al piso. El hombre convulsiona, su cuerpo se sacude hasta parecer un gusano que acaba de ser cortado a la mitad. De pronto, y de la nada, aparece un niño detrás que corre hasta alcanzar el cuerpo del hombre y se agacha y lo abraza. El niño llora y grita pidiendo auxilio. Entonces, por fin el cuerpo del hombre se queda quieto, pero no porque haya pasado el acceso de convulsiones, sino porque ha muerto. Decenas de personas se arremolinan alrededor del hombre muerto y del niño, algunos intentan ayudar, llaman a una ambulancia, le preguntan al niño si tiene algún mayor para que le ayude, pero la muerte es la muerte y ninguna ayuda será suficiente. Esa es la escena, puede haber cientos iguales: un accidente de tránsito, un habitante de calle que le ofrece una manzana a una anciana que vende cigarrillos en la calle, un asaltante que luego del hurto es atrapado y golpeado, una mujer que descubre que su pareja le es infiel, etcétera. La realidad está allí, repleta de historias, el papel del escritor, entonces, es el de observarlas con agudeza y narrarlas.

De esta forma, el ser humano reacciona, se sensibiliza frente a su realidad, esa es la epifanía que esperaba, y corre con angustia a su escritorio y empieza a escribir. El mundo le ofrece una serie de

imágenes para que el escritor o la escritora hile con sus palabras los acontecimientos. Sin embargo, la literatura no se queda en el hecho, en la descripción de los personajes, los lugares y los sucesos, en la poética del tiempo o en la enunciación de los diálogos. La literatura va más allá, cuando ralentiza la diégesis y se sumerge en el espíritu de las mujeres y de los hombres, cuando tiene la posibilidad de contar-nos quién era ese hombre que cayó desplomado en la calle, quién el niño y, en especial, de mostrarnos la angustia del hombre frente a la inminencia de su muerte y la del niño frente a la pérdida de su padre. Por más que utilicemos narradores en tercera persona, de esos que no pueden ni deben escrutar el interior de sus personajes, este narrador debe dar cuenta, a partir de sus observaciones, de la construcción de sus imágenes, esas sensaciones que viven los personajes.

Pues bien, teniendo en cuenta que nuestra materia prima es la realidad y nuestra experiencia, mi otra pregunta es, o las otras preguntas que quiero hacerle a cada uno de ustedes, adentrándonos ya en el tema de la violencia como categoría y tema súper estructural de una obra literaria, y teniendo en cuenta nuestro contexto, que nacimos y vivimos en uno de los países más violentos del mundo, con guerras fratricidas inacabables, y con uno de los mayores índices de pobreza y de desplazamiento interno del mundo, son: ¿si no he vivido la guerra, cómo puedo escribir sobre ella? ¿Si no he sido víctima ni victimario, cómo puedo conocer lo que sienten estos actores de los hechos de violencia? ¿Quién me autoriza para ser el portavoz de las víctimas de un hecho de violencia que ocurrió en el pasado? ¿Hasta dónde llega mi responsabilidad moral como sujeto para escribir sobre lo que otros sintieron y vivieron en hechos de violencia?

Nadie y todos nos autorizan para desempeñar este rol. Ninguna ética subyace al ejercicio literario que se ejerce con libertad y no bajo el yugo de ningún sistema político o ideológico de turno. Muchos dirán que la única responsabilidad del escritor es con su propia obra, una responsabilidad que recae en la poética, y otros dirán que los temas y las tramas de mis ficciones no pueden desconocer el pasado, tacharlo o simplemente modificarlo: pues yo digo que sí pueden. De-

bemos recordar que el mundo de la ficción es el mundo del mito, de la tergiversación de la realidad, de la mentira. De este modo, ningún tema es bueno o malo, cierto o no cierto, válido o no, porque estas no son categorías con las que se valoran las obras literarias, la única categoría con que se puede valorar un texto de ficción y en relación con la verdad de la literatura es la de la verosimilitud, y esta se produce por la experticia del escritor, en hacer que los lectores sientan que le están contando una verdad a partir de mentiras, que el lector se crea cada una de las palabras que encuentra en el texto sin caer en ambigüedades ni incoherencias.

También debemos tener en cuenta que la literatura, en especial, en la posmodernidad, se pregunta por las sensaciones del individuo que lucha en soledad, así pertenezca a cualquier grupo político, cultural, etcétera, frente al mundo. El individuo y su sistema de valores se enfrenta al sistema de valores del sistema. He ahí la construcción de un personaje que puede resultar heroico y entrañable, uno que ejerza con convicción y fuerza su existencia, uno que en la ficción pueda llegar a hacer aquello que nosotros no podemos. Llamémoslo alter ego, nuestro yo supremo o como queramos, pero es este personaje el que debemos explorar, y así no hallamos presenciado la masacre, la violación, el crimen, no hablamos como escritores de una masacre, de una violación y de un crimen en particular, sino de la angustia de un individuo, quien, en realidad, son todos los individuos, frente esos hechos violentos. Esto tiene una explicación más sencilla, y es que todos los seres humanos estamos contruidos con el mismo material, “cosidos con la misma estrella”, diría Huidobro, y la maldad y la bondad hacen parte de nuestra genética, porque si no, ¿cómo es posible que aún nos estremecemos con las tragedias de Sófocles o Eurípides o con los cantos homéricos escritos hace ya más de 2500 años?

Ahora bien, recae en cada sujeto que escribe, en su construcción ética como sujeto, abordar sin ambages los temas sobre los que compone literatura. Debe existir una fuerza vital en cada texto que demuestre que ese texto pertenece al plano de la vida. No únicamente

de los vivos, porque si no obras magistrales como *Pedro Páramo* sería una obra trivial. Y sí, el autor reconoce lo que reconocemos muchos en un país como el nuestro, seguramente se arrojaría a escribir sobre los que no han tenido voz, los silenciados, los *nadies*, los analfabetos alfabéticos y las analfabetas funcionales; es decir, quienes saben leer y escribir, pero desconocen su historia general o el sufrimiento de unos cuantos, que en nuestro país son muchos. Así pues, escribir sobre la violencia en un país como el nuestro también se convierte en un ejercicio de empatía con el otro, de conmiseración con el que no ha sido escuchado y, por lo tanto, su historia ha sido enterrada con su cuerpo. Los valles, los ríos y las montañas de nuestro país cantan y gritan miles y miles de historias de todos aquellos que padecieron la violencia política, ideológica, social, la producida por el narcotráfico o por la pobreza. Y quizás, a algunos escritores nos interesa rescatar esas historias y modelarlas hasta el punto de hacerlas asequibles a los otros, a los de ahora.

Por otro lado, cabe recordar que, si queremos escribir ficciones sobre acontecimientos históricos, no importa qué tantas fechas, lugares específicos y actores principales mencionemos en nuestros relatos. Ya Georg Luckaks lo dijo en su *Teoría de la novela histórica*, la literatura histórica pretende y debe narrar el universo moral de la época, debe mostrarnos con sus verbos de acción cómo actuaban sus personajes y bajo qué valores morales y qué juicios. Allí, entenderemos de qué forma se han constituido las sociedades y cuál es la reacción de nuestros personajes frente a los temas más importantes de la existencia y la literatura: el amor, la muerte, la guerra y la injusticia. Así, conoceremos el fondo de los hechos históricos, viendo la historia como ese ser vivo que respira y se transforma, que responde a determinados hechos puntuales y seres que viraron sus supuestos rumbos.

Por lo anterior se debe ralentizar la escritura, como lo dije anteriormente, que la diégesis se detenga para que la literatura vaya al fondo de las cosas, de los sucesos, en especial, de los seres. Que exista información y descubrimiento sobre la sensación de los que han padecido la guerra o la injusticia, que exista, y transmitamos, la empatía

a los demás, que podamos mostrar la destrucción interna que deja la destrucción externa de los pueblos. Pero, centrándonos en cómo esos individuos que participaron observaron o fueron víctimas, no ya en mencionar esas grandes batallas o describiendo los movimientos de los ejércitos, sino en la mirada vidriosa del hombre o de la mujer que teme ser descubierta o que asesinen a sus hijos.

La posmodernidad ha roto y ha acabado con los grandes relatos y se ha volcado sobre los microrrelatos, las historias de los hombres y de las mujeres comunes y corrientes que han padecido la vida. Ya no esos relatos épicos, como los Cantos Homéricos donde civilizaciones enteras se mataban y en la guerra y en el asesinato había algo digno. Ahora, después de las dos guerras mundiales, de los campos de concentración nazis, de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki, de los métodos de asesinato y tortura de los guerrilleros y paramilitares, queda muy poco de digno en el hecho de matar y de ir a la guerra. Ahora bien, ¿cuál es el papel del héroe de la ficción?, Scott Fitzgerald lo resumió a la perfección, en pleno meridiano del siglo xx, cuando dijo: dame un héroe y te daré una tragedia. Todos son hechos trágicos, porque ya no creemos en el poder de los grandes estados, por el contrario, desconfiamos de ellos, de los políticos, de esas imágenes bienhechoras de los corruptos, desconfiamos de los sistemas ideológicos, económicos, militares, informáticos. Estamos en la época de la aldea global, como lo mencionó McLuhan, en la que perdimos nuestra privacidad, donde nuestra vida es sometida por nosotros mismos al escrutinio público, a la aceptación. Sin embargo, los héroes que nos erigen los medios masivos son frívolos. Si nos detenemos en las películas de Hollywood observamos el arquetipo del paramilitar que busca venganza y encuentra la “justicia” a propia mano, porque no creemos en las instituciones. Entonces, nos regocijamos en ver al malo sufrir y morir, sin adentrarnos en conocer su historia. De algo estoy absolutamente seguro, y es que todos los victimarios en algún momento fueron víctimas, y eso me lo enseñó Capote en *A sangre fría*.

De acuerdo con lo anterior, en la guerra no hay nada de digno. Ya no nos enaltece ese sentimiento patrio y nacionalista de pelear por una patria. Benjamin nos lo dijo en su libro *El narrador*. “no se han dado cuenta [de] que la gente volvía enmudecida del campo de batalla, no más rica en experiencias, sino más pobre en experiencia comunicativa”. Es decir, vivir y conocer, sufrir y sentir, que es lo que hace la gente en la guerra, no significa tenerlo todo para escribir. Entonces, ¿cuál es el proceso para que esos acontecimientos puedan convertirse en literatura? Quizás, sea propiamente la distancia cronotópica con el suceso, que estamos lejos y podemos reflexionar sobre ellos, que podemos discernir sobre lo que vivieron los personajes.

En la literatura contemporánea hay grandes ejemplos de cómo la literatura, en este caso grandes obras narrativas de ficción, han utilizado la guerra y el sufrimiento para hablar del hombre que padece. Entre ellos tenemos: *Soldados de Salamina* de Javier Cercas; la abrumadora novela *El pájaro pintado* de Jerzy Kosinski; el impactante y bello relato *El gran cuaderno* de Agota Kristoff; *Viento seco* del colombiano Daniel Caicedo; *La vorágine* de José Eustacio Rivera; *Los desnudos y los muertos* de Norman Mailer; *Johnny cogió su fusil* de Dalton Trumbo; *El año del sol negro* del colombiano Daniel Ferreira; *El crimen del siglo* de Miguel Torres; *Por quién doblan las campanas* del maravilloso Ernst Hemingway; la hermosa novela *Vida y época* de Michael K de J.M. Coetzee; *El monarca de las sombras de nuevo* de Cercas; *En la carretera* del fantástico narrador norteamericano Cormac McCarthy; *Las cosas que llevaban los hombres que lucharon* de Tim O’Brien; *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut, y otras muchas obras que olvido en este momento.

Así pues, reitero que la ficción histórica se pregunta por el universo moral de la época sobre la que escribe. Eso lo podemos observar en cada uno de los libros que enuncio anteriormente. Por supuesto, son importantes las fechas, los lugares, los nombres, pero lo es más saber cuál era el racero que tenían los seres humanos de aquella época para juzgar y prejuzgar a sus semejantes, además que la diégesis es acción y la acción no es otra cosa que el arrojo del hombre en su toma de decisiones y las decisiones son la representación fáctica del

universo moral de cada ser o la ruptura de este universo moral. Por eso, cuando yo pienso en escribir un libro nuevo y estoy construyendo mis personajes hay cuatro preguntas fundamentales que les hago ellos:

1. ¿Cómo fue tu formación durante tu infancia?
2. ¿Cuándo, cómo y por qué perdiste tu inocencia?
3. ¿Qué es lo que más deseas en la vida?
4. ¿Qué tanto lo deseas?

Las respuestas a las anteriores preguntas arrojan gran parte del plano psicológico, que no es otra cosa, que el plano moral del personaje. Este debe contraponerse al de la época en la que vive y allí tendremos, no uno, sino varios conflictos, dilemas, debates, predicamentos, que lo abocarán a tomar decisiones.

Ahora bien, según mi experiencia, compuesta por lo que he vivido y lo que he leído -aunque es redundante porque he vivido la mayoría de las obras literarias leídas-, hay dos formas de construir una obra de ficción: una de ellas es que se centre en el personaje y la otra, en el acontecimiento. Esto no quiere decir que se excluyan ni mucho menos, no podría existir una obra literaria donde no se desarrolle un personaje o una en la que no se desarrolle un acontecimiento, a lo que voy es que el primero o el segundo se convierten en el núcleo sobre el que orbita el otro. En otras palabras, uno tiene mayor relevancia que el otro. El paisaje interior por encima del paisaje exterior o viceversa. Por lo regular, los acontecimientos que relata el narrador tienen como foco lo que ve, piensa y siente el personaje histórico, justamente, cuando se usa ese narrador aquiescente que tiene como base los datos recogidos que son llevados a la ficción; o muestra los sucesos, con sus fechas y espacios, así como al personaje atravesarlos.

Por esto, la literatura posmoderna suele ser coral, ya que, al acabar con esos grandes relatos de la humanidad, también lo hace con el concepto de verdad universal. Por lo tanto, la verdad oficial, que es la del vencedor y que desconoce la verdad del otro, la del vencido, no solo al que le han sido asesinado el cuerpo, sino también al que

han asesinado en vida, es la verdad que ha tenido difusión en los medios de comunicación, en la escuela y hasta en las manifestaciones culturales, y la pregunta que les hago es: ¿vale la pena recuperar la verdad de los vencidos y difundirla a partir de la ficción de la literatura?, o ¿seguimos difundiendo la verdad de los vencedores hasta el saciedad sin tener una posición crítica frente a estos relatos? Cada uno de ustedes tendrá una respuesta.

Y cómo es que todo eso se convierte en literatura: primero debemos recordar que para muchos teóricos la literatura es un mal, desde Platón que nos expulsa a los poetas de su República porque somos mentirosos —pues qué ganas de vivir en un país donde esté prohibida la ficción—, hasta para los estructuralistas quienes dijeron que la literatura era una desviación del lenguaje, hemos luchado por un lugar en el mundo, peor si escribimos sobre hechos de violencia. Pero, nos queda la belleza del lenguaje, justamente, esa ruptura de la que somos capaces los escritores del lenguaje coloquial, del normal, en especial, de aquel que ha sido naturalizado por los medios de comunicación masiva. En nuestro país, la mayoría de los presentadores de televisión, de los noticieros y casi todos los dirigentes políticos tienen un pésimo manejo del lenguaje, su riqueza lexical es paupérrima y hasta cometen graves errores en la conjugación verbal. Y no es solo para reírse, estos hechos son más profundos que lo que creemos. Que un senador grite y vocifere en el senado, arrastrando las palabras para generar ofensa da cuenta de lo que somos como nación. Sin embargo, a pesar del lenguaje coloquial, del que la mayoría de “los padres de la patria” son seres violentos con el uso de nuestra lengua, los escritores traspasamos esas vergüenzas ajenas y nos elevamos por sobre sus miserias. Ahora bien, tampoco es adecuado usar desmedidamente las florituras o usar palabras extrañas y rimbombantes para que el lector crea que somos sabios, solo basta con ser sinceros, con dejar fluir el río de lo que somos por las páginas y, en especial, con sentir conmiseración por aquellos que son diferentes a nosotros.

Siempre le digo a mis estudiantes que sé que estoy escribiendo un buen fragmento de alguna de mis novelas, o por lo menos un frag-

mento que vale la pena, cuando siento conmiseración por aquellos personajes históricos que tanto daño le hicieron a los otros, a los más débiles. Y digo que sé que hago las cosas bien en esos momentos, porque estoy humanizando a ese monstruo que tampoco tuvo la oportunidad de ser humano a través de la historia.

Ahora bien, una cosa es escribir sobre la violencia histórica, a pesar de que se relate desde la ficción, y otra de los otros tipos de violencias que vemos en la actualidad, ya que, como lo dije anteriormente, la historia es la sumatoria de cientos y miles de perspectivas, es decir, mientras la memoria pertenece al plano individual —y es desde donde se escribe literatura—, la historia es colectiva. Así pues, las novelas sobre las guerras intestinas o internacionales, los desastres naturales que asolan un territorio, las conquistas bélicas, las revoluciones, las luchas de clase y demás, son alimentadas por gran cantidad de pequeños relatos que lentamente conforman un gran relato. Este es el modelo que preponderó durante el siglo del nacimiento de la novela, como lo es el siglo XVIII, cuando interesaba narrarlo todo, contarlo todo, desde todas las perspectivas posibles, porque el narrador era un pequeño dios. Ahora, las violencias se revisan con lupa, se cierra la lente para que haya más exactitud y se pueda ver cómo los acontecimientos afectaron a los sujetos. Para el crítico y especialista Ariel Dorfman, en latinoamericana, existen cuatro tipos de violencia escrita en la literatura moderna, las cuales son: la violencia vertical o de lucha de clases, donde los de arriba atacan a los de abajo o viceversa; la violencia horizontal, cuando las luchas se dan entre miembros de la misma clase social; la violencia interior, que es la del individuo en contra del sistema deshumanizado; y la inespacial o estética, que es cuando el escritor intenta romper las formas convencionales de la escritura. Si nos detenemos a pensar un momento, de seguro, encontraremos un ejemplo literario válido para cada una de estas formas de violencia de la que nos habla Dorfman.

Para concluir, el ejercicio de la escritura literaria y más si hablamos de la ficción sobre la violencia debe contener una alta dosis de conmiseración por el otro, de empatía por el que ha sufrido y de

interés por conocer los motivos de aquel que hace sufrir. Escribir es un oficio hermoso; agotador, sí; que requiere mucha disciplina, también; pero, en especial, debe estar dotado de toda la carga humana de la que seamos capaces, solo así podremos llegar a desentrañar partes, mínimas, del espíritu humano; solo así podremos ser capaces de leer ese mapa universal que nos atraviesa a todos los hombres y mujeres que poblamos y hemos poblado esta tierra.

Algunas palabras en torno a la literatura y la violencia

Entrevista a Nelson Romero Guzmán

Violence as a problem in literary creation (interview with writer Nelson Romero)

Magda Zulena Trujillo Rodríguez¹

A continuación, se presentan apartes de la entrevista realizada por la profesora Magda Zulena Trujillo al escritor tolimense Nelson Romero Guzmán en el marco de la Lección Inaugural del Ciclo de Conferencias de Literatupaz, llevado a cabo en febrero del 2021.

Nelson Romero Guzmán es poeta, ensayista y, además, profesor de la Universidad del Tolima. Es integrante del grupo de investigación en literatura y editor de las revistas *Ergoletrías* y *Entrelíneas*. Estudió Filosofía y Letras en la Universidad Santo Tomás y una maestría en Literatura en la Universidad Tecnológica de Pereira.

Su carrera como escritor comenzó a los 18 años. Algunos de sus libros de poesía son: *Días sonámbulos* (1988), *Rumbos* (1993), *Surgidos de la luz* (2000), *Graffias del insecto* (2005), *La quinto del sordo* (2006), obra de mampostería, *Apuntes para un cuaderno secreto* en (2011), *Música*

¹ Se desempeña como profesora de planta en el Politécnico Grancolombiano y como docente de cátedra en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil. Sus líneas de trabajo e investigación se centran en la literatura infantil, la formación literaria de futuros docentes, la educación literaria y la investigación-creación literaria. Coordina el semillero de investigación *La Cocina de la Noche: grupo de investigación, creación y educación literaria* y la *Colección Literatupaz*, de la cual también es editora. Es escritora de cuentos y poemas.

lenta (2014), *Bajo el brillo de la luna* (2015), *La locura de los girasoles* (2015), entre otros.

Ha sido premio nacional por su libro *Rumbos* en 1992; ha ganado el Premio de Poesía Universidad de Antioquia por el libro *Surgidos de la luz* en el 2000; ha sido premio poesía del Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá por obras de Manprosí en el 2007; también ha sido merecedor del importante premio internacional de poesía Casa de las Américas en el 2015, otorgado en La Habana por su libro bajo *El brillo de la luna*; premio Nacional de poesía Ministerio de la Cultura 2015 por su libro *Música lenta* del año 2014.

Nos gustaría comenzar esta entrevista con un poema de Nelson Romero que aparece en su obra *Música lenta* publicado por la Editorial Frailejón (2014).

La pradera

Para Carlos Flaminio Rivera

Es fría la pradera en mi mano. En las montañas la sombra la coarta. Es inestable, dice sí, dice no. No tiene derecho al sol, pero se ilumina con la palabra solía. Pesa en mi mano su tierra llena de muertos, abandonada, incluso por las palabras en plena resistencia.

Perdió el monte de los descalzos, el frío se mudó violentamente de ella. Si acaso resplandece por olvido, la coraza de la palabra coraza y la palabra ley es una cruz.

A veces se oyen en sus orillas las canciones fantasmas de los humillados, cuando la palabra péndulo-péndula. Es la pradera un reloj de tierras en mi mano, si el tiempo me pide la obra son todas las que pasaron esta pradera salida de los linotipos se llama tilia, ahora tiene más huesos que lila, perdió el habla y la boñiga tiene miedo de volver a ser tierra el polvo la acurruca el pájaro mi quedó atrapado entre las prensas yo vi quemar en su centro a un niño de palo tenía un huevo de Dios en el bolsillo de cuando Dios andaba entre las aves de allí iba a nacer un pajarito de los más apetecidos por sus vistosos colores y su garganta

de cuerdas de lira pero esta pradera también fue ocupada tiembla en mi mano se parece a Alejandría pero no es Alejandría a Comala pero no es Comala a Macondo pero no es Macondo más bien se parece a Musgonia donde llueve mierda todo el tiempo la tierra de los míos y de los tuyos ya no florece en el centro de mi mano.

Magda Trujillo / MT: ¿Qué hay de especial en la escritura poética para que haya dedicado gran parte de su vida literaria a ella?

R/: Yo creo que he dedicado toda la vida a la escritura y, principalmente, a la escritura de poesía. La única forma como he podido salir de la escritura es escribiendo, es bastante contradictorio; esto que digo, pero es que hallo dentro de la escritura una forma de encontrarme dentro del mundo a través del lenguaje. Permanentemente en este mundo real que vivo, esta mundanidad, por así decirlo, hay un salto permanente de lo real a lo imaginario, a la imaginación productiva a través de la imagen poética, y realmente lo que hago es explorar el mundo, preguntarme sobre la condición humana, sobre el otro a través de la literatura, que es una forma también de estar en el mundo.

Entonces, la escritura es algo carnal, es algo muy visceral en mí y la vengo ejerciendo desde siempre a través de muchos libros que he publicado.

MT: ¿Cuáles han sido los temas o problemáticas privilegiadas en sus obras?

R/: No tengo específicamente un tema. Yo parto generalmente de imágenes; pueden ser imágenes de la realidad o ensoñadas, que proceden del arte mismo, de la pintura; por ejemplo, tengo una trilogía ya casi una tetralogía (son cuatro libros) sobre pintura o sobre pintores, que son pretextos, precisamente, para acercarme al mundo y a la condición humana; y dentro de esa misma condición humana está la violencia.

Yo soy un poco andariego; ando invadiendo fronteras en esto de los temas que me asaltan en la literatura, así que he escrito sobre pintura. También he simbolizado lo humano a través de un insec-

tario o he dado saltos un poco a lo metafísico a través de obras de mampostería, pero de pronto estoy dentro de la cotidianidad y juego con la culinaria, con la voracidad humana. Me encuentro realizando estos juegos permanentes que no se inscriben dentro de una temática, pero si existiera es, en general, el hombre, toda su existencia, toda su *bondaneidad*.

MT: ¿Qué significa hacer memoria de la violencia de este país a través del lenguaje poético?

R/: Al inicio de esta entrevista se cita un poema de mi autoría que aparece en *Música lenta*. Es un texto en prosa que partió de una imagen, por eso lo dedico a Carlos Flaminio Rivera, un novelista del Líbano (Tolima). Rivera creó como una especie de territorio imaginario que se llama *Musgonia* y así tituló una editorial que él impulsa desde la Secretaría de Cultura del Líbano. *Musgonia* tiene la particularidad de que llueve mierda, en tal sentido esa sola imagen fue suficiente para detonar todo este texto; allí, aunque no se nombre, hay precisamente una imagen de la violencia, del desplazamiento, de todo lo que la violencia significa, sus ingredientes. Aparece también el genocidio político, si se quiere el paramilitarismo, aparecen también los falsos positivos, esa violencia que se desplaza por los territorios, por todas las fronteras urbanas, indígenas, a través de todos esos mecanismos como las masacres, los desplazamientos masivos, las desapariciones, los secuestros, las fosas comunes; es decir, yo quiero hacer de un texto todo un campo donde aparecen todos estos elementos explosivos del tema que se expone allí que es la violencia.

Yo siempre pretendo que un texto de mi autoría se pueda leer de una manera abierta y que convoque en cada lector su propia experiencia que ha tenido con el dolor, con el sufrimiento, con la violencia, con el desplazamiento. Considero que, en ese sentido, es algo que me propongo como autor de un texto poético, que se ha abierto en el espacio, en el tiempo y por eso un texto me lleva tanto tiempo escribiéndolo y revisándolo, es decir, un texto, decía Baudelaire, se escribe de prisa, pero lentamente, es decir, un texto es algo que se

piensa, es algo que va con uno como dentro de un cajón, es algo que uno saca, mira, revisa, quita y pone.

Nunca me contento con una versión de ese texto, siempre lo estoy reconstruyendo, siempre lo estoy reelaborando, por eso decía el mismo Baudelaire en el siglo XIX que la inspiración es hermana del trabajo diario. Fue este poeta el primero que bajó ese concepto de inspiración de ese pedestal donde estaba desde Platón en su *República*, quien afirmaba que el poeta era alguien que tenía un *Demon* inspirado por un Dios. En el siglo XIX se diluye un poco esa imagen de la inspiración y más bien se concilia con el trabajo; eso lo entienden también otros autores del siglo XIX, como Dostoyevski, quien decía que sus novelas pueden iniciarse con una imagen y luego viene el trabajo sobre esa imagen, viene el relato, la trama y todos los elementos del género.

También Denise Levertov decía que había trabajos, había textos, poemas o cuentos, que incluso surgían de la inspiración, pero decía que la inspiración no es buena, porque se quedaría uno sin trabajo y no hay algo más gozoso como volver al texto, retocarlo, sentir que se va de uno, que uno lo acaricia otra vez y lo retorna, que el texto lo pierde a uno, uno lo pierde, y creo que uno se divierte mucho también en ese sentido que se plantea el trabajo literario.

MT: ¿Cuál es la materia prima de un poema que habla sobre la violencia?, ¿cómo se convierte esa materia prima en obra?

R/: Bueno, primero, hay una realidad que nos corresponde vivir como sujetos, esta realidad también tiene una historia si somos hijos de algo en concreto. Hemos sido hijos de las diferentes violencias que han tenido múltiples rostros; yo creo que como decía Daniel Ángel, que lo hace a uno como escritor es que no se está de acuerdo con este devenir, con estas circunstancias. Yo creo en ese sentido, que el escritor también tiene ese compromiso de fundar una memoria histórica de esos mismos acontecimientos, de ese presente, porque como decía un crítico argentino, Eduardo Mayea, un escritor está con su tiempo o está contra su tiempo, yo estoy más bien en contra de mi tiempo.

La literatura también se nutre de todas estas inconformidades, aunque considero que el trabajo del escritor sea del narrador, novelista, cuentista, autor de un texto teatral o de un poema, es construir también la ficción, pero ojo, porque la ficción no es apartarse de la realidad, la ficción es llevar esa realidad a una imaginación productiva, a una imaginación crítica. Decía Edward Said que los textos debieran ser mundanos, porque tienen que permanentemente estar dialogando con el mundo. Yo creo que la literatura es la que nos permite reencontrarnos con el otro, la literatura es también una forma del diálogo, la misma narrativa crea diálogos entre personajes, el mismo lector es alguien que, de alguna manera, está dialogando, está dentro de un conflicto tomando partido.

En ese sentido, considero que otras formas del diálogo son las formas artísticas y las formas simbólicas de la literatura, por eso me llama tanto la atención que el Politécnico Grancolombiano tenga una Facultad de Sociedad, Cultura y de Creatividad; me interesa mucho que haya un espíritu investigativo acerca de la investigación literaria, escuché que hay semilleros de investigación. Yo creo que esto le hace falta a la academia, porque allí, a veces, matamos la literatura, matamos la imaginación a través de los análisis de las estructuras de las obras y nunca miramos las obras por dentro, nunca leemos las obras desde lo humano, sino como un artificio lingüístico, como un organismo vivo tal cual lo entendieron los estructuralistas.

Yo creo que esta forma viva de entender la literatura, a través de los niños, a través de la paz, es camino acertado, que está en sintonía con lo planteando acerca de la imaginación narrativa como lo hace Martha Nussbaum, cuando habla por ejemplo de la compasión narrativa o de la imaginación narrativa en el cultivo de la humanidad. Yo creo que la academia tiene que hacer un giro con respecto a la forma de ver y de enseñar la literatura, como pensaba Borges: hay que enseñar el amor por la literatura. Esto falta en la escuela y, por eso, me llama tanto este enfoque que ustedes le están dando a la investigación en el Politécnico.

MT: Desde tu experiencia en la docencia universitaria, ¿cómo ha sido ese giro en la formación de maestros en la Universidad del Tolima?

R/: El contacto con los estudiantes en la universidad ha sido muy atractivo para ellos, en el sentido que ya saben quién es el profesor, que es un profesor que escribe, que ha obtenido unos reconocimientos, además algunos han escrito sobre mis textos, sobre mis libros en la misma universidad; esto nos permite conectarnos o encontrarnos de otra forma y compartir esa experiencia, tanto así que en la universidad, en el Instituto de Educación a Distancia, del cual hago parte, dirijo la revista *Ergoletrías*, que es una revista de cultura y humanidades, donde se publican ensayos, artículos, reflexiones sobre literatura, cultura, filosofía.

También tenemos una revista estudiantil que se llama *Entrelíneas*, donde se publican no solo artículos o reflexiones de los estudiantes, sino que también hay un espacio muy amplio para la creación literaria y artística. De tal suerte que el trabajo que yo hago con los estudiantes en los cursos sobre talleres de literatura se difunde en esta revista, complementando esa formación académica y literaria que está entrelazada de manera permanente. Realmente allí se concibe la literatura, por lo menos en el área o en los cursos, por dentro la literatura como una experiencia que nosotros vivimos, pero es muy importante también aclarar que no se debe estar en contra de las corrientes estructuralistas, porque de alguna forma como profesionales, como docentes, debemos conocer que un cuento tiene unos personajes, un narrador, un narratario, una estructura, tal como se concibe en la poética de Platón.

Otra apuesta que estoy realizando con la literatura es la experiencia a través del taller de creación, donde los estudiantes se acercan de manera guiada al comic, a la poesía o a la minificción; casi siempre son propuestas que planteo a partir de mi experiencia, desde luego, con algunos textos de referente como los de Rodari y algunas conversaciones de Borges. Esta es una forma también de acercar a los

estudiantes a la literatura, a la vez, que se comparten textos teóricos u obras literarias propiamente dichas: cuentos, novela, poemas etcétera. Por eso me llama tanto esa mirada que se plantea en este encuentro sobre la investigación y la creación.

MT: ¿Cómo llevas a cabo ese proceso de creación de tus obras?, teniendo en cuenta que esa experiencia puede ayudar a nuestros futuros escritores y escritoras que están aquí con muchos ánimos de escribir poemas, libros álbumes, cuentos.

R/: La poesía es como el sustrato de la literatura, es la materia prima. La poesía está en los ensayos de Montaigne, en la agudeza de Michel de Montaigne, en las novelas, también en los cuentos. Pienso en un cuento como “La carne” de Virgilio Piñeras. La poesía está en los libros álbum, uno mira el libro de Anthony Brown y realmente lo que funciona allí es esa construcción del diálogo entre el código verbal y la imagen, esto es un cerebro poético que pone en ese espacio todo un trabajo analógico, insólito de la imagen; por ejemplo, en un libro como *Cambios*, donde una tetera se va transformando en el espacio del niño, el sofá se convierte en un gorila y el sofá más largo en un caimán; al final está la realidad, pero para eso se necesita una construcción poética de la imagen y de la palabra, también una intertextualidad. Estamos en una cultura muy intertextual y en esta obra aparece una intertextualidad con Kafka; este autor del libro álbum juega mucho también con los cuentos maravillosos, con la tradición del cuento de hadas. Me gusta leer poéticamente, porque así son también algunos de los álbumes de Anthony Browne, que acercan al niño a una mirada más intercultural, también más histórica y no a la fábula que al final crea una moraleja, sino a una anti-fábula que deconstruye un poco esa mirada, para crear la ironía, el sarcasmo y otras formas poéticas.

Cada uno de mis libros tiene un proceso de construcción distinto; en unos libros soy más metódico que en otros, donde hay cierto caos; tengo libros donde tiene más poder la intuición, hay libros más racionales, que necesitan un poco más de correcciones. Tengo muchas

experiencias. El libro que he escrito más rápido ha sido en dos años. En el libro que ganó el premio Casa de las Américas me demoré diez años escribiéndolo, y es un libro breve, se llama *Bajo el brillo de la luna*.

Actualmente, estoy trabajando en un libro que se va a publicar con la Editorial Frailejón de Medellín, donde tuvo que ver mucho no solo la creación, sino también la investigación. Este es un libro sobre Pieter Brueghel el viejo, un pintor de cuadros de costumbres del siglo XVI. Hay una pintura muy festiva de este pintor donde aparece el carnaval, la comida, la bebida, el baile, el juego, es decir, el disfrute; el trabajo me llevó a leer algunos artículos que se escribieron sobre Brueghel, sobre la época, pero no para ser un libro erudito, por el contrario, para equipararlo un poco a ese juego carnavalesco que plantean sus pinturas, para reconstruir un poco esa aldea. Quise hacer un libro visual a partir de los grabados de él que son pocos conocidos y que aparecen en una edición que se hizo en Nueva York en los años sesenta, así, con la ayuda de unas personas, de la cámara fotográfica, del computador, se pudieron cortar algunos detalles de las pinturas y fusionar incluso con las palabras, porque quiero que ese libro también sea visual. Esta es una manera también de construir la forma de un libro que se pueda leer diferente. En este sentido, también aparece como una indagación, una búsqueda, para finalmente hacer un libro donde quise introducir el sarcasmo, el humor, el juego, lo grotesco y todos estos elementos que espero hayan salido bien.

MT: ¿Consideras que la palabra poética dirigida para niños y niñas puede hablar de estos temas tan densos, pero tan latentes en nuestra sociedad, como es la violencia o la memoria histórica?

R/: Claro que sí. Una cosa es la violencia como nosotros la vemos, la percibimos, la vivimos en Colombia, como nos la narran televisivamente a través de la crónica periodista, a través del suceso, y otra cosa es cómo nosotros llevamos esos temas a la literatura y para eso está el lenguaje, porque cuando escribimos literatura no escribimos con las palabras ordinarias de la vida.

Me parece que la literatura le habla al hombre en todas sus etapas de la vida. Hoy se habla de una literatura infantil que se ha construido no solo desde la literatura misma, sino también desde algunas disciplinas auxiliares como la psicología evolutiva. Esa palabra la convertimos en creación, en ese sentido, en morada también del hombre y en morada también del niño.

Precisamente aquí tengo una novela que leo mucho, se llama *La travesía de los elefantes*. En esta obra se presenta un tema terriblemente violento, que es la expropiación del otro. El escritor pone como personajes unos elefantes que un presidente le regala al otro para congraciarse, para crear una amistad, pero este no los recibe de tal suerte, que los elefantes casi mueren de hambre en el barco. El hambre los vuelve inteligentes, se devuelven y los niños entran al barco y se convierten en unos seres completamente fantasiosos, en narradores de sus propias aventuras y terminan haciendo una amistad muy estrecha con el capitán que les cuenta historias del África. Me parece que aquí hay una cuestión de violencia muy profunda, pero muy sutil que es lo que debe hacer precisamente en la literatura. Yo pienso que también hay violencia en los cuentos maravillosos, en los cuentos de hadas, en *Caperucita*, en los cuentos crueles, por ello, no creo que la violencia esté vedada para que sea también objeto de creación de la literatura infantil.

El jardín de los recuerdos: el arte en la construcción de memoria histórica del siglo XX en Colombia en estudiantes universitarios

The Garden of Memories: Art in the Construction of 20th Century Historical Memory in Colombia among University Students

Doris Lised García Ortiz¹

Resumen

Este artículo es resultado de una reflexión pedagógica alrededor de la enseñanza de la historia colombiana del siglo xx, a estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales y de Licenciatura en Pedagogía Infantil del Politécnico Grancolombiano y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, respectivamente. En este proceso se evidenció que, aparte de un relato oficial de los hechos y de las discusiones historiográficas sobre coyunturas relevantes en este periodo, las expresiones artísticas y mediáticas también se han convertido en testimonios abiertos o vedados de estas coyunturas, puesto que aportan miradas más cercanas a la experiencia vital, a la significación y la representación colectiva de una historia marcada por el régimen

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Estudios Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Estudios sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es docente universitaria de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

de la violencia. Situación fundamental, si se tiene en cuenta que, en ocasiones, la historia institucionalizada no recoge las múltiples perspectivas de un mismo hecho, por problemático, doloroso o, incluso, por ser un conflicto vigente del acontecer nacional. En ese sentido, se busca evidenciar la enseñanza de la historia desde un ejercicio de memoria histórica, al asumir que los hechos del siglo xx hacen parte de la historia del tiempo presente como nación, y que las memorias familiares y sociales de los colombianos, de alguna manera, se vinculan a ese relato nacional. En este marco, se contrastó la versión oficial de momentos complejos para el país, desde otras miradas, como son el arte y los medios, testimonios directos y fuentes alternas de un mismo hecho, en muchos casos violento, para acercar a los estudiantes, de manera más subjetiva y comprometida a su propia historia de vida y las memorias de las víctimas, intentando evidenciar las maneras como el arte también se convierte en testimonio fehaciente de la violencia y vehículo catalizador del dolor y la tragedia.

Introducción

En los últimos años ha habido situaciones relevantes para millones de colombianos, las cuales han estado relacionadas con las múltiples problemáticas en la construcción de lo nacional que se dieron durante el siglo xx. Estas situaciones, algunas veces, se convirtieron en verdaderos conflictos bélicos por el poder, la participación política, el reconocimiento de amplios sectores sociales excluidos de los beneficios estatales, por el territorio, los recursos, etcétera. Esta realidad paradójica de la historia colombiana se refiera a un discurso nacional aparentemente compacto, sin ambigüedades ni sobresaltos, pero con unas realidades emergentes y contradictorias, que se evidencian en espacios amplios de conflicto o confluencia sobre el presente y el futuro como nación.

Tal panorama de sucesos es el que se ha recogido, sobrevive o se recuerda de manera alterna, resistente o paralela al relato oficial, en las memorias colectivas de los colombianos, pero que, además, han

intentado recrear desde un punto de vista más personal, los artistas, literatos y productores de cine y televisión, quienes, en algunas de sus obras, han desarrollado algún tipo de argumento, imagen o premisa sobre esos conflictos sociales o políticos que han atravesado la vida nacional. Esta situación es la que hace que, tanto la escritura de nuestra historia como su enseñanza se vean enfrentadas a esa amplitud de realidades, a veces, casi imposibles de aprehender, pero también, a esos espacios subjetivos de la experiencia nacional que se encuentran en la producción artística nacional y que sirven para mantener vivos, rescatar o fortalecer los imaginarios populares sobre la nación colombiana.

En este sentido, la enseñanza de la historia hoy en Colombia debe pasar por la reconstrucción de la memoria de nación desde las múltiples voces que buscan expresarse en el discurso oficial; un buen ejercicio de pedagogía de la memoria es incluir dentro de esa enseñanza las otras formas artísticas en que se ha condensado la memoria colectiva principalmente, en coyunturas políticas, económicas y sociales que marcaron el rumbo de los acontecimientos posteriores durante el siglo xx: el surgimiento del movimiento obrero en la década de 1920, la violencia de la de 1950, el surgimiento de las guerrillas en los años sesenta, la emergencia del narcotráfico en la década de 1980 y el fenómeno paramilitar de finales de los noventa.

Memoria e historia en las sociedades contemporáneas

Parece ser un tema en común hoy, entre los académicos y los estudiosos de las ciencias sociales, que la producción y la reproducción de lo que conocemos como historia —o verdades sobre el pasado que explicarían de alguna manera el presente y vislumbrarían el futuro—, han estado fuertemente influidas por las condiciones sociales y políticas de cada época en la que se escribe y, por ende, que aquellos a quienes se encomienda el papel de redactarla, en su momento, tampoco han sido ajenos a las contradicciones y las complejidades de su tiempo (Tapia, 1986).

Entendida como memoria social, reconocida y hegemónica, como versión aprobada y difundida de los hechos del pasado, la historia y los académicos que de ella se encargan se les dificultará negar su papel que desempeñan los proyectos sociales desde donde fue enunciada: el imperialismo, el Estado-nación, el Estado liberal-democrático, el Estado socialista, etcétera. En este sentido, la historia, como memoria oficial de colectividades específicas, ha encontrado, en diferentes momentos del siglo xx, voces subterráneas, fantasmagóricas y subliminales, que reclaman su espacio en los relatos socialmente aceptados que las han invisibilizado (Torres, 2003). ¿De quiénes han sido esas voces?

Basta con evocar la historia de vida de intelectuales, como Antonio Gramsci o Maurice Halbwachs, para recordar que detrás de las versiones oficiales, han quedado escondidos, ocultos, olvidados o negados, otros hombres y mujeres, otros proyectos de sociedad y mundo, que perdieron su batalla con el devenir de los hechos históricos, pero, no por eso, desaparecieron totalmente de los imaginarios colectivos; por el contrario, perviven en el margen y los límites de los espacios, en los que la versión oficial se instaló para negarlos, muchas veces de forma violenta.

Por ejemplo, el concepto de hegemonía (Gramsci, 1998, p. 10), que intentó explicar la llegada del régimen fascista en la Italia de la década de 1920, con el que se esperaba una revolución obrera y social, debido a la difícil situación del pueblo después de la Primera Guerra Mundial, permitió ver que el tema de la dominación no era solo material, sino también cultural e ideológico: el futuro estaba en manos de quienes tenían en su poder la posibilidad de construir referentes de sentido para la gente. Otro paradigma interpretativo acerca de las condiciones de lectura de la realidad social o de la historia y que puede ayudar a invisibilizar a otros es el concepto de marcos sociales de la memoria (Halbwach, 2004, p. 9) con el que se intentaba comprender la situación de Alemania, en la misma década, con el ascenso del nazismo y el exterminio de los judíos con cierta complicidad del pueblo alemán.

La forma como vivieron y murieron estos dos intelectuales en los años del fascismo europeo evidenciaría el problema de una historia oficial que descarta a la disidencia y sus posturas divergentes de la realidad, pero, además, posibilitaría observar la resistencia de las memorias que irrumpen en dicha historia, al no desaparecer por completo y permitir otras lecturas de un mismo hecho. Esto lleva a la discusión de que la historia como producción humana, más allá de quién la controle, es un campo en disputa siempre movedizo y posible de revisar a partir de las memorias múltiples que emergen de los mismos relatos oficiales.

En esta realidad que les tocó vivir a Gramsci y a Halbwachs no se puede desconocer el proceso en el que las formas de Estado y la organización territorial de la modernidad se cimentaron sobre los discursos, pero, principalmente, sobre el ejercicio de la fuerza: es así como el papel de la violencia y las guerras cobró importancia en los hechos históricos y en los relatos hegemónicos que sobre estos construirían la historia universal y nacional. En este sentido, la historia, de alguna manera, santificaba las gestas hablando de su validez, de la evidencia empírica de sociedades más fuertes o civilizadas, donde la violencia era ejercida en legítima defensa de los idearios de nación, progreso, modernidad, superioridad racial, etcétera. En contraste, las visiones de mundo y la violencia de los otros, era leída como salvajismos, atraso, subversión, anomia social o, en su defecto, terrorismo.

Pero, a mediados del siglo xx, a partir de las guerras mundiales y los procesos de descolonización, empezaron a reclamarse las memorias de los silenciados, los perseguidos, los colonizados, los sometidos, los desaparecidos y, en últimas, los violentados por la ideología del progreso. La repentina importancia que cobraron los relatos de vida en sociedades en conflicto o posconflicto, como la italiana y la alemana después de la Segunda Guerra Mundial, la sudafricana en los años setenta, y más tarde, la argentina, la salvadoreña, la chilena o la peruana, para hablar de los vencidos, evidenció la urgencia de muchos individuos, personas del común, de contar su propia experiencia de

la violencia y de la guerra, al margen de las lecturas generales que se hacían de ellas.

Cabe destacar en las Ciencias Sociales el aporte crucial de los Estudios Subalternos, de la Historiografía crítica, de la Nueva Historia, la Historia desde Abajo —que recuperaron inclusive enfoques de la historia popular del siglo XIX—, para dar voz a los oprimidos por diferentes motivos, desde sus vivencias. Desde estas posturas se intentó evidenciar el valor epistemológico, político y social de las historias orales, de las historias de vida y de las memorias de los individuos, comunidades y movimientos sociales. En este sentido, la historia como hecho y memoria se diversifica y se enriquece.

Como no recordar a Edward Said (2009) o a Gayatri Spivak (1998), quienes hablaban de las imposibilidades que han dejado los relatos oficiales para interpretarse fuera de ellos, porque, ya de entrada, han ubicado un ser y un estar en el mundo que define el relato propio. Estos intelectuales evidenciaban la búsqueda de caminos alternos para leerse fuera de los sujetos colonizados, coparticipes negativos de la alteridad de Occidente, dejando claro la desconfianza por las historias hegemónicas.

Para cerrar este apartado sobre memoria e historia, cabe terminar afirmando que la memoria o la construcción de lo social e histórico pasó a verse como un lugar donde estamos todos, desde nuestras experiencias de vida, donde se reclama inclusive el papel de sujeto histórico que toma conciencia de su devenir como hombres y mujeres, y donde se diversifican las voces en los enunciados de futuro (Archila, 2017).

En este sentido, es justo decir que la violencia no solo acompaña la identidad de la nación colombiana, que las guerras no han sido solo tradición aquí, por el contrario, ese acto humano ha acompañado al género más cotidianamente de lo que pensó la modernidad y la ideología del progreso; es en ese sentido, el papel que desempeña la memoria que ha sido crucial para muchas sociedades en el momento de intentar cerrar las heridas de las múltiples confrontaciones armadas

del siglo xx: invasiones colonialistas, guerras mundiales, conflictos regionales, territoriales, étnicos y religiosos.

Ciudadanía y pedagogía en la construcción de subjetividad política en Colombia

Para empezar a debatir sobre el rol que representa la formación ciudadana y la pedagogía, cabe preguntarse ¿cómo llega una historia a ser hegemónica y qué tendría que ver con la ciudadanía? Precisamente, la historia refundaría los acuerdos de la comunidad política a la que uno pertenece y para que los acuerdos se mantengan y sean estables debe existir un mecanismo que los revalide continuamente: en el mundo moderno fue la educación.

En el escenario del devenir humano de los últimos siglos, la historia universal, ese relato compartido por todos que instaló Occidente y del que difícilmente podemos sustraernos, y sus versiones de historia nacional, contribuyeron a construir esa visión compartida de los hechos cuyo vehículo fundamental de difusión y transmisión fue la educación, que permitía la autoconstrucción de los Estados imperialistas y de los Estados nacionales del mal llamado tercer mundo. La escuela empezó a cumplir una labor primordial en las nacientes sociedades modernas, al instaurarse como mecanismo de instrucción en las nuevas normas civiles y morales (Dussel, 2002).

Es así como en el caso de Colombia empiezan a posicionarse sistemas de instrucción pública, primero, para un grupo reducido de personas, pero, con el pasar de los años, para la gran mayoría de la población con el objetivo expreso de articular a esa masa informe que era la nación, a la idea de un Estado central y a las nuevas formas de gobierno. La república necesitaba de la formación en la ciudadanía de corte liberal, luego el Estado requeriría la formación en los usos de la democracia representativa; pero, sobre todo, los dirigentes necesitaban un discurso nacional que nos aglutinara a todos, para poder cohesionar y gobernar a gentes tan diferentes y diversas en nuestro territorio (Herrera, 2004).

Como correlato de la instrucción pública o posterior formación ciudadana, en el siglo xx, este tipo de formación se vio muy ligada al trasegar propio de las Ciencias Sociales en la educación primaria y secundaria, desde donde se imponía finalmente un proyecto nacional de historia de gestas independentistas y reconocimiento del territorio nacional (Jiménez *et al.*, 2011). Luego, las Ciencias Sociales, y su énfasis en la historia y la geografía nacional, intentaban dejar de ser instructivas para convertirse en una apuesta por formación de una subjetividad social y política basada en la autonomía, la responsabilidad y el autogobierno, así como espacio de acercamiento al saber universal. En este propósito va a cooperar la pedagogía activa que se puso en marcha a partir de los años treinta, pero que no logró desplazar del todo la pedagogía tradicional de la instrucción, en la cual la memoria desempeñaba un papel fundamental en la formación y la disciplina de los educandos. Además, se vio truncada por los acontecimientos de la violencia que retornaron la educación a los cánones de la religión católica y los ideales conservadores.

Es preciso señalar que, en ese contexto de violencia de los años cincuenta, parece haberse dado un primer ejercicio en la educación oficial de negación y silenciamiento de los acontecimientos vividos por miles de colombianos que sufrieron en carne propia los estragos de la guerra; es decir, siendo la educación la encargada de la transmisión de la historia nacional, en el momento de mayor conflictividad se negó la posibilidad de evidenciar las diferencias políticas en los relatos de nación por parte de liberales y conservadores y, por primera vez, también en los del pueblo raso que participó en la mayoría de los casos como combatiente o víctima del fenómeno, configurándose en la conciencia nacional un olvido o una negación interesada de los sucesos del momento.

Ese ha sido, tal vez, uno de los más graves errores y fracasos de la educación, en general, y de la educación cívica y ciudadana en Colombia, la ocultación sistemática de las disputas y los conflictos de nuestro devenir como sociedad. Se nos ha presentado una historia plana de personajes y hechos que guardan poca relación con la

profundidad y la densidad de lo ocurrido; el conflicto es negado o invisibilizado porque, de abordarse de manera seria en la escuela, llevaría al reconocimiento de serias diferencias en las formas en cómo nos sentimos y somos colombianos y ciudadanos.

Para la enseñanza de la historia, que nos diría quiénes somos y porqué somos así, se ha adoptado el mismo discurso intolerante y maniqueo de los buenos y los malos, que ha dejado pocas posibilidades para la escucha atenta de tantas voces que se fueron quedando en el camino, en la versión de los vencedores de cada contienda, de cada guerra, de cada conflicto. Ese sería el correlato de nuestra incidencia en la eliminación sistemática del adversario antes que en su reconocimiento y aceptación como otros que nos constituyen y nos interpelan. Por ejemplo, en los años ochenta y noventa, paradójicamente, décadas de gran conflictividad social, esa polarización maniquea permitió el destierro y el desplazamiento de muchas personas que propugnaban por un país y una historia diferente, en el escenario de la construcción de una nueva constitución que, se suponía, reconocía nuestras históricas diferencias políticas, económicas, regionales, étnicas, culturales, etcétera.

Es así como la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, vinculada a la formación ciudadana, hoy en día evaluada por las pruebas de competencias ciudadanas, tienen un alto grado de responsabilidad en una formación política desvinculada de lo que realmente han sido nuestros conflictos como sociedad, al enseñar una Colombia que, tal vez, solo existe en el papel y tiene muchas veces a un solo protagonista de los hechos históricos. Una formación ciudadana que solo se vincule a la repetición de los derechos y los deberes constitucionalmente reconocidos sin el trasfondo de violencia y luchas sobre los que se han conseguido, empieza a perder validez en la medida en que, nuestras dificultades en el manejo del Estado y la participación política no solo se remiten a la institucionalidad constituida, sino también a toda una realidad conflictiva en el que esta ejerce su función.

En el entendido de que la formación ciudadana, antes que buscar que los niños y jóvenes estén en la capacidad de adquirir conocimientos específicos sobre el Estado, y sus derechos y deberes como colombianos, lo que pretende es encontrar mecanismos de solventar los graves problemas que aquejan a la sociedad colombiana, como la guerra, la corrupción, el narcotráfico, etcétera; debe empezar por la formación de un pensamiento crítico y político que pueda reconocer las múltiples memorias del país, pero también encontrarnos todos en la reconstrucción de una historia más amplia, más participativa y más crítica de lo que realmente somos y necesitamos.

Para concluir este apartado, cabe destacar la importancia de una pedagogía de la memoria y el recuerdo que involucre los relatos y las narraciones de niños y jóvenes con el de sus compatriotas, contemporáneos, o alter ego generacionales, porque curiosamente lo que se vislumbra en muchos de los jóvenes, es que este es el país del no retorno, donde los niños y los jóvenes tienen grandes dificultades para reconocerse en lo colombiano. De esa desmemoria, no están exentos los estudiantes universitarios y, precisamente, es una alerta en la academia, el nivel de desvinculación o desconocimiento de una propia historia, no de carácter nacionalista, pero sí divergente, pluralista y democrática.

La violencia, el arte y la verdad

Una de las grandes dificultades para superar las múltiples violencias en los territorios y el conflicto, en general, en Colombia, ha sido la incapacidad de reconocimiento de los adversarios; el Estado, que ha sometido o llamado a negociaciones a diversos grupos armados, no ha permitido nunca otra versión que la propia, para dar cuenta de esos otros que desestabilizaron su gobernabilidad. En el caso de que el tratamiento de esos otros fuera la eliminación física y simbólica, su extinción no se da por completo y su trasegar en la vida nacional se transforma en la violenta, subrepticia, resurge en otras formas y discursos.

En nuestra guerra sin nombre (Sánchez, 2006), que se cuenta ya en décadas, lo que se discute de fondo son las condiciones históricas que nos han llevado a trasegar continuamente por el camino de la violencia y en ese sentido es que cobra importancia el problema de la verdad, la memoria, los recuerdos y la reconstrucción de un relato de nación que nos permita a todos reconciliarnos con ese pasado violento.

El hecho de intentar definir incluso nuestro presente, o pasado inmediato, es lo que nos obliga a pensar qué es eso que sucede en la sociedad colombiana, que no permite un punto final, ese conflicto que tiene raíces sociohistóricas, que se manifiestan de manera interna y no pocas veces son de carácter armado por los intereses que se funden en él (Uprimmy, 2005), vinculando así diversas formas de violencia como la política por acceder al Estado, unas veces de manera organizada, como el caso de la insurgencia y, otras veces, de forma desorganizada, como el bandolerismo en la época de la violencia.

Mas recientemente, nos acomete una violencia de carácter más urbano, anómica, producto del desarraigo violento en el campo, en los duros ciclos de violencia del siglo xx, que algunos califican como una cultura de la violencia (Pecaut y González, 1997) o unas lógicas de la violencia. Esa misma violencia puede también entenderse en la actualidad desde una perspectiva cultural-simbólica, estructural y directa (Galtung, 2016), en la cual los excluidos han sido las comunidades campesinas, afros e indígenas, colocándolos en condiciones de desigualdad a veces imposibles de solventar.

Esta guerra interna, civil, guerra contra la sociedad (Leongomez, 2005; Pecaut, 2001), como también se ha denominado el conflicto colombiano, es la que es difícil a veces narrar o reconocer en un relato de nación. Para ejemplificar el anterior argumento, basta con recordar el poema “Elegía a Desquite” de Gonzalo Arango (1958), en el cual él mismo se pregunta quién era de verdad este famoso bandolero de los años de la violencia, que había puesto en jaque a las fuerzas militares y se resistía a morir; para el Estado era eso, un bandolero, un delincuente de la peor calaña, para Gonzalo Arango

fue un talento desaprovechado y para mucha de la gente del común, un héroe anónimo.

Precisamente Gonzalo Arango desarrollo en su poema un pronóstico desafortunado para el país, afirmando que, si Colombia no era capaz de darles cabida y una vida digna a todos sus hijos, Desquite reviviría, y enterrando Desquite hemos vivido durante los últimos sesenta años. Como Gonzalo Arango bien lo señala, la pregunta más valiosa es la razón por la cual un hombre tan brillante termina convertido en un personaje nefasto como Desquite, y él mismo se da la respuesta: no conoció otro camino que la violencia y la eligió.

En este sentido, la verdad sobre los varios años de conflictividad social debe tener como elementos centrales las versiones de todos sus participantes activos y de sus víctimas, así como el reconocimiento sin tregua de las raíces históricas del conflicto en las profundas desigualdades sociales, políticas, económicas, regionales y hasta étnicas que han constituido la conflictividad colombiana.

Para esta tarea se necesita, entonces, una reconstrucción colectiva de la historia (Torres, 2003) que tenga como imperativo para los ciudadanos colombianos del presente y para los del futuro, recordar y no olvidar estos dos elementos, haciendo lecturas críticas de estos. Pero cabe también hacer una claridad, ese recordar y no olvidar implica que el posconflicto no sea ausencia del conflicto, por el contrario, validar otras formas de tratamiento de nuestras diferencias, pero desde el reconocimiento juicioso de las mismas y no desde su ocultación o negación.

En esta línea de hacer visible los pasados violentos, el arte permite indagar por los espacios más subjetivos, por las vivencias y las experiencias más personales que no dejan de enmarcarse en las marcas epocales (Rubiano, 2017); además, el arte permite ejercicios de reconocimiento y reparación, así como de denuncia, de las situaciones de extrema violencia, en sociedades conflictivas como la nuestra. Asimismo, en el arte se han manifestado los mismos hechos violentos como en la novela histórica (Mentón, 1993; Montoya, 2003), en el teatro y el cine, donde han sobrevivido memorias, el testimonio,

el diario, la biografía y autobiografía, la crónica y la leyenda de las situaciones victimizantes (Spang, 1995).

Cabe, además, destacar que el arrasamiento de las verdades ha permitido la conculcación de derechos por parte de las generaciones venideras. Muchas de las conquistas logradas en años de batallas y luchas sociales por su reconocimiento como derechos, fueron borradas con periodos de guerra sucia y represión encubierta; hecho que llevó a la defensa, primero, de la vida y, luego, a un desconocimiento de los motivos reales de muerte o desaparición de muchos colombianos. En este sentido, los jóvenes pocas veces entienden en qué condiciones se alcanzaron algunos derechos y cuál es la importancia de su defensa.

Para finalizar, recordar y olvidar no solo puede ser un ejercicio de eternas narraciones, debe encontrarse un punto en el cual los que cuentan, como los que escuchan encuentren un giro de inflexión en un relato colectivo del conflicto, de sus profundos intereses y motivaciones; porque de no ser así, seguiremos siendo un país de víctimas y victimarios donde se enjuicia o se sufre el terror de manera individual, pero no se logra un reconocimiento social del conflicto; donde la sociedad asuma responsabilidades reales con las víctimas más allá de las ayudas y los pesares. Según Lechner (2002), el pensamiento político hace visible la trama del colectivo, lo político como las intencionalidades profundas, los deseos, los miedos, en este sentido cabe la idea de una ciudadanía política que se reconoce en la historia del conflicto colombiano.

Conclusiones

Como he venido manifestando en este escrito, una de las dificultades más grandes para encontrarnos todos, los de arriba y los de abajo, los viejos y los jóvenes, los combatientes y los civiles, en esta reconstrucción de las memoria histórica de nuestro conflicto, es precisamente que, por un lado, las nuevas generaciones desconocen los orígenes de nuestro conflicto, para ellos, es muy fácil decir que es una guerra sin sentido, una guerra que no es de ellos, simplemente porque

desconocen el proceso mismo de la guerra; por otro lado, sus padres y madres no cuentan ese pedazo de la historia, porque también la desconocen, porque supone una vergüenza que es mejor no contar. Pero tal vez, lo más preocupante para una salida diferente al enfrentamiento violento para el cierre final de nuestro conflicto, es que las Ciencias Sociales en la escuela siguen reproduciendo discursos de nación que están muy lejos de una reflexión histórica y política de nuestro conflicto como realidad histórica.

En este sentido, es que hablo de una pedagogía para la paz, que ponga en debate las raíces del conflicto en todos sus niveles como parte de la formación en Ciencias Sociales y en ciudadanía, capaz de rescatar y visibilizar las diversas memorias de la guerra, principalmente, de aquellos a quienes han sido sus principales víctimas, quienes, por lo general, son los sectores populares; pero también de ponerlas en diálogo en el aula por fuerte que pueda parecer nuestra realidad. Una pedagogía de la pregunta y la indagación acerca del origen de nuestra violencia y no de la satanización, exclusión o negación de los conflictos armados y sus contrincantes.

A eso deberían dedicarse hoy los esfuerzos en competencias ciudadanas, a crear mecanismos de visibilización y búsqueda negociada de los conflictos violentos que nos acompañan.

Referencias

- Arango, G. (1958). *Elegía a Desquite*. <http://www.gonzaloarango.com/ideas/desquite.html>
- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 32, 293-308.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria, notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, VI (6). Parte II, 267-293.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Gramsci, A. (1998). *Introducción a la Filosofía de la praxis. Escritos Dos*. Editorial Fontamara.

- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Editorial Anthropos.
- Herrera, M. C. (2004). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. En *Memorias VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica 2004*. Fundación Presencia. Consultado el 30 de octubre del 2014. http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del Estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314.
- Lechner, R. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones.
- Leongómez, E. P. (2005). Una luz al final del túnel. Balance estratégico del conflicto armado en Colombia. *Revista Iusta*, 2(24), 93-101.
- Menton, S. (1996). *La novela histórica*. Teoría y comentarios.
- Montoya, P. (2009). *Novela histórica en Colombia, 1988-2008: entre la pompa y el fracaso*. Universidad de Antioquia.
- Ospina-Hernández, C. A., Pachón-Rubiano, J. M., Jaimes-Nieto, J. O., y Montoya-Montoya, L. G. (2017). *El camino de la misión e identidad de la Universidad Católica de Colombia y otras de origen canónico en Bogotá*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Pecaut, D., & González, L. (1997). Presente, pasado y futuro de la violencia en Colombia. *Desarrollo económico*, 891-930.
- Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: evolución sociopolítica de Colombia entre 1930 y 1953*. Editorial Norma.
- Rubiano, E. (2017). Las víctimas, la memoria y el duelo: el arte contemporáneo en el escenario del postacuerdo. *Análisis Político*, 30(90), 103-120.
- Said, E. (2009). *Orientalismo*. Editorial Ramdon House Mondadori.
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Editorial La Carreta-IEPRI. Universidad Nacional de Colombia.
- Spang, K. (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. *La novela histórica. Teoría y comentarios*, 2, 51-87.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Orbius Tertius*, 3(6).
- Tapia, A. R. (1986). *Ideología e historia* (vol. 2). Ediciones AKAL.

- Torres, A. (2003): Pasados hegemónicos, memorias colectivas y voces subalternas. En: *Estudios Culturales Latinoamericanos retos desde y sobre la región andina. Venezuela*. Editorial Abya Yala.
- Uprimny, R. (2005). ¿Justicia transicional sin conflicto, sin transición y sin verdad? Consensos y disensos en torno al proyecto de ley de verdad, justicia y reparación. *Hechos del callejón (PNUD)*. En prensa.

Pedagogías para la paz: aportes de maestras y maestros colombianos en Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo y Tunja

Pedagogies for peace: contributions from Colombian teachers in the cities of Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo, and Tunja

Lyda Mayerly González Orjuela¹

Nabor Infante Pinto²

Gloria Milena Castellanos Mendoza³

Resumen

El siguiente artículo muestra el resultado final de la investigación financiada por la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Investigación (VCTI) de la Universidad Antonio Nariño en asocio con la Universidad del Tolima y la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil. Esta indagación se llevó a cabo durante el año 2019 con la participación voluntaria de setenta maestros en dieciséis colegios de cinco regiones de Colombia; Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo y Tunja, quienes, a través de discusiones colectivas, participaron en la validación de un libro orientado para maestros, quienes reciben en sus aulas

1 Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión docente. Docente de la Secretaría de Educación de Cali

2 Doctor en Educación. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá.

3 Magíster en Didáctica de las Lenguas. Docente de la Universidad del Tolima.

reintegrados del conflicto armado colombiano bajo la modalidad EPJA (Educación para jóvenes y adultos). La metodología de tipo cualitativa se desarrolló mediante grupos focales en un ambiente semiestructurado. Para la recolección de datos se utilizó el registro en diarios de campo que luego fueron analizados bajo categorías emergentes; el análisis textual arrojó que no es correcto pensar en la creación de un modelo pedagógico único, la experiencia de los docentes habla más de la importancia por describir conceptos históricos, tipologías educativas, saberes propios de maestros en ejercicio que apoyen los diálogos desde el afecto, todo con el fin de lograr el reconocimiento y la inclusión de las poblaciones en cuestión. Asimismo, los resultados de esta investigación fueron compartidos en el evento de Literatupaz durante el ciclo de conferencias del año 2021

Introducción

En el año 2019, maestros investigadores de la Universidad Antonio Nariño obtuvieron la aprobación de la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Innovación para desarrollar un proyecto cuyo objetivo inicial era diseñar un modelo pedagógico que sirviera como guía de trabajo en las aulas para los futuros docentes o tutores de los excombatientes y, de esta manera, aportar al proceso de paz que se adelanta en Colombia. Para el logro del objetivo se trazó como ruta la indagación mediante grupos focales con profesores de cinco ciudades de Colombia: Bogotá, Ibagué, Pereira, Tunja y Roldanillo, quienes de manera voluntaria accedieron a trabajar en la investigación. La selección de las ciudades y de los maestros respondía a dos condiciones, contar con maestros con experiencia de trabajo con poblaciones escolares que alguna vez hicieron parte del conflicto armado colombiano y la segunda querer participar del grupo focal de manera desinteresada.

De esta manera, el equipo de investigadores se apoyó en las sedes de la UAN en Colombia para hacer la primera invitación y contar con la ayuda de los directivos de estas ciudades; estos coinvestigadores ayudaron con el listado de los colegios, los cuales, en su mayoría,

son de modalidad EPJA (Educación para jóvenes y adultos), pues estos espacios mayoritariamente acogen a estos grupos. Seguido, se procedió a hacer la invitación a cada uno de los colegios. La ruta de selección, tanto de las ciudades como de los maestros, se describe en la siguiente figura.



Figura 1. Ruta para la selección de ciudades e instituciones educativas

Fuente: Diario de la investigación

El equipo trabajó directamente en las instituciones educativas de cada ciudad presentando un documento base, consolidado en las reuniones previas al trabajo de campo, dicho borrador les fue entregado a los maestros, quienes después de su revisión pasaron a hacer comentarios y discusiones frente a su pertinencia. El análisis de las repuestas encontradas en los grupos focales con los maestros nos llevó a comprender que no se debía elaborar *un modelo más* acorde con las necesidades inmediatas, sino hacer un alto para comprender qué se puede hacer desde el real saber y saber hacer de los maestros,

(Walsh, 2008-2014). Es, así como se consolida el libro denominado: *Aportes para la construcción de paz en la escuela colombiana de la reflexión docente. Contexto, políticas y actores*, el cual es fruto de la reflexión de algunos maestros de Colombia.

Formulación del problema

En la búsqueda de posibilidades pedagógicas previas al trabajo de campo con los maestros se hizo una revisión sobre propuestas en materia educativa de algunos países que vivieron procesos de paz y lograron superar problemáticas armadas, como las vividas en Colombia, y así poder utilizar la experiencia de estos para plantear instrucciones en el diseño del documento borrador que sería llevado a cada una de las ciudades.

Países como El Salvador, Guatemala, Perú, Irlanda del Norte y Sudáfrica han desarrollado modelos curriculares/educativos luego de haber superado conflictos armados e iniciado procesos de paz. En El Salvador, durante la década de 1970 se consolidaron actores revolucionarios, en su mayoría, integrados por movimientos sociales de izquierda, estudiantes universitarios, sindicalistas y movimientos campesinos (Moreno, 2016, p. 108). Hacia 1992 se firma el acuerdo de paz, uno de los puntos es el establecimiento de un nuevo sistema educativo y una nueva doctrina militar (creación de la Agencia Nacional para la Seguridad Pública ANSP). Dentro de los reajustes al sistema educativo se destaca la supervisión en el planeamiento y los presupuestos a nivel local para mitigar la centralización excesiva en la toma de decisiones, así como la carencia de supervisión escolar, superando problemas del sistema logístico que era deficiente en el equipamiento y el mantenimiento de las instalaciones, además de la distribución de materiales. También se crearon los distritos por región y subregión, así como los núcleos educativos (Machuca, 2013).

Por otra parte, se establecieron las escuelas populares, se dio reconocimiento a maestros campesinos y se les permitió la incorpo-

ración laboral en programas como SABE (Solidificación del Alcance en la Educación Básica) y EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad), este último es un programa exclusivo para atender la educación parvularia y el primer ciclo, en el que intervienen los padres de familia conformando las Asociaciones Comunes para la Educación Básica (ACE; Machuca, 2013). Además, se proponen dentro de sus reformas los siguientes programas educativos, inversión para la reducción de la pobreza, promoción del desarrollo integral de las personas en las que se fomente la educación inicial y parvularia, educación acelerada, aulas alternativas, escuelas saludables, atención a la población con necesidades especiales, educación de jóvenes y adultos, programas de becas para Educación Media y Superior.

En el caso de Guatemala, la historia del conflicto armado tuvo variables complejas, para la década comprendida entre 1944 y 1954. La constitución establecía un rol apolítico para los militares; sin embargo, estos expresaban públicamente su inconformidad frente a las medidas y las reformas planteadas para la época (May, 1999, p. 71). Luego de 36 años de conflicto, el 19 de diciembre de 1996 se firma el acuerdo denominado, *Acuerdo por una paz firme y duradera*. Dentro de los temas por destacar y que fue considerado uno de los más grandes logros para el proceso de paz, se dio reconocimiento a Guatemala como un Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, pues aunque el 60% de la población de Guatemala es indígena, sus derechos habían sido desconocidos (Illera, 2016). Uno de sus proyectos insignia fue el Pronade (Programa Nacional de Escuelas Administradas por la Comunidad para la Promoción de la Educación); para ello se establecieron oficinas de educación para cada uno de los departamentos de Guatemala, esto con el fin que cada jurisdicción estuviera a cargo de sus propias reformas y regulación de las escuelas (Diez y Quinn, 2015). Se resalta el reconocimiento a la educación bilingüe, mostrando respeto por las entidades culturales y espirituales de las etnias indígenas, al darles mayor inclusión social, pues estos presentaban los niveles más bajos de cobertura educativa.

En el caso de Perú, la historia de conflicto armado data desde 1965 con movimientos, como el MIR, ELN, MRTA, los cuales conformaron sus ideologías en pro de lucha por conquistar el poder al servicio de la patria y el pueblo (CVR, 2011). Este conflicto armado, lastimosamente, reveló las profundas brechas y desigualdades de la comunidad peruana; además, prolongó las pérdidas económicas, la capacidad productiva de la población, siendo la población campesina la que más sufrió, ya que de la totalidad de víctimas reportadas, el 79 % vivía en zonas rurales y el 56 % se ocupaba en actividades agropecuarias. La comisión estipula que el proceso de violencia puso de manifiesto la gravedad de las desigualdades de índole étnico-cultural. El 75 % de las víctimas fatales del conflicto armado interno tenían el quechua u otras lenguas nativas como idioma materno (CVR, 2011).

En una de las investigaciones efectuadas por la CVR se encontró que fueron algunos educadores quienes eran conocedores de proyectos de educación popular, en colaboración con organizaciones de Amnistía Internacional, los cuales conformaron el proyecto Educación para la Paz en Perú (Call-Cummings y Hook, 2015). Dentro de sus proyectos se desarrollaron currículos de educación cívica en la que participaban los jóvenes, enfatizando en los proyectos de derechos humanos, así como la fundación de una sociedad democrática y pacífica. Los educadores peruanos trabajaron por la educación de maestros en formación dentro de las comunidades que fueron impactadas por la intimidación armada, su mayor objetivo fue trabajar por la reconstrucción emocional y psicológica que dejó el trauma de la violencia.

En este sentido, algunas experiencias que, aunque lejanas de América Latina, fueron tenidas en cuenta por su reconocimiento internacional, fueron las de Irlanda del Norte y Sudáfrica; para el primero, el proceso de paz inició desde 1985 cuando se generó el acuerdo angloirlandés por el que se formalizó la influencia de Irlanda sobre Irlanda del Norte. En 1993 se produce la “Declaración de Downing Street” en la que se manifiesta la voluntad de incorporar el Sinn Féin (brazo político del IRA) en las conversaciones de paz,

firmada hasta 1998 con la denominación de Acuerdo de Belfast (Escuela de Cultura de Pau, 2006).

Dentro de este periodo se han gestado proyectos educativos en beneficio de los jóvenes que han sido partícipes de estos conflictos; un ejemplo es: Exploremos el Derecho Humanitario (EHL), creado a finales de 1998, con el propósito de diseñar materiales del aprendizaje esencial para ser usados mundialmente entre jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. Desde el año 2001, estos módulos se distribuyeron de forma libre con el ánimo de referenciar los currículos de educación secundaria en las áreas de ética o de educación ciudadana, bien sea, en los programas de educación no formal, mediante el establecimiento de alianzas de trabajo a través de los ministerios de educación, organizaciones nacionales de la Cruz Roja/Media Luna Roja o de otros socios educativos. A largo plazo, la meta estratégica del proyecto EHL es que la educación sobre el derecho humanitario se acepte plenamente como parte integral de la educación básica, tanto en los currículos de secundaria, como en los programas de educación no formal para jóvenes (de 13 a 18 años) alrededor del mundo (Cruz Roja, 2000).

En el caso de Sudáfrica, el proceso de paz es ejemplo para pensar en la posibilidad del perdón y la reconstitución social. Los dirigentes de la época Roelf Meyer, representante de los Boers, y Pamaphosa quien hacía parte del Congreso Nacional Africano, identificados como grandes enemigos y quienes representaban dos facciones enfrentadas en el proceso sudafricano, hacen un alto y se sientan a negociar. Esta actitud le muestra al mundo que sí se puede resignificar la idea de venganza. A través de diálogos y entrevistas de fácil ubicación en la web se puede escuchar por parte de estos actores políticos expresiones como estas: “para llegar a la paz, el hecho de pensar en venganza no es útil, no es beneficioso, es caer en el mismo estado de violencia y violación a los derechos humanos”.

Es claro que replicaban las ideas inspiradoras de Nelson Mandela, quien, tras vivir 27 años de cárcel, expresaba a sus opositores, el mismo día de su liberación: “los perdono y los necesito para crear

una nueva Sudáfrica”. Se gestan las comisiones de verdad y de reconciliación. Ahora el país del arcoíris⁴ se supera sobre el Apartheid⁵ y aunque aún no se cuenta con una paz definitiva, es ejemplo valioso por seguir por todos en el mundo.

La indagación de los acuerdos de paz gestados en otros países llevó al equipo de investigación a formular la siguiente pregunta: ¿es necesaria la construcción de un modelo pedagógico que les brinde a los jóvenes y adultos que hicieron parte del conflicto armado colombiano posibilidades académico-curriculares y de convivencia para una verdadera inclusión social?

Marco de referencia

Acorde con las preguntas formuladas, el equipo de investigadores repasó teorías que dialogan de manera asertiva con el objetivo de estudio, para así articular las posibilidades pedagógicas y educativas para la población foco de la indagación, establecidas de manera transversal en el libro producto de la investigación. Las orientaciones mostraron que era importante generar una reflexión para los maestros acorde con las necesidades de cada uno de sus contextos. Siendo la teoría de la pedagogía decolonial la más acertada. Los autores más destacados y que ayudaron en la articulación del libro final fueron Franz Fanon (1963), Paulo Freire (1986), Boaventura de Sousa Santos (2005) y Catherine Walsh (2005-2014),

Frantz Fanon hace ya varios años se ha convertido en un referente de la educación popular en Colombia; él junto, con el brasilero Paulo Freire hablan en sus teorías de la educación como medio de libertad. Fanon establece que quienes no cuentan con posibilidades lectoescriturales y, tal vez, discursivas no podrán defender sus ideales, ni mucho menos el desarrollo de un pensamiento político y libertario.

4 Es conocida así debido a la diversidad de razas (blancos, negros, mestizos, asiáticos) idiomas y creencias religiosas.

5 Política de segregación racial creada en 1944, cuyo objetivo era separar las razas. Con esta ley se les prohibía a los negros el derecho al voto, la circulación en las calles, matrimonio entre blancos y negros. Se dividió también los espacios territoriales, lo cual generó mudanzas.

En su libro *Los condenados de la tierra* (1963) hace una crítica a la visión general del mundo, establece que el desarrollo social y económico de un país está direccionado a través de tres posturas; en primer lugar, es necesario ser semejantes a los países industrializados “avanzados”, no ser como ellos, es estar en un último escalón de lograr ser reconocidos como países a la vanguardia, segundo, todos los países deben ser casi idénticos en su forma de pensar, actuar y vivir. Lo contrario es visto como errado, por lo tanto, si queremos no ser señalados, debemos tener las mismas condiciones de infraestructura, de avances tecnológicos, de uso de la tierra, de trato con el otro. Finalmente, la formación del capital debe estar directamente relacionado con el crecimiento económico, lo anterior obliga desde espacios educativos a una formación desde el afán y por la consigna de no quedarnos atrás desde la perspectiva del proceso de modernización, en el cual se nos obliga a dejar atrás lo tradicional al ser visto como algo incompleto.

En este mismo sentido, pero desde una mirada más a los entornos educativos, Paulo Freire propone que se debe abandonar la caracterización de oprimido perpetuo, abandonar esa latente característica de la sumisión y de una obediencia innecesaria. En las aulas de clase, los maestros cuentan con la oportunidad de hablar sobre los procesos históricos y sociales y la formación de un pensamiento que apague el legado de la subordinación. Freire propone el cierre de la brecha de agresión entre los mismos opresores: “Os oprimidos hao de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redencao” (Freire, 1970, p.56). Es una realidad cómo entre iguales se ven contiendas innecesarias apoyadas en ideologías dominantes. La crítica más fuerte del autor es esa donde se ve una especie de adoración del oprimido por su opresor, “O grande problema está em poderao os oprimidos, que “hospedam” o opresor em si, participar da elaboracao, como seres duplos, inautenticos, da pedagogia de sua libertacao” (Freire, 1970 p. 43).

Muy en la corriente de Fanon y Freire, el portugués de Sousa Santos basa su teoría sobre una sociología crítica (2003; p. 44; 2005, p.152), motivando a los investigadores para que muestren el descontento con los problemas políticos, sociales y humanos, los cuales

siendo latentes se han opacado con la modernidad; para ello, lo primero es reconocer la existencia de otros y otras, y juntos constituir sociedades realmente democráticas. De Sousa Santos (2005, p. 172) elabora cinco posturas desde lo que él denomina la *sociología de las ausencias*. La primera de estas posturas es la visibilización de las diferentes formas de conocimiento, el más conocido es el diálogo entre los saberes indígenas, frente a los científicos; segundo, son todas aquellas formas de producción que se dan de manera alterna a las establecidas por el capitalismo dominante. El tercero es volcar la mirada sobre el patrón establecido en la clasificación social, las cuales terminan inviabilizando las diversidades; el cuarto gira en torno a pensar qué significa la democracia, la cual no debería ser vista como algo impositivo sino flexible; y quinto, los medios de comunicación y la necesidad de contrastar los globales frente a los independientes.

Todas estas esferas que presenta de Sousa Santos nos llevaron a pensar en los logros que se han generado desde la parte de querer reemplazar esas ausencias por expresiones de lucha por el reconocimiento, entre ellos, la más fuerte en Colombia es búsqueda de paz. Sin embargo, la modernidad también hace una contraparte fuerte y su peso se sustenta en la palabra guerra. Por más de cincuenta años se habla de “acabar con el enemigo”, de “hacerlos pagar” y son menos aceptadas expresiones de perdón, reconciliación e integración y reconstrucción del tejido social.

Finalmente, la autora más reciente es la nacionalizada ecuatoriana Catherine Walsh, quien analiza el concepto de la interculturalidad, pensado como un proyecto político y epistémico, en el cual los modelos pedagógicos educativos reinantes, muchas veces, no trabajan a la luz de un verdadero pensamiento de inclusión (Walsh, 2005). De allí que, en nuestro rol como académicos, los docentes sintamos tensión frente a cómo debemos formar a nuestros estudiantes, ya que nosotros fuimos educados desde una mirada colonial (Walsh, 2005) y desprendernos de ella para incorporar una nueva mirada al sistema educativo es una misión de largo aliento. Acorde con la teoría de Walsh, podría entenderse que Colombia no cuenta con una educación

multicultural, puesto que está configurada desde una base colonial. Sin embargo, la creación de diferentes políticas públicas, en las que se habla de inclusión en el campo educativo como son las distintas cátedras como la afro, la indígena o la de comunidades LGBT, son escritas para ellos y no desde su voz, es decir, no están estudiadas desde la realidad, sino desde el pensamiento de grupos dominantes. Por ejemplo, para nosotros, la política de etnoeducación es entendida como educación para grupos étnicos y, al parecer, muestra una preocupación del Estado frente a las necesidades de estas poblaciones, da la ilusión de estar aportando a la cuota del multiculturalismo, no obstante, esta debe ser entendida como un proyecto político que hace intervención sobre los lugares de poder que determinan lo que es y lo que no cuando se habla de conocimiento (Walsh, 2004).

Catherine Walsh (2005) establece la necesidad de hacer un análisis reflexivo de la matriz colonial y así poder entendernos como un grupo social diferenciado, nuestra historia de conflicto armado aunque guarde ciertas similitudes con otros países, cuenta con unas realidades únicas y diferentes, esto nos invita a pensar en cuáles son nuestras necesidades para lograr la construcción de un Estado, sociedad y país en el que quepamos todos (Walsh, 2008); referido a la educación y, más aún, en la educación colombiana, existe una fuerte relación con las posturas de Walsh frente a lo que en materia de inclusión educativa se vive en las escuelas públicas de nuestro país.

Metodología de la investigación

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, teniendo en cuenta que esta, desde sus inicios, está orientada a estudiar la realidad social (Osse, 2006) con el objetivo de sistematizar los hallazgos provenientes del campo de la indagación, por lo tanto, desde el inicio de la ruta de trabajo se tuvo como derrotero ingresar en las instituciones educativas, hablar directamente con los docentes y desde sus apreciaciones comprender cuáles eran sus posturas frente a la elaboración de un documento base de orientación que los ayudara a mejorar sus posibi-

lidades pedagógicas a la hora de acoger personas que hicieron parte del conflicto armado colombiano y que esta quedara materializada en un documento de libre acceso.

Asimismo, la tipología dentro del enfoque cualitativo preestablecido lo enmarcamos en la investigación acción participante y la teoría del colombiano Orlando Fals Borda (2008), quien establece que una investigación no solo debe dar a conocer las necesidades, sino también generar diálogos que permitan ayudar en la transformación de las necesidades sociales. Fals Borda propone las siguientes posturas críticas; la primera, comprender que las ciencias sociales no son neutrales; segundo, que en una investigación participativa la relación entre comunidades son relaciones de sujeto a sujeto y el conocimiento es el resultado entre esos diálogos; tercero, se debe dar un diálogo de saberes, es decir, entre los especializados, y los saberes comunitarios, de tradición oral y formas culturales que cada uno tiene, por ello, las herramientas de investigación deben ser sencillas y de fácil comprensión; finalmente, debe existir una devolución crítica, darle a la comunidad los resultados de la investigación. Por lo anterior, los investigadores contaban con documento base elaborado desde la indagación y la construcción teórica previas, que luego de haber sido puesta en diálogo con los maestros de Bogotá, Ibagué, Pereira, Roldanillo y Tunja se reconstruyó con los saberes y las vivencias propias de ellos.

Como se dijo en la introducción, gracias a que la Universidad Antonio Nariño cuenta con sedes en más de treinta regiones de Colombia, se buscó el apoyo de los directores de cada una de estas, siendo las ciudades antes mencionadas las cuales dieron respuesta positiva a dicha convocatoria. En cuanto a los colegios seleccionados, debían cumplir dos condiciones, primero, ser instituciones con maestros con experiencia en educación para jóvenes y adultos y que de manera voluntaria quisieran participar de la evaluación del documento base. La información de los colegios por ciudades se presenta en la tabla 1:

Tabla 1. Relación de los colegios por ciudades y número de maestros

Ciudad	Número de instituciones participantes	Total de maestros participantes	Algunas características de las instituciones
Bogotá	2	13	Estas instituciones reciben estudiantes con registro CODA desde el año 2008. Trabajan los sábados y domingos desde las 7:00 a.m. hasta las 5:00 p.m. La mayoría de los maestros tiene más de 10 años de experiencia con estas poblaciones
Ibagué	4	10	Esta institución cuenta con maestros que trabajan con hijos reintegrados del conflicto armado colombiano, así como otras poblaciones denominadas vulnerables
Pereira	6	22	Los maestros cuentan con experiencia de recibir personas del conflicto desde la primera desmovilización de las AUC
Roldanillo	2	8	Estos docentes cuentan con varios años de experiencia en población de conflicto armado colombiano
Tunja	2	17	Institución de educación flexible que ofrece los ciclos I, II, III, IV, V y VI, en las jornadas diurna, nocturna y fines de semana. Es una de las primeras instituciones en Tunja en ofrecer educación humanista por ciclos. Sus maestros reciben población que ha hecho parte del conflicto armado
Total	16 colegios y 70 maestros		

Nota: por respeto a la identidad de los maestros y las instituciones se omiten sus nombres.

Fuente: Diarios de campo.

En cuanto al instrumento para la recolección de los datos, se desarrolló mediante grupos focales en un ambiente semiestructurado (Morse, 1994); para ello se utilizó el registro en diarios de campo, los datos allí consignados fueron analizado bajo la técnica descriptiva en la que se extrajeron categorías emergentes (Bardin, 2016), las cuales fueron analizadas para obtener la consolidación del documento final. Las preguntas giraban en torno a la percepción del contenido base del libro, su comprensión y utilidad en el campo de educativo.

Resultados

Los diarios de campo de los investigadores proporcionaron categorías emergentes seleccionadas acorde con el nivel de repetición no

solo en las expresiones, sino también en ideas y argumentos. Cada investigador llevaba un cuestionario para evaluar en forma y fondo el documento base, pero se tuvo que desistir de este pues la mayoría de los maestros manifestó no querer leer el documento o no contar con el tiempo para la actividad, así que se optó por hacer síntesis de cada capítulo y mediante grupos focales pedir sus apreciaciones.

Preguntas A: En cuanto a pertinencia y claridad.

Preguntas B: En cuanto a nombres de los capítulos, referentes y calidad del contenido.

Tabla 2. Agrupación de las preguntas

Preguntas A	Preguntas B
Pertinencia y claridad del capítulo 1	¿Considera que los títulos de los capítulos son adecuados y acordes con el contenido?
Pertinencia y claridad del capítulo 2	¿Qué considera hace falta y qué le sobra a cada capítulo?
Pertinencia y claridad del capítulo 3	En caso de no sentirse satisfecho con el contenido de cada capítulo, manifiéstelo
Pertinencia y claridad del capítulo 4	¿Qué hace falta que usted considera no fue pensado?
Pertinencia y claridad del capítulo 5	Otorgue cualquier tipo de recomendación

Fuente: Diarios de la investigación

En la tabla 3 se muestra la selección de las respuestas que tuvieron mayor repetición desde las ideas y argumentos de los profesores en las cinco regiones indagadas.

Tabla 3. Consolidado de respuestas con mayor número de repetición en ideas y argumentos

Respuestas a las preguntas A	Respuestas a las preguntas B
Son claros	Hay claridad estructural
Están acorde con los textos	Es importante ampliar teorías y enfoques sociológicos
Está correcto el que tiene	Es interesante pues la educación es la base de la transformación del ser humano
Hay claridad estructural. No se sugieren cambio	Es completo
No se sugieren cambios	Es necesario resaltar en cada capítulo las teorías y las ideas principales

Respuestas a las preguntas A	Respuestas a las preguntas B
No hay recomendaciones.	Se sugiere la presentación de diferentes pensadores sobre el tema, que sean ajustables a la realidad del contexto de los estudiantes a quienes se quieren insertar en el proceso de formación y preparación competente para desempeñarse como un ser sociable y productivo
Son claros los apartados	Profundizar en las teorías
De acuerdo con la propuesta	Describir lo que sucedió a través de la historia con respecto al conflicto armado, es pertinente hablar del papel que desempeñó el Estado en la inclusión de personas víctimas del conflicto en los procesos educativos en nuestro país.
Las ideas centrales corresponden al desarrollo del capítulo	Agregar ejemplos de metodología de trabajo con jóvenes y adultos. Hacer hincapié en las peculiaridades de los adultos y los jóvenes, e implementar estrategias educativas diferentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje
Nos parecen correctos los títulos asignados, ya que son acordes con los capítulos	Como docente sé que los maestros que viven en zonas de conflicto tienen vivencias, experiencias y anécdotas que contar, por lo tanto, hacer un estudio que analice esas vivencias sería importante y, así, poder generar nuevas propuestas constructoras enfocadas hacia la reconciliación y la paz en Colombia
No se sugiere otro título	Buena explicación de cada uno de los capítulos
Claro y coherente	Profundizar en los apartados de la historia de la violencia en Colombia y documentar cómo algunas reformas educativas han desprestigiado la labor docente y el papel que desempeña la escuela en la sociedad como agente formador
Nos identificamos con la cartilla. Aprobamos lo presentado.	Agradecemos tengan en cuenta las sugerencias para la construcción y el mejoramiento del documento final, estamos seguros nos va a hacer de mucha utilidad en nuestra praxis
Es claro el nombre	Sí, porque tiene aspectos importantes a tenerse en cuenta para tener claridad de la realidad, desde el punto de vista docente

Fuente: diarios de campo de las cinco regiones de Colombia.

A partir de una primera lectura surgieron algunas intuiciones, como por ejemplo, los maestros manifestaron satisfacción al ser tenidos en cuenta a través de la indagación sobre temáticas en las que son protagonistas, tienen mucho conocimiento, pero que difícilmente son tenidos en cuenta a la hora de construir material de trabajo.

Las preguntas A fueron más fáciles de analizar, pues la mayoría daba respuestas cortas y concisas, a diferencia de las del grupo B cuya consolidación fue necesario clasificar bajo los siguientes criterios:

Se dividieron las respuestas acordes con la similitud en el contenido, similitud en las palabras y en la intención comunicativa.

Se fue de lo general a lo particular en las expresiones y argumentos; estas se reagruparon progresivamente por atributos en el significado de las posturas de los maestros.

En estos casos, el margen de interpretación personal y subjetividad aumenta, por ello, todo el análisis se hizo desde un trabajo en equipo en el cual todos opinaban e iban consolidando las respuestas desde lo establecido por los maestros. Gracias a lo establecido en la tabla 3, nuevamente, se va a cada capítulo (hoy denominados momento) y se hace el respectivo ajuste acorde con las solicitudes de los maestros. El resultado se consolida en la tabla 4, allí se encuentra el resumen del cómo quedó cada uno de los apartados, libro que fue publicado a finales del año 2019.

Tabla 4. Cinco momentos del libro Aportes para la construcción de paz en la escuela colombiana desde la reflexión docente. Contexto, políticas y actores

Momentos del libro	Resumen
Momento uno: ser humano, educación y sociedad	Se asume educación con base en la Ley 115 y el Decreto 1860, lo cual da línea a los maestros para que aborden aspectos pedagógicos y organizativos generales. La concepción sobre ser humano, educación y sociedad debe ser asumida por cada uno de los lectores, sin olvidar a las personas que alguna vez hicieron parte del conflicto armado, así como los diferentes miembros sociales de las comunidades receptoras. Se sugiere que las posturas en relación con educación, ser humano y sociedad estén acorde con los consensos y los disensos de toda la comunidad educativa, entendiendo estas como parte del tejido social que agrupa a todos los integrantes: reintegrados desmovilizados, desplazados, etcétera, conviviendo en un ambiente de cooperación, solidaridad, fraternidad, desarrollo y respeto entre todos sus miembros

Momentos del libro	Resumen
Momento dos: breve historia del conflicto armado colombiano	Como lo indica el título, el deseo es mostrar de forma breve y sencilla la historia del conflicto armado en Colombia, tarea nada fácil dada la larga trayectoria histórica de dicho fenómeno y la basta y rica documentación bibliográfica que existe al respecto. En este sentido, se quiere que los lectores en su mayoría docentes que recepcionan personas que han hecho parte del conflicto armado en Colombia, se informen de los orígenes, los momentos, los escenarios y los intentos de procesos de paz que ha tenido nuestro país; porque somos unos convencidos de que sin la comprensión de dicho proceso que ha marcado a muchas generaciones, difícilmente podemos superarlo.
Momento tres: tipologías educativas que acompañan la educación para jóvenes y adultos	Este momento está dedicado a mencionar algunas de las tipologías más destacadas que les han ayudado a los docentes a emprender un trabajo consiente con poblaciones de jóvenes y adultos. Se mencionan la importancia y los aportes, con el objetivo de elevar los saberes preexistentes de maestros y maestras que hoy en día cuentan con la oportunidad de hacer parte de esta importante experiencia pedagógica. Entre las tipologías más destacadas están: educación inclusiva/ diversa, educación para el trabajo y el desarrollo humano, educación popular, educación comunitaria, educación a lo largo de la vida.
Momento cuatro: modelos pedagógicos flexibles	En este contexto, los modelos pedagógicos flexibles son pensados y formulados como una respuesta formativa para la población que decide reintegrarse a la sociedad. Este capítulo presenta cuatro de los modelos pedagógicos flexibles que se consideran pueden ser de interés para los profesores que trabajan con alguna población que de forma directa o indirecta ha sido excluida de la esfera social y que inicia su proceso formativo. Es importante aclarar que este apartado no busca dar rutas definitivas, ni establecer caminos por seguir para la formación de determinadas poblaciones, lo que pretende es hacer visible conceptos, políticas y elementos que puedan ser de utilidad para repensar las prácticas educativas de acuerdo con las necesidades específicas de cada contexto

Momentos del libro	Resumen
Momento cinco: el maestro y la formación política: entre la realidad y el sueño	Se reflexiona sobre el lugar del docente y el papel que representa en la formación de personas que han participado en el conflicto armado colombiano. En este sentido, se proponen cuatro ejes temáticos de discusión y construcción. Primero, se reflexiona acerca del significado de la escuela en los actuales contextos. En los dos anteriores ejes temáticos, en un tercer momento se propone una indagación sustentada en la experiencia personal de maestros con experiencias en contextos con participantes del conflicto y se presentan tres relatos de vida que permiten evidenciar las posibilidades y los retos de los maestros en estos contextos. Finalmente, se presenta un espacio de construcción conjunta para que cada lector proyecte el docente que necesita, quiere y sueña en este tipo de contextos

Fuente: resultado de la investigación VCTI 2017201. Tomado de los resúmenes del libro.

Conclusiones

La pregunta que motivó al equipo para desarrollar la presente investigación giraba en comprender si era necesaria la construcción de un modelo pedagógico que brindara a los jóvenes reintegrados del conflicto armado colombiano posibilidades académico-curriculares y de convivencia para una verdadera inclusión social, la cual, luego del análisis de datos a las respuestas de los setenta maestros de las cinco regiones de Colombia, se determinó que indudablemente es importante seguir apostando todos los esfuerzos por combatir el rechazo social a estos grupos, así como visibilizar que los contextos escolares son el mayor puente para lograr dicha integración.

Sin embargo, hablar de la creación de un modelo pedagógico de carácter exclusivo para esta población no es lo más acertado, porque se caería en el error de desconocer las particularidades de los diferentes actores, los niveles de escolaridad con los que cuentan, así como las necesidades socioafectivas que muchos de los excombatientes han construido a lo largo de sus experiencias en la guerra. Por ello, el libro que se presentará a la comunidad educativa colombiana establece

una estructura dirigida a maestros que desean seguir apostando a la inclusión y la reintegración desde sus aulas, pues, hoy en día, ser maestro en una sociedad que asume un proceso de paz establece varias responsabilidades, como dar una vuelta de mirada a la reflexión de la historia del conflicto armado y las políticas públicas que desde la educación se han gestado.

Pensar en una pedagogía desde la visión decolonial, como se establece en el marco de referencia de este artículo, el cual fundamenta el libro, nos enseña que, para reconstruir la historia, se debe tener presente el pasado, pero es el presente el que a través de la construcción colectiva de los maestros a nivel nacional se convierte en una oportunidad de apuntar al repensar pedagógico. Asimismo, las propuestas no deben seguir siendo construidas por académicos que observan desde largas distancias, sino motivadas en los contextos reales; por ello, es innecesario presentar un modelo pedagógico consolidado para las personas del conflicto sin caer en la repetición de propuestas tradicionales.

Para nuestros jóvenes y adultos reintegrados es complejo el ingreso a las aulas regulares, definitivamente es la entrada a un nuevo mundo, uno poco amable pues las políticas educativas no son adaptadas con ellos, sino elaboradas desde lo que el Estado desea y espera (Walsh, 2005). Por eso, el ideal de muchos maestros que deseamos ayudar se trata de crear espacios para que estos sean vistos por la comunidad educativa desde otra mirada, una en la que muy seguramente nos enseñarán y harán propuestas que cada día nos empujen a transformar y renovar nuestras prácticas pedagógicas y didácticas.

Reflexión

Como investigadores a lo largo de los dos años, tuvimos aciertos y desaciertos que nos invitan a la reflexión frente a lo vivido. En primer lugar, contar con la posibilidad de trabajar en más de cinco regiones de Colombia fue uno de los objetivos no cumplidos, varias ciudades a mitad de camino decidieron no participar, lo cual se convirtió en

desventaja para los resultados. Por otro lado, a la hora de la evaluación del documento inicial algunos de los maestros manifestaron no querer leer el documento base, solicitaron que se les hiciera una síntesis de lo que allí estaba planteado.

También fue perturbador escuchar el descontento de algunos maestros sobre el acuerdo de paz y las actuales políticas de perdón y reconciliación, algunos de ellos aún son perseguidos por el recuerdo doloroso que les dejó la crueldad del desplazamiento, el robo de sus propiedades y los enfrentamientos entre ejércitos. Para ellos, nuestros más profundos respetos, es bajo este hallazgo que aparece un punto complejo que no se pudo resolver en la publicación del libro, uno que gire a dar rutas de acompañamiento emocional para maestros y estudiantes quienes pasaron por situaciones traumáticas en la guerra. Lastimosamente, esto no estaba dentro de los objetivos iniciales de la investigación, pero queremos dejarlo como reflexión para otros investigadores que tal vez quieran ahondar y dar solución a esta necesidad.

Referencias

- Escola de Cultura de Pau. (2006). *Anuario de procesos de paz 2006*. Icaria Editorial.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70.
- Call-Cummings, M. y Hook, M. (2015). Endorsing empowerment? A critical comparative study of peace education in Jamaica and Peru. *Journal of Peace Education*, 12(1), 92-108.
- Comisión de Verdad y Reconciliación. (2011). *Informe final*. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2000). *Explorando el Derecho Humanitario (EDH): Programa de educación para jóvenes*. CICR.
- de Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- de Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/Ilsa.

- Diez, F., y Quinn, J. (2015). *Reformas Educativas en los acuerdos de paz*. Red de Educación para la paz y los Derechos Humanos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista paca*, (1), 7-21.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad* (36 ed.). Sigo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía do oprimido* (58 ed.). Editora Paz e Terra.
- Illera Correal, O. (2016). *Experiencias internacionales de paz: lecciones aprendidas para Colombia*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Machuca, C. (2013). Pincelazos sobre las reformas educativas en El Salvador. Universidad Pedagógica de El Salvador, Dr. Luis Alonso Aparicio. <http://www.pedagogica.edu.sv/index.php/revista-uperspectiva/item/29-pincelazos-sobre-las-reformas-educativas-en-el-salvador>
- May, R. A. (1999). Surviving All Changes is Your Destiny: Violence and Popular Movements in Guatemala. *Latin American Perspectives*, 26(2) 68-69.
- Moreno, J. (2016). *Estudio de caso: El Salvador. Experiencias internacionales de paz. Lecciones aprendidas para Colombia*. Universidad Jorge Tadeo Lozano
- Morse, J. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. SAGE, Thousand Oaks,
- Osses, S. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Universidad de La Frontera.
- Walsh, C. (2005a). Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz colonial*. UASB, Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005b). Primer seminario internacional (Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad. Bogotá. 1ro a 4to de noviembre de 2005. http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2008a). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (Comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

- Walsh, C. (2008b). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial* (t. I). Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Educo, Universidad Nacional del Comahue.

Narrativas juveniles: palabras, imágenes y formas que se convierten en libros de cuentos cortos, para compartir visiones de mundo

Youth narratives: words, images, and forms that become short story books, to share worldviews

Marcela Fernanda Téllez Pedraza¹
Victoria Eugenia Peter Rada²

Resumen

El *Proyecto Cuento Ilustrado*, iniciado en 2017 en el Politécnico Gran-colombiano, articula las asignaturas de *Taller de Redacción e Ilustración II* en torno a la creación de cuentos cortos y su posterior diseño e ilustración. A través de un trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollan un proyecto de investigación formativa que culmina en la producción de libros impresos no comerciales. Esta experiencia busca fortalecer competencias en escritura, lectura e ilustración, al tiempo que visibiliza narrativas juveniles y muestra cómo los elementos visuales y materiales enriquecen el sentido de los textos.

1 Comunicadora Social y Periodista de la Universidad Central; especialista en Comunicación Organizacional de la Pontificia Universidad Javeriana, y Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de planta de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

2 Diseñadora gráfica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano; Especialista en Pedagogía del diseño de la Universidad Nacional de Colombia, y Magíster en Semiótica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, docente de planta e investigadora de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Afirma Roger Chartier (1992), al referirse a la materialidad del libro, que las características físicas que componen a estos objetos de corte cultural tienen la capacidad de determinar la manera como los lectores se aproximan a los textos y se relacionan con ellos. Aspectos como la tipografía, el tipo de papel, la forma del libro, entre otros, los cuales, desde la vertiente de la historia literaria clásica, no se consideran como parte del análisis de las prácticas lectoras, cobran relevancia desde la perspectiva de la historia cultural, en la cual se postula que las formas también producen sentido.

Lo que sugiere esta mirada es la posibilidad de acercarse a los libros, más específicamente, a los de literatura, con la intención de develar cómo aquellos aspectos que no son parte del texto en sí se convierten en una narrativa tan poderosa como lo es la propia narrativa textual. Personajes, colores, tipos de letras, escenarios, distribución del texto en la página, tamaño y forma del libro, etcétera, dejan de ser tan solo decisiones relacionadas con el diseño y las características con las cuales llegará un libro a las manos del lector para convertirse en elementos constitutivos de la construcción de sentido y de la forma como se comprende y se establece una relación con las diversas realidades del mundo.

Los relatos, hechos palabra e ilustración, evidencian que más allá del sistema de signos con el que se elabora el texto, está la materialidad que los acompaña. Por eso, no es extraño que los estudios de las prácticas de lectura y escritura, que inicialmente centraban su objeto de estudio en el *analfabetismo*, hayan superado el interés estadístico —orientado a reflejar numéricamente el estado, proyectos y avances relacionados con la condición de ser analfabeta—, para dar un viraje hacia los actores y los procesos asociados con el *alfabetismo*. Esto quiere decir, que se dio paso a la comprensión de lo que sucede en el individuo y, en términos más amplios, en un grupo social, cuando se entra en relación y dominio con los textos y sus condiciones materiales.

Hacia finales de los años sesenta, las preguntas que prevalecieron en este campo estaban formuladas en relación con el estudio sobre los

agentes de lectura y escritura; las condiciones ideológico-culturales de escritores y lectores, así como las características políticas, sociales y religiosas vigentes en los contextos de producción y recepción. Dos décadas más tarde, esta mirada se complementaría con preguntas de tipo sociológico-cultural, enfocadas en comprender las funciones y los usos de la lectura y la escritura; las interacciones comunicativas que se desencadenan en torno al texto escrito; y los elementos que inciden en la forma como los sujetos se relacionan con ellos (Martos y Vivas, 2010).

En la década de 1980, este abordaje permitió concebir la escritura y la lectura desde la noción de *práctica social*, con lo cual se reconoció, además de los componentes ya expuestos, que ambas prácticas están situadas en un espacio y un tiempo determinado que no son ajenos ni externos a los procesos de interpretación. En este sentido, si bien es cierto que las palabras contienen en sí mismas las ideas que su autor quiso transmitir, estas solo cobran vida en el momento en el que se produce su lectura, pues el texto, de acuerdo con Chartier (1992, p. iv), es “producido por la imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular”.

Ahora bien, volviendo a los elementos que acompañan a los textos, es frecuente en géneros como la literatura infantil y juvenil, que las palabras no estén solas ni simplemente contenidas en su soporte impreso o digital. Estas llegan a estar acompañadas de uno o varios de los componentes referidos previamente, los cuales constituyen una narrativa visual no siempre planteada o desarrollada —de hecho, muy pocas veces lo es— por el mismo autor, pues son los ilustradores quienes a través de sus ideas, técnicas y capacidad creativa concretan esa apuesta visual y material para complementar los relatos.

Salisbury (2005) ejemplifica en el libro *Escribir e ilustrar libros Infantiles*, los diversos procesos que se llevan a cabo para desarrollar conceptos, ideas y recursos narrativos en libros ilustrados. Los referentes de los libros que presenta dejan ver cómo desde las propias experiencias del ilustrador se logran maneras originales de combinar

páginas y de permitir que la ilustración irrumpa en espacios que son poco convencionales. Asimismo, evidencian que las técnicas de ilustración, variadas y sin límites, aportan en el propósito de reflejar el estado anímico de los personajes, reforzando, incluso, las acciones que estos llevan a cabo. Por su parte, el uso de elementos tipográficos, como letras capitales para iniciar el texto, o cambios en el tamaño o el color, también se convierten en intervenciones que, junto a las demás, responden a la posibilidad de enriquecer la propuesta narrativa de los textos.

Es justamente en ese entrecruce, el de las palabras, las imágenes y las formas, donde se abrió paso una experiencia de aula de clase que se propuso, en un primer momento, indagar y desarrollar de la mano de jóvenes estudiantes los procesos que se surten para crear una narrativa textual y visual; en un momento posterior, visibilizar aquellas narrativas que los estudiantes iban produciendo, pues la riqueza que se fue encontrando en sus propuestas, permitió develar todo un universo de sentido sobre aquellas cosas que les interesa contar.

El *Proyecto cuento ilustrado*, como se denomina dicha experiencia, es una iniciativa de trabajo colaborativo que nació en el año 2017, en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, como resultado del interés por aproximar desde una perspectiva experiencial a los estudiantes de las asignaturas de Taller de redacción y de Ilustración II, hacia las prácticas de escritura, lectura e ilustración.

Por medio de una metodología que integra los saberes compartidos en el aula de clase sobre los actores, procesos, y dinámicas propias del campo editorial, los estudiantes de ambas asignaturas desarrollan, a lo largo de todo un semestre, un proyecto de investigación formativa (PIF), que tiene como objetivo fortalecer sus competencias en la producción de un texto de escritura creativa, específicamente, en el género de cuento corto (para quienes cursan Redacción), y en el diseño, la ilustración y la diagramación de uno de los cuentos cortos escritos por los estudiantes (para aquellos que cursan Ilustración II), hasta convertirlo en un libro impreso, no comercial, pero que sí contiene todas las partes físicas de un libro.

Tras cuatro años de acompañar a los estudiantes en esta apuesta de trabajo colaborativo, en la cual unos y otros deben desempeñar el rol de escritor o ilustrador, se puede afirmar que se han obtenido diversos aprendizajes en relación con el oficio y el *hacer* de estas prácticas; las temáticas que interesan a los jóvenes; la creación de una línea editorial que se destaca por visibilizar las narrativas juveniles, y, por supuesto, la que se ha referido previamente, la manera como los elementos visuales y materiales constituyen una narrativa que potencia el texto y aporta en la construcción de sentido de este.

En el caso de los estudiantes de Taller de redacción, el reto se concentra en dos ámbitos; en primer lugar, el del dominio del sistema de escritura, es decir, la relación que un individuo establece con esta tecnología cuyo aprendizaje no es inherente a la crianza, sino que requiere, en palabras de Meek (2004, p. 33) “una práctica con una herramienta que se debe aprender a controlar, de tal modo que el escritor pueda concentrarse en ordenar el mensaje más que en la elaboración de signos”.

En este aprender a desenvolverse con el lenguaje oral hecho formas —es decir, la traducción del sonido en una serie de signos—, los estudiantes deben familiarizarse con que la escritura es un proceso que demanda varias fases y en el cual debe haber una toma de decisiones de manera consciente para trasladar el texto las características con las cuales se visualiza previamente. Dicha apropiación del oficio del escritor como disciplina, lo lleva a comprender, según Cassany (1999, p. 39), que

[...] escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos, y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo.

A la par de este enfoque, con el cual se superan las ideas preconcebidas de que la escritura creativa es solo una cuestión de inspiración, se presenta el segundo reto, de definir qué contar y cómo dotar de

fuerza narrativa el relato. En este sentido, y a través de algunos ejercicios de lectura realizados en clase para analizar los componentes narrativos y las distintas miradas sobre las historias abordadas, se refuerza la noción expuesta por Meek (2004, p. 54), de que

[...] en cada texto escrito se esconde el contexto del escritor, su vida en el mundo y en el interior de su mente [...] [pues] las palabras del texto están entrelazadas con los sentidos provenientes de su tiempo y lugar, adicionadas con la lectura del escritor y con los supuestos de su cultura.

A partir de esta comprensión de la cultura de la escritura, en la que ya se visualiza la presencia activa de un lector que convierte el lenguaje en significado, el proceso de escritura del cuento corto se va desenvolviendo desde la convicción de que hay algo que se quiere compartir; de que subyacen uno o varios propósitos al plasmar una historia, ya sea que esta se enmarca dentro de los límites de la realidad o que se expanda hacia la ficción; y que en esas elecciones que se aplican para que el texto recoja determinadas características, hay una huella del autor, de sus intereses, expectativas, necesidades, motivaciones y visiones de mundo, que no se desligan de su contexto y cultura, sino que justamente se entrelazan con esta.

Trasladando la reflexión a los procesos que se activan en la clase de Ilustración II, lo primero por resaltar es que los estudiantes tienen su primer acercamiento al texto en calidad de lectores, lo cual, da paso a todas las posibles experiencias que puede desencadenar un relato: afinidad o desagrado, empatía o repulsión hacia los personajes, asombro o falta de motivación para continuar con la lectura, etcétera.

Esta primera lectura, caracterizada por ser desprevenida, porque el estudiante ni siquiera conoce la temática en la que se enmarca el cuento que le ha sido asignado, pone en juego su interpretación personal como individuo, como habitante del mundo, como ser humano y ser social que se desenvuelve en una comunidad en un contexto determinado. Por ello, los saberes y conocimientos previamente adquiridos, así como su propia historia de vida, se convierten en

elementos determinantes sobre la manera particular que tiene para asignarle sentido al texto (Cassany, 1999).

Por ello, en muchos de los casos, el encuentro que los estudiantes de Ilustración tienen con los cuentos se convierte en una suerte de confrontación, es decir, de hallarse con temas, contextos, historias y personajes que pueden ser próximos o distantes a su propio mundo, y para los cuales, independientemente de su grado de afinidad, debe plantear desde una perspectiva profesional una propuesta visual basada en el diseño, la diagramación y la ilustración.

Las lecturas que le siguen a ese primer encuentro en calidad de lector se orientan a discutir las formas de abordar la historia; a imaginar a esos otros lectores a los que va dirigida y a visualizar las características materiales que puede tener el libro, dentro de lo cual se incluye la definición del formato, la paleta de color y los recursos adicionales que podrían incorporarse, como pueden ser troqueles o insertos. Para facilitar este proceso, se distribuyen los textos en un formato denominado plan de páginas que permite visualizar la estructura del libro y determinar la relación con la imagen.

En esta fase destinada a concebir visualmente el relato, se hace un énfasis especial en que más allá de hacer una traducción del texto a imagen —es decir, de representar literalmente lo que ya dicen las palabras—, se debe apuntar a crear y a construir una narrativa con la cual se relacione el lector y que llegue a alimentar su proceso de construcción de sentido. Para lograr este reto, se refuerza constantemente el planteamiento de Chartier (1992, p. 55) acerca de que “la lectura no es solo una operación abstracta de intelección [sino que] ella es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro”.

Esto significa que se reconoce en las características de un libro, de ese objeto que ha sido construido, la capacidad de gobernar las prácticas de los lectores, quienes manipulan dichos objetos, interactúa con sus palabras y su materialidad, los portan, los palpan, se relacionan con ellos a partir de sus sentidos y en sus diferentes espacios.

Desde esta perspectiva, se abre paso una exploración hacia la creatividad, en la que se buscan referentes de ilustradores y de libros ilustrados que sirvan de guía para entender el manejo del público lector; se lleva a cabo el proceso de bocetación en el plan de páginas; se revisa cada una de las propuestas definidas; se discuten las opciones y alternativas en un constante diálogo de “negociación” sobre el diseño, en el que se apela al apoyo de otros libros que enseñan las vías por las cuales un ilustrador se entrena en el dominio del dibujo y en avivar su sentido de observación, de tal forma que el libro, en su conjunto, alcance la calidad que impone el medio editorial para el libro infantil y juvenil ilustrado.

Como punto de llegada, los estudiantes de Ilustración II logran resolver el diseño, la diagramación y las ilustraciones de un libro de tapa dura con 32 páginas interiores, que se entrega impreso con una maqueta de características cercanas a un libro real, para el cual definieron —sin limitación de técnicas y buscando superar el lugar común: el tipo de papel a utilizar, los acabados de cubierta, las guardas, las páginas interiores, y el estilo de encuadernación.

Una vez finaliza todo el proceso de diseño e ilustración, tiene lugar la socialización de los libros, y con ella, el encuentro entre el escritor, el ilustrador y algunos espectadores adicionales (docentes de asignaturas de Diseño Gráfico), desde cuyas perspectivas se realiza la valoración de los libros. En este encuentro y en la posterior lectura individual de los libros, sucede el descubrimiento que refiere Montes (2017, p. 86) sobre cómo la palabra —aquellas que fueron elegidas y articuladas por el autor para compartir un relato— “se vuelve a su vez cuerpo sólido y perseverante, menos fugaz que la voz, más capaz de derrotar al tiempo. Una conquista de la inmortalidad en cierto modo”.

Gracias a la materialidad que se les da a los cuentos del proyecto, las historias construidas por jóvenes autores e ilustradores pueden llegar a manos de muchos más lectores y nutrir la oferta cultural, pues aquellas que alcanzan un nivel superior, se convierten en libros

que se pueden comercializar tras surtir todo el proceso de edición por parte de la Editorial de Politécnico Grancolombiano.

Lo que sucede en estos casos, de cara a quienes participan en el proyecto y a los lectores de los libros publicados, quienes en la mayoría de los casos hacen parte del círculo social, académico y familiar de los autores e ilustradores, es que la exhibición “le otorga notoriedad a los libros y [...] [se convierte en] una forma de estimular el interés que influye profundamente en la actitud mental de las personas que la ven” (Chambers, 2007, p. 35). El tener ante sí el libro, ese objeto cultural que desde su soporte (impreso o digital) responde a una estética y ofrece una narrativa producida por jóvenes que, por primera vez, incursionan en el campo editorial, cambia la mirada con respecto a lo que sucede en el proyecto, pues la noción de que se trata de una actividad de clase se transforma cuando se ve la magnitud del punto de llegada y todo lo que implicó ese recorrido.

Como resultado de esta experiencia académica, se observa que, aunque la elección del tema y la narrativa visual es libre, las decisiones de los estudiantes se enmarcan en las categorías definidas por Fundalectura³ para categorizar las intenciones, los alcances y las búsquedas de los relatos de literatura infantil y juvenil. Lo que se puede inferir de esta correspondencia es que existe un interés por parte de los jóvenes de dar cuenta de las diversas circunstancias que rodean su existencia; de narrar lo cotidiano, lo que asombra, lo que produce felicidad, lo que derrumba, los sueños que se persiguen y hasta lo que pareciera ser un imposible. En fin, sus relatos se refieren a lo que hace parte del vasto mundo de los seres humanos, incluida su capacidad de romper los límites de la realidad.

Si bien podrían describirse y analizarse varios de los libros que hacen parte del proyecto, a la luz de las categorías que recoge Fundalectura, se presentan a continuación aquellos que son considerados como los más representativos dentro de cada una de estas.

3 Fundalectura es una organización colombiana que, dada su trayectoria, constituye un referente en el campo del fomento a la lectura, escritura y oralidad, específicamente, en el género de literatura infantil y juvenil.

Los sentimientos: el amor, el dolor, angustia, la soledad, la felicidad, la frustración, la rabia, la nostalgia, el miedo, etcétera, son un tema constante en los relatos que llegan a las manos de los ilustradores quienes, a partir de una primera lectura, deben resolver cómo transmitir toda esa complejidad que caracteriza a las emociones.

En el libro *Tu infierno*, una joven se ve atrapada por las más oscuras pesadillas, una mezcla de los inventos de su subconsciente con los recuerdos de su infancia. Como recurso que incorpora de forma audaz el ilustrador, está el desarrollo de las características físicas que tienen los personajes. El monstruo con el rostro desarticulado y lleno de gusanos siempre está cerca de ella, asechándola, de tal forma que se convierte en un personaje que genera terror.

Condenada a repetir su muerte, los ojos grandes de la joven muestran la angustia, el deseo de soltarse y salir corriendo, pero cae una y otra vez en un infierno a merced de un demonio, hasta que algo rompe con el ciclo de su pesadilla. El uso de los colores verde y rojo que, de forma continua generan un contraste por oposición (colores complementarios), acentúan la angustia permanente del personaje en ese ciclo repetitivo, sentimiento que está presente en todo el cuento.



Figura 1. Ilustraciones del libro *Tu Infierno*

Fuente: Marie Anne Dupont (autor)–David Porras (ilustrador)

La condición humana: crecimiento, madurez, búsqueda de la propia identidad, ritos de paso y viajes de iniciación, sexualidad, la existencia, la enfermedad, la muerte..., todo aquello que se reviste de la capacidad de confrontar al ser humano, hace parte de esta categoría.

Regina se despierta con una sensación de rareza, sabe que es un día especial; mientras está en el colegio observa un dibujo grotesco, según ella, que le llama la atención y la hace sentirse completamente diferente. De inmediato, empieza a sumergirse en sensaciones incomprensibles las cuales, poco a poco, encierran su mente en un cuarto oscuro; su vida no será la misma después de ese día.

Esta es la situación que se desarrolla en *El cuarto oscuro*, un libro que hace su propuesta de ilustración a partir de las características básicas como la simplicidad y la ausencia de ornamentación que promulgaba la escuela de la Bauhaus. El color y la abstracción de las formas son el medio para sumergir al lector en los diferentes espacios que atraviesan los personajes que acompañan a Regina.

En esta obra se puede apreciar cómo la lectura del texto y la imagen, en conjunto, produce una experiencia distinta a la que se realiza con cada uno de los códigos por separado, es decir, se puede establecer una relación solamente con el texto o únicamente con la imagen, pero el proceso de interpretación se potencia cuando se llega a un relato que nos invita a develar lo textual y lo visual.

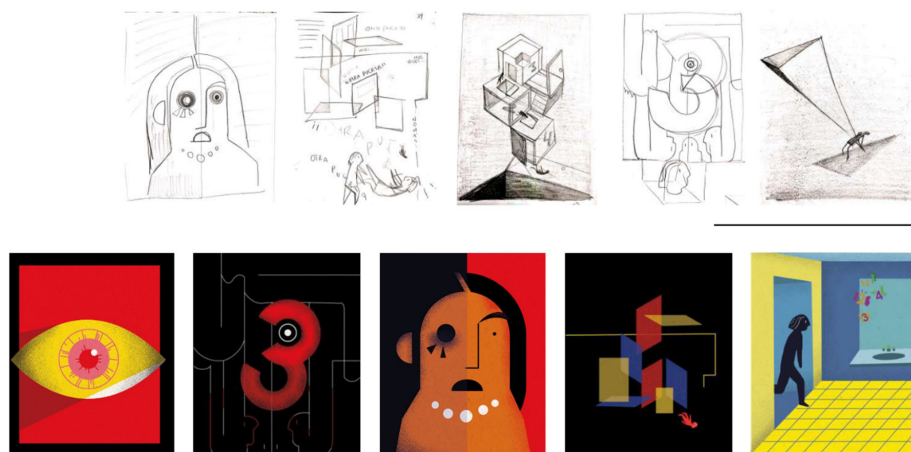


Figura 2. Ilustraciones del libro *El cuarto oscuro*

Fuente: María José Sarmiento (autora), Valentina Martínez (ilustradora).

La cotidianidad de niños y jóvenes: el entorno social y afectivo de los pequeños y de los que apenas comienzan el camino hacia la adultez, su familia y su escuela, la amistad, el primer amor, los abuelos, las costumbres sociales, las vacaciones, las adicciones y enfermedades juveniles, son los temas que se abordan en esta categoría.

La historia que se desarrolla en el libro *Hay un monstruo viviendo en mi casa*, en el que se presenta a una madre que invita a un acompañante a pasar el tiempo junto a ella y su hija durante un período de cuarentena, sin saber que ese sujeto se convertirá en un verdadero monstruo.

La narración, que es a dos voces: la voz de la niña que vive la experiencia y el relato que ella escribe en su diario, se despliega después de una cubierta donde ya es incipiente cómo llegará a lucir ese monstruo. Poco a poco, el lector irá identificando algunas pistas adicionales sobre aquello que se va a desencadenar, algo realmente conmovedor.

La técnica de la que se vale el ilustrador para acentuar el dramatismo que van experimentando los personajes, se puede apreciar en

la gestualidad que deja ver a través de pequeños recuadros, soporte clave para que el lector descubra al final que el maltrato físico a una mujer es el tema central de la historia.

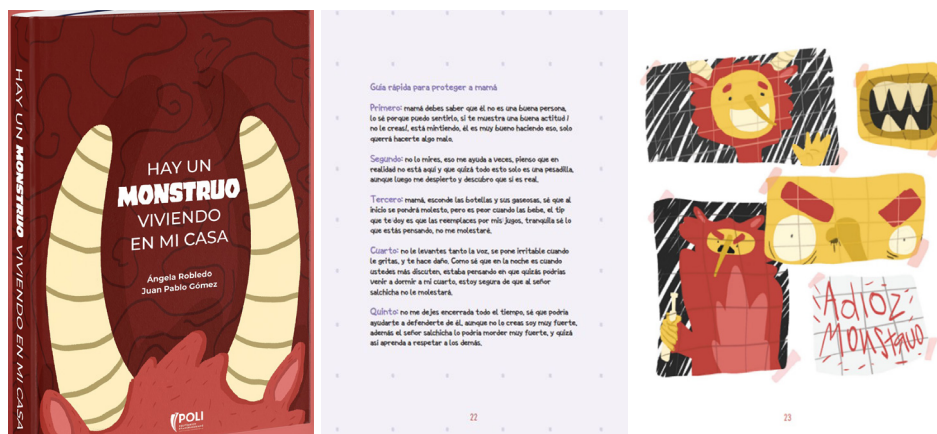


Figura 3. Ilustraciones del libro *Hay un monstruo viviendo en mi casa*.

Fuente: Ángela Robledo (autora), Juan Pablo Gómez (ilustrador)

Las circunstancias y relaciones familiares: la llegada de un hermano, de un nuevo padre o madre, el divorcio, la adopción, la orfandad y el abandono son algunas de las circunstancias que se llegan a atravesar en el entorno familiar.

Fluyendo con la vida, es un libro que refleja los estados anímicos y situaciones complejas a las que continuamente se encuentran expuestos los jóvenes y que inciden en sus relaciones familiares. En este caso, el ilustrador exploró diferentes texturas y manchas de colores para la construcción de los personajes, que involucra con el fondo de las páginas y acentúa la atmósfera de tensión que contiene el relato. El juego tipográfico que se propone en algunas páginas con pequeñas ventanas resalta momentos importantes del texto que invitan al lector a descubrir un episodio trágico que desencadena la transformación de la protagonista del relato, una adolescente cuyos padres se habían divorciado.

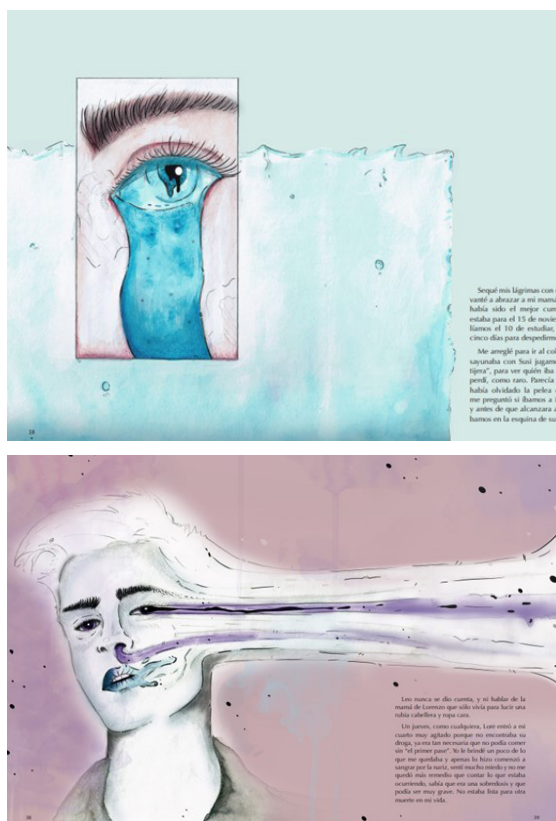


Figura 4. Ilustraciones del libro *Fluyendo con la vida*.

Fuente: Manuela Fajardo (autor), Sebastián Sarmiento (ilustrador).

El contexto: en esta categoría están las alusiones a los animales, la naturaleza, el medio ambiente, la vida urbana o rural, los acontecimientos históricos y otras realidades que el lector conoce previamente o a las que se enfrenta por primera vez a través de los relatos.

El corazón de Lola es un libro habitado por un personaje particular, es la historia de Lola, una paloma de ciudad que pierde a su mejor amiga humana, María, y en su búsqueda se encuentra con animales salvajes que se han tomado Bogotá por cuenta de la pandemia y que la harán reflexionar sobre el rol que desempeña en el mundo.

En este libro, el ilustrador incluye un aporte excepcional al texto al incluir fotografías y dibujos que acentúan el recorrido que emprende Lola, y de una forma ingeniosa comparte su punto de vista con respecto a la situación que hemos vivido durante los últimos dieciocho meses como consecuencia de la pandemia de COVID-19.

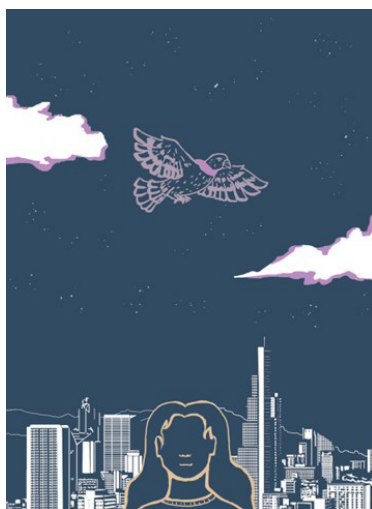


Figura 5. Ilustraciones del libro *El gran corazón de Lola*

Fuente: Yasney Rojas (autora), Andrey Leyton (ilustrador).

Las situaciones que alteran el entorno: el exilio, la migración, la guerra, el desempleo, la multiculturalidad, la globalización y otras expresiones de fenómenos o conflictos políticos, sociales y económicos, nutren esta categoría.

El accidente nuclear de Chernobyl, ocurrido en abril de 1986, considerado como el peor de la historia en su género, es el punto de partida para el desarrollo del libro que lleva el mismo título. El relato da inicio con la voz de Alexei, un niño que se encuentra terminando su tarea de la escuela a escondidas, debido a que su mamá le había dado permiso para salir a jugar fútbol con sus amigos, pero él había olvidado terminar su deber, así que lo estaba haciendo de manera sigilosa y con rapidez. De repente, Alexei escucha el llamado de su madre y en adelante todo cambia de manera intempestiva. Los elementos característicos de este relato se trasladan para desarrollar las imágenes que recrean la atmósfera de tensión propia de estos grandes desastres medioambientales, y que, a los ojos del lector, ocupan todas las páginas, en una mezcla de colores sombríos que reflejan el sentir de los personajes. Vale la pena destacar que la cubierta utiliza en el centro y dentro de sus espacios algunas ilustraciones del “trébol radiactivo”, símbolo que se utiliza para indicar la presencia de radiación.

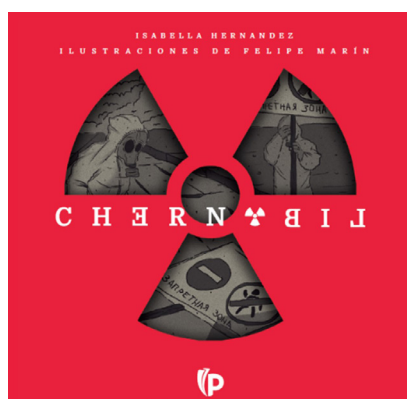




Figura 6. Ilustraciones del libro *Chernobil*

Fuente: Isabella Hernández (autora), Juan Felipe Marín (ilustrador).

Como bien se puede observar en los ejemplos de los libros referidos, los temas en los que se enfocan y la muestra de cómo fueron concebidos desde la imagen y la materialidad, el *Proyecto cuento ilustrado* ha dado paso, efectivamente, a que los jóvenes fortalezcan sus competencias, saberes y prácticas en relación con la escritura y la ilustración; pero más allá de eso, se ha constituido como un espacio desde el cual muchas voces se dejan oír.

Las palabras, las imágenes y las formas con las cuales estos jóvenes autores e ilustradores construyen sus propios relatos, son el medio que utilizan para plasmar las diversas emociones, vivencias y expectativas que están experimentando, que vivieron o que imaginan, en el momento justo en el que se encuentran con el proyecto; un reto que, a veces, los tensiona y confronta, pero que, al final, les permite comprender cómo la vida misma se puede contener y revestir de perdurabilidad gracias a los libros.

Finalmente, gracias a estos objetos y como bien lo expresa Montes (2017) cuando refiere ese vínculo que surge entre autor, lector y texto, los seres humanos

[...] no solo podemos como escritores, dejar asentadas nuestras búsquedas y nuestros hallazgos —es decir, nuestras lecturas—, y de esa

manera embarcarnos en empresas de sentido más complejas y ambiguas, sino que, como lectores, podemos compartir las búsquedas y los hallazgos de otros; perplejarnos o deleitarnos con los universos de sentido que otros han construido y entrarlos a formar parte del nuestro, es decir, reescribirlos. (p. 88)

Referencias

- Cassany, I. y Comas, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Dupont, M. (2020). *Tu infierno*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Fajardo, M. (2021). *Fluyendo con la vida*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Fundalectura. (2016). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.
- Hernández, I. (2021). *Chérbobil*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- McCannon, D., Thornton, S. y Williams, Y. (2009). *Escribir e ilustrar libros infantiles*. Editorial Acanto.
- Martos, A. y Vivas, A. (2010). *Cultura escrita e historia de la cultura*. Álabe, 2. <http://www.ual.es/alabe>
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel Libros.
- Robledo, A. (2021). *Hay un monstruo viviendo en mi casa*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Rojas, Y. (2021). *El gran corazón de Lola*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Editorial Acanto.

El posacuerdo y la educación artística musical en la infancia como generador de lazos sociales favorables

The post-agreement and musical arts education in childhood as a generator of favorable social bonds

Perdón, es el modo de amar más grande que existe.
(Martini, 2011)

Wilson Díaz Gamba¹
Maritza Liliana Díaz Gamba²

Resumen

Este texto parte de la consideración de que la educación infantil, va más allá de la correlación entre aprendizaje y enseñanza, en acumulación de conocimientos y saberes. Se desarrolla una reflexión sobre la importancia de dar un sentido más profundo a los aportes del desarrollo de su inteligencia, por lo cual se propone la práctica artística

-
- 1 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, licenciado en Ciencias Sociales y Psicológico. Docente titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, exdirector de la revista *Ciudad Paz-Ando*, exdirector del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, exdirector de Bienestar Universitario. Correo electrónico: wdiazg@udistrital.edu.co
 - 2 Magíster en Educación, licenciada en Educación Artística, directora del programa “Sensible: suplemento artístico para los sentidos”, Docente universitaria. Correo electrónico: lilibajo@hotmail.com

musical como inspiración y oportunidad para fomentar lazos sociales positivos, que pueden trascender más allá de las competencias social y emocional, para reflejar un rumbo de propuestas nuevas y diferentes en torno a la realidad, las cuales brindan la posibilidad de que el individuo se proyecte hacia el futuro, transformando su presente e identificándose progresivamente como un autor de tolerancia, respeto, perdón, reconciliación e inclusión en el posconflicto. Esta charla fue proyectada mucho antes del estallido social en el que estamos inmersos y por ello mantiene la esperanza de iniciar un proceso de reconciliación en nuestro país.

Introducción

Las últimas investigaciones relacionadas con la educación infantil ofrecen grandes aportes para la construcción de estrategias y métodos que permiten un acercamiento profundo sobre la comprensión del desarrollo y sensibilidad de las niñas y los niños (Bandura, 1982; Vygotsky, 2003; Bowlby, 1986; Siegel, 2012). Estableciéndose que la expresión de sus emociones, sin importar su naturaleza, tiene implicaciones directas en el equilibrio o desequilibrio de las interacciones y procesos de socialización de ellos (Bisquera Alzina y Pérez Escoda, 2017).

Como bien se ha establecido, la música ha sido un buen recurso pedagógico para la expresión de las emociones en la música (Díaz *et al.*, 2014); en tal sentido, el interés por el impacto positivo que las prácticas artísticas musicales tienen sobre los primeros años de vida apunta a que las competencias sociales y emocionales pueden entrenarse en la medida en que se permita que el niño experimente y exprese una variedad de emociones, las cuales pueden ser reguladas por iniciativa propia a medida que logra comprender la diversidad que existe en el otro, adquiriendo destreza para reconocer las habilidades de los demás, no sin antes generar una valoración apropiada de sí mismo (Bisquera Alzina y Pérez Escoda, 2017). Además, cabe destacar que el desarrollo de las prácticas musicales puede favorecer las funciones motoras, cognitivas y emocionales del individuo, entre

muchos otros beneficios (Hüther, 2009). Por esto, iniciativas como: *Orchestre à l'école*³ y los proyectos educativos de la Orquesta Filarmónica de Bogotá⁴ permiten impactos positivos en las relaciones familiares, el rendimiento escolar, la cohesión social y la salud emocional de sus músicos (Caucalí, 2020).

En este sentido, analizar y estudiar las prácticas artísticas musicales como herramienta para generar tejido social es de gran transcendencia, puesto que los múltiples diálogos que se dan dentro de las expresiones y las prácticas musicales incluyentes, descentralizadas y al servicio de la comunidad, pueden generar sostenibilidad social en aras del posconflicto. En el ejercicio artístico hay una expresión ontológica que no hace acepción de personas, no margina ni discrimina, no juzga, no interroga, no limita ni excluye, no establece brechas sociales, puesto que el lenguaje musical armoniza y reconcilia, permite que los individuos anden a un mismo ritmo y compongan una melodía que hace imprescindible que se escuche e inspire música para la paz (Montañez, 2020).

La música desde un contexto social

Es pertinente indicar que la humanidad ha construido diferentes planos para la comprensión y la interpretación de la sonoridad del mundo y la propia a través de la historia (Rodríguez, 2011). Basta con un breve acercamiento al origen de la palabra *música* para darle un matiz espiritual del cual se derivan concepciones ancestrales capaces de comunicar y expresar. Etimológicamente, la palabra *música* proviene del vocablo *musa* (Falcón *et al.*, 2007), que, según la mitología griega, era la fuente de inspiración para el arte y la ciencia. Las musas nacen de la unión de Zeus, “padre de los dioses y los hombres”, con Mnemósine, personificación de la memoria. Cada

3 “Orquesta en la Escuela”, formación musical en las escuelas, colegios y asociaciones de barrios desfavorecidos de Toulouse, Francia, donde asisten principalmente niños, niñas y adolescentes inmigrantes.

4 Proyecto Filarmónico Escolar (Profe), Centros Filarmónicos Locales y Hospitalarios (Cefis) y la Orquesta Filarmónica Prejuvenil (OPF).

una de las musas representaba un rol en cada ejercicio particular de las artes y las ciencias.

Este argumento nos introduce una perspectiva que establece que la música está concebida desde una fuerza especial superior a la individualidad, situándola como un puente de comunicación con el cosmos y el ser interior, capaz de divagar para sumergirse en estados de satisfacción y goce, de forma que trasciende el fenómeno individual, conectándose con el campo del alma (Antón, 2016).

En este mismo sentido, el pensador y matemático Pitágoras, relacionó la música con la aritmética, y a partir de esta construyó las leyes de la armonía, considerando que la música es la combinación armoniosa de contrarios y una forma de purificación para el alma (López, 2008). Por su parte, Platón expresó que la música es para el alma lo que la gimnasia es para el cuerpo (Aizenberg y Restiffo, 2007) y por su parte, Schopenhauer (1995) indicó que la música posee la cualidad de comunicar de manera más inteligible que cualquier otro idioma, lo cual permite que los sentimientos vuelvan a su estado más puro, afirmando que el mundo es música hecha realidad. Al contrario de lo anteriormente mencionado, el famoso etnomusicólogo inglés John Blacking (Gallego de Torres, 2007) define la música como un “sonido humanamente organizado”, lo cual orienta a la música como una herramienta de construcción social.

Desde esta perspectiva se observa la música como un fenómeno social y como un instrumento de integración de la cultura, en la que se concibe al ser humano como un sujeto musical, el cual posee una predisposición especial y natural a esta, tal como lo afirma Vilar i Monmany (2004) en sus investigaciones sobre educación musical. Con el tiempo, se ha concebido a la música como la búsqueda de la reproducción sonora del entorno natural y del cuerpo humano (Burkholder *et al.*, 2008).

De esta manera, las reflexiones en torno a la naturaleza y las prácticas de la música se traducen a diferentes áreas del conocimiento, como lo son las ciencias naturales, la filosofía, la psicología, la neurología, las artes y otras ramas de la ciencia. En tal sentido, la música

se ha convertido en parte inherente de todas las culturas y sociedades, entregándoles memoria y rasgos de identidad desde tiempos inmemoriales (Rowell, 1996). Por ejemplo, en el territorio colombiano, las cantadoras⁵ expresan memorias ancestrales de vida y muerte a través de los géneros musicales inherentes a su región geográfica⁶, mientras que los indígenas del pueblo Puruha-Kichwa en Ecuador luchan por mantener su identidad documentando sus tradiciones musicales⁷ y en la región Huasteca de México se esmeran por construir apreciación por las culturas indígenas y su lengua⁸, particularmente, el náhuatl, a través de la música huasteca (Medeiros-Lichem, 2006).

Desde este ángulo, el ser humano es un sujeto musical desde su nacimiento, el niño prelingüístico antes de completar su primer año de vida muestra clara sensibilidad a su mundo sonoro, desarrollando habilidades en torno a estos estímulos auditivos. Desde sus primeros meses de vida, un gran número de bebés muestra especial interés por variedad de sonidos, logrando discriminar intensidad, timbres y alturas, por ejemplo. Gracias al medio sonoro con el que interactúan en su cotidianidad, habilidades que pueden ser comparadas con las de un adulto (Trehub, 2001). En tal sentido, Trehub (2001) observa en sus estudios e investigaciones que los niños están perceptualmente dotados para asimilar cualquier estructura tonal de manera preconsciente, sin importar la cultura musical a la que pertenezcan, por lo tanto, se llega a afirmar que, de manera natural, los seres humanos tienen una predisposición musical.

5 La cantadora es una mujer portadora de conocimiento de la oralidad y musicalidad del Pacífico, que guarda muchísima riqueza ancestral, es una guardiana de la tradición, es esa matrona, cuidadora, curandera.

6 Proyecto de documentación a cargo del Laboratorio de Medios Audiovisuales (LAMA) y la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México desde el 2013, "Cantadoras, memorias de la vida y la muerte en Colombia".

7 Iniciativa "Ñukanchikka kikin tunukunata, takikunatapishmi charinchik" (Tenemos nuestros tonos y nuestras canciones).

8 Investigación adelantada por Héctor Vázquez, candidato a PhD de la Universidad de Victoria, quien entrevista a portadores de la cultura musical huasteca.

Imaginación y creatividad en educación musical, transformación de realidades

El ejercicio creativo es la capacidad humana de construir pensamientos nuevos, bien sea de evocaciones del mundo exterior o de sentimientos exclusivos de cada persona, los cuales tienen un vínculo importante con todo lo que se relaciona con la memoria (Wilson, 2018). Dichos pensamientos pueden ser fomentados por un impulso reproductor, puesto que el cerebro representa experiencias de conductas ya ejecutadas o reviven vestigios de impresiones de tiempo atrás.

Otra manera de formar estos pensamientos nuevos se debe a un impulso combinatorio del cerebro, que permite entrelazar tales conductas o recuerdos, reelaborando nuevas formas y planteamientos, los cuales permiten que el ser humano se proyecte hacia el futuro y modifique su presente, dando lugar a múltiples posibilidades para construcciones culturales, creaciones artísticas, avances científicos y tecnológicos, entre otros (Vygotski, 2009). En el mismo sentido, Zapata (2009) expresa que el impulso reproductor afecta la visión de la realidad y permite esa relación con la experiencia. Esto le da un especial énfasis al impulso creativo, considerándolo básico para el ser humano, el cual le adjudica la capacidad de concebir propuestas nuevas y diferentes desde lo subjetivo e imaginativo, indicando que la creatividad es un constante intercambio entre realidad, imaginación y fantasía (Díaz Gamba, 2021).

Lo anterior es un punto esencial en lo que concierne a la educación infantil y el desarrollo del ser creativo, puesto que cuando se comprende al niño como una unidad de sentimiento, inteligencia y moralidad, el objetivo de la enseñanza va más allá de pretender que simplemente se adquieran conocimientos. En cambio, se fija un curso para dar sentido al desarrollo de la inteligencia del niño, sin perder la comprensión de su evolución y permitiendo la flexibilidad de sus logros en torno a su individualidad; esto abre constantemente venta-

nas que le impulsan a crear e imaginar (Thöhler, 2014). Ejemplo de esto son los espacios creados en Japón por los proyectos Oto Asobi y Oto Asobi Kobo⁹, en los cuales se busca producir cualquier tipo de arte interpretativa a partir de los recursos con los que se cuenten en el momento; se da la oportunidad de explorar y participar sin parámetros, de improvisar e innovar. Así, se inspira eficacia para valorar las propuestas de los niños progresivamente, sin marginarlas juzgándolas como *razonables* o *disparatadas*, tal como lo señala De Bono (1986) en su libro *Pensamiento lateral: manual de la creatividad*.

Lo anterior establece que, cuando el entorno del niño se dispone para la práctica artística musical y esta se brinda bajo la luz de la exploración, al permitir la combinación de sonoridades, movimientos corporales, así como la utilización de elementos no convencionales (diferentes a instrumentos propios de la música), bajo rutinas de creación colectiva o propuestas individuales, se direcciona lo que Zapata (2009) considera como el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje, lo cual promueve e impulsa el potencial creativo propio de cada individuo y que está reflejado desde los primeros años de vida y que se manifiesta a través del juego. De esta manera se establece que la educación artística es la disciplina que se centra, con más ahínco en el desarrollo de las experiencias sensoriales de los niños, puesto que desarrolla la sensibilidad creadora que le produce satisfacción (Díaz *et al.*, 2014). Tal sensibilidad le permite expresar sentimientos, emociones, conocimientos y fantasías, las cuales son transformadas en el momento en el que su mundo interior se contacta con el mundo que lo rodea, con la “realidad” a la que está expuesto (MEN, 2008). Esto evidencia la clara conexión y concatenación entre la disciplina artística musical como recurso que promueve la relación del niño con su entorno y la creatividad.

9 Proyectos desarrollados en la Universidad de Kobe desde el 2005, que significa “jugar con el sonido”.

Experiencias integradoras positivas, generadas por medio de las prácticas artísticas musicales en la edad infantil

Competencia emocional y social

Primero que todo, es importante señalar algunos aspectos de las competencias emocional y social. Desde la teoría de la mente y más puntualmente desde la psicología evolutiva (Martín y Navarro, 2015), el cerebro se ha desarrollado para ser educado y educar, por ende, el aprendizaje, la enseñanza y el traspaso de la cultura hacen parte de la naturaleza humana. La conquista del lenguaje por parte del cerebro es gracias a esta evolución y por la diversidad de formas en las que aprende. También, es su propia naturaleza la que determina: qué puede ser aprendido, en qué momento o etapa evolutiva hacerlo; y la destreza o rapidez en la que se pueda lograr hacer. Comprender los procesos del cerebro para el aprendizaje, memorias, sentimientos y emociones es la base para innovar en estrategias pedagógicas que generen programas adaptados a las características de las personas y sus necesidades especiales (García, 2008). En este sentido, como lo plantea Gardner (2001), los sujetos tienen facultades más desarrolladas en ciertos dominios cerebrales que en otros, en consecuencia, sus aptitudes en ciertas áreas del conocimiento son mejores que otras y, por ello, es por lo que debe existir esta diferenciación. Por lo tanto, para los psicólogos no ha sido una tarea fácil definir las competencias sociales y emocionales, puesto que ello reúne un panorama amplio en lo que concierne a la acción y la interacción de las personas, a lo cual se suman sus intenciones, metas, creencias, entre otras.

Cuando ciertas personas proyectan un mayor dominio de las habilidades sociales que otras, es cuando se habla de *tener la competencia o ser competente*, y responde, al menos, a dos criterios que son: 1) la efectividad de la acción para lograr algo (ser competente); y 2) la capacidad para hacer algo (tener competencia). Lo anterior es un acto del individuo, pero el comportamiento social y emocional es propio de la comunidad y no obedece necesariamente a contemplar

aspectos, tales como el desarrollo o el contexto. Esto es, que el juicio específicamente frente a la competencia social-emocional es la de *ser o no competente* (Giménez Dasí y Quintanilla, 2009).

Las emociones son un conjunto de posibilidades para dar respuesta a las ilaciones interpersonales, estableciendo, manteniendo o rompiendo las relaciones que se dan entre diferentes individuos en el contexto de una serie de situaciones internas y externas de estos (Rendón Arango, 2007). En consecuencia, al hablar de competencia emocional es importante contemplar múltiples procesos y consecuencias, en las que se halla significativamente entretejido el contexto del espacio-tiempo de la situación a la que se enfrenta la persona, sin desligar su carácter moral y sus valores éticos, los cuales desempeñan un papel fundamental que conduce a que el sujeto proyecte su competencia emocional al actuar, siempre bajo el marco social específico de su cultura (Bisquera Alzina y Pérez Escoda, 2017).

Ahora bien, para comprender lo referente a la competencia social, es importante destacar que esta se ubica en un orden temporal que no solo se detiene a cultivar el aquí y el ahora, sino que aprecia y proyecta metas a corto, mediano y largo plazo (Velez y Flórez, 2007). En otras ocasiones, se define como un conjunto de habilidades, un tipo específico de inteligencia, los logros dentro de distintas formas de interacción, el saber o saber hacer, el dominio emocional, por mencionar algunas interpretaciones (Armas, 2007), lo que enmarca la competencia social en una dimensión principalmente conductual. Entonces, la regulación emocional juega un papel fundamental en la medida en que las emociones están a la merced de la sincronización de las interacciones y, por lo tanto, se relacionan directamente con las competencias sociales.

Dicho esto, se puede concluir que los niños a los que se les brindan espacios, recursos y herramientas que contribuyan a la capacidad de regular sus emociones, logran obtener intercambios positivos en sus procesos de socialización. De no ser así, por el contrario, exponerlos a espacios “estresantes” les producirá una alta activación de emocio-

nes negativas y estas, a su vez, una pobre adaptación a su entorno (Rendón Arango, 2007).

Socialización infantil por medio de la exploración y el desarrollo musical

Antes que nada, según Gardner (2001), las habilidades musicales se manifiestan en el ser humano desde muy temprana edad, aproximadamente dos meses después del nacimiento, y a partir de allí, el individuo se vincula progresivamente a mecanismos y ejercicios sonoros con gran facilidad en la posteridad. Esto implica que, a medida que al niño o la niña se le sumerja y provean prácticas que impliquen un desarrollo musical, se estimula favorablemente la generación de conexiones neuronales que redundan directamente en funciones cerebrales, tales como el aprendizaje, ubicado en el hemisferio izquierdo y la creatividad, en el hemisferio derecho. Por otra parte, las experiencias musicales fortalecen capacidades motrices, intelectuales, emocionales y afectivas, entre otras (Soto, 2002).

En efecto, el desarrollo musical es complejo, ya que, además de tener incidencias desde lo psicológico, también son importantes las aptitudes y las actitudes musicales del momento evolutivo en el que se encuentra el niño (Pascual Mejía, 2006). De ahí, el valioso aporte de Hemsy de Gainza (2007) al configurar un modelo de desarrollo musical basado en los estudios de Piaget sobre el pensamiento:

- Sincrético: percepción sensorial global-Respuesta motora.
- Analítico: se aíslan formas concretas-repuestas a través del lenguaje-iniciación musical.
- Síntesis formal: abstracción y generalización-cognición y pensamiento lógico-expresión.

Por su parte, Swanwick (1991) considera que es preferible no ser tan dogmáticos, pues los cambios evolutivos son imprecisos e irregulares para todos los niños. De ahí, que su teoría se basa en la relación intrínseca que existe entre juego y obra artística: el juego

del niño se reelabora a futuro en ejercicios propios del arte, y aún más progresivamente mientras se toma conciencia del mundo y se integra a este. Entonces, ya que la competencia social es progresiva, se enriquece y modifica a través del tiempo, según el individuo y su entorno, en tanto que un sujeto debe considerar las normas culturales, su contexto específico y la situación social particular para movilizarse en el mundo social (Buckley *et al.*, 2003).

Las variadas perspectivas presentadas en lo que a educación artística musical se refiere, pueden contemplarse desde el desarrollo de la cognición social y el desarrollo emocional. Pues, como se ha hecho mención, la manera como se entretienen las relaciones humanas están permeadas por procesos cognitivos y emocionales (Astington y Bairt, 2005), donde la persona debe poseer cualidades temperamentales, capacidad de regulación emocional y haber vivido variedad de experiencias emocionales y saberlas gestionar (Lemerise y Arsenio, 2000).

También, se puede contemplar un modelo de relaciones en las que se lleva a la práctica la competencia social y la competencia afectiva o (socioafectiva) caracterizada por: envío, recepción y experiencias afectivas, las cuales se fortalecen progresivamente en la práctica, destacando que dicha “habilidad social” no es propia del organismo, sino adquirida, condicionada y mejorada por las propias normas culturales y sociales con las que se interactúa, como lo plantean, Denham *et al.* (2001).

En Colombia, más específicamente en Bogotá, el acto educativo artístico y las prácticas musicales en la infancia se deberían soportar en lo considerado por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2009): buen trato, reconocimiento de la individualidad y la diversidad, la comprensión de los niños y niñas como sujetos activos y poseedores de intereses, a los cuales se les invita a reflexionar a través de las prácticas pedagógicas, a buscar el sentido de las cosas, en las que se proyectan actitudes de exploración e investigación, entre otros más.

En los escenarios para el desarrollo musical en la primera infancia incentivan la conciencia emocional de sí mismo, gracias a las repues-

tas del estímulo sonoro por parte de sus percepciones, organizando e interpretando para crear su propio significado (Schiffman, 2004), por lo que fomenta que el niño se valore adecuadamente. También se gestionan las posibilidades de los ejercicios corporales y sonoros dirigidos o expuestos bajo parámetros de espontaneidad, con el fin de que inspiren y promuevan, entre otros: el auto control, la adaptabilidad a los cambios y las interacciones propias de dichos ejercicios. Aún más, durante estas prácticas artísticas que implican multisensorialidad se generan posibilidades para el liderazgo, así como la oportunidad de influenciar a otros a través del ritmo y la melodía, congruencia para gestionar diferencias y conflictos, el establecimiento de vínculos entre pares, y como no, el trabajo en equipo y la colaboración, los cuales son indispensables para participar en ensambles musicales.

Cabe añadir, que algunas de las competencias socioemocionales descritas por Graczyk (Bisquera Alzina y Pérez Escoda, 2017) están inmersas en el proceso del desarrollo musical, lo que le permite al niño obtener capacidades para:

- Regular los propios sentimientos
- Percibir el punto de vista de los demás
- Evaluar normas sociales y de comportamiento
- Sentirse capaz de superar retos
- Intensión de ser, justo, caritativo y compasivo
- Aceptar y apreciar las diferencias, individuales y grupales
- Desarrollar soluciones positivas a los problemas
- Iniciar y mantener conversaciones verbales y no verbales
- Aguardar turno y compartir
- Resolver conflictos en paz, considerando los sentimientos de los otros
- Decir no, en situaciones donde se sienta presionado, o con la cual no se halle cómodo
- Identificar cuándo requiere asistencia para acceder a recursos disponibles y adecuados

Esto implica, el niño o la niña adquieren capacidades cognitivas, emocionales y corporales desde una vida social activa, para desenvolverse en una situación determinada. Conciencia para contrastar sus logros, para plantear variedad de estrategias y autorregular sus emociones, para formar, fortalecer y crear relaciones positivas.

Por otra parte, se encuentra el profundo interés de sumarse a acciones preventivas con respecto al desarrollo de conductas desadaptativas, puesto que su atención temprana permite dar respuesta oportuna a dificultades (Armas, 2007), sin mencionar un aumento en la eficacia de los tratamientos, la disminución del costo y la menor complejidad para su manejo. Con esto en mente, se han adelantado proyectos que, además de educación musical, también brindan acompañamiento psicosocial para fortalecer las habilidades de los participantes, como el NEOJIBA¹⁰ en Brasil, y Música para la Reconciliación¹¹ en Colombia.

Esto establece, que es valioso comprender la música como un lenguaje que expresa y comunica, que posee accesibilidad directa a las emociones. Un pretexto artístico puede promover el desarrollo humano, es un recurso y una estrategia educativa para potenciar procesos cognitivos y motrices, una poderosa herramienta para despertar e integrar la cooperación entre los individuos. Tal lenguaje permite mantener la mirada fija para comprender que los niños son sujetos pensantes, sensibles, activos y propositivos, cuyo proceso es progresivo y, en muchas oportunidades, irregular. Por lo tanto, somos responsables de pensar un presente y proyectar un futuro libre de discriminación, debemos buscar un desarrollo sostenible, ser solidarios con el medio ambiente y con la gestión social en los procesos de inclusión.

10 Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA), o “Centros estatales para orquestas juveniles e infantiles”. <https://www.neojiba.org/>

11 Programa de la Fundación Nacional Batuta y financiado por el Ministerio de Cultura, dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia que han sido víctimas del conflicto armado o que se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad. <https://www.fundacionbatuta.org/reconciliacion.php>

Recurso artístico musical dentro del posacuerdo

Durante siglos, la diferencia social entre ser niño o ser adulto solo se delimitó teniendo en cuenta las tareas que podían llegar a desarrollar (Bandura, 1982). No se reconocía la importancia de observar la madurez mental o emocional de los individuos; siempre y cuando se alcanzara un mínimo de características físicas, ya se estaba listo para las responsabilidades de la mayoría de edad. Si el niño tenía suficiente fuerza, si ya se le podía considerar socialmente adulto, eran incorporados para engrosar las filas en los conflictos armados, sin ningún reparo, al momento de estallar una guerra (Martínez Hincapié, 2015).

A nivel de cifras, solamente contando los encuentros bélicos dados durante la finalización del siglo xx y el inicio del siglo xxi, la guerra a nivel mundial cobró la vida de más de dos millones de niños, ha dejado mutilados a seis millones, dejó huérfanos a un millón y produjo casi doce millones de refugiados. Desafortunadamente, en la actualidad se estima que trescientos mil niños todavía hacen parte de la lucha en la treintena de conflictos armados que se registran a nivel mundial (Vergara González, 2007).

En el caso colombiano, las filas armadas de los grupos al margen de la ley se conformaron en un principio por voluntarios, individuos con ideales políticos y necesidades económicas que veían en la guerra una forma de mejorar su calidad de vida. Sin embargo, al verse sobrepasados por las fuerzas militares, recurrieron al reclutamiento forzoso y se abalanzaron sobre niños para aumentar sus números y su fuerza bélica. Estos niños no fueron la excepción a las cifras mundiales: estas dolorosas acciones privaron del derecho a una vida digna a una cantidad innumerable de menores de edad, obligados a recibir el mismo trato que un adulto, sufriendo en carne propia y sin posibilidad de elección la severidad del conflicto (Jaramillo, 2007).

Los niños soldados no son las únicas víctimas del conflicto armado. De hecho, Colombia es el segundo país con mayor desplazamiento interno del mundo, registrando más de 5,7 millones de personas que deben huir de sus tierras para proteger su integridad y

la de su familia (ACNUR, 2008; IDMC, 2018). Además de abandonar sus territorios, estos individuos deben llegar a una nueva ciudad, a un lugar donde no se ubican ni conocen la cultura, donde deben buscar una forma de adaptarse y seguir adelante, a pesar de las pérdidas y las nostalgias del pasado.

Por lo anterior, se requiere con urgencia que las personas se comprendan unas a otras, es tiempo de dar lugar a la exposición de ideas y de los diferentes puntos de vista para aligerar el peso de la incompreensión y fortalecer un mejor entendimiento. Es importante asimilar que dicho entendimiento entre personas se fomenta gracias a que, como individuos, hacemos parte de múltiples grupos dentro de nuestra sociedad.

En estos espacios de socialización se debe gozar de tolerancia, respeto y comprensión para cada individuo, ya que es allí donde se aprenden pautas para coexistir en sociedad, se recibe una alta influencia para el comportamiento, en general, puesto que en nuestro actuar reflejamos las normas de estas interacciones (Reeves, 1971).

De ello, ciertamente podemos indicar que el ejercicio de prácticas musicales en el plano educativo infantil se engrana y soporta en un marco de sana convivencia. Esta “Convivencia” es comprendida como la dinámica de obedecer normas compartidas, originar y respetar acuerdos, incluyendo desde la combinación de reglas implícitas heredadas, hasta las reglas y los acuerdos explícitamente instituidos. Estas reglas pueden poseer un orden formal, informal, legal, cultural o moral, abordando el llamado especial a la tolerancia y a la confianza, todo esto asociado a un modelo de reproducción (Bourdieu, 1977). Por ejemplo, “sana convivencia genera más sana convivencia”, en lo que se puede llegar a consolidar como una predisposición positiva mutua en las acciones grupales (Mockus y Corzo, 2003), en particular, en el escenario de las prácticas artísticas musicales dirigidos al respeto de la diversidad en los grupos.

La acción y la gestión artística cultural descentralizada y al servicio de la comunidad desempeñan un gran papel en el posconflicto. A través de estas acciones e iniciativas se puede hacer un contundente

llamado a la no violencia desde el interior de sus prácticas; también, se pueden materializar dichos procesos en la puesta en escena, fomentando la liberación del miedo como construcción social. Esto redunda en la división del pensamiento por causa de la incertidumbre que implica la existencia en sociedad, para colocarse en la brecha y encaminarse a la movilización de contemplar, activar y fomentar la *justicia de la restauración* que pretende brindar una luz para quien ha infligido un dolor o acto de injusticia, transfiriendo un pensamiento y acción genuina de transformación, garantía y condición para no incurrir y prevenir dicha acción (Martínez Hincapié, 2015).

Por lo anterior, la premisa de cambiar los sistemas culturales en una sociedad es más difícil que comprender las políticas económicas que podrían facilitar dichas transformaciones. Se acrecienta la necesidad de poner en marcha una sociedad del aprendizaje en el posconflicto, ya que inminentemente se requiere una metamorfosis que permita fortalecer un equilibrio en la manera como se percibe a los demás. Actualmente, esto corresponde a una observación a la ligera del individuo y en cómo se procesa dicha información a través de atajos mentales (Kahneman, 2011), además de los datos que a veces suministra un tercero, así que no se detalla sobre lo que las preconcepciones y las creencias de la sociedad pueden llegar a influir en esa percepción.

Sin embargo, los actores de la sociedad también pueden conducir al equilibrio por cuanto que su creencia que el cambio sí es posible (Stiglitz, 2014). Se debe dar una alternativa artística a la infancia y a las comunidades, proyectando el equilibrio antes mencionado en todas sus dimensiones y prácticas. Así, se abre la puerta a que esta generación, tanto en el presente como en el futuro, se sumerja en un lenguaje y una mirada activa de paz, valorando sin prejuicio la riqueza del *ser* del otro, arriesgándose al reto que implica llevar un mismo ritmo sin que la diferencia del otro sea una bandera de desigualdad como humanos.

De esta idea nacen propuestas como el programa Sensible¹², en el cual se apuesta a generar espacios para la sana convivencia, proporcionándoles a niños y niñas de diferentes contextos y comunidades, variedad de momentos artísticos para el desarrollo de su ser creativo. Otro programa es la Escuela de Música Desepaz¹³, en el que se utiliza un formato coral y orquestal para brindarles a los estudiantes herramientas para ser ciudadanos integrales y disminuir la deserción escolar. En esta misma línea, se encuentra Resonar Lab¹⁴, que desarrolla proyectos para promover la participación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas a partir del arte, la ciencia y la tecnología.

Espacios como los anteriores permiten la construcción de puentes de comunicación entre su mundo interior con el mundo exterior bajo contextos de juegos dirigidos que fomentan espacios de cotidianidad en armonía, estados de alegría, tranquilidad, goce, autoconocimiento, respeto, valoración por el otro y regulación de las emociones. Apoyándose en procesos corporales, literarios y plásticos, se impulsa la resolución de historias o situaciones ocasionales, encaminándolos a la adquisición de saberes prácticos en lo musical y fortaleciendo habilidades en términos de creatividad, atención, participación, socialización, capacidades sensoriales, aptitudes motrices, fortalecimiento del lenguaje, la comunicación y la expresión. Siempre con el reto latente de que cada propuesta se proyecta en la innovación de ambientes de aprendizajes adecuados que apuntan a contribuir significativamente en el desarrollo integral de los niños (Díaz *et al.*, 2014), bajo un sentir profundo de construir música para la paz y la reconciliación en el posconflicto.

12 Sensible: Suplemento Artístico para los Sentidos, Programa de sensibilización, percepción y expresión artística musical, para la infancia. Correo electrónico: sensiblesuplementoartistico@gmail.com

13 Escuela de Música Desepaz: proyecto piloto impulsado por la Asociación para la Promoción de las Artes (Proartes) y financiado por el Ministerio de Educación, desarrollado con la población infantil y juvenil de la comuna Desepaz de Cali, Colombia. <http://escuelademusicadesepaz.org/escuela/>

14 <http://resonar.net/>

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2008). Los derechos humanos y la protección de los refugiados. ACNUR.
- Aizenberg, A. y Restiffo, M. (2007). *Apuntes de historia de la música*. Brujas.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2009). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito.
- Antón, J. A. (2016). *Lenguaje, cultura y política en Rousseau. De la teoría de la música al contrato social*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57319>
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familia*. Wolters Kluwer.
- Astington, J. W. y Bairt, J. A. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Calpe.
- Bisquera Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Las competencias emocionales. *Educación*, *xxi*(10), 61-82.
- Bourdieu, P. P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Buckley, M., Storino, M. y Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 177-191.
- Burkholder, Grout, D. y Palisca, C. (2008). *Historia de la música occidental*. Alianza Editorial.
- Caucalí, J. D. (2020). *Impacto positivo de la participación cultural en los resultados académicos de las pruebas Saber 11 en Bogotá en los años 2015 y 2017* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- De Bono, E. (1986). *Pensamiento Lateral: manual de la creatividad*. Paidós.
- Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, *4*(1), 65-81.
- Denham, S. A., Halberstadt, A. G. y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, *10*(1), 79-119

- Díaz Gamba, W. T. (2021). La tecnología como factor de humanización o las tecnologías de la deshumanización. *Nómadas*, 55, 241-250.
- Díaz, M. L., Morales Bopp, R. y Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias*, 100-106.
- Falcón, C., Fernández, E. y López, R. (2007). *Diccionario de mitología clásica* 2. Alianza Editorial.
- Gallego de Torres, H. (2007). *Etnomusicología al alcance de todos*. OpusMúsica. <http://www.opusmusica.com/015/blacking.html>
- García, E. G. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-89.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de la Cultura Económica.
- Giménez Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). “Compentencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 359-373.
- Hemsey de Gainza, V. (2007). La iniciación musical del niño. Ricordi Americana.
- Hüther, G. (2009). The significance of exposure to music for the formation and stabilisation of complex neuronal relationship matrices in the human brain: implications for the salutogenetic effects of intervention by means of music therapy. En R. Hass y V Brandes (Eds.), *Music that Works: Contributions of Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology* (pp. 119-130). Springer.
- Internal Displacement Monitorin Centre (IDMC). (2018). *Global Report on Internal Displacement 2018*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2018/>
- Jaramillo, C. E. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En P. Rodríguez, y M. E. Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 231-246). Universidad Externado de Colombia.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. FSG.

- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information. *Child Development*, 71, 107-118.
- López, M. (2008). *Introducción a la historia de las ideas estéticas: la Edad Media*. Universidad de Valencia.
- Martínez Hincapié, C. E. (2015). *De nuevo la vida: El poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. Editorial Trillas de Colombia.
- Matin, C., & Navarro, I. (2015). *Psicología evolutiva en educación infantil y primaria*. Mexico: Piramide.
- Medeiros-Lichem, M. T. (2006). *La voz femenina en la narrativa latinoamericana: una relectura crítica*. Mexico: Editorial Cuarto Propio.
- MEN, M. (2008). *Arte cultura y patrimonio: orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural, educación preescolar, básica y media*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus, A., & Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez, P. F. (2020). El carnaval del perdón de Sibundoy, Colombia: armonización, conectividad y comunicación para la paz. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(3).
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación preescolar*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Reeves, E. (1971). *La dinámica del comportamiento de grupos*. México: Editora Técnica S.A.
- Rendón Arango, M. I. (2007) Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas, Perspectivas en psicología* vol.3 No 2, 349-363.
- Rodríguez, J. M. (2011). *Breve historia de la música*. México: Nowtilus.
- Romero, G., & Maskrey, A. (1983). *Cómo entender los desastres naturales*. Perú: predes.
- Rowell, L. (1996). *Introducción a la filosofía de la música*. Gedisa.
- Schiffman, H. R. (2004). *Sensación y percepción: un enfoque integrador*. México: Manual Moderno.
- Siegel, D. P. (2012). *El cerebro del niño*. Abal.

- Soto Villamayor, G. (2002). *Incidencia de la música en los procesos cerebrales*. Instituto de la investigación sobre Evolución Humana. A.C.
- Stiglitz, J. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Crítica.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Thöhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.
- Trehub, S. E. (2001). *Musical Predispositions in Infancy*. Annals of the New York.
- Vélez, H. y Flórez, L. (2007). *Competencia social y salud escolar*. Manual Moderno.
- Vergara González, O. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado de Colombia. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 577-590). Universidad Externado de Colombia.
- Vygotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vygotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Vilar i Monmany, M. (2004, mayo). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>
- Zapata Gutiérrez, M. M. (2009). *Desarrollo artístico del niño. perspectivas desde el análisis de teorías*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hacia el yo poético: un camino de conocimiento

Towards the poetic self: a path of knowledge

Laura Angélica Rodríguez Silva¹

Resumen

El documento reflexiona sobre las relaciones entre investigación y creación en el marco de búsqueda del yo poético como reconocimiento de sí. Para ello, se revisan los antecedentes al pensar en la dupla: investigación y artes; y aporta reflexiones teniendo como provocación obras literarias que llevan a ampliar la investigación en sus aspectos ontológico, epistemológico y metodológico.

Introducción

El presente documento tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones entre investigación y creación, teniendo como horizonte la indagación personal, la búsqueda del sí mismo, desde la perspectiva de lo poético. Con ello se busca posicionar un tipo de investigación que retome asuntos de la creación para el reconocimiento de sí. Es preciso anotar que esta triada obedece a intereses dibujados en el marco de la educación, en la búsqueda de fortalecer procesos de conocimiento que se relacionen genuinamente con la experiencia personal.

¹ Licenciada en Educación Artística, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Escrituras Creativas, de la Universidad Nacional de Colombia. Tutora virtual Politécnico Grancolombiano.

Vale la pena detenerse un momento sobre estos propósitos, pues hacer un llamado por lo genuino es, por lo menos, curioso, cuando se habla de procesos académicos investigativos. Hemos estado acostumbrados a centrar la reflexión sobre los mecanismos de validez y no tanto de genuinidad. La validez la asociamos a la rigurosidad, la citación de fuentes, la capacidad argumentativa. Con ello, una investigación es legítima, porque sigue un camino estructurado y es coherente por sus propios mecanismos. En este documento no se quiere desconocer este tipo de investigación, pero sí se desea poner el acento en otro criterio: el de la genuinidad.

¿Qué es una investigación genuina? En este caso, se hablará de investigación genuina pensando en las motivaciones y los propósitos del proceso, es decir, cuando tengan un acento en la significatividad que los temas tengan para las personas involucradas. Con significatividad me refiero a vínculos emocionales, a investigaciones situadas, encarnadas, en las que siempre está debatiéndose un asunto subjetivo.

Con esas tremendas pretensiones es que recurro a lo creativo, a lo artístico, con un supuesto que les presento de entrada: *lo creativo le puede aportar a lo investigativo, la capacidad de conjugar sensibilidad, diversidad de sentidos, diferencia, a los procesos de producción de conocimiento, propiciando procesos genuinos de reconocimiento de sí y de los otros*. Pero vamos por partes.

Si se quiere trabajar en este supuesto es porque se está reconociendo una situación previa que es problemática: hay una gran producción de conocimiento que se ha dado fuera de la experiencia de los sujetos. Se ha priorizado *un* tipo de conocimiento: válido, universal, objetivo. Las causas de esa priorización podrían buscarse en los discursos de la modernidad occidental que, apelando a lo científico, impuso unos saberes europeos, blancos disfrazándolos de objetivos y neutros. Este asunto apenas lo nombro, pues, aunque es una base muy importante de la reflexión, no es posible estudiarlo a fondo en este documento.

Con base en lo anterior, inscribo este documento en una corriente que busca reivindicar el saber encarnado, situado y genuino, como lo afirmé anteriormente, como llamado a una producción de cono-

cimiento que nos ayude a comprender las situaciones que vivimos/sentimos y a construir modos de vida buenos/dignos para todos y todas: todo esto es lo que considero y nombro como poético. A continuación, se desarrollan los siguientes apartados: una revisión de las relaciones entre artes y creación, para luego proponer reflexiones sobre el yo poético y las implicaciones metodológicas de este tipo de investigación.

Cómo se ha dado la relación investigación-creación

Para iniciar, es necesario reconocer diversos enfoques que se han dado en la relación investigación-creación. Claramente, no siempre han sido una búsqueda de la experiencia personal, como se está buscando con esta indagación. Con Borgdorff (2010) nos podemos acercar a comprender las siguientes tendencias: investigaciones *sobre* arte que buscan comprender las relaciones entre dinámicas sociales y creación artística, o tipos de producción en un momento histórico específico, etcétera; investigaciones *para* las artes, es decir, procesos de indagación para la creación de obras; y la investigación *en* las artes, en la que la creación va de la mano con la investigación.

La investigación sobre arte tiene un carácter interpretativo, respondiendo a preguntas como: ¿qué tipo de arte se ha producido en determinada época, lugar?, ¿cuáles son las representaciones sobre un tema particular?, etcétera. La obra terminada es objeto de estudio desde cualquier campo disciplinar. Este tipo de investigación tiene una larga tradición, pues la producción artística se ha entendido como producción social y cultural que arroja múltiples tipos de análisis.

La investigación para las artes supone que la creación individual o colectiva requiere una documentación, una comprensión de dinámicas sociales que se harán parte del contenido de la obra. Puede referirse al contenido y al lenguaje mismo, ¿cómo llevar esto a la obra?, ¿cómo encontrarle una forma a lo que se quiere contar?

La investigación en las artes es la que más nos interesa, es además la más compleja de entender, pues la creación artística no está

solo al inicio o final, sino atravesando todo el proceso de investigación. Uno de los retos es respondernos: ¿cuáles son los límites de la investigación y de la creación para poder comprender qué es lo que le aporta cada una a la otra?, ¿toda creación tiene, así sea de manera implícita, una investigación?

Claramente, no toda creación es investigación. Hay procesos que pueden catalogarse de ese modo, pero afirmemos con Borgdoff (2010, p. 16):

La práctica artística puede ser calificada como investigación cuando su propósito es ampliar nuestro conocimiento y entendimiento a través de una investigación original. Empieza con preguntas que son pertinentes para el contexto de la investigación y el mundo del arte, y emplea métodos que son apropiados para el futuro estudio. El proceso y los resultados de la investigación están apropiadamente documentados y son difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio.

Nótese el carácter de difusión que debe adquirir el proceso para entenderse como investigativo. La práctica artística debe salir de su privacidad para un *público más amplio*. Esto es cuando nos centramos en la creación y le buscamos relaciones con la investigación. Ahora, ¿qué le aporta la creación a la investigación?

Dejemos sentados tres asuntos para la reflexión: el ontológico, el epistemológico y el metodológico. Supondríamos que la creación cuestiona la investigación tradicional ampliando cada uno de estos tópicos. No deja de ser investigación, pero cuestiona fuertemente los cimientos y plantea nuevos retos. En ese marco presento la propuesta de investigación creación como camino de autorreconocimiento.

Hacia el yo poético

Como yo lo interpreto, lo primero que la creación le cuestiona a la investigación es la noción misma de conocimiento, el asunto epistemológico. Para la creación, los conocimientos son de diversos tipos;

muchas veces, nos sentimos, incluso, más cercanos a la palabra saberes, pues nos cuestionamos: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se conoce?, ¿quiénes pueden conocer?, ¿en qué lugares se conoce? Aunque pareciera que estas preguntas tienen muchas posibilidades de respuesta, no siempre se abre tanto el panorama. Lamentablemente, en muchos espacios académicos sigue considerándose, de manera implícita, que los espacios de producción de conocimiento se limitan a algunos con ciertos procedimientos avalados por una comunidad científica.

Para ampliar esta reflexión quiero invitar al escritor Ray Bradbury (2002), que con un sugerente título nos invita a pensar en los hombres y mujeres ilustradas.

El hombre ilustrado era una acumulación de cohetes, y fuentes, y personas, dibujados y coloreados con tanta minuciosidad que uno creía oír las voces y los murmullos apagados de las multitudes que habitaban su cuerpo. Cuando la carne se estremecía, las manitas rosadas gesticulaban, los labios menudos se movían, en los ojitos verdes y dorados se cerraban los párpados. Había prados amarillos y ríos azules, y montañas y estrellas y soles y planetas, extendidos por el pecho del hombre ilustrado como una vía láctea. Las gentes se dividían en veinte o más grupos, instalados en los brazos, los hombros, las espaldas, los costados, las muñecas y la parte alta del vientre. Se los veía en bosques de vello, escondidos en una constelación de pecas, o hundidos en las cavernas de las axilas, con ojos resplandecientes como diamantes. Cada grupo parecía dedicado a su propia actividad; cada grupo era toda una galería de retratos. (Bradbury, 2002, p. 6)

Seguramente, la primera concepción de *ilustrado* que vino a nuestras cabezas fue la de alguien muy inteligente. ¿Y qué es ser inteligente?, ¿tener muchos datos en la cabeza? Pasemos poco a poco de la imagen de una cabeza llena de informaciones a un cuerpo lleno de imágenes, a los dibujos, a la *multitud que habita el cuerpo*. Así, el sentido se amplía, todos y todas podemos tener multitudes en el cuerpo, tal vez no moviéndose como lo describe Bradbury, pero

sí en relación con nuestras experiencias y vínculos, convertidos en memorias encarnadas.

Detengámonos ahora en los paisajes que habitan el cuerpo: las montañas, los ríos. Los contextos no son solamente lugares donde estamos/vivimos, sino que también son lugares que nos constituyen, nos influyen. Una de las pretensiones de la producción de conocimiento al hablar de creación ha sido fortalecer la noción de conocimiento situado, por ello, resulta interesante pensar en los paisajes que tenemos en el cuerpo como invitación para sabernos parte del lugar.

Estamos leyendo una obra literaria para repensar la investigación, una manera de buscar saberes en las creaciones mismas. Entonces, el conocimiento que puede posicionar la creación es un conocimiento corporal, contextual y sensible. ¿A qué nos referimos cuándo hablamos de sensibilidad? Sigamos pensando con las obras mismas:

Primero se siente, luego se sabe. Éste es el principio con el que escribo los relatos, para que, como en una galería de espejos, el lector goce, sufra, se sonría, se reconozca o aprenda a comprender lo diferente.

Un cuento es una pequeña incisión en el tiempo que permite profundizar en una sensación, en una idea, en un sueño. Renuncia a lo accesorio y, como un escalpelo, se hunde en las entrañas de la emoción o del sentimiento.

Lo único que lamento es no poder volver a escribirlos, porque ya los he escrito. Pero estoy segura de que seguiré escribiendo relatos, porque la vida me fascina, y en los cuentos, la vida vibra. (Peri Rossi, 2007)

Dice Peri-Rossi: *Primero se siente, luego se sabe*. Para ella es necesario distinguir entre el momento sensible y el momento de conocimiento, que son dos ámbitos separados, ahí, queda la discusión. Cuando ella se refiere a la sensibilidad parece aludir a un sujeto en el mundo que se conecta desde una emoción. Nos habla de goce, sufrimiento, sonrisas, reconocimiento y aprendizaje. Una amplia gama de reacciones y procesos. La sensibilidad nos conecta con el mundo y nos

deja responder desde el agrado o el desagrado e, incluso, nos permite avanzar en procesos más complejos: el reconocimiento y el aprendizaje.

En consecuencia, sentir se conecta con el saber, si no, ¿cómo hablar de aprendizaje y reconocimiento? Cuando se afirma: primero se siente, luego se sabe, vuelve la noción de saber fuera de la experiencia genuina.

Sigamos con Peri-Rossi: un cuento permite profundizar en una sensación, una idea, un sueño. Nótese cómo la idea de profundidad no puede ser más que un camino de exploración. No solo un sentir pasajero, sino también una vivencia intensa. De lo que está hablando es de la experiencia como posibilidad de comprensión de la vida.

Por esta vía, lo que podemos afirmar es que la creación le aporta epistemológicamente a la investigación una concepción de conocimiento sensible, emocional y experiencial. Asumirlo de este modo nos permite conectar con la cuestión ontológica, pues, en ese caso, lo que está en el foco del estudio es el sujeto mismo. El conocimiento, si es sensible, experiencial, es corporal, carnal, por lo tanto, estaríamos estudiando lo que somos como personas en contextos específicos. En este sentido, detengámonos en el *yo poético*. ¿Qué es el yo? Una creación, una narración que vamos construyendo a diario. Bruner (2013) afirma:

Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo.

No es que estas historias deban ser creadas cada vez a partir de cero. Nosotros desarrollamos hábitos. Con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se dividen en géneros. Envejecen y no sólo porque nos hacemos más viejos o más sabios, sino porque las historias de este tipo deben adaptarse a nuevas situaciones, nuevos amigos, nuevas iniciativas. (Bruner, 2013, p. 93)

Para pensar en el yo poético nos basamos en esta idea de narración, la idea de un yo que se construye, que se crea. Decir que es poético, es afirmar esta condición narrativa, pero, además, darle posibilidades asociadas a la imaginación. Entender así, que la imaginación es fundamental para formarnos como personas, para reconocernos.

Estas relaciones con lo imaginativo y narrativo nos permiten hablar de un yo múltiple. Por lo tanto, la identidad no se esencializa, sino que se construye, lo que hace que ir hacia dentro sea posibilidad creativa. Como Jorge Luis Borges (1960, p. 50) cuando dice:

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario bibliográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica.

Es claro que, en la vida del cuento, uno es el de la literatura y otro el que vive, pero estamos buscando en estos fragmentos literarios premisas que nos permitan reflexionar sobre las investigaciones que, gracias a la creación, pueden ayudarnos a indagar en el sí mismo. De la literatura aprendí que nos habitan multitudes y que el yo es múltiple. Puede ser que investigar-nos permita hacernos sensibles a esa multiplicidad.

Lo importante de estas consideraciones que pueden haberse desarrollado en muchos ámbitos de las artes es que las estamos poniendo en relación con la investigación, como una posibilidad para que la construcción de conocimiento vuelva a volcarse sobre la esfera de lo subjetivo.

Los caminos: los modos

Con respecto a lo metodológico, ¿qué es lo que puede aportarle la creación a la investigación? Una de las características de la investigación tradicional es su metodología fija y clara desde el planteamiento. Al hablar de procesos creativos esto no es posible, afortunadamente. Al hablar de procesos de creación estamos ante la incertidumbre y ante procesos que se van comprendiendo solo al recorrerlos. Un aporte fundamental tiene que ver con asumirse como investigador(a) implicado, donde se investiga desde nuestra subjetividad. Esto supone parcialidad. No está mal reconocer nuestra parcialidad. Comprender desde nuestro lugar.

Además, se contemplan una variedad de datos que buscan incluir lo sensible, lo corpóreo, lo situado. En este caso, los caminos se pueden recorrer de muchas maneras, lo más importante es ser capaz luego de narrar el camino, ¿qué fue lo que hice? Y ¿por qué lo hice así? Recordemos el apartado anterior en el que afirmábamos que la investigación busca que la creación sea difundida de manera amplia, comunicable para los demás.

Reflexiones finales

Las relaciones entre investigación y creación han sido y serán muchas. Aquí se han relacionado de modo particular buscando producciones de conocimiento que nos permitan posicionar procesos de autorreconocimiento. Para ello se nombró la necesidad de investigaciones genuinas que reconozcan el saber situado, corporal y sensible. Se han revisado algunos aportes que la creación le puede hacer a la investigación en sus aspectos: ontológico, epistemológico y metodológico.

Este acercamiento se ha desarrollado teniendo como principales referentes obras literarias, usándolas libremente para generar sentidos diversos sobre lo que es y puede ser el conocimiento y el yo. Estas reflexiones buscan aportar a procesos de conciencia de sí mismo, como lo afirma Laignelet (2011):

Los procesos de creación procuran una toma de conciencia de sí mismo y del mundo, y de la relación entre ambos, que lleva a percibirse a sí mismo, al otro y a estar en el mundo a través de formas particulares de producir sentido. Para producir conocimiento, los procesos de creación movilizan distintas facultades cognoscitivas de forma integrada sin reducirse a los límites del pensamiento reflexivo y discursivo, ni tampoco excluirlos; se sirven de ellos, pero no son quienes sancionan el proceso. Los procesos de creación, al desplazar lo sensible, procuran la ruptura de hábitos del pensamiento y la superación de categorías usuales.

Finalmente, considero que la investigación y la creación deben ser caminos que nos permitan pensarnos, conocernos, transformarnos como sociedad. Que la investigación y la creación sean para la vida. Como personas y como colectivo somos complejidad, por ello, resulta tan pertinente que rompamos hábitos y superemos categorías usuales.

Referencias

- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, 25-46.
- Borges, J. L. (1960). Borges y yo. En *El hacedor*. Emecé.
- Bradbury, R. (2002). *El hombre ilustrado*. Edición digital: Vicente Garrido. <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Bradbury,%20Ray%20-%20El%20Hombre%20Ilustrado.pdf>
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Laiglelet Sourdis, V. (2011). Imaginar que razonamos—Historia de una querella. *Revista La Tadeo*, 75. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/44/58>
- Peri Rossi, C. (2007). Prólogo. En *Cuentos reunidos*. Lumen.

Entre letras y colores piel (Experiencias)

Between letters and skin colors (Experiences)

Angie Viviana Laitón Fandiño¹

Desde que llegamos al mundo nos encontramos con los colores, con las texturas, los olores y los sabores, nuestros sentidos se activan para descubrir lo que nos rodea y, así, empezamos a construir nuestra identidad. Padres, madres, docentes y cuidadores nos enseñan las palabras y las letras para darle inicio a una vida de signos y significados, empezamos a darle nombre a todo lo que está en nuestro entorno y ampliamos nuestra forma de comunicarnos.

Todo tiene un nombre y los colores no son la excepción, nos enseñan que existen muchos y descubrimos que, con ellos, representamos el mundo que conocemos y el que podemos imaginar, pero hay un color en particular que tiene el nombre equivocado y que no es tan único como parece, nos enseñaron que existe un color llamado el color piel.

Como docente en construcción, hermana, hija, estudiante, ciudadana y mujer, alrededor del año 2013, en uno de los espacios académicos de la carrera universitaria que cursaba, la autora del libro *¿Color piel?* se enfrenta a una profunda reflexión que la llevan a pensar

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autora del libro *¿Color piel?*

en aquellos actos de discriminación que se han naturalizado en el diario vivir y que construyen día a día la cosmovisión de nuestra sociedad.

La autora, después de una charla sobre la discriminación en Colombia dada en una cátedra, puso sobre el papel una frase que marcaría el inicio de un proyecto literario “la discriminación empieza cuando le enseñamos a un niño que solo existe un color piel”.

Pensar que llamar a un lápiz el color piel es un acto de discriminación confronta la educación, en general, nos hace repensar en todas las veces que la educación le ha fallado a la infancia y a su diversidad, en cómo las prácticas pedagógicas han construido formas de pensar y de actuar.

El libro *¿Color piel?* es una experiencia narrativa que nace como una estrategia pedagógica, la cual intenta poner en evidencia un acto de discriminación étnico-racial primaria, que se introdujo en los diálogos cotidiano y que acompaña las prácticas educativas desde la primera infancia, desde que los niños se encuentran con los colores, las formas, las figuras y la representación gráfica de su cuerpo.

Imaginar que un niño o niña de 5 años que no tiene un color de piel similar al del lápiz llamado “color piel” y que quiere dibujarse a sí mismo o a otros, o que toma dicho lápiz en su mano y al compararlo no se identifica con él, tiene que movernos al cambio desde nuestra forma de expresarnos y llevar dichas enseñanzas al aula de clases.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se dan en la educación inicial debe ser una tarea constante, replantear las estrategias y ajustarlas a las necesidades particulares de las nuevas generaciones es parte del quehacer pedagógico, pero frecuentemente la educación cae en errores tan básicos como este, por lo que surge la necesidad de crear estrategias desde las artes para deconstruir conceptos que han marcado hitos de discriminación en la historia de nuestra sociedad.

Si nos preguntamos ¿Colombia es un país racista? Podríamos llegar a pensar que no, sin embargo, a continuación, se expone un breve recorrido histórico que demuestra que, como sociedad, nos hemos formado desde conceptos racistas y discursos discriminatorios. En nuestro país ha existido la discriminación hacia las poblaciones

afro e indígenas desde hace mucho tiempo y negar que aún estamos en un país racista sería una falacia. En el año 1822 se promulgó una ley que garantizaría que cuando los hijos de los esclavos afro cumplieran 18 años quedarían libres de la esclavitud, sin embargo, esto en la situación real de las familias esclavizadas nunca ocurrió; posteriormente, cuando se posicionó Luis Antonio Robles, el primer congresista afro, quien defendió las libertades y los derechos de las comunidades afros e indígenas fue amenazado por los conservadores, en consecuencia, tuvo que exiliarse en Centroamérica.

Han sido muchos los sucesos que enmarcan una historia de discriminación e invisibilización de las diversas poblaciones de Colombia, de acuerdo con el historiador Sergio Mosquera, en su libro titulado *Negro ni mi caballo*, expresión pronunciada por uno de los escritores y políticos más esclavistas y racistas en la historia de Colombia, el expresidente Julio Arboleda Pombo, el racismo no es algo circunstancial, sino, más bien, es estructural. Esto se puede ver en la formación del Estado a partir de sus imposiciones racistas provenientes de hombres blancos, lo cual tiene origen en el colonialismo; es decir, en América ha existido una naturalización de las desigualdades, puesto que la colonización no solo fue territorial, sino también cultural, permeando así los saberes, los lenguajes, las memorias y los imaginarios, por ende, tenemos una herencia marcada por la violencia y el hurto de nuestras raíces.

Expresiones, como las emitidas por el expresidente colombiano Julio Arboleda o por las mujeres blancas, al decir que se quedarían sin sirvientas cuando en 1934 se abrió una escuela para las mujeres afro del Chocó que no tenían derecho a estudiar, o por qué no nombrar al científico Luis López de Mesa quien a principios del siglo xx aseguró que uno de los responsables del fracaso colombiano eran los “negros”, impulsando cartillas en las que la población afrodescendiente era caricaturizada como “salvajes”.

Muchas de las actividades educativas, políticas e, incluso, turísticas han sido protagonistas en la historia racista. Por ejemplo, en Cartagena de Indias, debido al turismo despojaron a las comunidades

afro de sus territorios, lo que generó una segregación espacio-racial que afectó y sigue afectando los valores y las identidades culturales, dividiendo así la ciudad en dos, por un lado, la Cartagena turística y exótica y, por otro lado, la marginalizada, informal y negra.

Ahora, al hablar de las poblaciones indígenas la lista sigue siendo larga, pues no es un secreto que son las poblaciones más olvidadas por el Estado, las que más sufren la violencia y el desplazamiento forzado, poblaciones que, ante el mundo, son arte y son exhibidas como riqueza cultural, pero que, en la realidad, están catalogadas como las poblaciones más segregadas y excluidas del país. De acuerdo con el DANE, las cifras de desempleo, falta de acueducto, servicio de Internet, alcantarillado y gas natural son realmente bajas en comparación con la demás población nacional, lo que confirma el abandono del Estado frente a la diversidad poblacional que existe.

Este es un panorama preocupante, pero invisibilizado, pues pensar que Colombia es un país racista parece ser una cosa del pasado, sin embargo, como se ha podido evidenciar, estamos en el presente de una sociedad discriminatoria a nivel étnico-racial y aunque pensemos que estamos lejos de ser personas racistas puede que hayamos caído en esta arma silenciosa que destruye.

Decimos que no somos racistas, porque tenemos amigos negros o que no discriminamos a nadie porque respetamos la forma de vida de cada persona o comunidad, pero seguimos usando expresiones como “trabajé como negro”, “hay mano negra detrás de eso”, “me negrearon en el trabajo”, “hay que trabajar como negro para vivir como blanco”, “tan bonitos los indígenas con esa ropa”, “¡Ah, como eres indio!”, “hay que mejorar la raza” y una más de la que poco se habla “pinta con el color piel”.

A raíz de este análisis y reflexión, nace el libro *¿Color piel?*, el cual está dirigido para niños y que busca cuestionar todos estos conceptos que hemos construido además de mostrar la diversidad racial desde una aventura infantil llena de imaginación, amigos y colores, que le ofrece al lector disfrutar de una narración divertida y que, además, le permite vivir una experiencia literaria alrededor de las letras, los

colores e incluso sabores, pasando por reflexiones que lo llevan a un autorreconocimiento y a reconocer al otro desde el color de piel que lo hace diferente.

El libro inicialmente era un libro-objeto presentado en un espacio académico y lo que en principio era un trabajo para una de las asignaturas de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil terminó convirtiéndose en un proyecto editorial el cual tardaría algunos años en consolidarse.

En principio, el reto era pensar en un texto divertido, sencillo y claro que captara la atención de los niños y los identificara, una vez escrito y releído una y otra vez, estaba listo para ser registrado en derechos de autor y luego iniciar con el proceso de ilustración, aquí se debían tomar decisiones definitivas y esenciales para dicho proyecto editorial, así como la composición gráfica, la paleta de colores que se iba a usar, etcétera. Para ello, se contó con la participación de la ilustradora Yulith Martínez artista de ilustración digital, junto con ella se construyó la maqueta de lo que sería un libro álbum, lo cual no fue una tarea sencilla.

Luego de tener lo que sería el libro final en formato digital pasó por varias miradas, algunas correcciones de estilo una y otra revisión de las ilustraciones, para el mes de noviembre de 2019 Faber-Castell una multinacional dedicada a la fabricación de colores y otros materiales educativos, lanza una caja de colores especial llamada Caras & Colores con 3 lápices con 6 tonos de color de piel diferentes, lo cual sería otra de las herramientas emergentes en contra de la discriminación étnico-racial.

La autora del libro en mención se dio una cita con el director de marketing de la empresa Faber-Castell, donde se presentó el proyecto del libro ¿Color piel? y coincidentalmente ambos productos tenían una misma intención y un mismo público objetivo, por lo tanto, se pactó una alianza para comercializar ambos productos como un kit, así que se optó por la autoría independiente, así que el paso a seguir era registrar el libro en la Cámara Colombia del Libro la cual es una entidad que defiende los derechos de los editores, libreros y distribui-

dores por lo que es un paso indispensable para la comercialización de un libro en nuestro país.

Seguido de ello, se inició la etapa de impresión donde la autora en condición de independiente se encontró con tareas y conceptos que desconocía; aquí hubo unos nuevos ajustes que se dieron en función de la impresión, pero que no cambiarían la intención ni el estilo del libro. La tarea de autoría independiente también implicaba planear la manera de distribuirlo, la manera de llegar a los clientes y comercializar.

La llegada de la pandemia a Colombia en el año 2020 tuvo un gran impacto en los planes de publicación, pues la feria del libro fue cancelada, evento en el que tendría participación Faber-Castell, sin embargo, en mayo del mismo año un suceso impulsaría la publicación del libro y elevaría bandera en todo el mundo, dicho suceso corresponde a la muerte de George Floyd, un afro estadounidense de 46 años que murió a causa de la brutalidad policial, este personaje quién se convirtió en un símbolo para todos aquellos que habían sufrido discriminación étnico-racial.

Debido a ello, se tomó la decisión de que el libro tendría que ser publicado y tendría que llegar a las manos de cientos de niños, docentes y padres de familia para que historias como esta no se repitiera ni en Colombia ni en ningún otro lugar del mundo. Como autora y educadora, Angie Laitón se vio confrontada una vez más en su actuar y en su rol transformador en la sociedad, así que en agosto del 2020, el libro fue publicado a través del perfil de una red social que se creó como plataforma para dar a conocer diferentes proyectos literarios para el público infantil que lleva por nombre La Mochila de Dany, un proyecto nuevo que nació de la necesidad de llegar al público objetivo en medio de la coyuntura que vivía el país y así difundir a través de las redes sociales y medios digitales este y otros proyectos literarios. De esta manera, se pudo llegar a cientos de espectadores entre los que se encontraban niños, docentes, padres y cuidadores que se vieron identificados con la temática que aborda el libro ilustrado para niños.

A partir de la publicación, se abrieron espacios de reflexión y diferentes charlas y talleres dirigidos a diferentes públicos e instituciones como el ICBF, Secretaría de Hacienda y otros. El libro *¿Color piel?* ha tenido un gran impacto en la vida de muchos niños y en las prácticas escolares en espacios como jardines infantiles, colegios y academias de formación, donde las discusiones no solo se han dado alrededor del lápiz color piel, sino que también han trascendido a profundas reflexiones desde el autorreconocimiento, desde la aceptación y el amor propio, el amor por el cuerpo y el respeto por el otro, hasta la aceptación de los colores, los orígenes, las raíces, incluso las cicatrices que lleva nuestra piel y que hacen parte de nosotros, que nos han dejado huella pero que también nos construyen.

En la experiencia como autora independiente se rescatan muchos aprendizajes, el estar presente en el proceso de la ilustración, de la impresión y de la comercialización abrió un panorama diferente hacia la apreciación por el arte de publicar en el contexto colombiano, entendiendo que la educación tiene la tarea de formar, construir, enseñar, pero también de deconstruir, analizar, reflexionar y repensar en las prácticas que se dan desde la escuela y que se ven reflejadas en otros ámbitos y etapas de la vida de los estudiantes, llevando la literatura a escenarios de formación fuera del aula presencial.

Referencias

- Colprensa. (2020, 18 de julio). Cifras del DANE revelan que poblaciones étnicas son más discriminadas. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/colombia/cifras-del-dane-revelan-que-poblaciones-etnicas-son-mas-discriminadas-DF3135036>
- La Pulla. (18 de junio, 2020). *Breve historia del racismo en Colombia*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=7iqPEjHY2-w>
- Mosquera, S. (2020). *Negro mi caballo. Historia del racismo en Colombia*. Apidama Ediciones.
- Parks, B. (2020, 24 de junio). Muerte de George Floyd fue un “asesinato” y el agente acusado “sabía lo que hacía”, asegura el jefe de policía de Min-

neapolis. *CNN en Español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/06/24/muerte-de-george-floyd-fue-un-asesinato-y-el-agente-acusado-sabia-lo-que-hacia-asegura-el-jefe-de-policia-de-minneapolis/#0>

Cuando leemos, nos comunicamos: libro álbum para la primera infancia con temas de violencias¹

*When we read, we communicate: picture book
for early childhood with themes of violence*

Luz Katherine Beltrán Osorio y Natalia Cano Castro²

Resumen

Se describe la investigación- creación del libro álbum *Te necesito*, el cual da cuenta del proceso de lectura, indagación, análisis y creación de diferentes textos que permitieron la formación como futuras docentes de conocer la literatura infantil y ser creadoras de un libro álbum, teniendo en cuenta la violencia y, en especial, el abandono, una de las problemáticas más difíciles que hay en el país. Para ello, se utilizó la investigación cualitativa que nos permitió conocer más a fondo esta indagación.

Introducción

Hay diferentes maneras de acercarse a la infancia, pero aquella que nos avoca con amor y profesionalismo es la creación, donde a par-

1 El presente artículo da cuenta del proceso de investigación creación de la obra *Te necesito* como requisito para optar por el título de Licenciada en educación en primera infancia.

2 Egresadas de la Licenciatura en Educación para la primera Infancia de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Participantes del semillero de investigación La concina de la noche: grupo de investigación, creación y educación literaria y de Literatupaz: proyecto para la investigación y la creación de obras literarias sobre y para la paz.

tir de la investigación creación de un objeto artístico y literario dio como resultado final *Te necesito*, una experiencia que nos acercó a la producción de un libro álbum y nos permitió analizar y reflexionar como futuras docentes sobre las implicaciones de crear para niños, teniendo en cuenta el abandono y la violencia, temas por los que muchos pasan en casa o fuera de ella.

Nuestro trabajo se materializó en un libro álbum, el cual se hizo bajo la técnica de *collage* con ayuda de materiales reciclables para un mejor diseño y atención a los detalles. En esa medida, las ilustraciones se llevaron a cabo con recortes de revistas, papel periódico, piedras, hojas secas, botones, tornillos, tuercas, entre otros, donde cada uno de los personajes de la historia y el contexto tomaron forma.

De igual forma, nuestro libro álbum se enfocó en una problemática social, como es el poco acompañamiento por parte de algunos padres de familia a sus hijos, ya que, en ocasiones, por falta de tiempo de los padres, estar ocupados laborando o hasta en su propio hogar no los tienen presentes, trayendo con esto consecuencias negativas en los niños a nivel familiar, laboral y personal, por ende, tendrán repercusiones que afectarán en sus emociones, en el rendimiento académico y la desmotivación en sus competitividades.

Una mirada al abandono desde la literatura infantil

Desde hace muchos años, los niños han sufrido algún maltrato o violencia en sus hogares o fuera de ella, teniendo en cuenta que son personas muy vulnerables en una sociedad y que, desde el hogar por costumbres, creencias o por prejuicios hemos venido normalizando el maltrato hacia a ellos, pretendiendo que los niños respeten, no griten, ni golpeen a los demás cuando el ejemplo claro que damos es todo lo contrario.

Hoy en día, con el tema de la pandemia muchos padres y madres se quedaron sin trabajo o les tocó hacer teletrabajo, siendo una situación difícil tanto para los padres como para los niños y niñas, ya que por la situación los padres están estresados y angustiados por

lo que va a pasar y los niños están aburridos y angustiados por el encierro y por no poder compartir con los demás.

Esta situación ha hecho que los padres deban pasar su mayor tiempo con sus hijos, dándose cuenta de que, en realidad, no los conocen, no saben por qué actúan de esa manera, por qué lloran, cuáles son sus miedos, cuáles son sus intereses, gustos o disgustos y actúan con poca empatía hacia ellos, sin cuestionarse el porqué de sus comportamientos y cómo actuar de manera amable y amorosa para fortalecer sus vínculos afectivos. Los padres, en estos casos, para evitar tener más preocupaciones o tomarse la tarea de saber qué pasa con su hijo o hija, los están dejando con el televisor, computador o celular, siendo esta su herramienta principal para que sus hijos estén quietos y callados.

Esta herramienta que está utilizando los padres están cortando con los lazos afectivos que son importantes para lograr un desarrollo óptimo en los niños y niñas; además del amor, la comprensión y la conexión que se rompe a partir de ello. Los niños y niñas están siendo criados sin una persona que los guíe, acompañe y oriente en su formación y crianza como seres humanos, donde en un futuro no muy lejano serán parte de una sociedad soñada pero que poco hemos contribuido para ello.

Esta situación la hemos evidenciado en nuestra crianza y en menores de nuestro núcleo familiar que han sufrido de alguna manera u otra algún signo de violencia. Por ello, este tema y problemática nos motiva a crear este libro álbum, donde podremos mostrar desde otra perspectiva las emociones y darle voz a los que no la tienen. Es indispensable hablar de violencia en nuestro país, ya que constantemente se presenta en todos los entornos en los que nos desenvolvemos siendo los niños y niñas las principales víctimas de tal violencia, vulnerándoles sus derechos y su forma de expresarse.

La violencia en los niños y niñas es una problemática que radica principalmente en su hogar siendo sus principales cuidadores, madres o padres quienes maltratan consciente o inconscientemente, replicando las vivencias de su niñez volviéndose un círculo vicioso donde se

hace o se educa como fueron educados ellos, sin saber las grandes consecuencias de la violencia o maltrato. En algunas familias se evidencia el abuso sexual, el maltrato psicológico y abandono teniendo como resultado el aislamiento, cambios comportamentales, falta de confianza en sí mismo, baja empatía, bajo rendimiento escolar, agresividad en los niños o niñas que han vivido algún tipo de violencia.

Lo más preocupante es la negligencia por parte de las personas que son testigos de este maltrato o violencia hacia los niños y niñas, ya que toda la sociedad debe ser partícipe del cumplimiento de los derechos y de no ser vulnerados. Por esto nuestra creación del libro álbum tiene esta temática, ya que es una problemática que lleva muchos años y que aún se sigue presentando; en un libro álbum queremos mostrar el abandono de un camaleón y todo el tipo de violencia que pasa en su vida a través de la literatura. Es así como estos temas de violencia pueden ser tratados para niños y niñas de primera infancia. También es importante rescatar que todo este proceso nos ha permitido conocer e identificar tipos de literatura infantil y autores, que no ha posibilitado hacer un análisis más profundo de sus libros y de lo que desean expresar a sus lectores.

Nuestro objetivo fue adentrarnos en la literatura infantil, investigar y conocer todo lo que la compone, para formarnos como creadoras de libros para niños y niñas, teniendo en cuenta la problemática social de violencia que maneja el país, siendo una herramienta importante para incidir en estos temas difíciles. A partir de lo anterior nos surgió la siguiente pregunta de investigación ¿cómo crear un libro álbum que hable sobre el abandono y los diferentes tipos de maltratos y que sea dirigido a los niños y niñas de primera infancia?

Algunos antecedentes

Para dar inicio al desarrollo de esta investigación fue necesario conocer algunas investigaciones y tesis que hubiesen trabajado la creación de libros álbum con el tema de violencia o hayan hecho algún análisis de estos tipos de libros. Se logró encontrar varios trabajos que aportaron

para nuestro artículo, entre ellos un trabajo de grado llamado *Experiencias lectoras de libros álbum de temas difíciles*, donde tratan el tema del libro álbum como una puerta para trascender: “Desde sus pocas líneas y sus valiosas imágenes el lector puede conocer el mundo e infinidad de realidades hasta descubrir la suya propia en esa lectura o desde esa lectura” (Rodríguez, 2020, p. 117).

El libro álbum es una obra literaria que no solo tiene contenido ilustrado, sino también tiene un carácter simbólico que permite tener lecturas profundas, donde el autor desea contar su historia sin querer cambiar la postura del lector, solo pretende que este se cuestione, indague y tenga una experiencia única con el libro. La creación de libro álbum en temas de violencia es una oportunidad para adentrarnos a estos asuntos, promoviendo en el lector análisis, vivencias, descubrimiento e incógnitas en ello, tal y como lo afirma Rodríguez (2020, p. 118):

Utilizar el álbum es un camino para que el adolescente se sensibilice sobre la realidad social y los acontecimientos que surgen en la vida de todos como la muerte, la adopción entre otros, además puede ser una herramienta para crear un acercamiento a la lectura literaria.

Pero no solo es para adolescentes, sino también para niños y niñas de cualquier edad, ya que, hoy en día, ellos también han atravesado situaciones de violencia o lo han evidenciado en algún momento. Por ello, el libro álbum trasciende y engloba a cualquier lector para conocer las experiencias del autor y sus realidades.

La creación de libros álbum para niños y niñas permite construir un mundo o un imaginario que no solo alimenta sentimientos y emociones, sino que también les permite ver una visión más amplia de lo que sucede en la vida y en sus realidades, así lo afirma Moreno *et al.* (2017, p. 38):

Al escribir para el público infantil entregamos un refugio, una herramienta, un medio que le brinda a los más pequeños una posibilidad de descifrar cómo funciona el mundo que los rodea, darles sentido a

las imposiciones de la cultura y expresar sus sentires y emociones al respecto.

Es entonces que la creación de libros álbum no solo debe trascender en el hecho de tener un tema en especial, sino expresar y contar nuestras vivencias, nuestras realidades y nuestras perspectivas de situaciones por las que hemos pasado en la vida y que, de alguna manera u otra, deseamos darla a conocer, sin el objetivo de cambiar pensamientos o generar críticas. Así lo confirma Moreno *et al.* (2017, p. 41).

Nos permitieron comprender que no hay un sendero trazado en el proceso de creación, y tampoco una fórmula o lenguaje secreto de cómo escribir para niños, su principal motivación es el anhelo de crear y una empatía de sentires con aquellos que les recuerdan su propia infancia. Perciben a los niños y niñas como lectores fascinantes y se alegran de que sus obras sean de su agrado, pues los consideran grandes críticos.

Es de resaltar que este proyecto de investigación-creación tuvo como sujeto principal a los niños(as) haciéndolos participes de este proceso, lo cual es importante, ya que ellos son creadores innatos con grandes imaginarios y con perspectivas magníficas sobre lo que acontece a su alrededor, lo cual es una herramienta significativa a la hora de crear y de expresar por medio del libro álbum estas miradas y vivencias en carne propia.

Durante los encuentros realizados en el semillero de investigación La cocina de la noche, adquirimos diferentes pautas para la realización del libro álbum; asimismo, indagamos varios cuentos para que hubiese una buena conexión para su preparación, por ende, realizamos una búsqueda de libros álbum nos ayudaran para la construcción del nuestro. Primeramente, nos enfocamos en que cada libro contenga el tema por tratar como era violencia, abandono y desigualdad, al encontrar libros como *Ahora no, Bernardo* de David McKee, nos dimos cuenta de que la historia se trataba de un niño que pide la atención de sus padres, pero que no es atendida, porque ellos están ocupados

con las tareas del hogar, ignorando las necesidades que puede tener Bernardo.

Otro libro álbum importante para nuestro proceso creativo fue *Madrechillona* de Jutta Bayer, el cual narra la historia de una madre pingüino que le da un grito tan grande a su hijo que él se desbarata y todas las partes de su cuerpo vuelan, su cabeza va al universo, su cuerpo al mar, sus pies en algún lugar, las alas en la jungla, el pico en las montañas y la cola en la ciudad; al final, la madre le ayuda a encontrar las partes de su cuerpo y le pide perdón.

Asimismo, el cuento “Camino a casa” de Jairo Buitrago, de una niña que le pide a un gran león que la acompañe en el camino de la escuela hacia su casa. En el camino atraviesan un largo camino, donde se incorpora una ciudad de un estrato socioeconómico bajo y donde se puede observar la pobreza en la que vive esta niña. En el camino recoge a su hermanito en la guardería y después se van a una tienda a comprar un poco de alimentos para su comida, allí el león ruje asustando al vendedor, tomando los alimentos sin pagar. Al llegar a casa la niña prepara la comida y esperan a su madre, quien llega de la fábrica un poco cansada. Al final, la niña le dice al león “puedes irte cuando quieras... pero vuelve cuando te lo pida”, mostrando después la foto de su padre. Esta historia tiene gran relación con la violencia que se ha presentado en nuestro país, en especial, en el año 1985, año que tiene algo que ver con la ausencia del padre de la niña.

También *Equis y zeta* de Jorge Luján nos enseña a cómo tener la posibilidad de mirar el mundo cotidiano, pero con los ojos de un niño y darnos cuenta de que para ellos es algo nuevo y extraño y, a su vez, cómo la sociedad actual está dejando de lado a nuestros hijos y no les estamos prestando la atención oportuna y el afecto que requieren.

Por último, *El globo* de Jorge Luján. Este nos muestra a Camila (la protagonista); su madre era particular y diferente al resto, pues todo el tiempo le gritaba más de lo habitual y aún más que se ponía colorada. Camila quiere que su mamá se convierta en un globo rojo para que su espacio se colme de armonía y haya un silencio absoluto. Al final, Camila sueña con tener a una madre que la entienda en

todo momento sin reproches y gritos y así poder tener una conexión compatible.

Gracias a los libros encontrados se complementó dicha información y se pudo organizar cómo íbamos a realizar su contenido, su texto e imágenes así podríamos conformar nuestro libro álbum.

Marco teórico

Para realizar este tipo de investigación-creación nos basamos en las siguientes fuentes en teorías relacionadas con el libro álbum con variados conceptos como libro álbum, creación, literatura y violencia intrafamiliar.

En primer lugar, el libro álbum es definido como un libro que tiene una serie de imágenes y texto los cuales son inseparables y van formando una historia, pero la imagen y el texto no es solo el elemento importante en el libro álbum también lo construye el formato, el fondo de la página, la disposición del elemento en ella, la tipografía y demás, ya que todos estos puntos hacen parte de la historia y del contexto en el cual se desenvuelve el personaje. Usualmente, el libro álbum va dirigido al público infantil ya que allí se estimula su imaginación y es animada por sus propios sentimientos. Tal y como lo afirma Emma Bosch (2007, p. 41) “álbum es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente”. Es así como el libro álbum maneja imágenes secuenciadas que contribuyen al seguimiento de la lectura.

Para dar continuidad a nuestro libro álbum, agregamos un concepto que es fundamental y es la creación, por ende, es algo que produce una persona, ya que convierte una creación en una realidad, además la necesidad de un individuo es comunicar una idea, un sentimiento, un pensamiento e, incluso, es algo que se quiere comunicar desde el interior para exponerlo y compartirlo ante la sociedad.

En el proceso de creación, el artista demuestra su imaginación, creatividad y fantasía para dar lugar a una invención; en este caso, es,

en conjunto, los personajes que producen y facilitan la participación los niños y las niñas, para, de esta manera, construir un lenguaje visual y narrativo para el público infantil. Por tal motivo, traigo a colación a Lozano *et al.* (2017, p. 1): “Escribir para niños significa una gran responsabilidad, porque uno sabe que tiene la posibilidad de sembrar ideas, sueños y determinada sensibilidad en sus lectores”.

Por lo anterior, tuvimos la necesidad de indagar más a fondo acerca de fuentes sobre violencia; al respecto, se pudo evidenciar un aumento preocupante de víctimas de maltrato, en especial, violencia intrafamiliar. La oms (2004), en la Resolución 49.25, declara:

[...] la violencia como un problema prioritario de Salud Pública y reconociendo las graves consecuencias inmediatas y futuras que la violencia tiene para la salud y el desarrollo psicológico y social de las personas, las familias, las comunidades y los países.

Por otra parte, Morales (2004) afirma que la violencia intrafamiliar hace referencia a una situación de poder y alude a todas las formas de abuso que se dan en las relaciones entre los miembros de la familia. Para hablar de violencia familiar, esta relación de abuso debe ser crónica, permanente o periódica. Tal como lo especifican ciertos autores, la violencia intrafamiliar es un fenómeno de ocurrencia en el país, dado que se presenta especialmente en mujeres y niños(as), ya que esta población es más vulnerable, al estipularse en la sociedad como “sensibles”, lo que hace que ciertas personas se aprovechen y las agredan, bien sea por contacto físico, emocional o sexual.

Es un fenómeno mundial, ya que la mayoría de los niños son vulnerables, pues al estar indefensos son objetos de violencia. Existen varios tipos de maltrato y uno de ellos es el psicológico, ya que los padres al recibir o tener antecedentes de maltratos u ofensas de niños lo quieren repercutir en sus propios hijos; sin embargo, no piensan en la magnitud de lo que está sucediendo y no están tomando conciencia del daño que les tan causando y los afectará emocionalmente, poseerán baja autoestima o a la frustración.

Para finalizar con nuestro libro álbum para el proceso de creación, sin lugar a duda, la literatura hace parte esencial de nuestro proceso, ya que la literatura tiene varios acontecimientos, especialmente, un libro de texto. Esto hace que se utilice un lenguaje ya sea oral o escrito que tiene como finalidad un valor estético o intelectual. Según la RAE (2008) “La literatura es una actividad de raíz artística que aprovecha como vía de expresión al lenguaje. También se utiliza el término para definir a un grupo de producciones literarias surgidas en el seno de un mismo país”. La literatura surge como una herramienta de comunicación y de expresión, puesto que introduce un lenguaje que facilita la vivencia de diferentes roles, amplía el vocabulario, muestra los patrones del lenguaje hablado y escrito, y le ofrece al niño la posibilidad de expresar su mundo interior, Asimismo, acerca al niño al mundo que lo rodea, lo que le permite al niño conocer las características culturales y sus valores del contexto social.

Además, la literatura nos aporta innumerables beneficios para los niños, especialmente, los cuentos y las narraciones orales que enriquecen la vida del niño con sus historias, las cuales también estimulan su imaginación, exponiendo sus emociones y proponen soluciones a sus problemas, que tanto les inquietan.

La literatura desarrolla la imaginación y curiosidad de los niños ayudándoles a apreciar la naturaleza, la gente y las experiencias a través de formas no consideradas por ellos. Ante la invasión explícita que ofrece la televisión, la literatura ofrece nuevas dimensiones a la imaginación del niño que solo se le haría difícil descubrir. Los libros para niños tienen el poder para crear imágenes en las mentes del lector y ampliar su imaginación. Lo imaginario se define por el grado de transposición de la realidad y se opone a lo referencial. Se parte de lo real, pero no es una copia, es una imaginación activa. (Rodríguez, 2008)

Ruta metodológica

El desarrollo de esta creación estuvo delimitado por la investigación cualitativa, la cual, como lo afirmo Martínez (2006, p. 128) “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. Con lo anterior no se pretende obtener resultados medibles, sino que está basado en vivencias y experiencias para obtener resultados.

A partir de esta investigación se quiso conocer las situaciones de violencias por las que algunos niños(as) han pasado, queriendo por medio de la creación de libro álbum dar a conocer estas realidades y contar estas vivencias desde el punto de vista de la víctima, que en este caso son los niños(as).

La investigación-creación parte de una base a partir de la cual el autor pretende demostrar aspectos como la memoria, la identidad, el conocimiento, las experiencias, la intuición, la creatividad, la imaginación y la innovación, así como su valoración por el placer y el goce estético. Para lo anterior, hace un recorrido sobre un patrimonio histórico, político, social y cultural de la nación y del mundo,. Al respecto, Daza (citado en Maturana y Varela, 1998, p. 90) afirma:

El proceso creador en el arte, por ser una práctica que se lleva a cabo desde el conocimiento técnico práctico, posibilita al ser humano reflexionar sobre sus propios procesos tanto internos, como externos, y así mismo propiciar en el sujeto una especie de reflejo del ser, de lo que es, de sus debilidades y sus cualidades, de sus emociones y sus sentires, de sus oscuridades y deseos a través del objeto creado y de la reflexión constante sobre este.

Al momento de comenzar con el semillero de investigación realizamos diferentes lecturas que nos ayudaron adentrarnos en la literatura infantil, teniendo una visión más global de este. Leímos

diferentes textos como *La literatura infantil y juvenil actual*, de Teresa Colomer; *Los valores y el valor se muerden la cola la cola*, de María Teresa Andruetto; *Hacia una definición de álbum*, de Emma Bosh y demás las cuales fueron importantes para analizar y ser conocedoras de este campo. Este proceso fue indispensable para después escoger entre 3 líneas de proyectos; la primera era la caracterización de las prácticas de lectura literaria en espacios formales y no formales, el segundo diseñar estrategias para la promoción y la formación de lectores literarios y el tercero análisis-investigación (creación de obras literarias para un público infantil). Estos tres proyectos fueron analizados, cuestionados y dialogados para, al final, determinar que nuestro deseo es la creación de obras literarias para público infantil y aparte de esto ser conocedoras de estas para apropiarnos de este campo.

Fue importante cuestionarnos, indagar y buscar grandes problemáticas que envolvieran constantemente las situaciones de los niños(as), así que la violencia fue un punto clave para determinar que la mayoría de estos, de alguna manera, son violentados desde su hogar o la sociedad, siendo los más vulnerables a la hora de defender sus derechos.

Proceso de creación

Con el semillero “La cocina de la noche” realizamos durante varios meses lectura de textos, artículos e investigaciones sobre literatura infantil, gracias a lo cual nos adentramos en este campo y conocimos sus características. Después, se debatió en grupo el tema que deseábamos abordar; nos enfocamos en temas de violencia, como maltrato, desplazamientos, violencia sexual y asesinatos, por lo que era un tema en común que nos concierne a cada una de las estudiantes del semillero. Para lograr aterrizar nuestra idea, vimos cada uno de los géneros literarios que fueron expuesto, se leyeron en voz alta los textos enviados por la tutora, se analizaron y se subrayó lo más importante. Asimismo, conocimos algunos autores que se enfocan en cada género como el cuento, la poesía, la novela y el libro álbum.

Como consecuencia de la observación, la lectura, la búsqueda y la investigación, decidimos enfocarnos en el libro álbum, ya que este puede abarcar todas las edades y ser más llamativo por sus ilustraciones. También vimos que los libros álbum para niños(as) cuentan una anécdota o una experiencia que el autor desea expresar; cada uno de estos nos mostraba de forma ilustrada una de las problemáticas más grandes que tiene el mundo: el maltrato infantil, el cual está más cerca de lo que nos imaginamos, por lo tanto, fue nuestra motivación para hacer este libro y enfocarnos en este tema. Para lo anterior hicimos un análisis más detallado de diferentes obras literarias como *Ahora no*, *Bernando* de David Mkee, *Madre chillona* de Jutta Baver, *Palabras dulces* de Carl Norac, *Camino a casa* de Jairo Buitrago, *Equis y Zeta* y *El globo*, ambas de Jorge Lujan. Además del análisis de estas obras, también se hizo una investigación en el Centro Nacional de Memoria Histórica, donde encontramos relatos contados por los niños y niñas titulado *No queremos repetir los errores de los adultos*. Por medio de arte, plasmaron varias situaciones de violencia por las que han pasado y las dieron a conocer para que los demás se sintieran identificados y se lograra expresar su dolor. También tuvimos acceso a un documental del CNMH, llamado *La voz de los niños se debe escuchar*, en el cual los niños y niñas, a partir de sus vivencias debido a la violencia armada componían melodías y canciones en las que expresaban lo ocurrido. Se les realizaron dos entrevistas a dos niños de 8 y 9 años, quienes contaron que fueron abandonados por su madre y su padre, por lo que sus abuelos se hicieron cargo de ellos. También cuentan lo que han sufrido durante su infancia y el deseo de tener más atención por parte de sus padres.

En este proceso de indagación nos llamó la atención la técnica de *collage* manejada por la autora e ilustradora Anna Llenas, ya que ella maneja diferentes materiales reciclables que transforma en personajes y entornos para contar una historia. Es así como esta técnica nos enamora y nos abre una visión más amplia de lo que se tenía en mente realizar, ya que estas ilustraciones suelen ser muy atractivas

y llamativas para los lectores por contener pequeños detalles que forman grandes obras.

Para continuar con el proceso de creación, decidimos buscar animales que se criaran solos, ya que estos suelen ser más llamativos para los lectores por sus colores, formas, hábitat y alimentación que lo compone. Así, encontramos al primer personaje que es un camaleón laborde, el cual habita en Madagascar y debe crecer solo, ya que su madre pone los huevos y los abandona dejándolos a la deriva; también hay una rana tomate llamada Adila, un pájaro Drongo Malgache, una serpiente Colubrid, una araña y un camaleón enano. Se consultó sobre el hábitat de estos animales, así como su alimentación, quiénes son sus enemigos y sus aliados. De esta manera, creamos los cinco personajes, describiendo sus gustos, disgustos, sus sueños, frustraciones, su familia, sus temores y sus sentimientos. Los nombres de cada uno de ellos fueron sacados de nombres africanos que tuvieran un significado acorde con su forma de ser y la situación que presentaba en la historia.

Para darle continuación a este proceso de creación nos enfocamos a personificar cada uno de estos animales dándole vida al personaje de Yaro con la técnica de *collage*. Cabe resaltar que tuvimos diferentes diseños, con diferentes materiales, pero decidimos dejar esta última edición, ya que es un personaje que se ve tierno, vulnerable y con colores llamativos. Yaro está hecho con recortes de revistas e hilo negro para bordear sus detalles y que estos fueran más visibles.

El Camaleón Laborde Yaro es nativo de Madagascar, este personaje es agresivo, amigable, confiado, temeroso y generoso, a él no le gusta la soledad, le teme a la oscuridad y no le gusta estar fuera de su hábitat, además tiene pocos temores, ya que se está conociendo y percatando de las situaciones que acontece en su vida diaria.

Yaro busca alguien que le brinde su amor incondicional y una amistad sincera, se frustra cuando no logra aprender a trepar y atrapar su presa, también cuando siente que va a perder un amigo y cuando siente rechazo. Cuando lo rechazan, se siente vacío y con temor de volver a estar solo y se torna un poco distante y frío para demostrar sus emociones y siente dificultad en volver a confiar en los demás.



Figura 1. Creación del personaje Yaro

Fuente: Elaboración propia

La Rana Tomate: Adila es respetuosa, amable, amigable, empática y le encanta ayudar, sus sentimientos son puros y sinceros, le teme a las serpientes y a la soledad. Este personaje es uno de lo que le dan la mano a Yaro en su aventura; es una rana simpática, pero que no le gusta mucho al afecto físico, ya que su piel es venenosa y puede lastimar a los demás. Adila fue hecha con recortes de revistas y lana para resaltar sus detalles.



Figura 2. Creación del personaje rana Adila

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el pájaro Drongo Malgach Tafari no es muy amigable en la historia, ya que su personalidad es de mal humor, cobarde, irrespetuoso, antipático y egoísta, sus mayores temores son las serpientes, las ranas, y a no ser aceptado o ser rechazado. Este pájaro conoce poco de sus sentimientos y emociones, le cuesta aceptarlas y ser empático con los sentimientos de los demás. Tafari fue realizado con recortes de revista y con plumas de pájaros para que fuera más real el personaje, su color es negro y tiene una mirada de desconfianza.



Figura 3. Creación del personaje Tafari

Fuente: Elaboración propia

En tanto, el camaleón enano Analu es amigable, empática, tiene buen sentido del humor, es resiliente y amorosa, sabe lo que siente y respeta los sentimientos de los demás, les teme a las serpientes. Este camaleón aparece al final de la historia y se encuentra con Yaro. Analu está hecha con recortes de revistas y con hilo para delinear sus detalles.



Figura 4. Creación del personaje Analu

Fuente: Elaboración propia

La serpiente coludridae Sarabi es envidiosa, odiosa, miedosa y produce desconfianza, no le gusta estar cerca de las personas, le da miedo el fracaso, la soledad y a la incertidumbre. A ella le gusta comer aves, lagartijas y roedores. Su lugar favorito es la vegetación y los túneles, ya que le gusta asolearse y dónde esconderse, además le gusta más la noche, ya que se vuelven más activas para atacar, también le gusta subir a los árboles para tener mejor visión de lo que va a cazar.



Figura 5. Creación del personaje Sarabi

Fuente: Elaboración propia

Por último, la araña avispa Dabir es carismático, atento, estratega, entusiasta y líder. Su comida preferida son los insectos. Además, le gusta la temporada de otoño y pasar tiempo con sus amigos. Lo que no le gusta es estar rodeado de los humanos y tampoco de animales inservibles y poco participativos. Su gran temor es no alcanzar los objetivos proyectados, ser atacado por otro animal y quedarse solo sin su madre.



Figura 6. Creación del personaje Dabir

Fuente: Elaboración propia

Al tener organizados los personajes, nos adentramos a la creación de la historia teniendo en cuenta cada una de las características de esto para la creación, también el tema de violencia como el abandono y el maltrato del personaje principal.

La creación de este cuento tuvo varias correcciones, ya que no había un desarrollo de la historia solida donde tuviera un hilo conductor factible para esta, además se escogió que el narrador de la historia iba a ser el personaje principal, pero, a la hora de escribir, se mezcló el narrador en primera persona y el omnisciente, teniendo que volver a escribir y analizarlo hasta conseguir el resultado final. El título *Te necesito* fue escogido de último, ya que después de tener la historia nos dimos cuenta de que la necesidad principal de los niños y niñas

por compartir con sus seres queridos con amor, paciencia, empatía y respeto, siendo este un punto clave para terminar con la violencia.

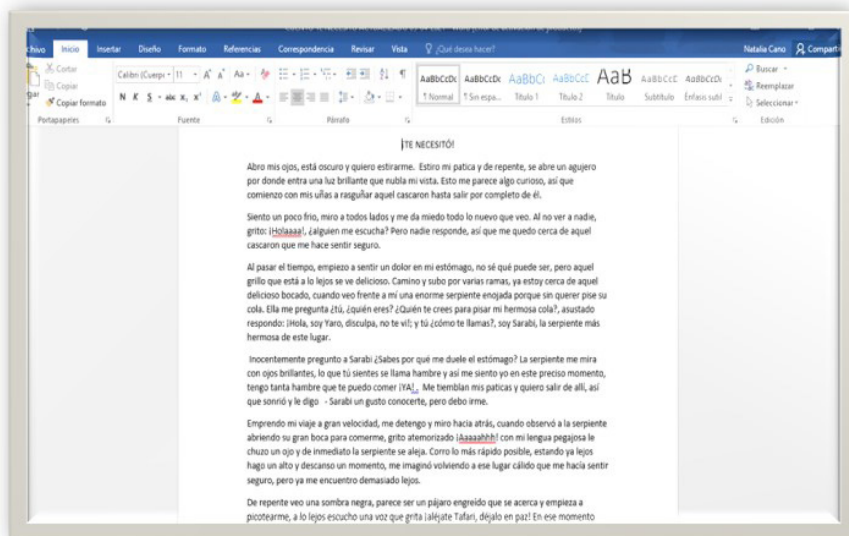


Figura 7. Texto historia *Te necesito*

Fuente: Elaboración propia

De allí pasamos a los episodios donde leímos y vimos varios videos que nos conceptualizaron en: ¿qué es?, ¿cómo se desarrolla?, ¿qué características maneja? Esto fue importante para realizar este punto de la creación, ya que nos permitió hacerlo de manera exitosa y enfocada en el objetivo de los episodios. Allí se tomó en cuenta el texto anterior y se escribió detalladamente qué iba en cada página y la descripción de la imagen, teniendo en cuenta que la ilustración va de la mano con lo que se narra. Al final, salieron treinta y dos episodios incluyendo portada, contraportada, buhardillas y el cuento, algunas en doble página y página individual.

Pág.	Texto	Imagen
1	En la página se observa a Yaro dentro del huevo, alrededor habrá pajaritos que lo rodearán y el fondo será blanco.	
2	En esta página se encontrará el mismo fondo pero el huevo ya tendrá algunas grietas, que indicará que este está próximo a romperse.	
3	Información legal sobre el libro.	
4	En la parte superior irá el título del cuento, Natalia Caro Castro	

Figura 8. Construcción de episodios

Fuente: Elaboración propia

Seguido, se realizó el *storyboard* donde por medio de los encuentros virtuales con el semillero de la cocina de la noche, logramos definir ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se realiza? y demás, conociendo e identificándolo en trabajos de grado de otros estudiantes, con el objetivo de tener una idea más clara de lo que se debía realizar. Comenzamos realizando los dibujos desde la portada, las buhardillas, portada final y la historia teniendo en cuenta los episodios y las descripciones que se habían escrito de las ilustraciones; para ello debimos organizar las buhardillas, ya que no las teníamos definidas y nos fue un poco difícil crearlas de manera coherente y creativa.

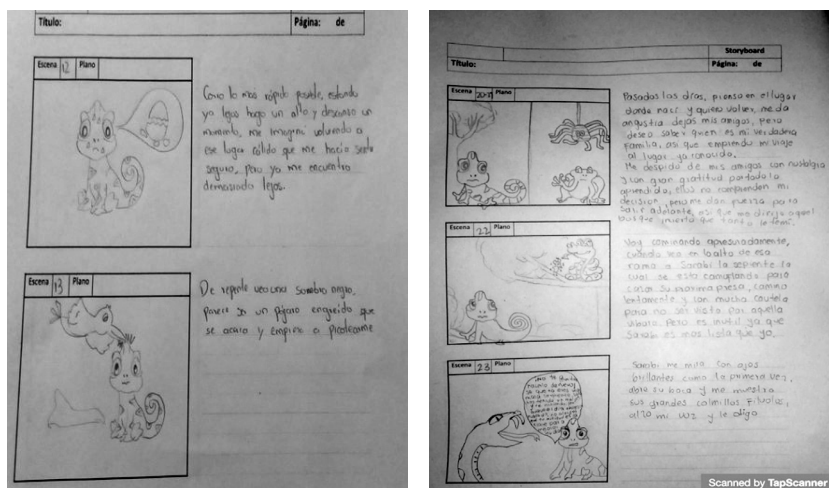


Figura 9. Storyboard: *Te necesito*

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar se realizó el libro álbum *Te necesito*, teniendo en cuenta todos los procesos que realizamos para llegar hasta acá, utilizamos el editor llamado Adobe Illustrator, el cual nos ayudó a editar cada página, agregar cada uno de los personajes realizado y anexar el texto que narra la historia.

Este proceso fue importante porque es la manera de dar a conocer todo el desarrollo de esta investigación-creación. Se tuvieron en cuenta cada uno de los detalles, que la fuente elegida fuera adecuada, es decir, que el texto se viera, las ilustraciones ubicadas en el lugar definido anteriormente. Por último, la persona que hizo la impresión del libro álbum nos asesoró, orientándonos en escoger el material en el que se iba a imprimir y brindándonos una excelente calidad del material.



Figura 10. Primera versión del libro álbum en físico

Fuente: Elaboración propia

Nota: La obra *Te necesito* fue publicada por la editorial del Politécnico Grancolombiano, en 2023.



Figura 11. Portada de la obra publicado *Te necesito*

Fuente: Beltrán Osorio y Cano Castro (2023)

Conclusiones

El proceso de creación va más allá de lo estético, ya que implica muchos más elementos que conforman la obra literaria. Este procedimiento forma de manera positiva a futuros docente, así como quienes ya ejercen, puesto que se aprende a conocer e identificar diferentes libros infantiles y sus autores. Para llevar a cabo el proyecto, se analiza lo que quiere expresar el autor, se reconocen las diferentes técnicas para las ilustraciones, se investiga diferentes textos que fortalecen conceptos para adentrarse en este campo de la literatura y, por último, se crea desde lo aprendido e indagado teniendo una base firme para la construcción de obras literarias de calidad.

Dentro de la investigación se logró evidenciar que hay pocos libros álbum que aborden temas de abandono y violencia intrafamiliar, ya que, por lo general, se trata el maltrato más de forma global, como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, asesinatos, secuestros, enfrentamientos entre bandas, delitos sexuales entre otros. Por lo anterior, como futuras docente, vimos la oportunidad de mostrarles a los niños(as) literatura que aborde temas difíciles de forma creativa, llamativa e imaginarias.

Consideramos que es necesario que los futuro docentes y los que ya ejercen, cuenten con estrategias pedagógicas factibles para que, a través de la literatura, se pueda hablar de temas difíciles como el abandono, el maltrato y la soledad, para, de esta manera, lograr un acercamiento a las obras literarias de manera libre, espontánea y creativa, con espacios adecuados para una buena conexión con lo que se lee y, además, genere confianza para que los niños(as) expresen las situaciones vividas en sus hogares o fuera de esta. Por ello, el docente debe ser un mediador y un guía a la hora de realizar este proceso, además permitirle al niño crear y plasmar todas estas vivencias a través de obras literarias, siendo una opción para imaginar, jugar, crear, potenciar sus habilidades artísticas y fortalecer su hábito lector.

Referencias

- Beltrán Osorio, L. K. y Castro, N. C. (2023). *¡Te necesito!*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
- Bosch, E. (2007). *Hacia una definición de álbum. Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5(2007), 25-46.
- Daza, S. (2009). Investigación-creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes pedagógicos*, 11(1).
- Lozano, J., Moreno, M. y Vargas, N. (2017). *Libro álbum: un camino de creación literaria y trabajo colaborativo con niños y niñas* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Morales, I. (2004). Violencia intrafamiliar. En M. P. Mompart García (Coord.), *Actualizaciones año 2004*. Difusión Avances Enfermería.
- Moreno, L, F., Lozano, J, P., Vargas, N, G. (2017). Investigación creación de libro álbum en colaboración con niños [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*.
- Rodríguez, M. (2020). Experiencias lectoras de libros álbum de temas difíciles [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital.



Literatupaz: aportes para la paz desde la investigación-creación artística es una apuesta por visibilizar cómo la investigación y la creación artística contribuyen significativamente a la construcción de paz en varios contextos educativos como escuelas, universidades y comunitarios. Así, este libro reúne experiencias, reflexiones y creaciones que muestran la potencia de la literatura, las artes plásticas, la música, para recrear de forma crítica las violencias que ha vivido nuestro país, pero, también, para construir nuevos caminos hacia la memoria, el diálogo, la reconciliación y la no repetición de actos atroces.

Los autores y autoras presentes en este libro son artistas, docentes e investigadores, que generosamente participaron en el Ciclo de Formación de Literatupaz: proyecto de investigación-creación de obras literaria infantiles sobre y para la paz organizado en el primer semestre de 2021 por la Escuela de Educación e Innovación, el Semillero La cocina de la noche: grupo de investigación, creación y educación literaria y el Semillero Educación, paz, memoria y territorio del Politécnico Gran Colombiano, así como por el Semillero de investigación creación: Construcción emocional, tejiendo encuentros creativos MujerArte y el Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano IPAZUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.