

Leer para la paz: narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil de trauma en
colombia

A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of
Arts at George Mason University

by

Luz Adriana Mueller
Bachelor of Arts
George Mason University, 2018

Director: Lisa Rabin, Associate Professor
Department of Modern and Classical Languages

Spring Semester 2021
George Mason University
Fairfax, VA

Dedicatoria

A mis hijas, Ellie, Abby e Isa y a mis sobrinos, Alexandra, Samya y Samuel a quienes quiero ver crecer con corazones que comprendan el sufrir ajeno y quiero que aprendan a leer con miras a lo que puede ser.

A todos los niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia. especialmente a los de *allá*.

Reconocimientos

En el camino que he recorrido para construir este proyecto me he encontrado con personas que me han retado a pensar y a cuestionar lo que yo daba por cierto. En esta carrera académica me han inspirado mis maestros y guías, Rei Berroa y Lisa Rabin. Ambos vieron en mi potencial que yo no conocía y por ellos me encuentro en este trayecto de vida. Mis palabras de agradecimiento nunca se podrán comparar con los sentimientos que ellos me inspiran.

También aprovecho para reconocer a los profesores que me han abierto la mente a ideas y maneras de ver el mundo que me han permitido desarrollar mi identidad; entre ellos, Ricardo Vivancos-Pérez, Antonio Carreño-Rodríguez y Jennifer Leeman. Junto a ellos, le agradezco a la profesora Esperanza Román-Mendoza su aporte, valoración y consejo sobre mi trabajo de tesis.

Además, estoy inmensamente agradecida con los autores y maestros que me obsequiaron su sabiduría, arte y tiempo: Carlos Sánchez Lozano, Beatriz Helena Robledo, Pilar Lozano, Fabio Silva Vallejo, Rafael Yockteng, Isaías Romero Pacheco, Andrés Cruz y Francisco Leal Quevedo. El valor de su contribución a mi proyecto es invaluable y lo que hacen en defensa de los niños es mi inspiración.

Quiero dar las gracias a mi esposo Joe Mueller por su apoyo constante y por ser uno de mis más férreos impulsores. Thanks for being my rock.

Les ofrezco esta labor de amor a las personas que me han dado la oportunidad de estudiar y trabajar. Mi adorada madre Alcira Cifuentes, mi suegra doña Patti Mueller, mis hermanos Omar R. Giraldo y Laura J. Harden. Gracias por emprender la lucha conmigo cuidando de mis hijas y mi hogar mientras yo me perdía por horas entre libros y bibliotecas.

Finalmente, les doy gracias a todas las personas que me acompañaron y apoyaron en este camino desde la distancia. Ellos me ayudaron a encontrar libros, a concertar reuniones y a corregir mis anglicismos mal puestos. Gracias sinceras a mi hermana del alma Olga L. Vásquez, a mi servicial Francisco J. Restrepo y a mi parcerera de la vida Carolina Lancheros.

Índice

	Page
Lista de tablas	vi
Lista de imágenes.....	vii
Abstracto	viii
Abstract	x
Capítulo I: La historia de la infancia.....	1
La historia de la infancia	1
Capítulo II - Literatura infantil y juvenil	6
Historia de la literatura infantil y juvenil	6
Panorama ideológico de la literatura infantil y juvenil	10
Literatura infantil y juvenil en Colombia.....	13
Capítulo III: Narrativa histórica y literatura de trauma en la literatura infantil y juvenil.	17
Narrativa histórica	17
Narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil	18
Literatura infantil y juvenil de trauma.....	21
Ejemplos de LIJ de trauma alrededor del mundo.....	27
Literatura de la atrocidad – El Holocausto	27
Literatura infantil censurada y el peligro de olvidar – La dictadura argentina.....	30
Genocidio en Ruanda – La repetición de la historia.....	40
Capítulo IV: Literatura infantil y juvenil de trauma en Colombia y educación para la paz	47
Conflicto armado y la literatura infantil y juvenil	47
Literatura infantil y juvenil colombiana sobre el conflicto armado	51
Ejemplos de literatura infantil y juvenil colombiana de trauma	57
Ficcionalización de eventos violentos históricos del conflicto armado	57
Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (1948) – <i>El abuelo Rojo</i> de Isaías Romero Pacheco	57
La toma y la retoma del Palacio de Justicia (1985) - <i>Los once</i> de Miguel y José Luis Jiménez y Andrés Cruz.....	63
Ficcionalización de hechos violentos generalizados del conflicto armado	71

Reclutamiento forzado de niños y adolescentes en <i>Era como mi sombra</i> de Pilar Lozano (2015).....	72
Secuestro y abuso a las comunidades marginadas en <i>Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades</i> de Fabio Silva Vallejo (2020).....	79
La desaparición de personas, el desplazamiento forzado y la marginalización infantil en <i>Eloísa y los bichos</i> (2009) y <i>Camino a casa</i> (2008) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.....	86
Conclusión: Literatura infantil y juvenil de trauma y educación para la paz en Colombia	95
Anexos	100
Plan lector de Ediciones SM	100
Anexo 1. Plan lector - El abuelo rojo	101
Anexo 2. Plan lector - Era como mi sombra.....	102
Obras citadas	103
Biografía	116

Lista de tablas

Tabla	Página
Tabla 1. Víctimas por Hecho Victimizante (RNI) - Fecha Corte 28/02/2021	48
Tabla 2. Víctimas del conflicto armado según la edad. Red Nacional de Información....	51

Lista de imágenes

Imagen	Página
Imagen 1. Invitación en Orbis Sensualium Pictus.	7
Imagen 2. Ilustraciones para los sonidos en Orbis Sensualium Pictus.	7
Imagen 3. “Vida del estudiante bueno y la del malo”. Publicación circa 1880.	8
Imagen 4. “El renacuajo paseador” y “La pobre viejecita”, ilustraciones de la colección de Fabulas y Verdades publicado originalmente en 1916.	15
Imagen 5. Grace in the Wilderness de Aranka Siegal	29
Imagen 6. Let the Celebrations Begin de Margaret Wild.	29
Imagen 7. Un elefante ocupa mucho espacio de Elsa Bornemann	33
Imagen 8. La torre de los cubos de Laura Devetach.....	34
Imagen 9. El golpe y los chicos de Graciela	37
Imagen 10. La piedra que arde de Eduardo Galeano.	38
Imagen 11. Irulana y el Ogronte de Graciela Montes y ¡Socorro! de Elsa Bornemann ..	40
Imagen 12. Broken Memory de Élisabeth Combres y Shattered de Eric Walters.	46
Imagen 13. Niños soldados en la Guerra de los Mil Días.....	54
Imagen 14. El robo de las aes de Gonzalo Canal Ramírez	56
Imagen 15. El abuelo rojo de Isaías Romero Pacheco.....	59
Imagen 16. Los once, novela gráfica sobre la toma y la retoma del Palacio de Justicia ..	66
Imagen 17. Abuela y nieta ratonas despiertan con la bulla de las palomas volando.	67
Imagen 18. Las palomas y las mirlas. Símbolos de los grupos de socorro y las guerrillas.	68
Imagen 19. La bestia no discrimina entre ratones, palomas y mirlas.	69
Imagen 20. Los once que salieron vivos del Palacio y nadie sabe que pasó con ellos.	70
Imagen 21. La bestia se pierde en las sombras y la ciudad se sume en la apatía.....	70
Imagen 22. Era como mi sombra de Pilar Lozano	75
Imagen 23. Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades de Fabio Silva Vallejo.....	82
Imagen 24. Las botas negras que representan los uniformes de los grupos armados.	83
Imagen 25. Paisaje de la sierra que recorren Sami y Lautaro.	84
Imagen 26. Wataku y tagguna (flauta y maraca), suzú amenuca (mochila) y damburro (poporo). Artículos típicos de la cultura wiwa.....	85
Imagen 27. Eloísa y los bichos. Un cuento sobre el desplazamiento forzado.	86
Imagen 28. Eloísa y su padre son los bichos raros en un lugar nuevo.....	89
Imagen 29. La foto de una madre que tuvieron que dejar atrás.	90
Imagen 30. Camino a casa. Un cuento sobre la desaparición forzada.	91
Imagen 31. La niña y el león junto al pedestal con la inscripción "1948".	92
Imagen 32. La foto de la familia completa y un periódico que menciona los desaparecidos durante la toma y retoma del Palacio de Justicia.	93

Abstracto

LEER PARA LA PAZ: NARRATIVA HISTÓRICA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE TRAUMA EN COLOMBIA

Luz Adriana Mueller, M.A.

George Mason University, 2021

Thesis Director: Dr. Lisa Rabin

Esta tesis traza una conexión discursiva entre la literatura infantil y juvenil de trauma sobre el Holocausto, la violencia política de las dictaduras latinoamericanas y los genocidios en Ruanda con la creación literaria para niños en Colombia que se refiere al conflicto armado persistente en el país. Además, mientras indaga el corpus existente dialoga directamente con los autores y creadores colombianos de literatura infantil de trauma en la actualidad. Asimismo, analiza la evolución del concepto de la infancia y su relación correspondiente con el desarrollo de la literatura para niños y demuestra como la predominancia de las funciones moralistas e instruccionales en los orígenes de la literatura infantil dieron paso a la expansión del discurso que promueve el involucramiento social y cultural de los niños en su entorno, permitiendo el incremento del trato de temas difíciles en la literatura infantil. Con el surgimiento de movimientos que promueven la necesidad de preservar la memoria histórica en el mundo pos Segunda Guerra Mundial como una forma de prevenir la repetición de actos atroces y de honrar a

las víctimas se ha consentido la entrada de cuestiones como la guerra, la violencia, la muerte y el sufrimiento al temario de la literatura infantil. Esto constituye una manera de educar, propugnar y representar los efectos de la guerra en los niños, su identidad colectiva y su visión de la condición humana por medio de la narrativa histórica. En el contexto colombiano, en el que persiste el conflicto armado, la literatura infantil de trauma se usa como un medio de visualización y concientización que enfatiza la relevancia del uso de la narrativa histórica con el propósito de la educación para la paz.

Abstract

This project traces a discursive connection between children's literature of trauma about the Holocaust, the political violence of the Latin-American dictatorships and the genocides in Rwanda to the literary creation in Colombia that addresses its long-lasting armed conflict. It navigates prior explorations in the field while conversing directly with authors and creators of children's literature in Colombia. Through an analysis of the evolution of the concept of childhood and its corresponding relationship with the development of a literature for children it shows how the pervasiveness of moralist and instructional functions of children's literature has given way to the expansion of the discourses promoting children's social and cultural involvement and allowed for the increased treatment of difficult subjects in children's literature. In light of the emergence of movements promoting the need to understand and preserve historical memory in the post-WWII world as a way to prevent the repetition of heinous acts and to honor the victims, issues like war, violence, death and suffering are able to be treated in children's literature. This represents a way of educating, advocating and representing the effects of war in children's collective identities and their view on the human condition through historic narrative. In the Colombian context, in which the armed conflict is ongoing, children's literature of trauma is used as a medium of visualization and to bring awareness and to instill empathy and understanding, highlighting the relevance of historical narrative in education for peace.

Capítulo I: La historia de la infancia

“El primer libro ya se pudrió y se convirtió en polvo muchos miles de años antes de que él naciera. Ese primer libro no se parecía en nada a los libros de nuestros días. Tenía manos y piernas, y no estaba en un anaquel: sabía hablar e incluso cantar. En una palabra, era un libro viviente: el hombre”. M.Iline, Negro sobre blanco

La historia de la infancia

Para abordar la literatura infantil y juvenil (subsecuentemente LIJ) como objeto de estudio es pertinente, como con cualquier tema que se quiera tratar en referencia a la infancia, enfrentarse con la noción de que esta es una construcción social moderna y que la existencia de niños desde el principio de los tiempos no implica que estos hayan sido tomados en cuenta para los procesos intelectuales a lo largo de la evolución humana. La LIJ sigue la misma línea de evolución del concepto de la infancia y con ello la función que esta ha cumplido en la vida de los niños. Aunque Ellen Key declaró al siglo XX como el siglo de los niños en su famosa publicación en 1900, no fue sino hasta 1960 cuando se produjo la primera definición teórica de infancia. Lo hizo el francés Philippe Ariès en su libro *Centuries of Childhood*, en el que declara que la infancia es una invención del siglo XVII, cuando todo lo que tiene que ver con la niñez y la familia empezó a ser un tema digno de atención debido a la expansión de la influencia de la vida pública en la privada. Uno de los mayores cambios ocurrió con la formación de estados

administrativos y el final del feudalismo cuando el valor económico de la niñez representaba la riqueza laboral del futuro (Álzate Piedrahita 5, Noguera R. 3). Cabe resaltar que la idea de niñez no es equivalente al afecto hacia los niños, sino al reconocimiento de la naturaleza particular de esta en la evolución del ser humano. Según Ariès, los niños habían sido hasta entonces pequeños adultos que tan pronto dejaban de necesitar la asistencia de sus madres o nodrizas eran incluidos en el mundo de los adultos. La edad promedio de iniciación al noviciado eran los 7 años cuando los niños eran separados de su núcleo familiar e introducidos en la sociedad pública. El cambio de mentalidad inició durante el Renacimiento cuando la actitud hacia los niños empezó a considerar la importancia de su educación moral y académica y la preocupación por su futuro, entendiéndola entonces como una fase singular del desarrollo humano. Aunque inicialmente esta parece una idea humanista, fue el pensamiento moralista el que condujo a la inducción de la niñez en el ámbito ideológico con la admisión de la Iglesia de la importancia de la salvación del alma de los niños. La creación de escuelas fue una respuesta a la idea de que el niño no estaba listo para la vida y tenía que ser sujeto a un tratamiento especial antes de ser admitido en el mundo de los adultos (Ariès 412). Esta concepción de la educación de los niños continuó hasta que el pensamiento Ilustrado le dio mayor importancia a la singularidad del individuo. Publicaciones como *Emilio o de la educación* de Jean-Jacques Rousseau en 1762 se enfrentan con el sistema educacional de su época y defienden la naturaleza y genio particular del niño, y rehúsan a concebirlo como un ser sin capacidad de razonamiento.

Aun con las consideraciones de Rousseau sobre el niño, su posición se centra en la educación, la teoría sobre la historia de la infancia no aparece sino hasta mediados del siglo XX en la obra de Ariès. En el mundo pos Segunda Guerra Mundial la Escuela de los Annales le dio un vuelco a la historiográfica manteniendo como precepto la integración de la historia con otras disciplinas, como la sociología, la geografía, la economía, la psicología social y la antropología (Wang e Iggers 3). Como buen alumno de esta escuela, Ariès se aproxima al significado de la infancia desde un enfoque social y cultural. Desde su publicación, *Centuries of Childhood* ha sido considerada la obra maestra para los estudios sobre la infancia y ha sido clasificada como la primera etapa de investigación en este tema. Su primera crítica apareció más de un decenio después en la obra de Lloyd DeMause *The History of Childhood* en 1974. La primera línea del libro, “la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco” (1), anticipa una visión negativa de la historia de la infancia, pero según él hacia un futuro mejor. Sus críticas a Ariès recaen en que, para este, el invento de la edad especial llamada infancia distorsionó la función de la familia y privó al niño de la libertad al encarcelarlo en la escuela y la educación formal (5). La visión de DeMause sobre la infancia es más positiva y argumenta la inversión del concepto de la tabula rasa, en donde es el mundo el que carece de significado hasta que el niño se los da por medio de la crianza. Su acercamiento a la historia de la infancia la hace a partir de los estudios psicogénicos.

Subsecuentes estudios sobre la infancia han resaltado la naturaleza poliforme de las nuevas aproximaciones y se ha llegado a la conclusión de que, como objeto histórico,

no es posible estudiar al niño de manera global exceptuando cuestiones contextuales de la periodización de la niñez. También, revelan que la admisión de que la figura infantil se encuentra derivada de la historia de la familia, la escuela, los orfanatos y todo el resto de entes de los que el niño ha hecho parte históricamente. Como sujeto histórico solo pueden usarse las representaciones de la niñez presentadas desde la visión adulta que dejan por fuera las opiniones y experiencias personales de los mismos niños. Por eso, lo que se les ofrece a los niños, incluyendo los libros y la educación, suple lo que los adultos asumen en base a sus recuerdos, observaciones, interacciones y información preexistente sobre el corpus de información, opiniones recibidas e imágenes acerca de los niños y la infancia (Reynolds 29). Recientemente el tema de la infancia ha adoptado un nuevo acercamiento; el siglo XX recibió el título del siglo de los niños y se dio paso a su identificación como sujetos de derecho, con la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y una visión optimista de su futuro educacional y social. Desde el principio de este siglo han surgido movimientos en la defensa de la niñez y se han tomado acciones asistenciales para suplir los vacíos educacionales y de crianza.

Al circunscribir la historia de la infancia al ámbito ideológico colombiano, su relevancia como sujeto de estudio se remonta a una época aún más reciente pues no fue sino hasta los años 80 cuando el tema adquirió algún interés sociológico en el país. El estudio de la infancia en Colombia inició como una exploración antropológica y etnográfica de la precaria situación de la infancia a principios del siglo XX en un trabajo realizado por las sociólogas Ximena Pachón y Cecilia Muñoz en 1987. Su aproximación es similar a las ya establecidas por teóricos europeos y estadounidenses enfocados en la

concepción occidental del niño como una representación en base a su relación con los adultos y su desempeño en el mundo social de estos. Las investigadoras encontraron que al principio del siglo XX, la infancia era considerada por su naturaleza maleable, imperfecta, frágil e irreflexiva y siempre de la mano guiadora de los adultos (Álzate Piedrahita 3). Según Muñoz y Pachón, la infancia era considerada solo a través de lentes religiosos, militares y campesinos que aludían a la potestad de los adultos sobre los niños. Existen muchas referencias que identifican a los niños en un estado entre ángeles o diablos, carentes de raciocinio y control sobre sus emociones (*Niñez en el siglo XX* 374). Más adelante, las mismas autoras publicaron *La aventura infantil a mediados del siglo* (1991), en donde analizaron los cambios en la noción de la infancia con respecto a la evolución social, educativa y cultural que atravesó el país desde los años 30. En esa época los medios de comunicación escritos iniciaron campañas de promoción sobre el cuidado de los niños basadas en conclusiones científicas y psicológicas sobre la naturaleza del niño. En efecto, se les reconocieron emociones y propiedades de adaptación adecuadas a su edad, “el concepto de niñez sufrió una seria transformación. Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé” (330). El cambio de mentalidad colombiana siguió el mismo destino de las ideologías occidentales predominantes, si bien atrasadas por décadas de evolución ideológica. El cambio de enfoque social confiere oportunidades de inclusión cultural e ideológica a los niños como individuos relevantes e individualizados, separando las ideas moralistas y paternalistas tradicionales de las inferencias científicas y psicológicas modernas.

Capítulo II - Literatura infantil y juvenil

"Los niños necesitan, pan, afecto y literatura"

Evelio Cabrejo

Historia de la literatura infantil y juvenil

No es posible crear una historiografía específica de la LIJ sin observar que, como seres existentes en toda la historia, los niños siempre han sido consumidores y participantes de historias y literatura. De acuerdo con el concepto moderno que indica que la LIJ es aquella que se escribe para ser leída por o para niños y jóvenes, el principio de la literatura infantil anglosajona propiamente dicha ocurrió en 1484 cuando William Caxton tradujo las fábulas de Esopo al inglés y las imprimió (Reynolds 6). Aunque fueron escritas alrededor de 600 a.C. y no estaban dirigidas a los niños, estas fueron adaptadas y usadas para darles instrucción moral, una de las principales funciones de la LIJ. Siguiendo la temática trazada por la invención de la infancia, fue en el siglo XVII cuando los primeros libros dedicados a los niños fueron creados pensando en el público infantil. La publicación en alemán de *Orbis Sensualium Pictus* (ver Imagen 1 e Imagen 2) de Johann Amos Comenius, marcó el inicio de la producción de libros infantiles con funciones educativas (Reynolds 6).



Imagen 1. Invitación en Orbis Sensualium Pictus.



Imagen 2. Ilustraciones para los sonidos en Orbis Sensualium Pictus.

Sin embargo, desde la Antigüedad mitos y leyendas griegos y romanos habían cumplido esta función a manera de adiestramiento para los futuros ciudadanos inculcando cualidades heroicas y moralidad. Eventualmente, el moralismo, las creencias religiosas y las supersticiones presentes en la Edad Media introdujeron la necesidad de educar a los niños con la intención de salvar sus almas, pero la transición hacia el Renacimiento y el

humanismo impulsó a los inconformistas religiosos a promover la creación de materiales escritos que se preocuparan por los valores sociales e intelectuales de los niños, inicialmente con libros como el *Orbis* con propósitos exclusivamente didácticos y luego con el objeto de entretener, aunque siempre con una función moral. Ejemplo de esto es el auge durante los siglos XVII y XVIII de *chapbooks* o folletos de cordel (Colomer 117), publicaciones de fácil distribución que incluían ilustraciones y unas de las primeras apariciones impresas de relatos de tradición oral adaptados con un lenguaje simple y en versiones más cortas (ver Imagen 3).



Imagen 3. “Vida del estudiante bueno y la del malo”. Publicación circa 1880.

En el siglo XVIII con la influencia de pensadores como Jean-Jacques Rousseau los libros para niños se centraban en temas prácticos. Rousseau defendía la evolución natural del niño y renegaba del uso de libros para su educación antes de los quince años.

Durante esta época la fantasía y la imaginación eran desestimadas por ser consideradas imprácticas y faltas de propósito. Los libros de entretimiento eran compartidos por adultos y niños implicando la mediación adulta en lo que los niños leían o les era leído. Las publicaciones de esta época atendían a una audiencia combinada, que favorecía las preferencias e intenciones de los adultos compradores de libros (Reynolds 12). Ellen Key declara el “Siglo de los Niños” en 1900 en un libro en el que anticipa que el siglo XX sería el momento de la apertura a los derechos de los niños, bajo la creencia de la importancia de la infancia como una etapa única y calificada, y la necesidad de crear un marco legal para su protección y reconocimiento como miembro social activo (Dávila 17). En medio de este impulso, se le dio relevancia al desarrollo emocional y mental de los niños dándole paso a la noción de la LIJ como una herramienta en la formación del pensamiento y las formas de entender el mundo. Desde sus principios, las obras dirigidas a los niños, incluso cuando nos referimos a obras para adultos adaptadas para niños, han tenido la intención de preparar a la siguiente generación de adultos ya sea con propósitos didácticos de educación formal o como una forma de aculturación para iniciar a los lectores a las normas, valores y sistemas de las sociedades en que están creciendo (Reynolds 96). A través de la historia, la LIJ ha cumplido funciones que reflejan el posicionamiento de la infancia con respecto a los adultos y sus ideologías. De una visión meramente moralista e instruccional de la LIJ se ha pasado a la inclusión de formas narrativas que se pugnan con la necesidad de enfrentarlos a la realidad de la sociedad de la que hacen parte; dándoles acceso a formatos, temas y maneras diferentes de acceder a libros que reflejen su presente y sus intereses.

Panorama ideológico de la literatura infantil y juvenil

Definir un tipo de literatura con base en su audiencia crea límites conceptuales sobre lo que es apropiado, indicado o permitido a esa audiencia. La idea actual de literatura dirigida a los niños y jóvenes está directamente ligada al avance del reconocimiento de la infancia como un estadio esencial del crecimiento humano, con características concretas y capacidades y necesidades específicas. Lo que los niños requieren y consumen ha sido determinado a través de la mediación de los adultos a partir de recuerdos, observaciones e interacciones acerca de los niños. De acuerdo con John Rowe Townsend, la única definición práctica de un libro infantil hoy ... es aquel que se encuentre en el listado de literatura infantil de una editorial (Reynolds 28), es decir la etiqueta de “literatura infantil” está dada por las determinaciones tomadas por adultos encargados de publicar y vender libros. La imprecisión del concepto de Literatura Infantil y Juvenil parece ser un proceso que oscila entre la percepción adulta frente a las necesidades de la niñez, sus competencias sobre vocabulario, lenguaje y cultura y a su intención de hacerla partícipe social de su entorno (Soriano 211). La LIJ es una de las formas más tempranas en la que la infancia recibe información de su contexto social e histórico. Como consecuencia, mucha de la producción literaria para niños representa la reescritura de historias tradicionales adaptadas al esquema vigente de ver el mundo. Estas representaciones han encajonado a la LIJ, restringiéndola como un instrumento de control y manejo, especialmente en los aspectos académicos y morales de la infancia.

En cada transición ideológica la LIJ ha sido adaptada a las necesidades percibidas de la infancia y la preocupación de los adultos de proveer contenidos enmarcados en

normas y conceptos de lo que es apropiado e imperativo para el desarrollo de los niños. Estas normas y conceptos han sido tradicionalmente mediados a través de lentes académicos, morales y del buen comportamiento social. Un cambio ideológico considerable sobre el propósito de la literatura se dio cuando la educación pasó del ámbito social de los pueblos y las comunidades al ámbito privado de los hogares particulares y las escuelas formales. Aunque, como establece Marc Soriano, “el deseo y la necesidad de contar cuentos a los niños, para entretenerlos, por supuesto, pero también y sobre todo para transmitirles la experiencia colectiva, seguramente estuvieron entre nuestras primeras necesidades culturales” (208). La manera como esa necesidad ha sido expresada se presenta de distintas formas dependiendo de los medios y técnicas disponibles en cada época. La oralidad de los mitos y leyendas folclóricas con las que los niños aprendían sobre la historia y el ambiente social de su entorno fue reemplazada por cartillas y libros de instrucción que delineaban formas de conducta y expectativas de aprendizaje. En sus orígenes, la LIJ asumía un adulto involucrado en el acceso a los materiales de lectura de los niños, ya como lectores para una audiencia infantil o censores de las obras a los que los niños tenían acceso. Kimberly Reynolds argumenta que esta intervención adulta regularmente les recordaba a los niños su ignorancia, falta de experiencia y falibilidad (15), preservando la idea de los niños como seres indefensos y faltos de capacidad de reflexión y aprendizaje. Esto es lo que Maria Nikolajeva ha denominado *Aetonormativity*, una relación de poder en la que el adulto es superior al niño y cualquier empoderamiento del niño es mediado o restringido por el adulto (8). No obstante, este ejercicio tiene aspectos positivos que validan los beneficios de apoyar el

crecimiento integral del niño a través de lazos afectivos que reflejen el avance de la puericultura hacia un acompañamiento en el proceso de desarrollo humano.

Las funciones de la LIJ se han adaptado históricamente a la época y situación social. Según Teresa Colomer estas funciones incluyen enseñar directamente a los niños, iniciar su acceso al imaginario compartido por una sociedad e incorporarlos a la forma fundamental del conocimiento, ofrecerles una experiencia artística gratificante y darles una representación articulada del mundo (15-20). Por ello, de la adaptación y reescritura de obras para adultos se pasó a la expansión de modos de la LIJ que incluían el realismo, la fantasía, la tragedia y la comedia. Esto ha permitido que los niños puedan navegar la transición de la cognición de las historias como ficción hacia la capacidad de exploración individual del mundo a la vez que se identifican con personajes y se reconocen como lectores y productores de literatura. El mayor cambio de perspectiva sobre la infancia y la LIJ sucedió en el mundo pos Segunda Guerra Mundial, cuando despierta la conciencia social del niño como el ciudadano mundial del futuro. La perspectiva global da paso a la noción de que escribir para niños debe reflejar muchas infancias y experiencias de vida que incluyan la diversidad y problemáticas del mundo real. Hasta entonces los temas considerados difíciles o inapropiados para los niños tendían a ser tratados de forma difusa e incompleta, lo real era tipificado de acuerdo a las vivencias del prototipo de la familia tradicional anglo-occidental y con énfasis en sentimientos nostálgicos sobre la infancia del pasado. La LIJ está rompiendo esos planteamientos y está abriendo nuevas vías para que los niños perciban su entorno y tengan acceso a la información que necesitan para pensar y reimaginar el mundo en medio de los retos mundiales.

Literatura infantil y juvenil en Colombia

La transferencia del ideario anglo-europeo sobre la interpretación de la infancia a las culturas hispanoamericanas también ha influenciado en el entendimiento de la literatura infantil y juvenil. Si el nacimiento de la LIJ en Europa puede trazarse a los siglos XVIII y XIX, en Colombia no hay tal concepción sino hasta principios del siglo XX cuando las políticas educativas nacionales se adhirieron a las nociones de la infancia como una etapa en la que el individuo puede ser un receptor lúdico y creativo en su propio proceso de crecimiento. La intensificación de la intervención religiosa en la época colonial restringe el acceso a cualquier clase de literatura, mediándolo con intenciones evangelistas y de la salvación de almas. La producción literaria para niños era nula y su único acceso a libros era a aquellos dedicados a las biografías de santos, cuadernos de rezos y textos eclesiásticos (Robledo, *Todos los danzantes* 1). A pesar de la ausencia de una literatura dirigida específicamente a la audiencia infantil, la riqueza de la tradición oral cumplía la función de transmisión cultural, pues a los niños les compartían mitos, leyendas y cuentos autóctonos por medio de cantos y arrullos ofrecidos por las nodrizas y madres nativas dando paso a una LIJ oral temprana con elementos sincréticos, con mezclas de las tradiciones y el imaginario español, africano y nativo. El espíritu revolucionario que condujo a la independencia de Colombia abrió paso a una cultura criolla de la que surgió el costumbrismo y la valoración de los temas locales en búsqueda de una identidad que representara a la sociedad ya no vasalla. Según Beatriz Helena Robledo la producción literaria costumbrista puede considerarse la antesala a la LIJ en Colombia pues su contenido estaba dirigido a las generaciones jóvenes, incluía relatos,

crónicas y novelas con un lenguaje sencillo lleno de imágenes cercanas a la percepción de lo auténtico de la nación en formación (24). Este estilo artístico equipara la producción literaria para jóvenes hasta finales del siglo XIX.

A manos del poeta de los niños Rafael Pombo (1833-1912), con las características moralistas y el uso de la prosopopeya de escritores como Charles Perrault y Beatrix Potter, se da inicio oficial a la literatura infantil en Colombia. Su encuentro con las historias de la Mamá Oca ocurre en Estados Unidos al ser contratado por la editorial D. Appleton & Company como ilustrador y traductor de libros para niños. Manteniendo su espíritu pedagógico hace uso de la literatura para la formación de la niñez y hasta el presente miles de niños han aprendido a leer con obras como “El modelo alfabético” que cumplía doble función como cartilla de enseñanza del alfabeto e instrucción de buenos modales y cientos de obras teatrales escolares han sido puestas en escena con fábulas como “El renacuajo paseador” y “La pobre viejecita” (ver Imagen 4). Pombo además logra añadir el valor de la imaginación y la fantasía a las obras para niños con personajes pícaros, ingeniosos y cercanos a las experiencias reales de los niños. El mayor logro de Pombo fue crear un vínculo entre la pedagogía y la literatura en aras de la formación de la niñez, su obra no solo buscaba darles a los niños un producto exclusivamente dirigido a ellos para su entretenimiento sino de enseñarles deleitándolos (Robledo, *Todos los danzantes* 28-36). En base a eso nace la intención de usar los libros infantiles para la formación de los niños extendiendo la intervención de los adultos como mediadores. El final del siglo XIX marca el control sobre la literatura en el ámbito escolar con la creación de listados de lecturas seleccionadas para las escuelas del país (Robledo, *Todos*

los danzantes 37), confirmando la intervención gubernamental en la educación y dando paso a los libros de texto que dominaron el mercado infantil.



Imagen 4. “El renacuajo paseador” y “La pobre viejecita”, ilustraciones de la colección de *Fabulas y Verdades* publicado originalmente en 1916.

La época de los nacionalismos latinoamericanos, 1930–1960, declara el rompimiento con los estilos adaptados y aprendidos del viejo mundo y permite por fin un reconocimiento del imaginario nacional como identidades culturales independientes de las tendencias globales. En Colombia, el siglo XX ofrece las condiciones necesarias para el desarrollo de la literatura infantil con énfasis en la historia nacional y la preocupación de educar niños lectores e independientes con capacidad de autodeterminación de sus gustos y necesidades particulares. En esta época se inauguran las primeras bibliotecas

infantiles públicas y aparecen escritores dedicados exclusivamente al público infantil (Muñoz y Pachón, *La aventura* 295). Sin embargo, todos los avances en la LIJ que se hacen a principio de siglo se ven interrumpidos por la intensificación del conflicto armado que resultó en el periodo histórico entre 1948 y 1958 identificado como La Violencia. De allí, la educación se vuelve un campo de guerra más en donde los combatientes se enfrentan mediante el ejercicio de influencia ideológica en los niños. Con el paso del tiempo, bajo un ambiente social un poco menos cargado políticamente y con miras a la participación en la globalización económica, la LIJ vuelve a tomar fuerza en la década de los setenta, cuando surgen editoriales dedicadas a los libros infantiles y se le da mayor valor a la creación literaria infantil. Además, la fuerza con que lo real maravilloso, que dio paso al realismo mágico, capturó la estilística latinoamericana desde los años sesenta encajaba cómodamente con la temática infantil moderna que rescataba los espacios míticos y la tradición oral y popular. Ahora la LIJ colombiana, aunque más afianzada y con un nicho más claro en el espacio cultural colombiano, aún lucha por lograr una identidad que represente la diversidad social del país y que incluya a los niños en la compleja realidad que el conflicto armado ha creado para ellos.

Capítulo III: Narrativa histórica y literatura de trauma en la literatura infantil y juvenil

Narrativa histórica

La historia como campo de estudio ha sido reconocida como una forma cuasiexacta de registrar hechos, eventos y biografías de personajes notables del pasado para presentarlos frente a audiencias que a su vez están creando hechos, eventos y personajes que serán parte del continuo de la historia. La literatura es representada como arte, por ende, vulnerable a la subjetividad de los autores y creadores que impregnan sus obras con sus ideas, pensamientos e ideologías producto de su imaginación. Por eso puede que la primera impresión al enfrentar el concepto de narrativa histórica sea su cualidad de oxímoron debido a la oposición entre hecho y fantasía. Pero como establece Hyden White, el texto histórico es esencialmente un artefacto literario que lleva en sí la marca narrativa que le impone el autor/historiador (107-108). Las herramientas que utiliza la historiografía: los acontecimientos, las fuentes documentales y los discursos, son en sí falibles debido a los vacíos que dejan al tratar de unir las piezas para crear un registro completo. Es ahí donde la narrativa hace su aparición y les da coherencia a los sucesos históricos; el mismo White asegura que es “la estructura narrativa...la que dota de significados culturalmente reconocibles a las secuencias de los acontecimientos reales” (Citado en Sacal Halabe 45), es decir, el relato suplementa los vacíos que deja la falibilidad de los datos y los hechos, y proporciona un sentido de continuidad a la historia. De ahí que la narrativa histórica sea un área específica de la literatura que parte de la necesidad de enseñar y transmitir la historia de una forma accesible a una audiencia

general por medios atractivos y placenteros. Aunque Northrop Frye la declara como un género bastardo producto de la unión entre historia y poesía (White 111), es por eso mismo que este género se presta tan efectivamente para la enseñanza de la historia a los niños y jóvenes, pues los recursos literarios que se usan en la narración proveen de imaginarios reconocibles comparados con la intransigencia e inflexibilidad de los hechos, datos y fechas que por su distancia espacial y temporal se hacen ajenos y extraños al presente de los niños. José Ortega y Gasset afirma que “la narración es la forma en que existe para nosotros el pasado, y solo cabe narrar lo que pasó, es decir, lo que ya no es. Se describe, en cambio, lo actual” (142), siguiendo esta línea de pensamiento es viable concluir que la historia es el tema ideal para ser narrado y que la integración de la imaginación al inventario de información histórica da acceso didáctico y de entretenimiento a la forma escrita de acciones humanas que enlazan el presente con el pasado.

Narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil

La narrativa histórica ha estado presente en la LIJ desde sus principios como categoría literaria oficial. Fue durante el Romanticismo del siglo XIX cuando las novelas históricas tuvieron su auge sosteniendo un lazo, si bien frágil, entre la literatura adulta y la que era considerada infantil. En esta misma época se mantenía la enseñanza de la historia atada a los modelos academicistas que trataban el tema a partir de listas de acontecimientos, cronologías y biografías de personajes notables que debían ser memorizadas como parte del currículo de la época. Las novelas históricas dieron la oportunidad a los jóvenes de acceder a una forma vivaz de encontrarse con la historia, de

ubicarse en el tiempo y posicionarse en un momento de la sucesión humana. De acuerdo con Marc Soriano, “los libros que tienen más posibilidades de ayudar al niño en su aprendizaje del tiempo, son, pues, los libros actuales, es decir los que históricos o no, lo ayudan a situarse en su tiempo y su medio” (338). Si la naturaleza de la narrativa histórica permite que los espacios vacíos de la realidad sean cubiertos por la fantasía y la imaginación para crear orden y darle sentido a la historia entonces el uso de narrativa histórica ayuda a forjar el sentido de pertenencia humana mediante el uso de los elementos fantásticos que permiten al lector crear sus propias conclusiones.

De la mano de la escuela de los Annales en el siglo XX, el interés ideológico se volcó hacia la historiografía social y económica. Aun así, la literatura infantil se mantuvo bajo el manejo que los adultos hacían de la dualidad entre realidad y fantasía como objetos de poder y control sobre los niños y sobre lo que ellos aprenden y cómo lo aprenden. Aunque la literatura infantil ha hablado “de los pobres, del trabajo, de los héroes y de la Patria, de la importancia y seriedad de la escuela, de la variedad de razas y pueblos que habitan la tierra, de la familia, de la religión, de la vida cívica, de la historia humana, de nuestro lenguaje, de la ciencia, de la técnica, del dinero y de la caridad”, como indica Umberto Eco (Bonazzi y Eco 10), se han usado formas mediadas para controlar el lenguaje y los temas especialmente con la creación de libros de texto. El alejamiento de una visión equilibrada de la historia permitido en la educación presentada a través de los libros de texto es un “modelo de la historia deshistorizada” (Montes 23-24) y a través de ellos el niño es educado en una realidad inexistente (Bonazzi y Eco 10). María Bermúdez Martínez se refiere a estos libros como textos políticamente correctos

que representan otra forma de tutelaje y de “ejercer control sobre la escritura [...] para tratar de “proteger” al lector de los supuestos peligros de la lectura literaria” (51) sin considerar que los peligros son inevitables y que el propósito dado a la literatura de preparar a los niños para ser adultos fallaba en mostrarles la realidad del mundo en que crecían.

Los grandes eventos históricos que arrojaron al mundo hacia una crisis ética global, como las guerras mundiales, el Holocausto y el uso de la bomba atómica, entre otros, dirigieron la atención ideológica hacia los asuntos de memoria, ética y representación. Teresa Colomer sostiene que “el cambio de valores de la sociedad postindustrial, supuso ir más allá de lo considerado “para niños” incorporando temas no tratados hasta entonces en la literatura infantil y juvenil” (146), invitándolos a considerar el conflicto como parte inevitable de la vida y dándoles ingreso a la realidad histórica, un proceso que Graciela Montes describe como “escandaloso” (23). Estos cambios deshicieron los propósitos exclusivamente didácticos de la LIJ y dieron paso a una literatura que realza la memoria histórica como reflejo de las representaciones y valores sociales de cada época. Creando una asociación entre el deseo de traspasar el conocimiento histórico a los jóvenes y a darles la oportunidad de elegir de divertirse con la historia sin estar al servicio de la instrucción (Colomer 146-156). Una tendencia clara en la narrativa histórica es su capacidad de adaptación generacional de los temas debido en parte al tratamiento que la narrativa le concede a la reelaboración histórica. Beatriz Helena Robledo encuentra en este género el uso de “los elementos propios de la narrativa literaria: personificación, dramatismo, suspenso, descripción, teniendo como materia

prima los hechos de diferentes épocas” (*Todos los danzantes* 117). Un mecanismo que apoya el acceso de los más jóvenes a su entorno, pues como Marc Soriano afirma no solo fue la sociedad adulta la que cambió y admitió a los niños al mundo real, sino que “en el mundo de la posguerra los chicos salen de su indiferencia y se sienten bruscamente comprometidos puesto que se trata de la historia vivida por su familia, en el medio siglo anterior a su nacimiento” (337). La historia de las grandes batallas, héroes de la patria y acontecimientos formidables ya no se remitía a siglos de distancia temporal, sino que después de las grandes guerras mundiales la historia se volvió parte de la historia personal y familiar y todos los héroes, hazañas y sucesos eran ahora personas de carne y hueso con las que se podían identificar, lugares que podían visitar y eventos que recordaban en la memoria familiar no en los libros de texto de las escuelas.

Literatura infantil y juvenil de trauma

En medio de la transformación de las maneras de contar la historia en el mundo pos Segunda Guerra Mundial, se pusieron en manifiesto el trauma y las representaciones culturales enfocadas en las formas extremas de violencia y victimización como parte de otro plano ideológico en medio de la narrativa histórica. Marita Nadal y Mónica Calvo exponen en su libro *Trauma in Contemporary Literature* cómo el trauma se ha convertido en un paradigma complejo y potente que se ha infiltrado en todos los aspectos de la historia contemporánea, la literatura, la cultura y la teoría crítica (1). Este paradigma se complica aún más en el intento de negociar entre el trauma personal y el trauma colectivo y sus efectos sociales. Frank Ankersmit analiza el trauma en el contexto histórico en su libro *Sublime Historical Experience* y declara que el trauma crea conciencia histórica, la

necesidad de saber sobre los sucesos y personas del pasado que hacen parte de la historia en común a raíz del mismo trauma (6-7). Esa conciencia carga la intención de expresar y contar los hechos, pero es ahí donde radica la dificultad de expresar lo irrepresentable, lo inconcebible. Michèle Petit agrega que existe un vínculo entre crisis y narración, citando a Paul Ricœur, quien decía que toda la historia del sufrimiento grita venganza y reclama relato” (94), otorgándole valor terapéutico al uso de vías estéticas de representar lo innombrable. De ahí surge la literatura de trauma, un impulso artístico que pretende dar voz a las víctimas, los sobrevivientes y los testigos. El asunto se vuelve un arquetipo social que representa la fascinación contemporánea con el trauma, la catástrofe, la fragilidad de la memoria y la persistencia de la identidad étnica ejemplificadas con un repertorio de historias cautivadoras (Nadal y Calvo 1-2). Como explica Katharine Capshaw Smith, por medio de la narración la experiencia traumática se hace perceptible y al mismo tiempo refleja su insensibilidad (118).

La literatura de trauma puede ser una de las respuestas a dos llamados a la acción por la preservación de la memoria y la responsabilidad social. El primero fue hecho por el hispanoamericano George Santayana a principios del siglo XX quien en su libro *La vida de la razón o fases del progreso humano* (1905-1906) escribió “aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo” (284). Por su mente no pasaba la intención de convocar al mundo entero a aprender de los horrores globales de las guerras y la violencia indescriptible. Cuando escribió esta máxima él encaraba la necesidad de la continuidad para el progreso. Su referencia precisa es hacia el valor de la experiencia para seguir adelante, estableciendo que la tendencia humana es enfocarse en

el momento y en sí mismo en vez de pensar colectiva e históricamente. El segundo llamado fue expresado por Theodor Adorno en su ensayo "An Essay on Cultural Criticism and Society," in *Prisms*, p.34 en 1949. Sus palabras dicen “escribir poesía después de Auschwitz es bárbaro”. Se han dado muchas interpretaciones sobre esta frase, y, a un punto, el mismo Adorno se retractó diciendo que “el sufrimiento perenne tiene tanto derecho a expresarse como un hombre torturado tiene a gritar” (Schmidt). Aunque se ha interpretado la cita como la expresión de la imposibilidad de restaurar principios estéticos o conceptos de cultura que contribuyeron a forjar la maquinaria de control y censura del Holocausto, hoy en día, como defiende Kenneth B. Kidd (121), la cita de Adorno se interpreta como una exhortación a la creación artística *en respuesta* al espantoso trauma del Holocausto con hechos como los ocurridos en Auschwitz.

Lawrence Langer le dio nombre a la respuesta que la literatura ofreció para ese dilema: *Literature of Atrocity* en su libro *The Holocaust and the Literary Imagination*, publicado en 1975. Según él, “la literatura de la atrocidad concierne a un orden de la realidad con el que la mente humana nunca se había confrontado antes y del que el lenguaje esencialmente factual era insuficiente para verbalizarlo” (Citado en Baer 380-381). Él argumenta que la literatura de la atrocidad lidia con la historia factual y la verdad imaginada y que su objetivo debe ser generar un marco que permita una respuesta. Algo demostrable a través de la producción literaria que narra, analiza, expone y acusa las monstruosidades del Holocausto. Este encuentro entre la responsabilidad social de Santayana y la crítica ética de Adorno es el espacio en el que se refugia la literatura de trauma pos Segunda Guerra Mundial en medio de la narrativa histórica. A través de esta

como una forma de interpretación de los hechos en ficciones y así mediar “entre los acontecimientos reportados en ella, por un lado, y la estructura de trama pregénérica convencionalmente usada en nuestra cultura para dotar de significado a los acontecimientos y situaciones no familiares, por otro” (White 121). Con eventos extremadamente trágicos y de alcances globales abrumadores como el Holocausto y la explosión de la bomba atómica sobre Hiroshima y Nagasaki queda en claro que los niños ya no eran solo espectadores de la violencia: ahora eran testigos y actores sensibles de la realidad (Montes 27). Aunque es una forma terrible de entrar al mundo de los adultos, quedó claro que ya no podían ser protegidos y, mucho menos, aislados. Según María Bermúdez Martínez, hasta ese momento los temas peligrosos habían sido mediados en la LIJ, ejerciendo sobre los niños protección con base a principios pedagógicos y psicológicos como ejes de control, decidiendo sobre cómo se les presentan “el dolor, la muerte, la crueldad y la maldad [...] la utopía, la fantasía, el amor o el odio y, como no, determinados aspectos de la historia” (51). Este control los mantiene en “el corral de la infancia” al que se refiere Graciela Montes, donde las actitudes de los adultos hacia los niños oscilan entre “el realismo mentiroso y el sueñismo” (23), una ambigüedad de la dosificación de realidad y fantasía destinada a los niños. El mundo posguerra invalidó el mito de la inocencia infantil perenne y el nuevo constructo vistió al niño como la máxima víctima de violencia que pide la protección y la guía adulta o como el sobreviviente triunfante sobre el dolor (Capshaw Smith 116). Incluso desde antes de la Segunda Guerra Mundial, Walter Benjamin criticaba los desatinos en los libros infantiles de la época por su distorsionada manera de interpretar al niño. En su ensayo “Viejos libros infantiles” de

1924, el defiende que, en la literatura dedicada a ellos, “el niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aún quiere lo que éste suele considerar como tal. Dado que el niño comprende exactamente incluso la seriedad distante y grave, siempre que ésta salga del corazón con sinceridad y sin ambages” (*La literatura infantil* 67-68). En medio de esta dinámica se le ha impedido al niño ser ejecutor de sus propias visiones y representaciones del mundo, especialmente con respecto a la guerra y sus efectos en la sociedad, las familias y él mismo.

Al tratar los temas difíciles en la LIJ lo que se está enfrentando es la conflictividad con el mundo real. Teresa Colomer asegura que los niños aceptan imágenes idealizadas de sí mismos y su entorno, pero además es necesario que tengan acceso a “una literatura más dura que haga eco de su parte menos socializada y agresiva” (29). Esta línea de pensamiento está atada al cambio de valores en la sociedad posindustrial y a la transformación del concepto de lo que es comprensible para los niños. Según Charles Sarland, “los niños son decididamente competentes para entender todas las técnicas de las historias que su propia cultura les ofrece” (citado en Colomer 22). Este cambio de opinión sobre las capacidades de reflexión y cognición autogeneradas por los niños admitió la creación de obras realistas con temas sociales en las que las historias inmencionables pueden ser contadas y que de cierta forma reflejan el mundo con más dureza y obscenidad. Esto dio paso a debates sobre una nueva forma de aetonnormatividad, en la cual lo que se buscaba mediar era el grado de angustia y desesperación mediante las obras de LIJ, es decir cuánto dolor y trauma era apropiado exponer a los niños a través de la lectura. Pero en realidad la mediación obviaba la

necesidad de los niños de entender su entorno y emociones ingénitas como el miedo, el horror y el odio al lidiar con los temas difíciles. Además, se reconoció que era fundamental inspirar en los niños lo que Dominik LaCapra llama “*emphatic unsettlement*”, la capacidad de sensibilizarse y ser receptivo a las experiencias traumáticas de otros (Nadal y Calvo 2). La literatura de trauma surgió con el propósito de suplir estas necesidades, Bilyana Vanyova Kostova afirma que expertos en trauma reconocen en la narrativa un recurso terapéutico por su habilidad de transmitir y procesar experiencias traumáticas (162) y Jakob Lothe sugiere que la acción de narrar es un aspecto integral de la vida humana y, por ende, es una herramienta para asimilar una memoria traumática (160). Así la literatura de trauma se presta como un lugar apropiado para lidiar con el trauma mismo. El valor terapéutico de la narrativa histórica promueve la recuperación y la preservación de la memoria. Además, como establece Reynolds, los géneros literarios para adultos migran hacia la LIJ, pero no preservándolos, sino restaurándolos y rejuveneciéndolos (83), lo que permite que la LIJ de trauma no solo cuente la historia de lo sucedido, sino que invita al niño a integrarse a su entorno social. Como dice Kenneth B. Kidd, ya no tenemos el lujo de negar la maldad y posponer la confrontación de los niños con ello (120-121). Usar la literatura como medio de transmisión cultural a los niños proporciona un ámbito seguro de visualizarse a sí mismo, reconocer su relación con el Otro y entender su ambiente social, especialmente para provocar reflexión, cuestionamientos y empatía.

Ejemplos de LIJ de trauma alrededor del mundo

Literatura de la atrocidad – El Holocausto. Los temas traumáticos en la LIJ han sido tratados en diversas épocas y formatos según los estándares de comprensión sobre la infancia vigentes, pero el siglo XX impelió un nivel de trauma que aún es considerado innombrable. Hasta que el mundo conoció el inimaginable horror de la maquinaria de la muerte en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, la maldad se refería a los discursos de moralidad y religión. Otras formas de violencia eran reconocidas en las relaciones interpersonales que identificaban vivencias con respecto a las drogas, el racismo, la violencia intrafamiliar, el abandono infantil, entre otras que representaban formas de violencia común. El Holocausto creó la necesidad de aceptar un nivel de maldad por fuera de cualquier entendimiento, señaló una categoría especial de maldad que estaba por fuera de los límites de racionalización de la violencia. Esta nueva realidad dio pie al enigma de cómo presentar el mayor de los horrores de la naturaleza humana a los niños teniendo en cuenta que ni siquiera los adultos llegaban a comprender los hechos, mucho menos verbalizarlos. El asunto se volcó hacia la búsqueda de una forma de hacer esa realidad posible para la imaginación, porque lo tangible era inexplicable. En su ensayo “A New Algorithm of Evil: Children’s Literature in a Post-Holocaust World”, Elizabeth R. Baer propone aplicar el concepto de la literatura de la atrocidad a la LIJ sobre el Holocausto y define cuatro requisitos que esta debe tener para cumplir el objetivo dual de respetar la necesidad de ofrecerles a los niños esperanza y contarles una lección drástica de la historia. Primero, un libro debe pugnar directamente con la maldad del Holocausto, evitando la ingenuidad de las

perspectivas optimistas y el anonimato de la maldad; segundo, el libro debe evitar explicaciones simplistas, presentado al Holocausto en su contexto propio de complejidad y sinsentido; tercero, el libro debe transmitir una advertencia acerca de los peligros del racismo y el antisemitismo y la complacencia; y por último, el libro debe ofrecer un marco de respuesta que ayude al niño a crear conciencia, memoria y sentido de responsabilidad personal con respecto a los prejuicios, el odio y la discriminación racial (384-385). Pero en realidad no hay un consenso frente a qué convierte a un libro sobre este tema en parte de la literatura infantil.

La producción literaria sobre el Holocausto para niños está escrita a partir de memorias y autobiografías de adultos que sobrevivieron a él y que invocan sus memorias y crean memoria para los niños lectores. Baer opina que las editoriales tienden a calificar a una obra como infantil si su autor fue un niño durante el Holocausto y presenta sus memorias desde ese punto de vista. Una creencia compartida por Adrienne Kertzer quien encontró que el análisis de algunas obras sobre el Holocausto promocionadas como literatura infantil demuestran la ineptitud de las editoriales para reconocer una relación clara entre madurez y entendimiento (240). Así es como algunas veces consiente narrativa excesivamente perturbadora por las descripciones literales como *Grace in the Wilderness* (New York, 1985) de Aranka Siegal (ver Imagen 5), o desorientadoramente aberrante por su tono alegre como el libro ilustrado de Margaret Wild, *Let the Celebrations Begin* (New York, 1991. Ver Imagen 6); ambos libros comercializados para un público no mayor de los 15 años (Baer 387, Kertzer 241).

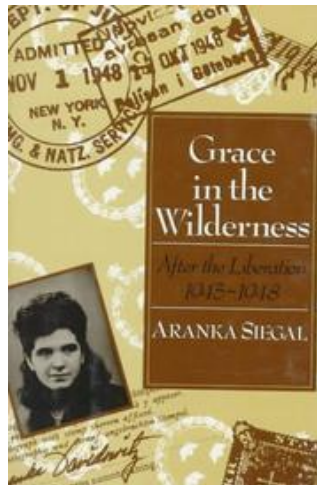


Imagen 5. Grace in the Wilderness de Aranka Siegal

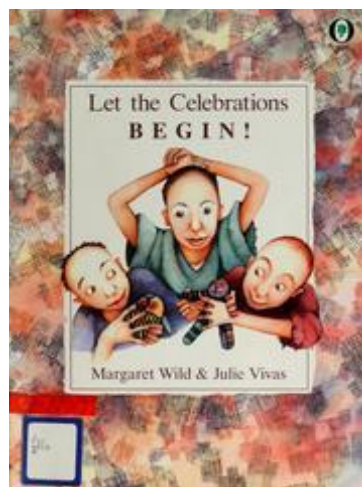


Imagen 6. Let the Celebrations Begin de Margaret Wild.

Libros sobre el Holocausto o “Shoah para niños” con ilustraciones son escasos, inclinándose por las paletas sobrias y las escalas grises. La mayoría son basados en las experiencias reales de los sobrevivientes, contadas de maneras personales con un lenguaje simple y directo. Incluso en la introducción de la narrativa ficcional a las

historias y el uso de la alegoría la realidad de los hechos resulta incomprensible y los finales tienden a ser fragmentados y a generar inquietud, dejando espacio para la reflexión y el silencio. Lo que queda como lección perpetua de la literatura de la atrocidad para los niños y jóvenes es que cualquiera que sea su formato, desde los libros ilustrados hasta la ficción realista, es un tipo de literatura que requiere mediación responsable y efectiva. Es fundamental que la literatura infantil de la atrocidad forje conciencia de confrontar la maldad absoluta, contextualizarla y abrir espacios para generar reacciones y admitir preguntas. Porque, aunque a veces el sufrimiento no tiene significado y las historias no tienen finales felices, la necesidad humana de entendimiento se relaciona cercanamente con el deseo de darle un cierre a la historia y el sentido de protección hacia la infancia tiende a ganar la batalla contra la transgresión de su inocencia.

Literatura infantil censurada y el peligro de olvidar – La dictadura

argentina. La literatura de trauma en español hizo su aparición durante el periodo de las dictaduras: en España durante la Era Franquista instaurada en 1939, en Argentina durante el Proceso de Reorganización Nacional entre 1976 y 1986 y también, durante los Regímenes Militares de los demás países del Cono Sur vigentes hasta los 1990. Si el Holocausto definió una impensada y extrema forma de violencia racial y étnica y le dio forma al concepto de otredad, la violencia política delimitó la intolerancia ideológica, la opresión a los propios ciudadanos y el mandato militar con brazo inflexible e irrefutable. El caso particular de Argentina ofrece una percepción representativa de la experiencia en la mayoría de los países latinoamericanos que se enfrentaron con el peso social e

histórico de la violencia dictatorial. La dictadura cívico-militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional” se efectuó como un proyecto multidimensional de cambios radicales en los aspectos económicos, sociales y políticos del país. El plan pretendía quebrar el poder de movilización y resistencia de la clase obrera, la neutralización de los actores revolucionarios calificados como subversivos y la recomposición hegemónica de los sectores dominantes en los planos simbólicos y culturales (Máspoli 1). Este último eje del plan concierne directamente con la producción cultural y el imaginario social que durante esa época se enfrentaron al escrutinio absoluto y las restricciones ideológicas. La represión y el control sobre la transmisión de información llegó a tal extensión que muchos intelectuales, escritores, maestros y cualquier persona que tuviera alguna influencia sobre el discurso popular se vieron obligadas a exiliarse, o en el peor de los casos fueron exterminados por el estado. La LIJ tuvo el mismo tratamiento, si no aún más vigilante, que la literatura para adultos durante esta época. Según Rosanna Nofal, “el ámbito de la literatura infantil argentina sufrió un golpe mortal durante la dictadura y todavía le cuesta reconstruir el espacio perdido. La mirada en perspectiva nos permite afirmar que como con las personas, hubo un plan sistemático de desaparición de bibliografía” (2). El control fue ejercido directamente por el estado mediante la creación de organismos de control y censura como la Dirección General de Publicaciones que se ocupaba de purgar la literatura disponible de cualquier influencia considerada subversiva.

Para justificar la censura y vigilancia sobre la LIJ, los militares ostentaban la obligación moral de preservar la niñez de los libros que “– a su entender – ponían en

cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria” (Nofal) y aludían al uso de la ficción como un conducto para incentivar diferentes formas de entender la vida y generar ideas alternativas al entorno social corriente. Pero exactamente por medio de la fantasía la violencia política se hace asequible a los niños gracias a las herramientas de la narrativa histórica que permiten la sensibilización de los temas traumáticos y el acoplamiento entre la memoria y la fantasía. En contraposición al realismo de los libros infantiles autobiográficos y memorias escritos por los autores sobrevivientes del Holocausto, la representación latinoamericana del la LIJ de trauma está cargada de fantasía y lenguaje figurado. Este contraste tiene que ver con la cercanía al pasado narrado y la narración heterodiegética, pues nos encontramos con un narrador que cuenta las historias de otros que no sobrevivieron para contarlas. En Argentina, la LIJ tuvo dos periodos significativos en relación con la literatura de trauma: en primera instancia están las obras producidas durante los años previos y durante la dictadura, en las décadas de 1960 y 1970, y después está la producción en la etapa de reconstrucción democrática de los años 80. Que los libros infantiles fueran objeto de censura durante la dictadura “tiene que ver con la circulación de los textos y la censura de las ideas de autores que reconocen la función desalienante y cuestionadora de la literatura que no subestima a su destinatario” (García, Memoria 88). Para esta época la idea de la agencia de los niños sobre su propia naturaleza y habilidades estaba bien establecida lo que permitió posicionar la LIJ en la intersección entre la mediación adulta y la capacidad de encontrar significados por sí mismos.

En 1977 el Estado Mayor desarrolló la “Operación Claridad” con el objeto de “detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos” (Nofal), una acción en la que resultaron cantidades considerables de libros censurados. Dos ejemplos de LIJ señalados y prohibidos en Argentina son *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) de Elsa Bornemann (ver Imagen 7) y *La torre de los cubos* (1964) de Laura Devetach (ver Imagen 8) (García, “Memoria” 88).

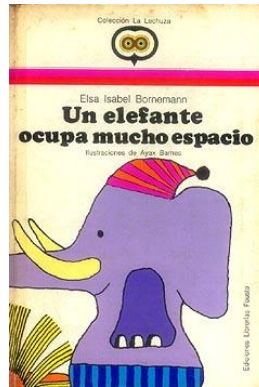


Imagen 7. Un elefante ocupa mucho espacio de Elsa Bornemann

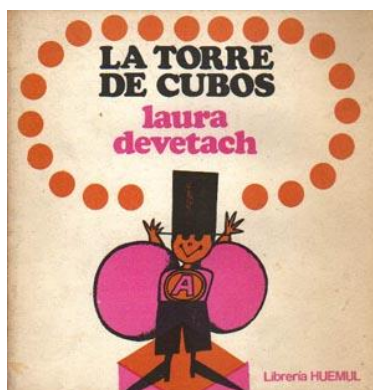


Imagen 8. La torre de los cubos de Laura Devetach.

En ninguno de estos libros se encuentran las palabras marxismo o capitalismo, ni mucho menos revolución, pero la historia de un elefante en huelga y los cuentos inspirados en un barrio de clase obrera fueron suficientes para declararlos subversivos. La ficción y la fantasía reinaron en la LIJ de esta época, aquí se trataba de contar lo que estaba pasando, no de hacer memoria, y los autores hicieron uso del lenguaje figurado para decir todo lo que no se podía. Figuras literarias como la prosopopeya, la alegoría y la metáfora transformaron discursos sociales sobre temas prohibidos en cuentos y rimas infantiles.

El fin de la dictadura dio paso a procesos democráticos que inspiraron las narrativas críticas posdictatoriales. García declara que los cambios sociales, políticos e ideológicos de los años 70 y los 90 generaron la “necesidad de romper con una literatura para niños de corte moralizante para interpelar a los lectores desde los protocolos de la imaginación” (“Memoria” 82), con el fin de narrar los hechos causados por la violencia política y para situar a los niños en medio del contexto entre el pasado reciente y la intención colectiva de dar con la verdad. Los matices de la narrativa histórica se hacen presentes en la LIJ durante el proceso de recreación del pasado dando paso a la revisión

histórica obligada a ir más allá de los marcos contextuales erigidos por las ideologías dictatoriales. En contraste con la literatura pos-Holocausto basada en hechos reales, experiencias individuales y contadas por sobrevivientes, muchas de las historias contadas en Argentina fueron reconstrucciones que requerían un encuadramiento social sujeto a la rememorización y la resignificación. La memoria colectiva le dio forma a las maneras de narrar y de explicar lo sucedido. Además, se retoma el desafío, según María Teresa Andruetto, de disputar los fines didácticos y la escolarización de los textos invadidos de cargas moralizantes y discursivas para darle paso a la entrada de la literatura a la escuela (García, “Memoria” 90), admitiendo la militancia que profesaban los autores como validación de sus ideales recobrados. Esta segunda época de la literatura de trauma en Argentina se valida por los esfuerzos de recuperar la memoria que miles de desaparecidos, asesinados y exiliados no podían compartir y como marca indeleble de la consigna cimentada por el informe de la verdad, *Nunca más*, publicado en 1984 por la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). La introducción general del informe señala que:

la enormidad de lo acontecido, la transgresión a los fundamentos mismos de la especie, provocará todavía aquel «¿será cierto?» con que algunos intentaban sustraerse del dolor y del espanto, pero también de la responsabilidad que nace del saber, del estar enterado, porque a ello sigue, inexorablemente, el preguntarse: ¿cómo evitar que pueda repetirse? Y la angustiante inquietud de advertir que víctimas y victimarios fueron nuestros contemporáneos, que la tragedia tuvo a

nuestro suelo por escenario y que quienes así afrentaron nuestra historia no ofrecen todavía actos o palabras de confiable arrepentimiento. (*Nunca más*)

Este mismo deseo oficial tuvo eco en la LIJ, que según García y Nofal se puede clasificar en tres colecciones: la primera usa la metáfora de la “memoria de elefante”, como un guiño al libro censurado de Bornemann y la interpretación de los niños como “emprendedores de la memoria” quienes deben crear memoria del pasado y resignificar los hechos (García, “Literatura” 92). La segunda colección se refiere a la oralidad y al diálogo intergeneracional, en donde el adulto debe narrar los hechos y mediar los textos a los niños sin impedirles el espacio para la reflexión y los cuestionamientos. Y finalmente, la colección de lo monstruoso que impregna a lo fantástico de los sentimientos tangibles como el miedo, el dolor físico y emocional y el trauma (LaCapra citado en García “Memoria” 95). Gracias a la evolución temática y el auge del interés en la identidad y la memoria, la narrativa histórica juvenil actual brinda el campo de creación ideal para la revisión histórica que permite la reinterpretación del pasado e incluso la distorsión de los preceptos dados por la historia oficial.

El reporte *Nunca más* fue presentado en septiembre de 1984, pero no fue sino hasta 1996 cuando apareció el primer libro dirigido a los niños hablando claramente sobre la dictadura. En *El golpe y los chicos* (ver Imagen 9), Graciela Montes enfrenta directamente y sin ninguna clase de lenguaje figurado las atrocidades y desmanes a cargo de la dictadura cívico-militar de los años 70.

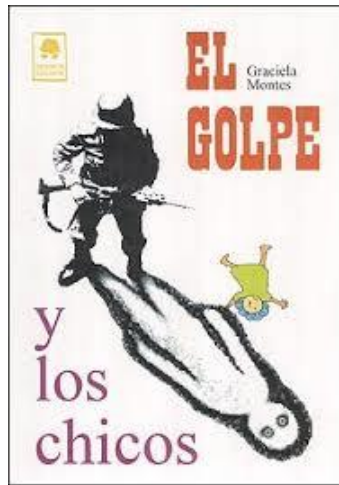


Imagen 9. El golpe y los chicos de Graciela

El libro es una obra refrescante dentro de la tradición narrativa que niega la posibilidad de reconocer que los muertos y desaparecidos eran personas reales y como la misma Montes admite, ella no elude el tema de la violencia política porque al igual que otros autores de su generación entiende a los chicos como los herederos de esta historia (García, “Memoria” 93). En una entrevista dada al diario argentino *Página 12*, Graciela Montes es clara con su intención de perpetuar la memoria de la violencia política y de la agencia que se le debe dar a los niños en ese proceso. Ella dice “creo que los chicos están sometidos a la historia y a la crueldad de la historia. De lo que tendríamos que protegerlos es de que no vivan estas cosas, no de que no sepan. El conocimiento siempre es bueno, nos hace más libres y más fuertes. El no saber nunca nos protege, más bien nos condena” (Micheletto).

Ella no es la única en defender esa posición entre la apología de la memoria y la LIJ. Dieciséis años antes, Eduardo Galeano defendió la memoria de las víctimas de la

violencia política de la década de 1970 en el Cono Sur. Su libro *La piedra arde* (ver Imagen 10) es un cuento que, sin nombrar lugares específicos, ni nombres, ni fechas trata directamente la violencia política y la importancia de recordar no solo para preservar la memoria, sino para validar los hechos vividos. El viejo protagonista, que nunca hablaba de su historia, le explica al niño por qué no quiere perder sus memorias:

—Estos dientes no se cayeron solos. Me los arrancaron a golpes. Esta cicatriz que me corta la cara, no viene de un accidente. Los pulmones... La pierna... Rompí esta pierna cuando me escapé de la cárcel, porque era muy alto el muro y había vidrios abajo. Hay otras marcas, también, que no puedes ver. Marcas que tengo en el cuerpo y no solamente en el cuerpo y que nadie puede ver (Galeano 17).

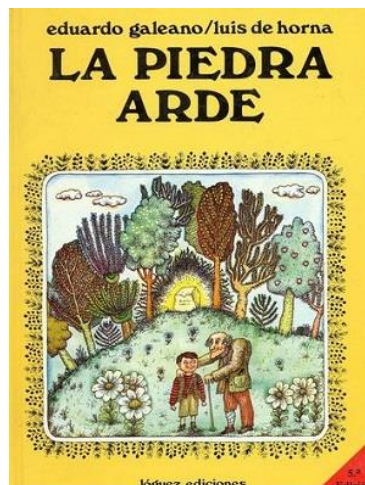


Imagen 10. *La piedra que arde* de Eduardo Galeano.

El relato no solo recupera la huella del pasado, sino que representa la importancia de afrontar el peso de la historia en el presente y trazar el futuro, que se pretende sea mejor.

De la defensa de la memoria y la oralidad intergeneracional se le da paso a la monstruosidad que genera el espacio para que los niños más jóvenes tengan acceso a los temas difíciles, gracias a la ilustración y las representaciones visuales, y a los jóvenes para que reconozcan los horrores con nombres propios. Los relatos de terror que surgen de los hechos de violencia política muestran los temas que son tangiblemente traumáticos como la crueldad, el sadismo, las desapariciones, los secuestros, el terrorismo y todos esos monstruos que ya no son amorfos como el coco debajo de la cama de los niños desobedientes. Los monstruos creados por la fantasía solo aluden a lo terrible, del líder sindical representado por un elefante que resultó siendo censurado pasamos a gigantes que aterrorizan a todo un pueblo como el cuento de Graciela Montes *Irulana y el Ogronte* (1991) y a pueblos embrujados con misteriosas fallas de la memoria como en el cuento “Nunca visites Maladonny” de Bornemann publicado en su libro *¡Socorro! 12 cuentos para caerse de miedo* (1988. Ver Imagen 11) en el que la narradora explica como “la realidad puede superar – en espanto – la más delirante de las fantasías” (48). El uso del estilo fantástico en la LIJ de trauma hace parte del abordaje de las temáticas de este género como una intersección desde lo estético entre la historia y la narrativa.

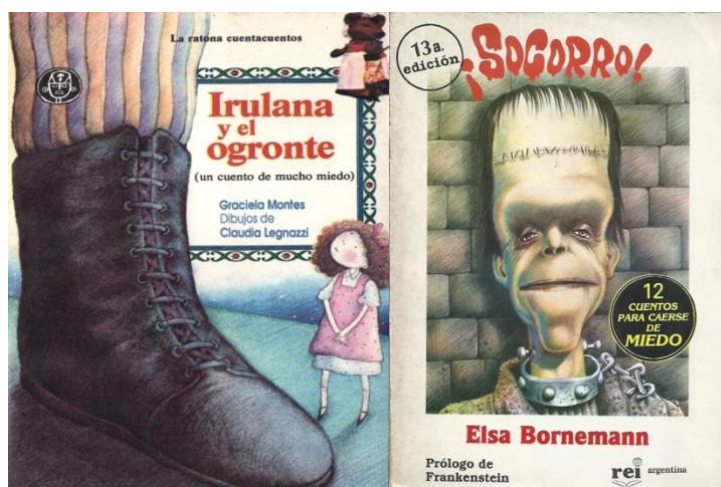


Imagen 11. *Irulana y el Ogronte* de Graciela Montes y *¡Socorro!* de Elsa Bornemann

La violencia política de los años 70 en Argentina y el resto del Cono Sur propulsó la convicción de los autores de libros para niños de que los más jóvenes pueden y deben ser parte de la construcción y la transmisión de la memoria colectiva y que la literatura como una esfera de militancia no tiene límites generacionales. Las formas y géneros que han usado los escritores e ilustradores muestran la evolución de la estrecha relación entre texto e ilustración y la intencionalidad con que ahora se tratan los temas difíciles con los niños.

Genocidio en Ruanda – La repetición de la historia. Aunque este trabajo no pretende ser un seguimiento historiográfico de los eventos trágicos y la obscenidad de la violencia colectiva a gran escala alrededor del mundo, sí es un ejercicio de revisión de la memoria histórica y su uso en la LIJ. Por ello es importante discutir la problemática de considerar la memoria colectiva como un asunto particular al lugar de los hechos y

considerar las ideologías extremistas como un conjunto del imaginario interno de las sociedades. Es lamentable considerar que las lecciones del Holocausto y la violencia política del Cono Sur no lograron rebasar fronteras nacionales y culturales y que la intención detrás de consignas como “*Never Again*” y “Nunca más” encuentra barreras sociales y la desmemoria que afecta el mundo moderno. Tal es el caso de el genocidio en Ruanda de 1994, que representa uno de los ejemplos más traumáticos de la violencia colectiva extremista de la historia moderna. Las razones para la catástrofe son complejas e incluyen agendas fuera de las fronteras ruandesas (Gangi 93). Según Timothy Longman, la colonización europea de África no solo tuvo efectos en la organización política de las naciones nativas, sino que introdujo ideologías de raza e identidad ideológica que no estuvieron presentes en el imaginario precolonial de una sociedad que se reconocía a sí misma por la división de labores, no de poder o por los colores de la piel (925-926). Casi un siglo de influencia europea creó una situación racial plagada de tensiones y racismo que se manifestaron en numerosas masacres de “baja escala” hasta el eventual estallido de un genocidio étnico de increíbles proporciones. Entre abril y mayo fueron masacrados un millón de hombres, mujeres y niños a manos de extremistas hutu (Longman 927-931). De nuevo el mundo se vio obligado a darle la cara a los horrores del exterminio racial, étnico y político del que ya había sido testigo durante el Holocausto y las dictaduras del Cono Sur, el genocidio camboyano en 1975 el exterminio indígena guatemalteco de los 80, entre otros. Una vez más los adultos se vieron enfrentados a la necesidad de presentarles y explicarles la verdad y los hechos a los niños que en la mayoría de las instancias fueron testigos de aberraciones inimaginables. La narrativa

histórica y la LIJ tomaron nuevamente esa tarea en los esfuerzos tanto educativos como terapéuticos de lidiar con el trauma.

Lo lamentable de la situación de la LIJ sobre el genocidio en Ruanda es que el ambiente literario falló en proveer una crónica apropiada y verídica de lo sucedido, pues la producción literaria para los niños y jóvenes estuvo a cargo de autores foráneos que actuaron como testigos internacionales del genocidio o que se autorepresentaron como defensores de los huérfanos y los refugiados. La profesora Jane M. Gangi ha dedicado gran parte de su investigación a la LIJ de trauma, publicando un libro destinado a tratar el tema de los genocidios en la LIJ. Junto a colegas ruandesas analizó la LIJ sobre el genocidio en Ruanda y llegaron a la conclusión de que la literatura escrita en inglés (considerada la de mayor producción) giró en torno a cinco ideas desacertadas. Primero, las historias se refieren a una guerra civil, no al genocidio que realmente ocurrió. Libros informativos como *Rwanda: Fierce Clashes in Central Africa* describen una mala interpretación de los hechos, pues según Gangi y su equipo, aunque el autor Keith Greenberg, fotógrafo de las Naciones Unidas, estuvo presente en el lugar de los hechos no necesariamente entendió las realidades del genocidio (97). Incluso el resumen del libro que aparece en registros bibliográficos de las bibliotecas lee: “a United Nations staff photographer presents an overview of Rwanda's history, focusing on the civil war between the Hutus and the Tutsis, and the struggles of a young refugee” (Wellington Public Library), introduciendo una falsa explicación de lo ocurrido en un libro sugerido para niños de entre 6 y 10 años de edad. Otros libros indicados en listados propuestos por *School Libray Journal* y *Kirkus Reviews* continúan la perpetuación de la idea equivocada

que minimiza la gravedad de los eventos. Frente a esto Gangi critica la inhabilidad de los autores de nombrar las cosas como son y llamar a la catástrofe un genocidio, cuando, en cambio, si son capaces de describir eventos de manera gráfica (98).

La segunda objeción que presenta Gangi es que las teorías racistas y de colonización europeas no tuvieron un efecto que mereciera mención (94), una problemática que ha sido efectivamente discutida en las investigaciones académicas y judiciales conducidas tanto por entidades privadas, como por las Naciones Unidas y el mismo tribunal creado para la realizar los juicios en contra de los perpetradores. Ningún libro infantil presenta la idea de la colonización y la ideología étnica foránea remitiéndose solo a los hechos del pasado reciente. La tercera denuncia es la representación del genocidio como un arrebato tribal espontáneo de violencia en la que, como Greenberg escribe, “it was just because the adults in Rwanda decided to kill each other, that Innocent became a victim” – fue porque los adultos en Ruanda decidieron matarse uno al otro que Innocent fue víctima - (citado en Gangi 102). Esta clase de descripciones minimizan y tergiversan una catástrofe que involucra cuestiones complejas de poder, raza, etnicidad y sociales que no pueden ser descritas como un arrebato de los adultos. El cuarto problema generado por la creación extranjera de LIJ sobre el genocidio en Ruanda tiene que ver con la participación de ONG y gobiernos internacionales en defensa de las víctimas y fuerzas que lograron limitar y parar las masacres. Longman nota que, a principios de 1994, meses antes del genocidio, reportes de inteligencia de Estados Unidos, Francia y Bélgica advertían que las masacres étnicas y políticas era una posibilidad inminente en Ruanda (929). Sin embargo, cuando iniciaron los asesinatos

selectivos y la violencia escaló, la comunidad internacional los trató como revueltas étnicas en respuesta al asesinato del presidente, y finalmente cuando el genocidio llegó a punto extremo, las Naciones Unidas temían involucrarse en una situación que resultaría desastrosa como la experiencia en Somalia (929). De nuevo es el libro de Greenberg el que recibe la crítica de glorificar la intervención internacional al decir que soldados de las Naciones Unidas se interpusieron entre los hutus y tutsis para acabar con las matanzas (Gangi 103), cuando en realidad la intervención internacional ocurrió semanas después de la culminación del genocidio a gran escala (Longman 930). Finalmente, la quinta crítica de Gangi es sobre la LIJ que pretende que los sobrevivientes ya han superado el trauma y han hecho paces con los efectos posteriores del genocidio. Una noción incongruente con la intencionalidad de la narrativa histórica de preservar la memoria y prevenir el olvido como una forma de complacencia y resignación a la historia.

Las equivocaciones que Jane M. Gangi y su equipo presentan en las representaciones de la LIJ sobre el genocidio en Ruanda son una forma más en las que la cultura de occidente representa y apunta a la otredad y a la exotización de lo foráneo. En contraste a la literatura pos-Holocausto y posdictaduras del Cono Sur, los libros han sido escritos en su mayoría por autores occidentales, ajenos a la historia, la cultura y el imaginario ruandés. Como consecuencia se han creado vacíos que son cubiertos por la ficción proyectada de una visión internacional y paternalista de los pueblos africanos que logran perpetuar la idea de los pueblos colonizados, ahora efectuada en la LIJ. Sin embargo, no toda la producción literaria sobre el genocidio ruandés es depreciada por Gangi, para quien la mejor LIJ se define por la veracidad de la narración y la

identificación con las víctimas. Lo que se requiere una visualización desde el punto de vista de los niños y focalización en sus experiencias tal y como ellos las vivieron. Los libros de LIJ que han logrado esto son novelas escritas por autores que entrevistaron y compartieron con jóvenes sobrevivientes. El libro *Broken Memory: A Novel of Rwanda* (2010), hace justamente eso: Élisabeth Combres cuenta la historia de una niña tutsi refugiada en la casa de una mujer hutu que le salvó la vida durante la masacre de su pueblo. Con candor y franqueza, la niña recuenta sus experiencias y se enfrenta con el trauma que la atormenta (Gangi 110-112). Otro libro que representa la narrativa histórica de trauma responsablemente es *Shattered* (2007), del autor Eric Walters, en la que un joven enfrenta los efectos psicológicos y emocionales causados por los genocidios a través de sobrevivientes que conoce en medio del servicio social que realiza en un comedor comunitario (ver Imagen 12). Ambos libros respetan la autonomía de los sobrevivientes, no ofrecen héroes, ni resoluciones fáciles, pero brindan la oportunidad de descubrimiento y reflexión que la literatura juvenil actual procura proveer al tratar temas difíciles y traumáticos.

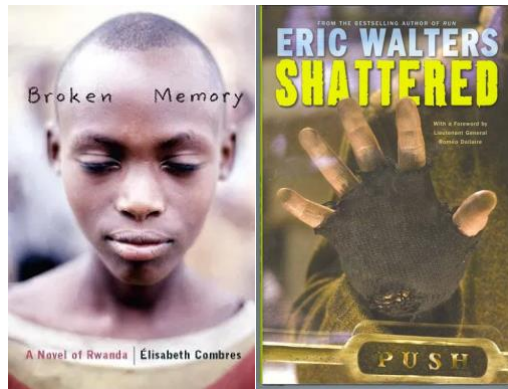


Imagen 12. Broken Memory de Élisabeth Cimbres y Shattered de Eric Walters.

Capítulo IV: Literatura infantil y juvenil de trauma en Colombia y educación para la paz

Conflicto armado y la literatura infantil y juvenil

A pesar de vivir en medio del conflicto armado interno de mayor duración histórica de América, contar con el mayor número de desplazados a nivel mundial y tener millones de víctimas directamente relacionadas con el conflicto (Red Nacional de Información - RNI), el tema de la violencia en Colombia aún es tratado como un asunto exclusivamente sociopolítico y económico. El costo cultural y psicológico tiende a ser desestimando debido al supuesto de que la guerra es un asunto circunscripto a la periferia y con bandos claramente definidos. Es complicado entender que Colombia sea considerada la democracia más estable de América Latina considerando que desde la guerra de independencia ha sufrido por lo menos ocho guerras civiles, un golpe de estado y otros periodos de conflicto interno que varían dependiendo de los actores involucrados y las supuestas causas. El conflicto armado colombiano ha sido una desencadenada y compleja guerra bélica partidista, territorial, subversiva, política y de tantas otras formas que los expertos no han podido definirla concretamente y ni siquiera se ponen de acuerdo para fijar una fecha específica de su origen (Gonzáles Arana 1). En lo que sí se ponen de acuerdo es que “esta guerra no ha sido “convencional” entre ejércitos claramente diferenciados...[y] ha contado y ha sido azuzada por actores con intereses políticos y económicos particulares” (Sánchez Lozano, *El conflicto* 27) incluyendo el gobierno, los narcotraficantes, los grupos armados ilegales y algunos actores internacionales y en la que la principal afectada ha sido la población civil. Los datos actuales de la Red Nacional

de Información reconocen por lo menos 9 113 500 víctimas de conflicto armado afectadas por crímenes como amenazas, atentados, delitos contra la libertad y la integridad sexual, la desaparición forzada, el despojo de tierras, el desplazamiento forzado, vinculación de niños, niñas y adolescentes y otras violaciones a los derechos humanos (RNI. Ver Tabla 1).

Tabla 1. Víctimas por Hecho Victimizante (RNI) - Fecha Corte 28/02/2021



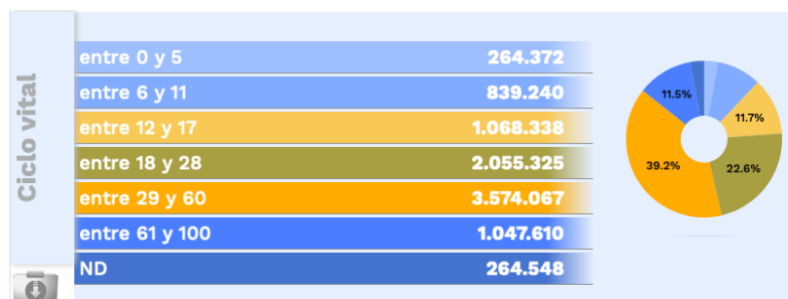
Bajo todas estas consideraciones las representaciones artísticas de la violencia en Colombia se han caracterizado por su calidad cronista y de denuncia, fallando en desplegar la capacidad terapéutica y pedagógica que las expresiones estéticas, especialmente la literatura, poseen para honrar y preservar la memoria de las víctimas,

especialmente entre los niños y jóvenes. La mayor corriente artística con respecto al conflicto en Colombia se dio durante la época denominada La Violencia, entre 1946 y 1958 provocada por la contienda política entre Liberales y Conservadores que se volcó a las zonas rurales de una manera extremadamente sangrienta y brutal. Según Castaño y Valencia, el impacto de la violencia en el arte colombiano es evidente durante este periodo creando representaciones de acontecimientos violentos que muestran el imaginario colectivo colombiano en ese momento (116). De esta época también surgió la novela de La Violencia, que de acuerdo con Oscar Osorio no solo es la novela diegética atada a esta época en particular, sino también todas aquellas obras que cubren el conflicto armado en cualquiera de sus inscripciones espaciotemporales hasta la actualidad (104). Según él, se pueden reconocer diferentes aproximaciones a la novela de la Violencia de acuerdo a su carácter testimonial o de denuncia, las interpretaciones estructurales y la narrativa histórica que mantiene cierto equilibrio entre lo literario y lo histórico (105 - 106). Aunque estos términos no fueron pensados en el caso de la LIJ, la producción de obras sobre el conflicto interno para niños y jóvenes está cubierta por estas mismas tendencias, aunque no haya sido sino hasta tarde en el siglo XX cuando surgió la literatura de trauma en Colombia.

La preocupación actual con respecto a la narrativa histórica en medio del conflicto armado en Colombia gira alrededor de los mismos ejes que mantienen las líneas estratégicas de la literatura de trauma a nivel mundial. La remembranza de las víctimas, la protección de la memoria histórica colectiva, la revisión de la verdad oficial y la apertura a la reflexión mantienen la preponderancia en la temática. Si embargo, la mayor

dificultad con la que se encuentran los escritores y pedagogos para narrar la guerra en Colombia es que el conflicto aún está en vigor y está presente tajantemente en la vida de los niños. Especialmente, porque ellos no son solo receptores de la información, sino que son actores activos en el conflicto como víctimas y herederos de las consecuencias de la violencia. Según el último reporte de la RNI hasta el 1º de enero de 2020 se habían registrado más de 1 320 000 niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, un número devastador que refleja la crueldad y la aberrante realidad de lo injusta y descarada actuación de los grupos armados indiscriminadamente de su legalidad (Ver Tabla 2). La cuestión se convierte en cómo contar una guerra que no es del pasado, que tiene complejos y múltiples matices y de la que hay tantas versiones que en realidad no se sabe cuál es la verdad. En la Ley 1448 de 2011 instaurada por el gobierno colombiano “por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno...los niños, niñas y adolescentes víctimas tendrán derecho, entre otros, a la verdad, la justicia y la reparación integral (Colombia, Artículo 181). Esta demanda por la verdad es un ámbito en el que la cultura y el arte pueden ofrecer la reparación, el espacio para reflexión y la visualización que la narrativa histórica y la literatura de trauma pueden ofrecer.

Tabla 2. Víctimas del conflicto armado según la edad. RNI.



Literatura infantil y juvenil colombiana sobre el conflicto armado

El arte da vida a lo que la historia ha asesinado. El arte da voz a lo que la historia ha negado, silenciado o perseguido. El arte rescata la verdad de las mentiras de la historia

Carlos Fuentes, *Cervantes o la crítica de la lectura*

Los ejemplos globales de la literatura de trauma han dejado lecciones a seguir que permiten una mirada general a las expectativas y recursos que la narrativa histórica puede brindar al caso colombiano. La escritora Yolanda Reyes señala la importancia de la literatura para darle significado a la experiencia humana, especialmente en el contexto de una experiencia donde la guerra hace parte de la vida cotidiana. En un ensayo que parte el corazón por su franqueza, Reyes aboga por una literatura con lenguajes que le hagan contrapeso a la cultura delincencial en Colombia, a esa narrativa que se le presenta a los niños sin matices y sin opciones (“Escribir”). Además, Triunfo Arciniegas, uno de los escritores colombianos de LIJ más representativos en el presente, añade que estamos acostumbrados a falsear con palabras; el lenguaje políticamente correcto habla del “conflicto” no de la guerra, a los secuestrados les dicen “retenidos”, a los desplazados,

“migrantes”, a las masacres las consideran “asesinatos colectivos” y a los asesinatos extrajudiciales cometidos por el ejército les dicen “falsos positivos” (Arciniegas). Ambos autores coinciden en que ya no se puede mantener a los niños en el “corralito de piedra”, porque desde el principio de la violencia en Colombia se les ha puesto en el centro del conflicto. Ya no es posible negarles la posibilidad de escuchar su propia voz, de procesar aquello que no se puede soportar en la vida real y de construir un lenguaje que les permita sentir con otros. El concepto de inocencia inviolable que vetaba los temas “peligrosos” de la LIJ se invalida en medio del conflicto, pues ahora, como Capshaw argumenta, los niños son “the ultimate victims of trauma, those that require above else adult protection and guidance” (116). Lamentablemente, la estrategia de los actores armados en Colombia condena a la infancia a ser la población más afectada: “los efectos de esta situación son la muerte de...los menores, el ser heridos o mutilados en el enfrentamiento bélico; quedar en situación de orfandad...ser desplazados, torturados, desaparecidos, capturados o presos” (Jiménez 157). Esa es la realidad de la que no pueden ser protegidos los niños directamente afectados y de la que deben ser concientizados los que se encuentran alejados de ella. Como dice Robledo, el paraíso dejó de ser el lugar de la infancia y la literatura se presta para reflejar una realidad que no le da concesiones ni al adulto, ni al niño (*La literatura* 49). De la ficción fantástica se pasó a una narrativa histórica provocativa que da visualización y espacio para los cuestionamientos y la incertidumbre dejando a un lado los finales felices que creaban expectativas falaces y utópicas de lo que viene después de los conflictos. Robledo afirma que la transformación de la literatura para niños está directamente relacionada con los

cambios de la realidad de la niñez y los imaginarios que los adultos tienen sobre la infancia (*La literatura* 50). Estas líneas de pensamiento se ajustan a la evolución del concepto de la niñez y, por ende, de la LIJ.

A partir de esa evolución conceptual, en la literatura de trauma se han dado algunos referentes específicos que se dan cabida en la LIJ colombiana. Alice Castaño y Silvia Valencia postulan cuatro líneas de operación de la LIJ que trata sobre el conflicto armado: las miradas historiográficas, la ficción como fuente de comprensión de la realidad, las focalizaciones desde el punto de vista del autor en base a entrevistas y contacto con las víctimas y finalmente, la negación de acceso a los niños a los temas tabú específicamente relacionados con el conflicto armado (118). La mayoría de la producción de LIJ de trauma en Colombia se centra en el uso de la ficción como elemento narrativo de la memoria histórica y la focalización bajo los lentes de los escritores, porque los que están escribiendo han sido testigos de la guerra que lleva generaciones de historia encima. En su discurso ante la Casa América Catalunya en el 2011, Yolanda Reyes se refiere a esta historia como las heridas reales y simbólicas que la han formado como persona y escritora y la que los niños de ahora también cargan como parte del ADN de nacer colombianos (“Escribir”). De esta historia violenta se han hecho menciones y escrito relatos y crónicas periodísticas de los niños en la guerra por lo menos desde La guerra de los Mil Días con la que Colombia recibió el siglo XX y hasta el conflicto armado de ahora. La guerra partidista reveló el reclutamiento forzado de niños y fue expuesta al mundo con una foto publicada por *L’Illustration* en París en 1902 de tres niños soldados del gobierno en sus uniformes y con fusiles al hombro que los superaban en altura (“La

guerre civile en Colombie”, ver Imagen 13). La exposición a nivel mundial de esta problemática continúa siendo parte de la prensa actual con ejemplos tan recientes como la publicación en *The New York Times* en marzo 27 de 2021, “A cinco años del acuerdo de paz, los niños de Colombia siguen atrapados en el conflicto”. En el artículo se cita a los niños coreando ““No queremos bombas”, coreaban los niños, marchando por un camino polvoriento hacia el cementerio. “Queremos oportunidades”. Mientras marchan detrás del cortejo fúnebre de Yeimi Sofía Vega, una adolescente de quince años que fue asesinada durante un ataque militar a un campamento de la guerrilla.

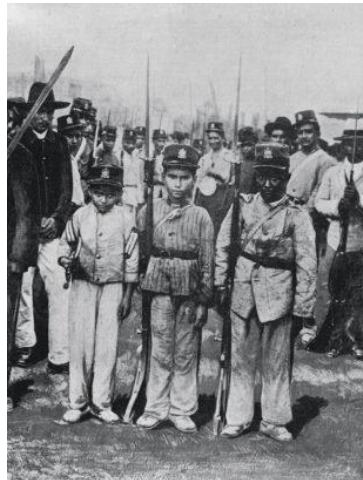


Imagen 13. Niños soldados en la Guerra de los Mil Días.

Aun así, estas historias, las de los niños en la guerra, no habían sido apropiadas ni permitidas de contar a los niños hasta que hubo una reestimación de la LIJ en Latinoamérica, impulsada por el trabajo de autoras a través del hemisferio durante la

época de las dictaduras en la segunda parte del siglo XX. Estas autoras incluyen a la cubana Dora Alonso en su libro *Las aventuras de Guille* (1965) y las argentinas Elsa Bornemann y Graciela Montes en sus libros *Un elefante ocupa mucho espacio: prohibidas las huelgas* (1976) y *El golpe y los chicos* (1996). En sus obras han creado el espacio para tratar y dirigir a los niños sobre los temas difíciles de las realidades sociopolíticas de sus países (Silva Vallejo, Entrevista personal).

La violencia que plagó Colombia desde principios del siglo XX dominó los espacios educativos y mantuvo al margen los temas tratados en la literatura infantil. Las escuelas eran criaderos ideológicos de la temprana edad y el control absoluto del gobierno sobre la educación reprimía cualquier intento de expansión en cuanto a la literatura infantil. La primera obra de la que obtuve registro con respecto al tema de la violencia en Colombia es el cuento *El robo de las aes* del escritor Gonzalo Canal Ramírez (ver Imagen 14), publicado por primera vez en 1983 en el que el autor cuenta su propia historia de robarse las letras A de la imprenta de la iglesia. La razón del robo en el cuento es que el cura del pueblo publicaba un periódico en contra del candidato político que apoyaba el papá del protagonista. Los candidatos son nombrados como el General y el Poeta, presuntamente refiriéndose a Gustavo Rojas Pinilla y Jorge Eliecer Gaitán. La memoria del autor lo lleva a narrar la guerra entre liberales y conservadores que se vivió durante la Violencia y que llegó a pueblos de la periferia como el suyo, enfrentando a vecinos y familias entre sí.

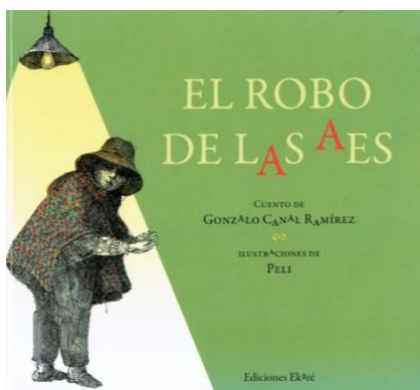


Imagen 14. El robo de las aes de Gonzalo Canal Ramírez

Este libro de los años ochenta es una singularidad de lo que eventualmente se refiere a la “corriente realista” la LIJ colombiana, la cual ha iluminado Beatriz Helena Robledo en su historiografía de la LIJ. En su valoración del panorama actual de la LIJ Colombia, Robledo estima que a partir de los años noventa se consolidó el corpus literario infantil y se dio paso a una producción discursiva que interpreta la realidad de los niños y los admite en el “mundo propio, pero ya no idealizado y se comparte con los adultos la condición humana” (*Todos los danzantes* 121-127). Las narraciones realistas del pasado reciente en Colombia son escritas por autores que han vivido experiencias que los ponen en contacto directo con los niños de los que escriben. Algunos son militantes aguerridos de la defensa de los derechos de los niños en medio de la guerra, otros cuentan historias que cruzan fronteras y tratan temáticas que no solo afectan a las víctimas del conflicto y también hay quienes escriben entretejiendo los temas traumáticos en el contexto espacial y cultural de las comunidades marginadas. Sin embargo, lo que todos tienen en común es su interés por promover la lectura como un estadio de concientización y visualización de los niños como víctimas del conflicto armado complejo.

Ejemplos de literatura infantil y juvenil colombiana de trauma

De la corriente realista de los noventa que Robledo describió, en el nuevo siglo se desprenden dos clases particulares de LIJ de trauma en Colombia. Una es la que usa eventos violentos históricos para una reescritura de estos en sí y para ir más allá de lo que la historia oficial revela. Libros en esta categoría incluyen aquellos que revisitan el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán o la toma del Palacio de Justicia. La otra involucra la ficcionalización de hechos palpables que permite la visualización de personas reales detrás de personajes creados en medio de una realidad generalmente invisible en medio del conflicto. Libros de esta clase usan ejemplos puntuales de hechos violentos como el reclutamiento forzado de menores para la guerra, la desaparición de personas, el despojo ilegal de tierras y el desplazamiento forzado. Algunos ejemplos, analizados a continuación, de estas dos categorías están representadas en obras recientes de autores que desde múltiples perspectivas ilustran las realidades del conflicto en contextos y formatos accesibles al público infantil.

Ficcionalización de eventos violentos históricos del conflicto armado

Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (1948) – *El abuelo Rojo* de Isaías Romero

Pacheco

-Mamá, recuerda, “Queremos ser cerebros iluminados...”

- “...y ardidos por el fuego de nuestro corazón”

Mariana y su mamá repitiendo las palabras de Jorge Eliecer Gaitán

El 9 de abril de 1948 es una de esas fechas que se quedan marcadas en el recuerdo de los que vivieron ese día y que se hereda a las generaciones siguientes como parte de

un pacto de la memoria. El día que asesinaron al candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán es uno de esos días de los que la gente se acuerda dónde y qué era lo que estaba haciendo cuando pasó. Aunque ya no quedan muchas de esas personas vivas, si quedan las historias y los registros oficiales del evento. El sensacionalismo del asesinato, las teorías de conspiración y la inmensa carga emocional, social y política del evento causaron en el país un estado de caos que la misma ciudad capital quedó hecha cenizas en menos de 48 horas. El resto del país se hundió en un mar de sangre y violencia que no ha parado desde entonces. No es difícil entender que, para muchos, el asesinato de Gaitán marca un hito del conflicto armado en Colombia. Sin embargo, a pesar de la trascendencia que tuvo el asesinato del “tribuno del pueblo” en el rumbo histórico del país, esa historia generalmente se enseña por medio de libros de texto que ponen el nombre y los datos personales al lado de la foto de Gaitán fuera de todo contexto.

El periodista y educador Isaías Romero Pacheco no tuvo una idea reveladora sobre escribir una obra literaria para niños sobre Gaitán. Pero un amigo lo convenció de participar en la convocatoria para el *Premio El Barco de Vapor* que se otorga a escritores de obras infantiles inéditas que promuevan la lectura y transmitan valores humanos en los niños. Su obra *Marianita*, que trata sobre los efectos del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en la población rural fue la 9ª ganadora del premio en Colombia en 2016. Según el veredicto, *Marianita* “logra un fresco colorido y vivaz de lo que debió ser la vida cotidiana en la época durante un período histórico importante de Colombia, la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y El Bogotazo” (“Isaías”). Sin embargo, el libro no es exactamente sobre Gaitán, ni sobre el Bogotazo. El libro que fue publicado en 2017 con el título *El*

abuelo rojo trata del origen de las ideologías de las personas, de la migración y el desplazamiento forzado, de los lazos familiares, de la oralidad, de las relaciones intergeneracionales, de la igualdad de los géneros y de la memoria. Todo eso empacado en 73 páginas que cuentan la relación entre un abuelo migrante libanés y su única nieta, Mariana. Aunque el libro narra principalmente la historia de Brahim, es en realidad el destino de Mariana el que queda en vilo después de los sucesos del 9 de abril y las convicciones sobre la justicia y la equidad que le transfirió el abuelo.



Imagen 15. El abuelo rojo de Isaías Romero Pacheco.

El relato de *El abuelo rojo* comienza con la llegada de el abuelo Brahim a Colombia de niño, huyendo de la violencia entre musulmanes y cristianos que se había instaurado desde el Pacto Nacional de 1943 que creó un desequilibrio de poder entre las diferentes religiones (Serrano). Junto a su familia en Barranquilla encontró el amor por los libros y se enamoró de su mujer en Sabanalarga donde abrió la primera imprenta del

pueblo. Un pueblo en donde el dicho popular es que es “un lugar donde la inteligencia es peste y la mujer bonita, una epidemia” (Romero 45), describiendo la insensatez de la población frente a la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, indicios de los conflictos ideológicos que se aproximan. La muerte de su esposa Isabel durante el parto de su hija le abrió los ojos a las injusticias existentes en los pueblos lejos de las grandes ciudades. En Sabanalarga no había un buen puesto de salud y el más cercano era en Barranquilla, requiriendo un viaje de más o menos 2 horas en carro, un medio de transporte que al tiempo de la narración solo existía en las ciudades grandes. Brahim empezó a escuchar los discursos liberales de parte del primo de su esposa, Emigdio y juntos descubrieron al “Negro Gaitán” cuando alzó su voz para denunciar la Masacre de las Bananeras ocurrido en Ciénaga, Magdalena en diciembre de 1928. La misma masacre que Gabriel García Márquez inmortalizó en *Cien Años de Soledad*. Brahim y Emigdio crearon un pasquín llamado *La Bandera Roja*, en donde publicaban “verdades tan evidentes que sorprendía que ningún otro medio los publicara” (Romero 48); con la imprenta se ganaron el odio de los conservadores del pueblo. Incluían también partes de los discursos de Gaitán y promovían sus ideas progresistas. La familia entera de Brahim era gaitanista: Melina, su hija fundó un comité de mujeres que apoyaban a Gaitán, quien promovía el derecho al voto femenino y el ingreso de las mujeres a la universidad. A sus 66 años, Brahim estaba muy enfermo tras años de privaciones y mala salud, pero nunca había dejado de infundir un espíritu de libertad y justicia en su adorada nieta, Mariana, la hija de Melina. Sus inclinaciones e ideologías políticas eran claras y expuestas frente a todo el pueblo, por eso cuando llegaron los rumores de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán

en Bogotá a unos 600 km de distancia, la familia sabía que tenía que huir. El abuelo no dudó en enviar a su hija y nieta a salvo; él se quedó por su delicado estado de salud, pero especialmente por seguir hasta el final las palabras del “Negro”; “donde no hay dignidad de hombres, todo lo demás está perdido” (Romero 27). El libro termina cuando Melina y Mariana alcanzan a escaparse a la otra orilla del río, dejando atrás al abuelo, a su padre y a la nana que las crio a las dos. El pueblo había explotado en violencia y el destino de las dos era completamente incierto.

El abuelo rojo no es una historia sobre Gaitán, ni sobre la violencia bipartidista que engendró el conflicto armado que aún se vive en Colombia. Pero a través de la narrativa se desnuda ante el lector la historia escondida detrás de todos los datos y registros de ese evento. La voz del abuelo Brahim recitando apartes de los discursos de Gaitán recupera esas frases que immortalizan al gran orador que fue capaz de mover las más multitudinarias marchas en la historia de Colombia. Las descripciones de las personas del pueblo de los nuevos pobres que llegaban con sus trastes cargados al hombro huyendo de los bandoleros que les arrebataban sus tierras cuenta la historia de los tantos desplazados en Colombia por la avaricia territorial de los más poderosos. Menciones de las noticias que llegaban al pueblo desde la ciudad enseñan el quiebre distintivo entre las experiencias urbanas y rurales de la guerra. A través de toda esta historia están tejidas, como si fueran hilos antes sueltos, las historias de muchas personas y pueblos que sufrieron el “Bogotazo” muy lejos de Bogotá. Una historia que durante décadas ha sido atenuada en la literatura para adultos, pero que, como temática de los pensamientos de izquierda, encontró una salida en la literatura infantil después de la

Segunda Guerra Mundial, como defiende Julia Mickemberg a través su libro *Learning From the Left: Children's Literature, the Cold War and Radical Politics in the United States*.

Un dato significativo sobre la distribución de *El abuelo rojo* es que no se encuentra en librerías; la editorial le vende el libro directamente a las escuelas y colegios como parte de un acuerdo de apoyo a la enseñanza centrado en la educación en literatura (Ver anexo 1). La segregación de libros como este es fundamental en cambiar los enfoques al trauma en la LIJ colombiana según la crítica de Isaías Romero Pacheco, periodista, promotor de lectura y profesor, a quien entrevisté sobre la industria de LIJ colombiana y sus conexiones con la hegemonía cultural. Romero Pacheco admite que la LIJ en Colombia sobre el conflicto armado es un tema que está lleno de *best-sellers* anónimos y que los escritores no le han huido a escribir sobre el conflicto. Pero nadie había contado la historia como debe ser. Lo que distorsiona la existencia y disponibilidad de la literatura de trauma es el manejo que le dan las editoriales a la narrativa histórica infantil, pues la posicionan, casi que exclusivamente, en el mercado educativo y no el “recreativo”. Como señala Romero Pacheco, las instituciones educativas son el motor del mercado de libros infantiles y juveniles en Colombia. El beneficio que él encuentra en esta relación transaccional entre las escuelas y las editoriales es que en el mejor de los casos los niños están teniendo acceso a libros de calidad literaria con contenido académico. Pero el reto significativo de este patrón institucional de distribución, el cual previene la asimilación necesaria de los temas históricos y sociales de la LIJ de trauma en Colombia, es que los libros se vuelven asignaturas pocas veces acompañadas con la memoria y la mediación

necesaria para incentivar la curiosidad. Y es esta curiosidad que, como él dice, es el primer enganche para que los niños encuentren gusto en la lectura y se hagan preguntas sobre lo que el libro revela acerca de los hechos históricos que no son incluidos en la historia oficial (Entrevista). Aunque anterior a la publicación de *El abuelo rojo*, otra apuesta a la ficcionalización de eventos históricos del conflicto armado se encuentra en la novela gráfica *Los once* de los hermanos Miguel y José Luis Jiménez y Andrés Cruz; este libro sigue la línea de tiempo de la guerra en Colombia con el relato de los eventos de la toma y la retoma del Palacio de Justicia en noviembre de 1985 usando el vínculo entre el texto y la ilustración.

La toma y la retoma del Palacio de Justicia (1985) - *Los once* de Miguel y José Luis Jiménez y Andrés Cruz

“Colombianos: las armas os han dado independencia, las leyes os darán libertad”

Francisco de Paula Santander, palabras grabadas en la pared del Palacio de Justicia

A las 8:30 p.m. el 6 de noviembre de 1985 cuando se daba el pitazo inicial para el partido de la ronda octogonal del final del fútbol colombiano de ese año se completaban nueve horas del enfrentamiento entre el grupo guerrillero M-19 y las fuerzas armadas en el Palacio de Justicia en el centro de Bogotá (Bernal Gutiérrez). A las 11:30 a.m., menos de cincuenta hombres y mujeres armados se tomaron el Palacio de Justicia en un operativo denominado “Operación Antonio Nariño por los Derechos del Hombre”, y tras un enfrentamiento con la policía y el ejército colombiano se declaró la retoma y culminación de la masacre conmemorada como el Holocausto del Palacio de Justicia, el

cual resultó en por lo menos 101 muertos entre magistrados, empleados del palacio y civiles y personas aún sin poder identificar, 11 desaparecidos y la destrucción total del recinto incluyendo los archivos y evidencia en casos de alto nivel. Las investigaciones involucran a narcotraficantes, altos mandos del ejército y autoridades estatales acusadas de obstruir el proceso de extradición que se adelantaba ese día para definir la situación legal de algunos cabecillas de los llamados Grupo de los Extraditables, incluido Pablo Escobar. La Comisión de la Verdad instaurada en el 2005 para aclarar los hechos que ocurrieron entre el 6 y el 7 de noviembre de 1997 declaró como responsables de la masacre al M-19, al presidente Belisario Betancur y al Ejército de Colombia (Gómez Gallego). Adicionalmente, la Corte Interamericana de Derechos Humanos condenó al Estado Colombiano por la tortura, desaparición y asesinato de por lo menos 11 personas (Corte DHI). A más de 35 años de uno de los eventos más desvergonzados y turbios de la violencia multiautorial en Colombia los hechos aún están sin esclarecer. En este proceso sobresalen la censura e incomunicación de la verdad durante y después de los eventos, la manipulación de los restos óseos y prendas sin tener en cuenta los protocolos establecidos por Medicina Legal, además de la priorización del exterminio de los guerrilleros armados sobre las vidas de los rehenes y la brutalidad e ilegalidad del proceso de investigación posterior al ataque.

Las víctimas y sobrevivientes aún claman por la verdad, pero sobretodo claman por el no olvidar y la importancia de mantener la memoria de los hechos. Pilar Navarrete la esposa de Héctor Jaime Beltrán, mesero de la cafetería del Palacio y desaparecido desde ese día dice que “yo creo que lo que debe aprender la gente ahorita es a tener

memoria y a recordar las cosas por su nombre y cómo pasaron. A tener la oportunidad de leer lo que sucedió en el Palacio de Justicia...poder leer porque ya las cosas pasaron por no leerlas a tiempo” (“Toma”). Navarrete se refiere a que este fue un hecho anunciado y que se sigue la cadena de sucesos que repiten la historia de violencia del país en el que los líderes se rehúsan a aprender de las lecciones del pasado y otorgarle el derecho a la verdad a los más jóvenes. Este hecho violento que como tantos otros a manchado la historia de Colombia resurge en la LIJ, que ahora va “apelando a la ficción y la analogía para contar una historia que no se ha dejado de repetir porque, como cicatriz, hace parte de la identidad de millones de colombianos” (González). Esa es la apuesta que los creadores de la novela gráfica *Los Once* hacen en función de la memoria histórica. Y aunque es desacertado afirmar que la novela gráfica pertenece exclusivamente a la LIJ, si es uno de los formatos que más atrae a los niños y jóvenes que perciben en la ilustración una manera más accesible a la visualización y el acceso al imaginario colectivo.

Los Once es el resultado de una convocatoria para publicación que, aunque no ganaron, si lograron producir para crear y aprender para enseñar. Después de una campaña para publicar su obra, la editorial Sharpball lanzó el libro en 2014. Y su influencia sobre la narrativa histórica ha sido tal que, eventualmente, el Ministerio de Educación compró los derechos de publicación para distribuir la novela gráfica en las bibliotecas escolares del país. Los autores e ilustradores Miguel Jiménez, José Luis Jiménez y Andrés Cruz eran infantes ese noviembre de 1985, pero decidieron “recontar esta historia, a través de unos habitantes muy particulares: un grupo de ratones que habitaban esas paredes” (*Los Once*, Epílogo).

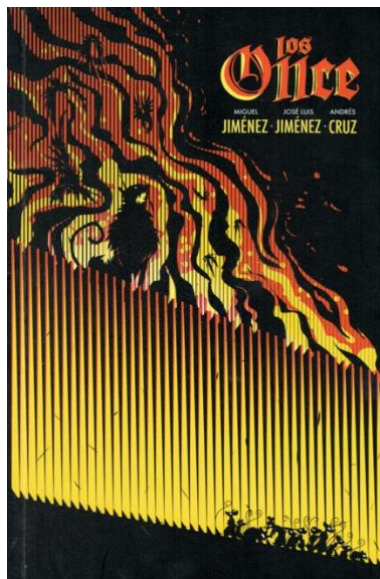


Imagen 16. Los once, novela gráfica sobre la toma y la retoma del Palacio de Justicia

Una danza entre palabras e ilustraciones refleja la realidad que se vivía en esos días, animales tan familiares a la ciudad capitalina como los ratones, las palomas y las mirlas son los actantes de esta obra que a través de una lectura cuidadosa revelan sus identidades detrás del simbolismo. Andrés Cruz, uno de los ilustradores, revela que la fauna urbana les dio la entramada para los personajes de esta antifábula (Entrevista). La abuela ratona y su nieta son las madres y huérfanos que dejó ese día, personas del común que habitan la ciudad y aún están tan confundidas como en el momento mismo del primer estallido (ver Imagen 17).



Imagen 17. Abuela y nieta ratonas despiertan con la bulla de las palomas volando.

La abuela recuerda el lindo canto de las mirlas y también su sonido espantoso. Así era el canto de las guerrillas con sus proclamas por la justicia social y la defensa de los derechos que ellos mismos violaban en busca de esos ideales por medio de la violencia. Las palomas, moradoras permanentes de la Plaza de Bolívar representan a los cuerpos de socorro. Siempre presentes y listos a la defensa de las personas, pero ese día se vieron involucrados en hechos que llevaron a la desaparición de por lo menos once personas (ver Imagen 18).



Imagen 18. Las palomas y las mirlas. Símbolos de los grupos de socorro y las guerrillas.

El escenario en el centro de la ciudad alberga a tres instituciones del gobierno: el Palacio de Justicia, el Capitolio Nacional y el Palacio de Liévano, albergues de las tres ramas del gobierno.

Después de un gran alboroto, explosiones, ráfagas de pistolas y gritos, aparece el monstruo multiforme, unas veces perro feroz y guardián, otras veces bestia descomunal y al final nunca se sabe qué o quién fue. Pero fue la que arrasó, destruyó, mató, incendió y desapareció al resto (ver Imagen 19 **Error! Reference source not found.**).



Imagen 19. La bestia no discrimina entre ratones, palomas y mirlas.

Esa bestia es el brazo armado de los militares, del gobierno, de los medios, del narcotráfico y de vaya a saber quién más. La bestia es la que aún en medio de la cortina de humo se desvanece dejando todo en calma, una calma llena de inquietud, desasosiego y cabezas abajo. En medio de la confusión de los eventos, hubo algunos ratones que sobrevivieron a la barbarie dentro del Palacio, escoltados por los cuerpos de rescate fueron llevados a otro lugar para albergarlos y mantenerlos aislados. Pero son ellos de quien nunca se volvió a saber (ver Imagen 20).



Imagen 20. Los once que salieron vivos del Palacio y nadie sabe que pasó con ellos.

La ciudad volvió a lo normal, la bestia volvió a las sombras de donde vino y los ratones de la ciudad siguieron viviendo y visitando la plaza en donde van a recordar y a esperar noticias de sus seres queridos (ver Imagen 21).



Imagen 21. La bestia se pierde en las sombras y la ciudad se sume en la apatía.

Los Once es una obra artística que mediante los gráficos revela más de lo que las palabras dicen al narrar uno de los episodios más tristes de la historia reciente de Colombia. Como confiesan los autores, en su intento creativo tuvieron la necesidad humana de desprenderse del debate moral y legal sobre la culpabilidad de los diferentes actores en un canal alternativo, a través de preguntas que cuestionan el por qué da pena hablar de lo que pasó, porqué pareciera que se quisiera olvidar. La novela gráfica está ilustrada completamente en blanco y negro, un contraste que interpreta la polarización de la historia oficial versus los espacios grises de lo que queda en la memoria. Y aunque el texto es escaso, las palabras que acompañan las imágenes revelan naturaleza confusa y contradictoria de los eventos de esos dos días. Se pueden leer fragmentos como el del presidente de la corte, Alfonso Reyes Echandía, pidiendo un cese al fuego y unos del comandante del M-19, Alfonso Jacquin acusando al presidente de la República. En el epílogo de *Los Once*, los artistas exponen que su experiencia creadora ofreció como resultado un proyecto que rompe barreras generacionales y genera conciencia. Un punto que los autores acordaron con los familiares de los desaparecidos es que ellos quieren que se cuenten las historias, pero con lo que han podido reconstruir de la verdad y sin tratar de mitigar la violencia y el dolor que aun persisten (Cruz). *Los Once* es una antifábula, una sin final feliz, pero sin final-final, es decir que da espacio para la reflexión y el cuestionamiento que son el objetivo de la literatura de trauma.

Ficcionalización de hechos violentos generalizados del conflicto armado

Junto a la ficcionalización de eventos del conflicto están los libros que utilizan la narración de los hechos violentos sin puntualizar datos, eventos o personas específicas.

En cambio, crean una narrativa alrededor de actos generales de la violencia que incluyen crímenes como el reclutamiento forzado de menores, el desplazamiento forzado y la desaparición de personas. En este ámbito se incluyen obras como *Era como mi sombra* de Pilar Lozano, *Sami y la búsqueda de dos verdades* de Fabio Silva Villegas y *Eloísa y los bichos* y *Camino a casa* de Jorge Buitrago y Rafael Yockteng.

Reclutamiento forzado de niños y adolescentes en *Era como mi sombra* de Pilar Lozano (2015)

- ¿Y no es injusto que un niño que debe estar jugando y estudiando termine en la guerrilla o en los paramilitares?
Narrador de *Era como mi sombra*

El reclutamiento ilícito de menores es calificado como una de las seis violaciones graves a los derechos del niño en medio de los conflictos armados. No menos de dieciséis leyes y jurisprudencias internacionales amparan el derecho de los niños al respeto y protección especial en medio de la guerra. El fundamento legal avalado por la Organización de las Naciones Unidas prohíbe incontrovertiblemente el reclutamiento o uso de niños menores de 15 años de edad como soldados por cualquiera de los actores bélicos participantes en el conflicto (“The Six Grave Violations” 9-12). Además, Colombia establece en la denominada Ley de Víctimas, 1448 de 2011, la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, anotando de manera especial el reclutamiento ilícito como un acto de violencia particular (Colombia, “Artículos 181 y 188”). Sin embargo, el Centro Nacional de Memoria Histórica registró 16 879 casos de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado desde

los años sesenta hasta 2016 (López Rojas 17). El origen de la entrada de los niños a las filas de los actores armados está fundamentado en la pobreza y el abandono por parte del gobierno de las comunidades marginadas que se ven más afectadas por el conflicto. Sumado a eso están las problemáticas individuales de muchos niños como la violencia intrafamiliar, el abandono, la orfandad, la inaccesibilidad a la educación, la obligación de trabajar por trabajar para sustentar la familia y el acoso y abuso sexual (Sánchez Lozano 92). Los grupos al margen de la ley se convierten para ellos en la única alternativa de sobrevivencia en medio de una sociedad que no les brinda opciones. Pero además de la supuesta seguridad que les ofrecen, estos grupos también amenazan a sus familias y los obligan a cometer acciones que los perturban y dejan huellas físicas, mentales y emocionales.

El educador Carlos Sánchez Lozano afirma que “en los grupos ilegales los niños entran en una fase de adultez forzada...los daños psíquicos que han sufrido son demoledores. Las pesadillas, el insomnio, la culpa, el miedo permanente no son fáciles de llevar” (94-95). Yolanda Reyes, escritora y defensora de los derechos de los niños, añade que el imaginario que adquieren los niños reclutados en la guerra es “cajas de herramientas con uniformes, botas, armas, municiones y “juguetes” para jugarse la vida: ¡la vida de pura verdad!” (“Escribir”). Sin embargo, la adquisición de este imaginario no marca el final de la infancia, tal vez de la inocencia, pero Reyes declara que ese ahí yace el “Reino de la Posibilidad” ...pero no como una “Posibilidad” ingenua o fantasiosa, sino como la mezcla incierta entre lo dado y lo que esta por construir, por inventar” (“Escribir”). Esas posibilidades pueden ser precarias porque el regreso a la vida civil o

desmovilización de los niños trae consigo un choque social, emocional y afectivo que reduce en gran parte las posibilidades de adaptación y recuperación. Pero ese es un ámbito en el que la creación artística apoya el proceso de restablecimiento como lo ejemplifica la labor de los escritores que se han atrevido a escuchar, asimilar y escribir las historias de los niños víctimas del reclutamiento ilícito. Tal es el caso de la escritora y periodista Pilar Lozano, a quien tuve la oportunidad de entrevistar en Julio de 2019. Tras 40 años de cubrir el conflicto armado en Colombia para diversos medios y recorrer los territorios más apartados logró ir más allá del periodismo narrando la guerra en la que ella ha estado. Ella protesta porque nunca se ha mostrado la realidad de la guerra, se queja porque la guerra que muestran en la televisión y en los medios es una versión distorsionada, en la que hay buenos y malos, no hay espacio para grises. En su función como escritora y promotora de lectura quiere que la gente entienda, que se ponga en los zapatos del “Otro”, que se pregunten lo que los niños que ella ha conocido en la guerra le han preguntado a ella; “¿qué harías tu si te hubiera tocado esta vida?”, que entiendan una realidad, que la conozcan (Entrevista). Y a eso se ha dedicado en los más de dieciocho libros tanto infantiles como para adultos que ha escrito sobre el conflicto armado en Colombia.

Su libro *Era como mi sombra* (2015) es un relato sobre la experiencia de dos niños que se hicieron adolescentes en la guerrilla, lo escribió en base a la historia real de un “pela’o brillante” como dice ella que conoció en el monte. Su historia la cautivó porque el muchacho le contó de lo malo, la violencia, la muerte y el remordimiento, pero

sobre todo le habló de la amistad, de la reconciliación, de la reflexión que lo llevó a escaparse de las filas de la guerrilla y la esperanza que aún conserva.

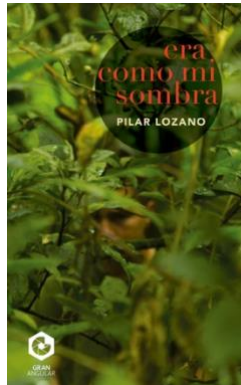


Imagen 22. Era como mi sombra de Pilar Lozano

El relato en primera persona la obligó mucho a trabajar el lenguaje, eso la movió a conocer gente de los pueblos y a socializarse con los personajes que luego aparecerían en sus libros. Y así fue como se enteró de “la pata del arco iris” el reflejo del arco iris en los charcos al que no se debe mirar porque es un mal agüero. La pata del arco iris es el *leitmotiv* que guía la trama del narrador, un niño sin nombre que conoció la muerte a los seis años cuando mataron a un soldado en frente de él y su mejor amigo, Julián; justo después vio la pata por primera vez. No darle nombre al protagonista es un símbolo cuasioficial en la literatura de trauma, por que, aunque la historia le pasó a un muchacho de carne y hueso, en medio del conflicto él no es el único que puede contar esa historia u otras similares. Así la autora le da voz a todos los otros que no hablan o no pueden hablar de su experiencia. El simbolismo sigue cuando el narrador habla de *Allá*, *allá* es la guerrilla, *allá* es el monte, *allá* es el campamento y *allá* se queda una parte de la historia

que no puede contar. Los elementos narrativos le prestan a esta novela el lenguaje literario que permite suavizar la intensidad de lo que se está contando. El discurso en una narrativa histórica como *Era como mi sombra* no busca pretensiones historiográficas, en cambio rescata la verdad de lo que la historia deja por fuera. El narrador nos cuenta su vida desde los cinco años cuando lo abandonó su papá después de darle una golpiza de la que lo tuvo que salvarlo la policía. Habla también de su pobreza y de la “repobreza” de Julián, del asesinato de su tío Pedro, su único referente masculino y de la desorientación al no tener alternativa para seguir estudiando más allá del sexto grado. Él narra secuencias de su vida, pinta hermosos paisajes de cuando le tocaba trabajar recogiendo café en las montañas y expresa la felicidad de Julián al estrenar zapatos por primera vez: las botas del uniforme que le dieron *allá*. Lo que la historia no dice es que todos esos son los factores que empujan a un niño a aceptar los engaños y las amenazas de los grupos guerrilleros e irse al monte. El niño narrador habla de que cargar bultos pesados en los cafetales los “hizo fuertes, capaces después de cargar una R-15 y ta-ta-ta-ta... hacerla tronar sin que nos echara al suelo” (Lozano 7). La onomatopeya nos revela la primera vez que escuchó esos disparos, así funcionan los elementos narrativos que le dan forma a la verdad que se queda sin contar.

El 12 de febrero de 2021 en conmemoración del día internacional contra el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, la Comisión de la Verdad encargada de investigar y esclarecer los hechos de más de sesenta años de conflicto armado llevó a cabo el “Diálogo del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes a la no repetición”. Este título largo que parece un trabalenguas, facilitando el discurso oficial

burocrático de estos temas traumáticos y dando la impresión de que un grupo de gente “importante” – en vez de los mismos niños – va a hablar de la caótica situación de ellos (los niños) en medio del conflicto armado. Durante el conversatorio se discutieron las diferentes formas en las que el reclutamiento ilícito de menores ha afectado a los niños y cuáles han sido las fallas del estado colombiano para proteger sus derechos. El presidente de la comisión, Francisco José de Roux, habló de la importancia de conocer la verdad y miembros de entidades gubernamentales confirmaron que el Estado ha sido incapaz de implementar los acuerdos de paz firmados en 2016 y de mantener su presencia en los territorios, o sea fuera de las grandes ciudades, los lugares con los que el conflicto se ha ensañado. Mientras el discurso oficial habla de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación y de fortalecer el entorno en el que se desarrollan (“Diálogo”), el niño narrador de *Era como mi sombra* nos cuenta la realidad de lo que se vive en las escuelas y las comunidades rurales. Cuenta como fue de difícil despedirse de la profesora Elvira cuando decidió unirse a los “muchachos”, mientras ella le preguntaba “¿en que fallé?” (Lozano 36). Ella que era acusada por el ejército nacional de enseñarles a los niños el himno guerrillero y al mismo tiempo veía a su escuela, “un solo salón [en donde] atendía de primero a quinto de Primaria” (Lozano 36) destrozada a bala por el grupo guerrillero de turno, era la única que se esforzaba por ellos. En ese salón “había dos libros medio desbaratados y amarillentos... la Constitución y un Código Civil” (Lozano 40). La profesora Elvira les enseñó lo que es un computador usando unas cajas de cartón con teclas dibujadas con marcadores. Pero como me dijo Pilar Lozano durante nuestra entrevista, una persona sola no puede hacer nada. El niño narrador confiesa que a

pesar de sus bregas para que ellos no se enamoraran de la guerra, crecer viendo solo uniformes y botas por todo lado lo hace difícil.

Era como mi sombra es un calco de la realidad, pero no el discurso mediático de la televisión y los medios masivos o la que presenta el ministro de defensa, Diego Molano que mientras trataba de justificar un bombardeo que terminó con la vida de una adolescente de 16 años, afirmó que “esas estructuras [la guerrilla] transforman a los jóvenes en máquinas de guerra, capacitándolos para atentar contra la fuerza pública y la población civil: “Los entrenan durante mucho tiempo, los deshumanizan”” (“Son máquinas”). La historia que cuenta el narrador es la de un niño, como los hay miles, que un día de la madre se fue para *allá*, donde a los trece años se quiso hacer pasar por hombre y se afeitó “una piel suave y pareja, sin una sola lanita” (Lozano 45) y luego le dieron su fusil y revólver de dotación. Cuando volvió al pueblo armado le creció el orgullo, se sentía importante. La importancia que no le daba su niñez y su pobreza se la daba el miedo que inspiraba y la falsa idea de tener poder. Aun así, ese matón en los ojos de la gente, se puso feliz cuando su amigo Julián también se metió a la guerrilla, “volvió desde ese día a ocupar su sitio en mi vida: era mi sombra” (Lozano 49). En sus libros, Pilar Lozano quiere humanizar la guerra, pero eso no es justificarla ni darle una respuesta a las preguntas simplonas que buscan culpables. Lo que quiere es que la gente se entere de que en Colombia existen generaciones que han logrado salir adelante por fuera de la legalidad, pero no necesariamente por gusto. La narrativa histórica que nos presenta Lozano no le pone matices sentimentalistas a la guerra, ni produce héroes, lo que logra es

poner en palabras las historias de verdad de los niños en la guerra. Historias como la que presenta Fabio Silva Vallejo en su libro *Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades*.

Secuestro y abuso a las comunidades marginadas en *Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades* de Fabio Silva Vallejo (2020)

-Sami, todo tiene un origen y un destino. Los hombres de botas altas son tan malos que cambiaron los orígenes y los fines de casi todo.

El más reciente libro de Fabio Silva Vallejo, un antropólogo y educador a quien también tuve la oportunidad de entrevistar, es *Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades* (2020). Este libro es la segunda parte de una serie inspirada en su experiencia con las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Estas comunidades pertenecen a la “Colombia profunda”, un nuevo nombre que el gobierno nacional les ha dado a los territorios rurales y regiones colombianas apartadas de los centros urbanos. Como nuevo epíteto, la “Colombia profunda” es una forma poética de recordar la patética realidad de la existencia de dos Colombias, en la que una esta inmersa en el olvido y la desprotección profunda por parte del Estado como afirma Humberto de la Calle, exvicepresidente de Colombia, en una entrevista para el diario El País (Marcos). Esta Colombia está integrada por las comunidades que históricamente han sido marginadas y violentadas. Desde los difusos inicios de la violencia las comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes y de bajos recursos han sido los escenarios de las más cruentas batallas bélicas y las vejaciones criminales más violentas. La gravedad de la división social tiene trasfondos étnicos, raciales, económicos y educacionales que llevan a la enajenación y el desinterés global identificando a un Otro entre los mismos connacionales. La ignorancia

de los verdaderos efectos de la guerra en estas comunidades pone en segundo plano la experiencia de la guerra que en realidad se concentra en sus territorios y en sus cuerpos. Y aunque los actores y hechos violentos no reconocen diferencias sociales, la visibilización de los actos criminales es más evidente cuando ocurre en centros urbanos o les suceden a personajes de alguna relevancia política dentro del conflicto (Sánchez 13). Una de los hechos violentos en donde esta situación es más evidente es en el caso del secuestro. Aunque se registran más de 250.000 víctimas de delitos contra la libertad, desaparición forzada y secuestro (RNI) la sociedad global no reconoce sino los casos más notorios debido a la importancia política de las víctimas. Miembros de comunidades marginadas que han sido secuestrados generalmente son parte de organizaciones que trabajan por el bien de sus colectividades y que ejercen influencia en sus pueblos. El objetivo es generalmente causar desestabilidad y amenazar el bienestar de estos activistas y sus comunidades, para consolidar el poder y establecer dominancia sobre territorios. Estos crímenes no tienen autores discriminados y los registros indican que todos los actores violentos en el conflicto armado colombiano han cometido secuestros y otros crímenes que violan la libertad de las personas (Bello 337-353).

Aunque los casos de secuestro infantil no son comúnmente parte de la guerra en general, las consecuencias del secuestro afectan gravemente a los más jóvenes quienes resultan huérfanos, realojados y desplazados a raíz de la pérdida de su núcleo familiar. El antropólogo Fabio Silva Vallejo, a quien entrevisté en febrero de 2021, ha trabajado con las comunidades indígenas del Atlántico por más de veinte años y ha sido testigo de las marcas que la guerra ha dejado en sus comunidades, especialmente entre la población

infantil. Una de sus mayores preocupaciones es la doble moral que exhibe el país en su reconocimiento de las víctimas del conflicto armado al estigmatizarlas y marginarlas, además del incumplimiento por parte del gobierno de las garantías y beneficios pactados en el acuerdo de paz firmado en 2016. El imaginario que reciben los niños en particular genera resentimiento frente a la minusvaloración oficial de su condición y el olvido de la realidad de los efectos del conflicto en ellos. Desde su vista antropológica y como educador, Silva Vallejo defiende que la literatura es determinante para dar a conocer el proceso del conflicto armado y es firme en que los jóvenes deben comprender que la violencia forma parte de la realidad y que es necesario concientizarlos sobre esto (Entrevista personal). En la LIJ él ha encontrado un lenguaje narrativo que le permite contar la guerra a los niños. Su más reciente libro, *Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades* (2020) es una apuesta a esa forma de contar la guerra. Como se menciona arriba, esta es la segunda parte de una serie inspirada en su experiencia con las comunidades indígenas wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta.

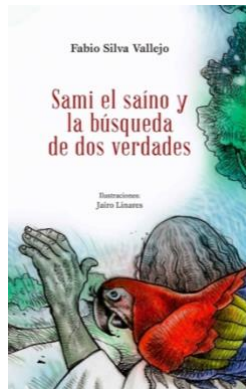


Imagen 23. Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades de Fabio Silva Vallejo.

Sami es un saíno, un animal de monte que generalmente es tímido ante los humanos, pero en esta ocasión es amigo de Lautaro, un niño wiwa que sale de su pueblo en busca de su padre quien ha sido secuestrado por los paramilitares. Sami también está en la búsqueda de una saína que encontró refugio en un santuario después de que ese mismo grupo armado casi extermina la población saína en la sierra. Sami es el narrador de la historia y con una focalización que valúa su calidad de animal, se refiere a los hombres armados como los “hombres de botas” (ver Imagen 24) y a los indígenas como los “hombres de blanco”.



Imagen 24. Las botas negras que representan los uniformes de los grupos armados.

En el contexto real de la violencia en la Sierra Nevada, los paramilitares han sido los grupos con mayor presencia en el área. Las botas negras de caucho son un símbolo que representa el uniforme de los paramilitares y los guerrilleros. Es una señal de identificación tan representativa de estos grupos que las mismas fuerzas armadas del gobierno han usado este tipo de calzado para disfrazar a campesinos y civiles asesinados y hacerlos pasar por militantes en un proceso tan surreal y desalmado que hasta tiene nombre propio: “falsos positivos”.

El padre de Lautaro era el líder de su pueblo, “era el que organizaba todo y el que enseñaba cosas importantes” (Silvia Vallejo 14), es decir el mamo. Cuando se lo llevaron hombres de botas no se dice porqué -- pero Lautaro se va en su búsqueda para llevarlo de regreso. A través de un viaje por las montañas, los montes y el desierto se encuentran con personas de otras comunidades indígenas hasta llegar al Pueblo Grande, “donde los hombres blancos son compadres de los de botas” (Silvia Vallejo 57) y allí hacen desistir a Lautaro de seguir en su búsqueda sin llegar a saber si su padre sigue con vida. *Sami el*

saíno y la búsqueda de dos verdades es un libro promocionado para niños entre los ocho y los doce años, escrito en un lenguaje simple y con la maravillosa inclusión de palabras en Damara, la lengua de los wiwa. Las ilustraciones a cargo de Jairo Linares muestran los paisajes y los animales de la Sierra, en un pacto con el antropólogo de introducir información sobre la fauna, el territorio donde se desarrolla la trama y las tradiciones culturales del pueblo wiwa (ver Imagen 25 e Imagen 26).

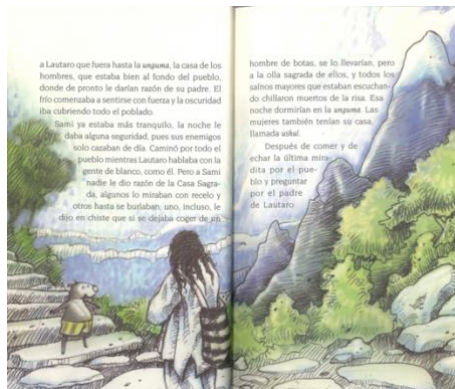


Imagen 25. Paisaje de la sierra que recorren Sami y Lautaro.



Imagen 26. Wataku y tagguna (flauta y maraca), suzú amenuca (mochila) y damburro (poporo). Artículos típicos de la cultura wiwa.

Silva Vallejo está convencido de que el relato en general es hechizante para los niños y que es una forma para detonar la creatividad. Y aunque Lautaro está vagamente basado en la historia real de un joven wiwa alumno de Silva Vallejo, el secuestro del padre no es una historia única de este muchacho, pero la historia ficcionaliza el hecho violento del secuestro y la desaparición de personas y lo vuelve visible en un ejercicio de concientización sobre lo que pasa en las comunidades indígenas del país. El final abierto fue una sugerencia de los mismos niños wiwa que participaron en talleres conducidos por el autor como parte de su trabajo de investigación antropológica. Los niños quisieron que se guardara la esperanza de encontrar al padre del joven wiwa vivo. En esta misma línea de representación de los hechos violentos se encuentran libros para niños aún más jóvenes. El trabajo de escritores como Jairo Buitrago y el ilustrador Rafael Yockteng demuestra que es posible presentarle a los niños temas difíciles mediante la combinación de texto e imagen.

La desaparición de personas, el desplazamiento forzado y la marginalización infantil en *Eloísa y los bichos* (2009) y *Camino a casa* (2008) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Una postura en la LIJ colombiana de trauma es la invitación que se hace a ponerse en los zapatos del otro a través de la narración. Entre los más jóvenes esto se hace por medio de la interacción que existe entre el texto y la ilustración en los libros-álbum. El autor Jairo Buitrago y el ilustrador Rafael Yockteng conforman una dupla creativa que ha apostado a la literatura infantil como una forma de entender el mundo y de contar las historias de lo que les pasa a muchos niños y que no se cuenta. Uno de sus libros que cumple esta labor en particular es *Eloísa y los bichos* (2009) que trata la historia de una niña que se vio obligada a establecerse en un nuevo lugar. El libro trata sobre el desplazamiento forzado y la marginalización de los niños en Colombia en medio del conflicto.

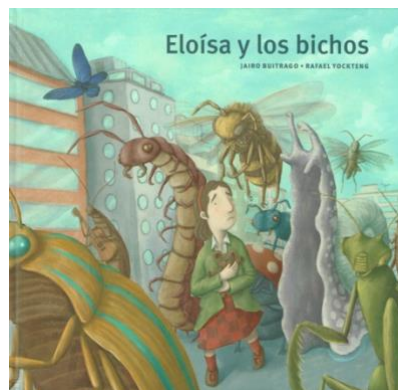


Imagen 27. *Eloísa y los bichos*. Un cuento sobre el desplazamiento forzado.

El conflicto armado colombiano tiene el deshonor de generar el mayor número de personas desplazadas y desposeídas en todo el mundo. Los datos más recientes revelan que más de ocho millones de personas han sido víctimas de despojo de tierras, amenazas y actos violentos que los han obligado a abandonar sus hogares en busca de seguridad, albergue y fuentes de vida (RNI). “El desplazamiento forzado —delito de lesa humanidad— es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos” (Bello 71). El control territorial no está ligado solo a las confrontaciones bélicas entre los actores armados, sino que existen intereses económicos y políticos, incluyendo el narcotráfico y los intereses de sectores empresariales, que fuerzan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Y aunque las comunidades rurales encabezan el número de desplazados internos, el desplazamiento intraurbano también suma a la crisis humanitaria que genera el arribo de miles de personas en condiciones de marginalidad a pueblos y ciudades que carecen de las infraestructuras para soportar y atender a las necesidades de los recién llegados.

Los medios por los que se hace efectiva la necesidad de abandonar los hogares no siguen una línea exclusiva de acción. Puede ser que un grupo familiar sea obligado a abandonar su hogar después del secuestro y asesinato de uno de los miembros y sucesivas amenazas a las vidas de los otros si no se van, como también ataques bélicos masivos y masacres indiscriminadas de la población entera de un lugar. Como indica el informe oficial *¡Basta ya!* (2013) del Centro de Memoria Histórica, “numerosas familias se han desintegrado, los niños y jóvenes han debido abandonar sus estudios, los hombres y las mujeres han tenido que cambiar sus roles y funciones sociales” (Bello 287). Estos

trastornos al ámbito común de desarrollo afectan en particular a los niños que se ven múltiplemente victimizados. Primero, se enfrentan a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida y luego, la vida en un nuevo lugar los expone y confronta con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones raciales, étnicas y de clase (Bello 318). Y en la mayoría de casos les es asignada una nueva función en la familia que requiere responsabilidad y comportamientos fuera de línea con su edad cronológica. La visibilización que se hace de los niños en situación de desplazamiento forzado elude la carga social y emocional que se les impone como individuos y vuelve los ojos de la sociedad hacia el manejo del asunto en un sentido colectivo. La narrativa histórica que trata del desplazamiento forzado que se enfoca en la niñez está desafiando la generalización de la problemática como asunto colectivo y está poniendo en contexto la situación social en la que viven los niños como individuos y sus situaciones particulares.

Como he señalado al comienzo de esta sección, *Eloísa y los bichos* trata la historia de una niña que se vio obligada a establecerse en un nuevo lugar. Eloísa la protagonista y narradora relata la historia de su llegada junto a su padre a una ciudad en donde se sentía completamente extraña y fuera de lugar. Lo primero que dice es “No soy de aquí” y en el resto del texto sigue contando como todo era nuevo, extraño y cómo ella se sentía como un bicho raro. El lenguaje del libro es simple y directo. Las palabras no esconden significados sobre lo que Eloísa siente y dice, el simbolismo está en las ilustraciones. Eloísa y su padre son los únicos humanos en una ciudad de bichos, llegaron una tarde sin planes definidos ni conocer a nadie. Se perdían en la ciudad y se sentían

confundidos. A través de las imágenes se puede ver el proceso de adaptación por el que pasan Eloísa y su papá. Al principio sus rostros muestran expresiones de preocupación y angustia, pero poco a poco aparecen destellos de resignación y tranquilidad, incluso alegría. Eloísa usa palabras para decir que “poco a poco hicimos un lugar” (Buitrago), pero son las ilustraciones las que muestran los abrazos, los gestos de bondad y las relaciones personales que hacen que ese sea “su” lugar (ver Imagen 28).



Imagen 28. Eloísa y su padre son los bichos raros en un lugar nuevo.

La negociación entre el texto y la ilustración da cabida a esos espacios en los que es posible la reflexión y la interpretación. El libro nunca menciona ni ilustra las palabras violencia, desplazamiento o desaparición, pero se puede leer y ver entre líneas que hace falta la madre (ver Imagen 29), que Eloísa y su padre vienen de un lugar muy diferente al que han llegado, y que no fue por gusto que llegaron allí.



Imagen 29. La foto de una madre que tuvieron que dejar atrás.

La propuesta de los libros-álbum considerados como literatura de trauma recae en la oportunidad de que la mediación adulta cree espacios de reflexión y cuestionamiento. No solo los niños son atraídos por las ilustraciones, lo que les permite acceder los libros por su propia cuenta, sino que admite e invita a la mediación adulta. Con los dibujos y las ilustraciones, los niños pueden identificarse, sentirse desconcertados y relacionarse con la historia, mientras los adultos tienen la habilidad de trazar relaciones y conexiones entre las palabras y las imágenes, y darles contexto que van de lo personal a lo político y lo social. Esa la clase de diálogo que invita a cuestionar y crear nuevas formas de ver y entender el mundo. Este libro ha traspasado barreras nacionales y ha sido significativo en la exploración del desplazamiento forzado en múltiples países latinoamericanos gracias a su distribución comercial en librerías.

Otro libro-álbum de los mismos autores que ha llegado a ser un hito de la LIJ de trauma es *Camino a casa* (2008). De manera simbólica el libro aborda la precaria situación en la que queda una familia después de la desaparición del padre, otra forma de

representar la ausencia de un miembro de la familia a causa de la violencia que ya también se ve en *Eloísa y los bichos*. En *Camino a casa* la pequeña narradora invita a un león a que la acompañe en su rutina diaria de regreso a casa. El gran león se baja de su pedestal y escolta a la niña en el largo camino que los lleva a salir de la ciudad, a recoger a su hermanito de la guardería, a comprar el mercado, a hacer la comida y a esperar a que llegue la mamá a la casa. Al final del día el león se va y la niña le pide que regrese cuando ella lo necesite. El texto de la historia no revela nada más allá de una aventura de una niña en su camino a casa. Pero acoplada con la ilustración la historia toma vuelo y se despliega ante el narratorio todo un mundo de símbolos y alegorías.

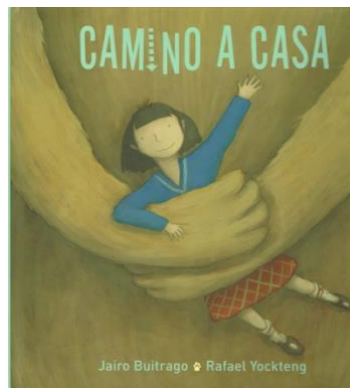


Imagen 30. Camino a casa. Un cuento sobre la desaparición forzada.

El pedestal en el que estaba el león tiene una placa con el número 1948 (ver Imagen 31), para un niño este es un número más, pero para el adulto colombiano ese es el año en el que la violencia tomo un giro nefasto; el 9 de abril de 1948 fue para muchos el comienzo

del conflicto armado cuando el líder popular fue asesinado a y la esperanza de justicia social para los más pobres se extinguió. Esta es una muestra más de la reinterpretación artística del tema que también es tratado en *El abuelo rojo* dedicada a una audiencia más joven.



Imagen 31. La niña y el león junto al pedestal con la inscripción "1948".

Otra conexión con otra forma de representación ocurre al ver la última página del libro, pues la mirada de un niño ve la fotografía de una familia feliz, pero es el análisis adulto que lleva a discernir que el titular en el periódico sobre las familias de los desaparecidos en 1985 se refiere a la desaparición del padre de la niña durante los eventos de la toma y retoma del Palacio de Justicia en ese año (ver Imagen 32). Este tema también ha sido abordado en la novela gráfica *Los once*, como se muestra arriba. En ambos libros, la relación entre texto e imagen hacen muestran ejemplos de cómo se pueden contar que las historias a los niños y jóvenes, pero en un contexto y en un lenguaje apropiados.



Imagen 32. La foto de la familia completa y un periódico que menciona los desaparecidos durante la toma y retoma del Palacio de Justicia.

Apartándose del simbolismo político y social reflejados en algunas de las ilustraciones claves, otras ilustraciones en el libro muestran a la niña haciendo labores que pueden ser consideradas fuera de su capacidad. Por ejemplo, recorrer la ciudad sola para volver a casa, recoger a su hermano menor que es un bebé de brazos y luego preparar la comida enfrente de una estufa que casi no logra alcanzar. Estas acciones no son típicas de una niña de esta edad a quien sería más lógico ver tomada de la mano de sus padres caminando por la ciudad o jugando en un parque junto a su hermano bajo la mirada de su madre. Pero lo que hacen las ilustraciones es mostrar esas situaciones de la vida de las que muchos están aislados. En la entrevista que tuve con el ilustrador Rafael Yockteng, él confesó que más que la autoidentificación o la experiencia, lo que él hace es poner a la persona que él es en los zapatos del personaje. Él quiere que esos “niños encapsulados en una burbuja de protección” puedan ver que hay historias muy diferentes a las que ellos han vivido (Entrevista personal). Esa invitación a la empatía no está dirigida solamente a los niños, es una invitación a cualquier lector; porque, como dice

Yockteng, las imágenes son un medio genérico para que ese espacio que queda entre la historia y el texto se pueda llenar. Es decir, crean un espacio para la reflexión.

Conclusión: Literatura infantil y juvenil de trauma y educación para la paz en Colombia

Parece inverosímil que la paz como objetivo de enseñanza sea un tema reciente en la educación en Colombia. La noción de un plan social de educación para la paz ha sido apenas una idea que vino a tener forma después de la firma del Acuerdo de Paz con las FARC en 2016. A partir de allí han existido proyectos oficiales creados con el propósito de educar para la paz. Sin embargo, los intereses políticos del partido de gobierno en turno alteran y deforman los planes sin lograr una propuesta coherente y efectiva para la implementación de un programa integral y justo que involucre y reconozca a todos los niños, niñas y adolescentes como agentes esenciales en el camino hacia una paz duradera. En todos los ámbitos en los que se hace alusión a una resolución del conflicto armado se hace hincapié en la necesidad de darles acceso a los niños y jóvenes a la historia violenta del país de la cual han hecho parte como herederos, testigos y víctimas. En medio de este propósito la literatura histórico-realista infantil y juvenil ha cobrado impulso por su valor artístico y humano y su capacidad de transformación.

Y aunque la LIJ está siendo valorada e integrada a los planes de educación para la memoria y la paz liderados por escritores, educadores, defensores de los derechos de los niños y promotores de lectura, la literatura es un arte mal entendido y mal acomodado en la educación tradicional en Colombia. Beatriz Helena Robledo acusa a la educación tradicional de reducir a la literatura a métodos de análisis literarios que sacrifican obras enteras en la búsqueda de estructuras semánticas y funciones narrativas (*La literatura* 70-71). Ella defiende que “la literatura, además de constituir una experiencia artística, puede

llegar a ser una fuente de experiencias humanas, tan vitales como las provenientes de la realidad, que enriquezcan el universo afectivo, sensible, imaginario e intelectual de los niños y jóvenes lectores” (*La literatura* 13). Si es que acaso se le puede asignar una función a la literatura que sea la de fomentar la experiencia humana como medio de transmisión y de identificación. Y por esto, inculcar el aprecio a la lectura debe ser un proceso de invitación a nuevas formas de pensar y entender el mundo, a descubrir que el significado de las historias propias y ajenas reside en la transacción que se hace entre el texto y el lector, un concepto explorado por varios autores como Louise Rosenblatt en *Textos en Contexto*, Walter Benjamin en *El narrador* y Jerome Bruner en *Acts of Meaning*. Estas son las propuestas que defienden aquellos que le están poniendo el hombro a usar la literatura para contar la historia del conflicto armado en Colombia. Ninguno de los autores entrevistados para este proyecto dijo haber escrito un libro sobre el conflicto armado o sobre la violencia; todos admitieron que lo que hicieron fue contar una buena historia para que fuera leída, es decir, para la experiencia que la lectura ofrece de distanciarse de uno mismo y ponerse en el lugar de otro.

En cuanto a lo que puede ofrecer la literatura de trauma en la educación para la paz es indispensable reconocer que el lenguaje lúdico y simbólico de la literatura son elementos básicos para la reconstrucción del sentido de la vida después de las experiencias devastadoras que produce la guerra. Robledo fundamenta esta idea al afirmar que “cuando hablamos de literatura, hablamos de creación, del mundo de lo posible, de historias que así sean dramáticas, recuperan el equilibrio; hablamos de la posibilidad de contar la propia historia ... que nos ubica en una perspectiva de posibilidad,

de lo que podría ser y no de lo que ya fue” (*La literatura* 82). Al hablar de educación para la paz se debe incluir el espacio para la memoria, pero vitalmente se debe generar el espacio para la reconstrucción especialmente en un país que aún está en guerra y en el que la polarización del y sobre el conflicto es un elemento social crítico. De tal forma, cualquier plan que se genere de educación para la paz debe ser consciente de la dualidad entre la experiencia rural frente a la urbana de la guerra y de las divisiones socioeconómicas que controlan el acceso a la educación en Colombia. Por eso no hay forma de interpretar el conflicto armado de una manera simplista y universal que ofrezca soluciones fáciles a la cuestión de la enseñanza de la historia bélica del país.

El uso de la literatura para lidiar con las más drásticas facetas de la condición humana atañe a la relación entre esta y la imaginación y las emociones. Por eso los elementos de la narrativa histórica han sido usados para hablarles del Holocausto, de los vejámenes de las dictaduras y de los genocidios a los niños y jóvenes. Porque mucho más allá del morbo de los hechos violentos, existe la necesidad de mostrarles la realidad a los niños, de admitirlos a confrontar el contexto real de la sociedad en la que viven y para la que están creciendo. Fabio Silvia Vallejo afirma que cuando no hay procesos de concientización y educación es muy difícil que el conflicto no se mantenga (*Entrevista Escritores*), y es en ese estadio en donde la escuela enfrenta su mayor reto. Pues según él, Colombia es un país en el que los niños leen un promedio de dos libros al año, indicio de los discursos políticos y sociales, y de la falta de recursos que retan los sistemas de educación. Desde allí, se ve que los niños no están recibiendo la información a través lo que leen, sino de lo que ven y escuchan. Las brechas socioeconómicas indican que los

niños de la “Colombia profunda” tienen como referentes a los grupos armados presentes en sus regiones y los niños de las ciudades tienen a los medios de comunicación. Ninguno de esos dos medios les está dando las herramientas apropiadas para construir un imaginario que conduzca al cambio y la reconciliación. Por eso la clave pueden ser los educadores, pero no solos. Algunos de los programas de educación para la paz están girando alrededor del eje de la enseñanza de la historia y la preservación de la memoria histórica. Las entidades gubernamentales han creado programas y eventos con esos objetivos y la LIJ de trauma sobre el conflicto esta al centro de esos programas. Las editoriales que publican libros sobre el conflicto armado ofrecen acompañamiento a las escuelas mediante la creación de guías de lectura como el Plan Lector de SM, quienes publicaron los libros de Pilar Lozano e Isaías Romero presentes en este proyecto (Ver anexos).

Como parte del proceso los autores han sido parte de talleres de lectura y discusión de las obras en las que han tenido la oportunidad de participar en diálogos y contestar preguntas y de hacer parte de un espacio generador de ideas y cambio. Pilar Lozano admite que una de las mejores experiencias que ha tenido en los talleres es recibir la gratitud de los niños de los colegios “ricos” por abrirles los ojos a una realidad que no conocían (Entrevista). En el caso de Isaías Romero Pacheco, su interacción con los niños lo llevó a tener una conversación con un joven que cuestionaba las tendencias “castrochavistas” de Jorge Eliecer Gaitán y también a conocer a una niña barranquillera de quinto grado que escribió la segunda parte de *El abuelo rojo*, en la que Mariana es la primera presidenta de Colombia. Ellos dos no son los únicos autores que están

comprometidos con ir más allá de las páginas de sus libros para contar las historias y hacer parte de la conversación para la paz. El libro *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng provee la ambientación para la ludoteca infantil del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Esta sala es el espacio designado por el centro para que los niños aprendan sobre su cultura y su historia mediante ejercicios de memoria y de construcción de paz, usando como principal referente el arte, en especial la literatura (“Sala infantil”).

Los libros y los autores señalados en este proyecto representan una muy limitada fracción de todos los que están usando su capacidad narrativa para contar las historias del conflicto armado a los niños. La mayoría de ellos se mantienen alejados de recibir el título de autores de libros infantiles, pues se identifican mejor como pediatras, periodistas, profesores, antropólogos o promotores de lectura. Cada uno de ellos le ha dado un matiz diferente al conflicto armado visto desde la experiencia personal y su devoción por proteger los derechos de los niños. Al igual que la diversidad de sus profesiones y sus contextos sociales y culturales, su involucramiento con la educación para la paz los ha llevado por diferentes rutas y aproximaciones que se ven reflejados en sus libros. Es esta clase de compromiso evidenciada en estos autores la que se necesita para sacar un verdadero proyecto de educación para la paz adelante. Un compromiso que se convenga en pro del bienestar de los niños y que encaje la preservación de la memoria histórica con la reconstrucción de un país que anhela la participación inclusiva de todos los miembros de la sociedad.

Anexos

Plan lector de Ediciones SM

El Plan lector es un programa de acompañamiento que produce la editorial Ediciones SM para guiar a maestros, padres y estudiantes en el uso de sus libros en el aula. Esta colección incluye 150 títulos que han sido publicados por la misma editorial. Las guías incluyen actividades de introducción y ejercicios de análisis para realizarse antes, durante y después de la lectura de los libros.

1. Plan lector – El abuelo rojo:

http://www.literaturasmcolombia.com/sites/default/files/alta_ciclo_4_el_abuelo_r_ojo_30_09_2017.pdf

2. Plan lector – Era como mi sombra:

http://www.literaturasmcolombia.com/sites/default/files/alta_ciclo_4_el_abuelo_r_ojo_30_09_2017.pdf

Anexo 1. Plan lector - El abuelo rojo



El abuelo rojo

¿De qué trata este libro?

El abuelo Brahim, de origen libanés, es un tipógrafo asentado en un pueblo cercano a Barranquilla. Su afinidad con las causas revolucionarias lo convierte en difusor de las ideas del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán. En un país polarizado por el odio partidista, eso cambiará su vida y la de su querida nieta Mariana. Valerosa novela que invita a la reflexión y al diálogo.

¿Quién escribió este libro?

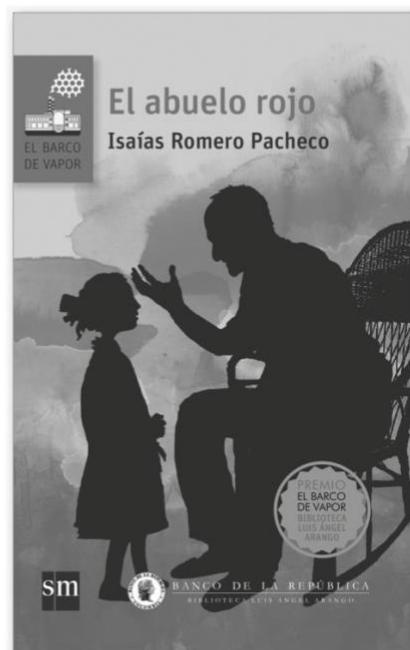
ISAÍAS ROMERO PACHECO, COLOMBIA, 1976.

Docente, gestor cultural, promotor de lectura, periodista y escritor de narrativa y poesía. Gran enamorado de la radio y de la cultura popular. Ganador del premio El Barco de Vapor - Biblioteca Luis Ángel Arango, en 2017, con su novela *El abuelo rojo*, basada en una historia familiar. Vive en Cúcuta desde hace más de 20 años.

¿Quién ilustró la carátula de este libro?

DANIEL RABANAL, BUENOS AIRES, ARGENTINA, 1949.

Uno de los más brillantes ilustradores y caricaturistas latinoamericanos. Vivió en Colombia por más de 20 años. Autor de grandes historietas como *Las aventuras de Gato*. En Ediciones SM ha ilustrado *Genaro Manoblanca*, *fabricante de marimbas*, *Un cuento que no es invento* e *Historias de un país invisible*.



www.literaturasmcolombia.com

CONTENIDO

TALLER 1 Antes de la lectura

TALLER 2 Durante la lectura

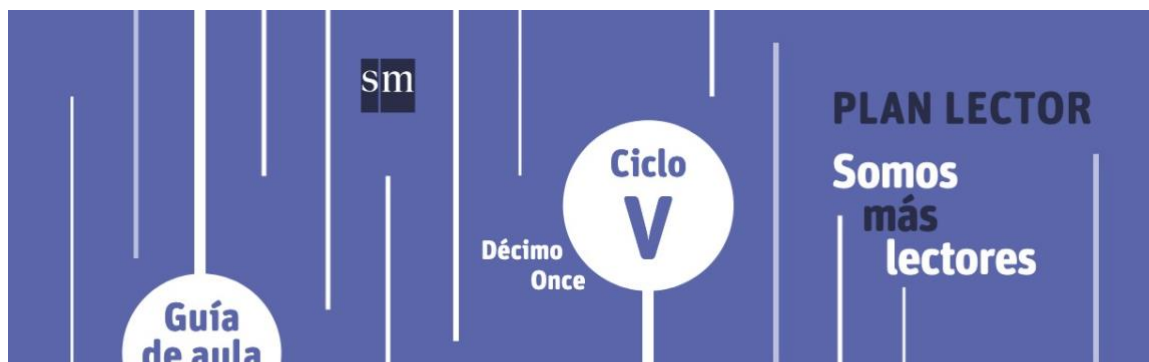
TALLER 3 Después de la lectura

PROYECTO DIDÁCTICO
EQUIPO EDICIONES SM
EDITORIA
BEATRIZ PEÑA
AUTOR
CARLOS SÁNCHEZ LOZANO
DIAGRAMACIÓN
CLEMENCIA PEÑA
ANDRÉS CASTRO

© EDICIONES SM COLOMBIA, 2014
CARRERA 85K 46A-66, OFICINA 502
COMPLEJO LOGÍSTICO SAN CAYETANO
PBX 595 3344 BOGOTÁ D.C.
SOYLECTOR@GRUPO-SM.COM

No está permitida la reproducción total o parcial de esta guía, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier otro medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del derecho de autor.

Anexo 2. Plan lector - Era como mi sombra



Era como mi sombra

¿De qué trata este libro?

Un niño campesino, en medio de una gran pobreza y en un pueblo castigado por la violencia que instauran los grupos armados, tiene en su tío un modelo de persona a quien le gustaría imitar. Igualmente cuenta con Julián, un amigo dulce y callado que lo acompaña a todas partes como si fuera su guardián personal. ¿Qué sucede cuando brutalmente la guerra que vive Colombia los arrastra a su torbellino?

¿Quién escribió este libro?

PILAR LOZANO, COLOMBIA, 1951.

Es periodista, escritora de literatura infantil y juvenil, promotora de lectura y escritura. Ha publicado dieciocho libros, entre ellos el muy conocido *Colombia, mi abuelo y yo*, *Así vivo yo* y *Crecimos en la guerra*. Durante más de veintidós años fue corresponsal independiente, en Colombia, del diario El País de España. Recorrió todo el territorio nacional como periodista y ahora lo sigue haciendo como promotora de lectura y escritura. Es escritora asociada de la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa, Relata.



www.literaturasmcolombia.com

CONTENIDO

TALLER 1 Antes de leer
TALLER 2 Durante la lectura
TALLER 3 Después de leer

PROYECTO DIDÁCTICO
 Equipo Ediciones SM
 EDITORA
 Constanza Padilla R.
 AUTOR
 Carlos Sánchez Lozano
 DIAGRAMADORA
 Victoria Peters R.

© Ediciones SM Colombia, 2014
 Carrera 85K 46A-66, Oficina 502
 Complejo Logístico San Cayetano
 PBX 595 3344 Bogotá D.C.
soylector@grupo-sm.com

No está permitida la reproducción total o parcial de esta guía, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier otro medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del derecho de autor.

Obras citadas

- Adorno, Theodor W., et al. *Prisms*. Traducido por Samuel and Shierry Weber, MIT, 1981.
- Alzate Piedrahita, María Victoria. “Concepciones e imágenes de la infancia”. *Revista Ciencias Humanas*, no. 28, 2002, <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4863/514517%20infancia.pdf;jsessionid=F330BD07F2B5F219FAC97565CE07A095.jvm1?sequence=1>. Consultado el 28 de enero de 2021.
- Andruetto, María T. *Hacia Una Literatura Sin Adjetivos*, Córdoba, Comunicarte, 2009. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_161.pdf. Consultado el 11 de marzo de 2021.
- Ankersmit, Frank R. *Sublime Historical Experience*. Libro electrónico, Stanford University Press, 2005.
- Arciniegas, Triunfo. Entrevista con Carlos Sánchez Lozano. “El humor permite decir ciertas cosas, abrir las ventanas que el pudor mantiene cerradas”. *Leer y releer*, Fundación Cuatrogatos, <https://www.cuatrogatos.org/detail-entrevistas.php?id=22>. Consultado el 15 de marzo de 2021.
- Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Vintage Books, 1962.
- Baer, Elizabeth R. “A New Algorithm in Evil: Children’s Literature in a Post-Holocaust World.” *The Lion and the Unicorn (Brooklyn)*, vol. 24, no. 3, Johns Hopkins

- University Press, 2000, pp. 378–401, doi:10.1353/uni.2000.0026. Consultado el 4 de marzo de 2021.
- Benjamin, Walter. *El Narrador*. Traducido por Pablo Oyarzún, Santiago de Chile, Metales Pesados, 2016.
- . *La literatura infantil, los niños y los jóvenes: escritos*. Traducido por Juan J. Thomas, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1989.
- Bello, Martha Nubia, coordinadora del informe. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de memoria histórica*. Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013.
- Bermúdez Martínez, María. “Una narrativa infantil y juvenil para la memoria.” *América sin nombre*, vol. 20, no. 20, Universidad de Alicante, 2015, p. 49–62, doi:10.14198/AMESN.2015.20.04. Consultado el 27 de febrero de 2021.
- Bernal Gutiérrez, Francisco. “Un partido de fútbol mientras el Palacio de Justicia ardía”. *RCN Radio*, 6 de noviembre de 2018. <https://www.rcnradio.com/colombia/el-partido-que-se-jugo-sin-espectadores-mientras-el-palacio-de-justicia-ardia>. Consultado el 15 de marzo de 2021.
- Bonazzi, Marisa, and Umberto Eco. *Las verdades que mienten: un análisis de la ideología represiva de los textos para niños*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974.
- Bornemann, Elsa. *¡Socorro! (12 Cuentos para caerse de miedo)*. Buenos Aires, R.E.I., 1991.
- Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*. Harvard University Press, 2002.

- Buitrago, Jairo, y Rafael Yockteng. *Camino a casa*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- . *Eloísa y los bichos*. Bogotá, Babel libros, 2009.
- Canal, Ramírez G. *El robo de las aes*. Venezuela, Ekaré, 2012.
- Capshaw S., Katharine. "Forum: Trauma and Children's Literature." *Children's Literature*, vol. 33, 2005, pp. 115-119,303. *ProQuest*,
<http://mutex.gmu.edu/login?url=https://www-proquest-com.mutex.gmu.edu/scholarly-journals/forum-trauma-childrens-literature/docview/195582930/se-2?accountid=14541>. Consultado el 1º de marzo de 2021.
- Castaño-Lora, Alice, y Silvia Valencia-Vivas. "Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana." *Ocnos*, vol. 15, no. 1, Universidad de Castilla, La Mancha, 2016, pp. 114–31,
doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.862. Consultado el 5 de noviembre de 2018.
- Colombia, Congreso Nacional de la República, "Ley 1448 de 2011. Ley de víctimas y restitución de tierras", *Diario Oficial*, no. 48.096 de 10 de junio de 2011.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html.
Consultado el 15 de marzo de 2021.
- Colomer, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, Síntesis, 2010.

Comenius, Johann Amos. *Orbis Sensualium Pictus*. London, Bellia Little Britain, 1705.

<https://archive.org/details/johamoscommeniio00come/page/n5/mode/2up>.

Consultado el 13 de marzo de 2021.

Corte IDH, *Caso Rodríguez Vera y otros (Desaparecidos del Palacio de Justicia) vs.*

Colombia, (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 14 de noviembre de 2014.

https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_287_esp.pdf. Consultado el 19 de marzo de 2021.

Cruz, Andrés. Entrevista personal. 22 de marzo de 2021.

Dávila, Balsera P, y Garmendia L. M. Naya. *La infancia en la historia: espacios y representaciones: XIII Coloquio de historia de la educación, Donostia-San Sebastián, 29 de junio-1 de julio de 2005*. Donostia, Erein, 2005.

DeMause, Lloyd. *The History of Childhood*. Psychohistory Press, 1974.

“Diálogo del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes a la no repetición”

YouTube, Comisión de la Verdad, febrero 12 de 2021.

<https://youtu.be/Gsu0MzJuloA>.

Galeano, Eduardo. *La piedra arde*. Salamanca, Lóguez, 1983.

Gangi, Jane M. *Genocide in Contemporary Children's and Young Adult Literature: Cambodia to Darfur*, Routledge, 2014.

García, Laura Rafaela. “Literatura infantil y violencia política: itinerarios de lecturas sobre las memorias narrativas del Cono Sur”. *Perífrasis*, vol. 7, no. 13, Departamento de Humanidades y Literatura de la Universidad de los Andes,

2016, pp. 83–98,

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.25025/perifrasis201671306>.

Consultado el 6 de septiembre de 2018.

---. “Papeles de investigación: memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970–1990).” *El Taco En La Brea*, no. 2, 2015, pp. 80–118, doi:10.14409/tb.v1i2.4672.

Consultado el 12 de marzo de 2021.

Gómez, Gallego Jorge Aníbal, et al. *Informe final de la Comisión de la verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia*. Bogotá, Universidad del Rosario, 2010.

González, Felipe. Nota editorial. *Los once* de Miguel Jiménez et al, Bogotá, Laguna Libros, 2014.

González Arana, Roberto y Luis Fernando Trejos Rosero, editores. *¿Fin del conflicto armado en Colombia? Escenarios del postacuerdo*, Barranquilla, Universidad del Norte, 2016. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.mutex.gmu.edu/lib/gmu/detail.action?docID=4850299>. Consultado el 13 de marzo de 2021.

“Isaías Romero gana el IX Premio El Barco de Vapor-Biblioteca Luis Ángel Arango con su obra "Marianita". *Sala de comunicación/Noticias*. SM, 6 septiembre de 2016, <https://www.grupo-sm.com/news/isa%C3%ADas-romero-gana-el-ix-premio-el-barco-de-vapor-biblioteca-luis-%C3%A1ngel-arango-con-su-obra>. Consultado el 19 de marzo de 2021.

- Jiménez Becerra, Absalón. *Infancia, ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia*. Bogotá, Ecoe Ediciones, 2012.
- Jiménez, Miguel, y José Luis Jiménez y Andrés Cruz. *Los once*. Bogotá, Laguna Libros, 2014.
- Kertzer, Adrienne. ““Do You Know What Auschwitz Means?’ Children’s Literature and the Holocaust”. *The Lion and the Unicorn*, vol. 23, no. 2, Johns Hopkins University Press, 1999, pp. 238–56, doi:10.1353/uni.1999.0027. Consultado el 4 de marzo de 2021.
- Kidd, Kenneth B. "'A' is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the 'Children's Literature of Atrocity'". *Children's Literature*, vol. 33, 2005, p. 120-149. *Project MUSE*, [doi:10.1353/chl.2005.0014](https://doi.org/10.1353/chl.2005.0014). Consultado el 24 de marzo de 2021.
- Kostova, Bilyana Vanyova. ““Time to Write Them Off?” Impossible Voices and the Problem of Representing Trauma in The Virgin Suicides”. *Trauma in Contemporary Literature: Narrative and Representation*. Editado por Marita Nadal y Mónica Calvo, New York, Routledge, 2014, pp. 162-177.
- “La guerre civile en Colombie”. *L'illustration: Journal Universel*, 19 julio de 1902, no. 3099, p. 53.
- López Rojas, Katherine, coordinadora. *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017.

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll2/id/85>. Consultado el 17 de marzo de 2021.

Longman, Timothy. "Rwanda." *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*, edited by Dinah L. Shelton, vol. 2, Macmillan Reference USA, 2005, pp. 925-933. *Gale eBooks*, link.gale.com/apps/doc/CX3434600302/GVRL?u=viva_gmu&sid=GVRL&xid=ebfd8de5. Consultado el 6 de marzo de 2021.

Lothe, Jakob. "Narrative". *The Routledge Companion to Literature and Trauma*, Editado por Collin Davis y Hannah Meretoja, Routledge, 2020, pp. 152-161. <https://doi-org.mutex.gmu.edu/10.4324/9781351025225>. Consultado el 25 de marzo de 2021.

Lozano, Pilar. Entrevista personal. 7 de julio de 2019.

---. *Era como mi sombra*. Bogotá, Ediciones SM, 2015.

Marcos, Ana. "Humberto de la Calle: "En Colombia hemos descendido de la reflexión política al insulto"". *El País*. 28 de abril de 2018. https://elpais.com/internacional/2018/04/26/colombia/1524696451_770990.html. Consultado el 28 de marzo de 2021.

Máspoli, Evangelina. "La legitimación del 'Proceso de Reorganización Nacional' en el ámbito local. Actores y estrategias discursivas en torno a la Primera Exposición Internacional de la Producción, la Industria y el Comercio. Junín, 1977." *Mundo agrario*, vol. 14, no. 27, 2013.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5948/pr.5948.pdf.

Consultado el 11 de marzo de 2021.

Micheletto, Karina. “El relato del golpe, para niños”. *Página 12*, 23 de marzo de 2006,

<https://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/suplementos/espectaculos/2-2079-2006-03-23.html>. Consultado el 12 de marzo de 2021.

Mickenberg, Julia L. *Learning from the Left: Children's Literature, the Cold War, and Radical Politics in the United States*. Oxford University Press, 2006

Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Nadal, Marita, y Mónica Calvo. *Trauma in Contemporary Literature: Narrative and Representation*. New York, Routledge, 2014.

Nikolajeva, Maria. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. London, Routledge, 2010.

Nofal, Rossana. “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: Un aporte a la discusión.” *Espéculo*, Madrid, vol. 23, no. 23, 2003.

https://webs.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arage.html. Consultado el 6 de marzo de 2021.

Noguera Ramírez, Carlos Ernesto. “Reflexiones sobre la desaparición de la infancia.” *Pedagogía y Saberes*, no. 18, 2003, doi:10.17227/01212494.18pys75.82.

Consultado el 22 de marzo de 2021.

Nunca más. Comisión, Nacional sobre la Desaparición de Personas., Eudeba, 2016.

ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest->

com.mutex.gmu.edu/lib/gmu/detail.action?docID=5886045. Consultado el 25 de marzo de 2021.

Ortega y Gasset, José, y Julián Marías. *Meditaciones del Quijote: Comentario*, 2. ed., Revista de Occidente, 1966.

Osorio, Oscar. “Siete estudios sobre la novela de la violencia en Colombia, una evaluación crítica y una nueva perspectiva.” *Polígramas*, vol. 25, 2006, p. 86–108. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/3090>. Consultado el 15 de marzo de 2021.

Pachón, Ximena, y Cecilia Muñoz. *La niñez en el siglo XX: comienzos de siglo*. Santafé de Bogotá, Planeta, 1991.

---. *La aventura infantil a mediados de siglo: los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Santafé de Bogotá, Planeta, 1996.

Petit, Michèle. *Leer El Mundo: Experiencias Actuales De Transmisión Cultural*. Traducido por Vera Waksman, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Red Nacional de Información – RNI, Unidad para la atención y reparación integral de las víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reportes>. Consultado el 29 de febrero de 2021.

Reyes, Yolanda. “Escribir para los más jóvenes en Colombia”. *Conferencia II Jornadas Iberoamericanas de Literatura Infantil y Juvenil*. Casa América Catalunya, Barcelona, España, 2011,

- https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_649.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2021.
- Reynolds, Kimberley. *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford Univ Press, 2011.
- Robledo, Beatriz Helena. *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2011.
- . *Todos Los Danzantes...Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*, 1st ed., Editorial Universidad Del Rosario, 2012. JSTOR, www.jstor.org/stable/j.ctt1b18xgb. Consultado el 6 de marzo de 2021.
- Romero Pacheco, Isaías. *El abuelo rojo*. Bogotá, Ediciones SM, 2017.
- . Entrevista personal. 18 de marzo de 2021
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio*. Herder Editorial, 2015.
- Sacal Halabe, Linda. *Érase una vez, hace mucho, mucho tiempo... La narrativa histórica infantil. y juvenil. Maneras alternativas de ver la historia a partir del siglo XXI*. 2019. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Tesis Doctoral.
- “Sala infantil Camino a casa”. *YouTube*. VictimasBogota, 19 de septiembre de 2020. <https://youtu.be/uPJpzo8GGJ0>.
- Sánchez, Gonzalo G. “Prólogo”. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de memoria histórica*. Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pp. 13-16. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/ba>

sta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf. Consultado el 15 de marzo de 2021.

Sánchez Lozano, Carlos Fernando. *El conflicto armado en Colombia en dos novelas juveniles. Propuestas de una secuencia didáctica*. 2016. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Tesis de maestría.

Santayana, George, 1863-1952. *The Life of Reason; Or, The Phases of Human Progress*. New York, C. Scribner's Sons, 1905- 1906.

Schmidt, James. “Poetry After Auschwitz - What Adorno Didn’t Say”. *Persistent Enlightenment*, <https://persistentenlightenment.com/2013/05/21/poetry-after-auschwitz-what-adorno-didnt-say/>. Consultado el 3 de marzo de 2021.

Serrano, Alba. “La amnesia del Líbano”. *El Orden Mundial – EOM*, 11 de julio 2017. <https://elordenmundial.com/la-amnesia-del-libano/>. Consultado el 28 de marzo de 2021.

Silva Vallejo, Fabio. Entrevista personal. 10 de febrero de 2021.

---. Entrevista. *Escritores en su tinta*. 7 de febrero de 2020. <https://soundcloud.com/fabio-silva-808142844/02-07-2021-escritores-en-su-tinta-fabio-silva-vallejo>. Consultado el 20 de marzo de 2021.

---. *Sami el saíno y la búsqueda de dos verdades*. Bogotá, Panamericana Editorial, 2020.

“The Six Grave Violations Against Children During Armed Conflict: The Legal Foundation”. *Working Paper No.1*. Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Conflict, noviembre de 2013.

[https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/WorkingPaper-](https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/WorkingPaper-1_SixGraveViolationsLegalFoundation.pdf)

[1_SixGraveViolationsLegalFoundation.pdf](https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/WorkingPaper-1_SixGraveViolationsLegalFoundation.pdf). Consultado el 28 de marzo de 2021.

““Son máquinas de guerra”, polémica frase del ministro Diego Molano que generó todo tipo de críticas”. *Infobae*. 10 de marzo de 2021.

<https://www.infobae.com/america/colombia/2021/03/10/son-maquinas-de-guerra-polemica-frase-del-ministro-diego-molano-que-genero-todo-tipo-de-criticas/>.

Consultado el 17 de marzo de 2021.

Soriano, Marc, y Graciela Montes. *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 2010.

“Toma del Palacio de Justicia: 30 años de una tragedia anunciada”. *YouTube*, El Espectador, 3 de noviembre de 2015, <https://youtu.be/kbPJZ34kC7w> *YouTube*

Turkewitz, Julie y Sofía Villamil, “A cinco años del acuerdo de paz, los niños de Colombia siguen atrapados en el conflicto”. *The New York Times*, 27 de marzo de 2021, <https://www.nytimes.com/es/2021/03/27/espanol/colombia-acuerdos-paz.html>. Consultado el 28 de marzo de 2021.

“Vida del estudiante bueno y la del malo”. *Spanish Chapbooks*. Item no. 32, vol.

Tab.b.722, *University of Cambridge Digital Library*.

<https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/PR-TAB-B-00722-00032/>. Consultado el 23 de marzo de 2021.

Wang, Q. Edward, et al. *Marxist Historiographies: A Global Perspective*, London, Routledge, 2016.

White, Hayden *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona,
Paidós, 2003.

Yockteng, Rafael. Entrevista personal. 14 de octubre de 2019.

Biografía

Luz Adriana Mueller recibió un grado de B.A. en Español del Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas de la Universidad George Mason. Fue elegida a la Sociedad de Honor Phi Beta Kappa y recibió el premio a la Excelencia en español en el semestre de primavera de 2018. También, recibió el Premio Ramón Planas de 2018 para estudios graduados. Además ha servido como la Editora de [Hispanic Culture Review](#), la única revista literaria bilingüe de Mason y ha trabajado como tutora de escritura de español para el Writing Center. Actualmente trabaja como interprete para la clínica de vacunación contra COVID de GMU.

Ha presentado artículos de investigación en la conferencia de 2018 de Mid-Atlantic Writing Centers Association, el simposio Graduate Portuguese and Hispanic (GRAPHSY) en Georgetown University en 2019, el coloquio de School of Languages, Literatures and Cultures Graduate Colloquium en la Universidad de Maryland en 2019 y en la sexta conferencia semestral de Towson University, “Forging Linguistic Identities: Language in the Nation, the Region & the World” en 2021.

Sus intereses de investigación incluyen la literatura latinoamericana y española, la literatura infantil y juvenil y la sociolingüística hispana. Además de su carrera académica, disfruta de sus tres hijas y su esposo, mantiene sus relaciones con familiares y amigos en su país natal, Colombia.