

BINIED

UN ENCUENTRO DE LA LITERATURA CON LA RESILIENCIA EN UN CONTEXTO DE
FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA PAZ.

Angie Lucía Puentes Parra

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el Título de Profesional en Estudios Literarios con
énfasis en Didáctica de la literatura

Directora: Liliana Ramírez Gómez

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Estudios Literarios

Bogotá, enero de 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Juan Cristóbal Castro Kerdel

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz

DIRECTORA DEL TRABAJO DE GRADO

Liliana Ramírez Gómez

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la posibilidad de editar mi existencia una y otra vez, a la luz de su mensaje de amor y perdón. Por edificarme y enraizarme en la esperanza. A mi mamá Amanda Parra, por darme la vida y por su decisión de entrega total a mi formación; a mi abuela Rosa Valero, mi abuela Ángela Quenguan y a la señora María Ligia Pinilla porque sus vidas son un gran ejemplo de persistencia y resiliencia. A mi papá Emir, por su ejemplo de emprendimiento, de perseverancia, de amor; y a mi hermano Emir Jr. por su tenacidad y alegría. A Martha Lucía Quenguan, por su verraquera y apoyo incondicional en esta etapa de mi vida. A mi tío Henry Parra Valero por su firmeza y apoyo con mis búsquedas. A mi tía Belice por su inmenso amor a Dios que me ha enseñado y ayudado tanto. A mi hermana María Paula, que con su existencia me hizo comprender la importancia de la misericordia y el perdón.

Con el corazón repleto de gratitud por mis acompañantes espirituales: Emmanuel Sicre S.J, por su inmensa luz y fe. A Moisés Roberto Peña S.J. por enseñarme a fluir y a escuchar la Voluntad de Dios en mi vida.

A cada amigo que me enseñó tanto: Juan Pablo Macías, Nilson Jair, Diego Cristancho, Alfredo Acevedo y Juan C. Villegas. A cada uno de mis amigos y amigas que conocí en el Centro Pastoral San Francisco Javier: Voluntariado Javeriano y Misión País Colombia. A Vicky y al gran equipo de facilitadores de Curso Taller de Liderazgo y Formación Integral.

Gracias a Liliana Ramírez, por su valiosa dirección en el tejido de este trabajo. Por ser luz, por iluminar mis miedos y dudas. Por enseñarme a ser cada día más crítica, por enseñarme a no normalizar ciertas cosas, por llenarnos de empatía y enseñarnos que la literatura sí puede ayudarnos a transformar nuestra realidad y a nosotros mismos.

Gracias a la generosidad y al tiempo de Carlos Arturo Charria. Gracias a Javier Naranjo por la amabilidad y el interés. A Carolina Avendaño por darme la perspectiva de la formación y a Humberto Javier Llorente por escucharme y ayudarme a entender mis propios rumbos. A Julián Muñoz y su maravillosa tía Soledad Londoño, gracias por su espiritualidad, cariño y apoyo. A Stella Rodríguez por su profundo amor y convicción en la resiliencia.

A Miguel Rocha, que me enseñó a hilar memorias interculturales, a emprender nuevos caminos para trabajar con el otro. Gracias por su escucha y apoyo. A la Facultad de Ciencias Sociales: Especialmente a Margarita Tascón, por su gran amistad, cariño y ánimo en estos cuatro años. A Lolita, que siempre fue sinónimo de alegría y encuentro fraterno. A Germán Mejía, a cada secretaria y administrativo que me enseñaron a reír de los afanes y aprender del trabajo en equipo.

Gracias a Karen Murillo, mi gran amiga desde la infancia. A Yack Reyes por su gran apoyo y creatividad. A mi amiga Estefanía Vargas por nuestras luchas por la justicia y la igualdad, por el arte de la amistad y por siempre creer en mí. A mis amigas Rocío Cely, Laura Álvarez, Gina y Karen Sánchez por sus perspectivas y apoyo inmenso en estos años.

A esos niños (Javier Felipe), niñas (Sari y Sofi) y adolescentes (Anto y Vale) que han sido mis estudiantes. Gracias por tejer juntos y dejarme ser más que una tutora, una guía.

TABLA DE CONTENIDO

A modo de Introducción

1. SABER COMENZAR : CAPÍTULO I
 - 1.1 Resonancias (A modo de antecedentes)
 - 1.2 Contexto del conflicto en Colombia
 - 1.3 El rol de las humanidades en la sociedad
 - 1.4 La noción de literatura en la escuela colombiana del siglo XXI
2. SABER TRANSCURRIR: CAPITULO II
 - 2.1 Hacia una perspectiva de literatura desde sus prácticas letradas
 - 2.2 La formación integral desde una educación jesuita
 - 2.3 Ser como una flor de loto: la resiliencia
3. EXPERIENCIAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y RESILIENCIA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS: CAPITULO III
 - 3.1 Análisis del libro: *Los niños piensan la paz*
 - 3.2 El encuentro de la literatura con la resiliencia
4. SABER TERMINAR: CAPÍTULO IV
 - 4.1 La educación para la paz
 - 4.2 Las cátedras de paz en Colombia
 - 4.3 Memorias de un foro: Los retos de la educación en el posconflicto
5. BINIED- UNA PROPUESTA DE TALLER : CAPÍTULO V
 - 5.1. Metodología
 - 5.1.1. Propuesta
6. Consideraciones finales
7. Anexos
 - 7.1 Entrevista a Javier Naranjo Moreno
8. Bibliografía

*No el mucho saber harta y satisface el alma,
sino el sentir y gustar de las cosas internamente.*

Segunda anotación de los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola

Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.

William Butler Yeats

Todo el mundo habla de paz, pero no educan para la paz. Educan para la competencia.

Pablo Lipnizky

Llorar.

Exclamar sollozos.

Exclamar gemidos.

Exclamar suspiros.

Cantar y cantar.

Volver a caminar de regreso¹.

Esta lengua es el recuerdo de un dolor

y la hablo sin temor ni vergüenza

porque fue comprada

con la sangre de mis ancestros.(...)

te traigo el sabor de otras tristezas

y el color de otras alegrías...

Humberto Ak'abal

El único medio de alcanzar la autonomía es construir una quimera, una representación teatral de uno mismo, una fascinación por lo inesperado, un amor por los zarandeos y azares que jalonan la novela de nuestra vida. Por eso toda historia coquetea con el trauma, al borde del desgarrar. Si no tuviéramos magulladuras, la rutina de nuestras existencias no dejaría nada en nuestras memorias.

Boris Cyrulnik

Me gusta que uno exprese sus sentimientos.

A mí me gusta leer, al principio no quería pero esto no hace daño a nadie.

Y como me gusta la lectura me ayuda en el colegio y más que todo en español

por mi buena ortografía.

Gracias por escucharme por medio de la escritura.

Karen Daiana Lozano Santos

Los niños están más cerca de la experiencia poética que los adultos,

llenos como estamos de deberes que nos niegan

la contemplación porque siempre hay que hacer.

Javier Naranjo Moreno

¹ Palabras pronunciadas en los rituales realizados en la “Loma del llanto” de la comunidad de Los Andoque, en Caquetá. Señala la antropóloga Esther Sánchez que: “estos extensos episodios son tejidos en meses y años en busca de la paz de todos. Para Los Andoque, nada se pierde, nada se borra, pero sí es importante trasladar las fuentes del dolor, la rabia o la tristeza al “canasto de la historia” para sellarlo.”

A MODO DE INTRODUCCIÓN

*Partir. Mon cœur bruissait de générosités empathiques.
 Partir...j'arriverais lisse et jeune dans ce pays mien
 Et je dirais à ce pays dont le limon entre dans la composition de ma chair :
 <<J'ai longtemps erré et je reviens vers la hideur désertées de vos plaies>>
 Je viendrais à ce pays mien et je lui dirais : <<embrassez-moi sans crainte...
 Et si je ne sais que parler,
 C'est pour vous que je parlerais.
 Eia pour la joie
 Eia pour l'amour
 Eia pour la douleur aux pis de larmes réincarnées. >>*

*Cuaderno de un retorno al país natal
 Aime Cesaire
 (1913-2008)*

Llevo casi cinco años preguntándome sobre el significado de ser colombiana: ¿Será tener una cédula que diga que soy colombiana? ¿Un pasaporte? ¿Vivir, actualmente, en el territorio colombiano? ¿Tener padres colombianos? En fin. Durante este tiempo, he ido re-significando un antes y un después de mi historia de vida. Llevo cuatro años retornando a mi país de origen y re-dimensionando mi vida aquí, luego de haber decidido comenzar mis estudios universitarios de literatura (Letras Modernas) en la Universidad François-Rabelais de la ciudad de Tours, en Francia. Sin embargo, decidí volver luego de un año (2011-2012) de vivir allí. Es por lo anterior, que llevo cuatro años construyendo y terminando de hilar mi propio proceso de resiliencia. De atesorar los aprendizajes que produce el desarraigo y la migración voluntaria. De asumir y extender mi comprensión sobre mi propio territorio. De vivir la alegría inmensa de volver. De volver para aportar, para construir con mis manos, para ser parte de los cambios y los retos que tenemos como colombianos.

Con esta motivación inicial, busco desde mi profesión y a través del siguiente tejido, dar cuenta del por qué la literatura es un camino que puede ayudar a construir resiliencia en un contexto de formación integral para la paz. El lector se preguntará sobre la pertinencia de esos interrogantes identitarios en un trabajo de grado de literatura. El encuentro mismo con la resiliencia, el duelo, la memoria y el desarraigo me ayudaron a comprender que la literatura y su didáctica, de varias formas pueden ayudar a sanar. A mí me ayudó a curar ciertos miedos, desencuentros, pero también, día a día, me da la posibilidad de creer, de soñar, de propiciar múltiples caminos y felicidad.

Es importante aclarar que este texto no es el resultado de ningún trabajo de campo; se basa en un análisis interdisciplinario que busca sembrar preguntas y mostrar caminos. Utilizo acá el concepto de literatura en relación con la noción de prácticas letradas; por otro lado, abordo la concepción de la resiliencia desde un ámbito general hasta llegar a un contexto educativo. Así mismo, trabajo con una noción de formación integral desde la perspectiva jesuita. A partir de estos fundamentos teóricos me aproximó a la obra de *Los niños piensan la paz* de Javier Naranjo y a otras iniciativas locales gubernamentales de talleres y convocatorias literarias en Medellín y Bogotá, respectivamente.

Luego de todo este tejido, el lector podrá observar la pertinencia de este encuentro para construir paz, para formar nuevas generaciones que deslegitimen multitud de círculos de violencia y así, poder propiciar nuevos espacios educativos, culturales y sociales desde la literatura para la paz. Así mismo, se propone un la propuesta de un taller de literatura que puede ser empleado en el espacio de la asignatura de español como ejemplo de todo lo anterior, a su vez, busca ser una propuesta para poner en práctica la resiliencia en el aula.

Adicionalmente, quisiera que el lector vaya pensando en que estamos acostumbrados a que en variedad de discursos electorales, educativos, culturales y de la prensa, se ha repetido esa frase de que “los niños son el futuro del país”. Sin embargo, cabría preguntarse cómo las nuevas generaciones serán el futuro de nuestro territorio, si están “magullados” y “silenciados” por los ecos de la guerra. Es importante pensar en el lugar de los niños, de sus familias, de los profesores, de las entidades educativas, del gobierno, de los vecinos, en últimas, de todos para la formación de nuevas generaciones en paz. ¿Cómo los niños van a ser el futuro si están repletos de dolores y están abrumados por la muerte? Además, ¿cómo van a romper con círculos de violencia, si para algunos es normal ver diariamente como matan a su prójimo o maltratan a sus madres? Crecerán como adultos resentidos por sus historias familiares y buscaran venganza por las muertes injustas que tuvieron que presenciar. Por eso, resulta fundamental, desde la infancia propiciar los factores de resiliencia para buscar espacios para reacomodar el dolor, aprender de las tragedias colectivas y crear redes de apoyo comunitario que nos permitan ser ciudadanos más resilientes.

EL ARTE DE SABER COMENZAR: CAPÍTULO I

*Cada archivo, cada encuentro,
cada acontecimiento que nos invita
a crear otra quimera narrativa constituye
un período sensible de nuestra existencia,
un momento fecundo, un desbarajuste caótico
a partir del cual trataremos, dolorosamente,
de reaprender a vivir... ¡ con felicidad!*

Boris Cyrulnik

El título de mi trabajo de grado es *Binied*. Esta es una palabra de origen Dule proveniente de la región del Urabá, Antioquia, entre Necoclí y Turbo cuyo significado es *transformación*. Esta palabra surge del diálogo con Olowaili Green Santacruz, hija de Abadio Green Stocel², una joven indígena de la Comunidad de Caimán nuevo, cultura Dule, Antioquía. Actualmente, es estudiante de Comunicación audiovisual del politécnico Jaime Isaza Cadavid en Medellín. Así mismo, nace de mi inquietud por su lengua y por los orígenes de varias palabras en Dule. A ella le pregunté por el equivalente de la palabra transformación en su lengua, porque es lo que he venido sintiendo con esta experiencia de vida intercultural.

El encuentro anterior, se dio en la iniciativa de *Mingas de la imagen y la palabra: Primer encuentro internacional de cine-documental y literatura & ciclo de formación audiovisual para*

² **Abadio Green Stocel**. “Nacido en Gunayala, Panamá. Ha escrito en su hoja de vida «En mi cultura Gunadule, somos matrilocales, es decir que la mujer pone la residencia, por lo tanto el hombre viene a vivir en la casa de la mujer, como parte de la familia. Por lo tanto aunque nací en Panamá, mi compañera es Dule de Colombia, del resguardo de Ibgigundiwala-Necoclí-Antioquia, por eso me siento orgulloso de ser Colombiano, porque le debo mi nacionalidad a mi esposa, Amelicia, y a mis hijos Olowaili (Madre de las estrellas) e Ikuakinyappiler (Lucero del Alba)». Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana; Magíster en Etnolingüística de la Universidad de los Andes y Doctor en Educación, Línea en Estudios Interculturales de la Universidad de Antioquia. Su tesis, con distinción Magna Cum Laude (Septiembre 2011), se tituló «Anmal Gaya Burba: Isbeyobi daglege Nana Nabgwana bendagegala-Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra”

Este proyecto fue aprobado por Colciencias y por la Universidad de Antioquia y se realizó entre 2006 y 2011. Diseñó el Currículo de la Escuela Bilingüe Tiwiktikinia a partir de la cultura Tule y el Currículo para la Profesionalización de los Maestros Indígenas de los Pueblos Indígenas de Antioquia. Asesoró la Construcción curricular para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en los territorios Gunas de Panamá” **Recuperado de:** http://ayura.udea.edu.co/educacionesy politica/?page_id=205 el 16/09/2016

pueblos indígenas. Es un evento creado por el profesor de literaturas indígenas Miguel Rocha, al que invitó alrededor de 25 indígenas jóvenes, de distintas comunidades de Colombia y profesores de universidades estadounidenses. Se llevó a cabo durante el mes de marzo de 2016 y fue un espacio donde compartimos experiencias, saberes, aprendizajes y creamos un cortometraje entre todos titulado “Hilando memorias”³. La experiencia intercultural hizo que mis intereses académicos y profesionales se centraran en una necesidad de tener mayor *empatía* por la historia del otro y de tejernos, de construirnos entre todos.

Escogí como título “Binied” porque, desde mi perspectiva, existe una necesidad profunda de crear nuevas maneras de formación educativa en las que el maestro y el estudiante tengan nuevas formas de acercarse a la literatura y así, el aula de clase logre ser un espacio de experiencias tejidas sin jerarquías, sin que el profesor sea el único que tenga el conocimiento absoluto de una verdad.

El aprendizaje debe centrarse en que las herramientas que se brindan por parte de los docentes deben ser una “brújula” con la cual los estudiantes logren incorporar lo aprendido y así, puedan navegar y andar por el propio mapa de su existencia. Entonces, el conocimiento recibido debe ser una apertura al mundo real; es claro que si se adquieren las herramientas epistemológicas el sujeto debe ser capaz de realizar su propio “viaje” con lo que adquirió, con lo que aprendió con motivación e interés, no por imposición.

El pedagogo brasileño Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del oprimido* señala la profunda necesidad de transformar la educación, de dejar a un lado el concepto de “educación bancaria” la cual se refiere a que el profesor no debe quedarse en el simple acto de transferencia de conocimiento a su alumno. La educación no es una mera transferencia de saberes. Por ende, en nuestras prácticas educativas se debe apuntar a que el espacio de la asignatura de literatura pueda ser capaz de proponer y de gestar nuevas lógicas adentro del salón de clase para que los estudiantes sean agentes activos y críticos dentro de su conocimiento. Teniendo en cuenta el componente educativo anterior también resulta fundamental preguntarse sobre el rol de la literatura en estos procesos educativos. Entonces: **¿De qué manera ciertas prácticas letradas se relacionan con la**

³ Cortometraje “Hilando memorias” disponible en *youtube*. Se realizó con el apoyo de la Universidad de *Duke*, Estados Unidos y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Fue el fruto del trabajo conjunto de varios estudiantes indígenas de sociología, pedagogía de la madre tierra, derecho, así mismo, por estudiantes de antropología, estudios literarios y biología de nuestra Universidad.

resiliencia dentro de un contexto de formación integral para la paz? Ahora bien, entrando en el plano de lo psicológico, surgen preguntas tales como : ¿Cuál sería la relación entre la literatura y la paz? ¿De qué forma la literatura resulta ser un medio para perdonar? Tanto la escritura y la lectura podrían ser espacios que contribuyan a la construcción del duelo para luego transitar y hacer un proceso de resiliencia interior.

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) señaló que a partir de los 11 años el niño empieza a desarrollar su etapa “operacional –formal” en la que desarrolla interés por aspectos sociales y de su identidad. Entonces, tanto la pre-adolescencia como el desenvolvimiento mismo de ésta, es un espacio propicio e importante para que desde este momento vital los sujetos puedan tener la posibilidad de aprender a perdonar, a ser conscientes de los grandes y pequeños duelos. Poco a poco, pueden ir desarrollando un conocimiento más amplio de su vida interior desde el aula de clase.

Así mismo, el psicólogo ruso Vygotsky en el periodo de los años 30’s, propuso la idea de la “zona de desarrollo proximal” para designar la necesidad que tiene el niño de orientación y ayuda proporcionada por otro ser humano. Se puede observar que el niño, desde el inicio de su crecimiento, tiene una fuerte necesidad de la ayuda y apoyo del adulto para desenvolverse en el mundo y así, construir su identidad.

En el marco de una sociedad en transición al posconflicto como la nuestra, surgen interrogantes como cuáles son los efectos y los aportes de la literatura para esta transición. Entonces, es trascendental preguntarnos ¿por qué es importante ahondar en nuestros procesos de vida interior para ser mejores ciudadanos? ¿Qué herramientas tiene la literatura para propiciar la reconciliación y la paz? Es a partir de interrogantes como estos se podría construir una clase de literatura más práctica, activa, dadora de herramientas para transformar la vida interior.

Estamos en un país, que desde mi forma de ver, está profundamente estratificado y este hecho da lugar a grandes experiencias de exclusión por no ser de una u otra clase, raza, religión, preferencia sexual, nacionalidad, etc. Así mismo, considero que desde lo cotidiano, desde las propias vulnerabilidades de un adolescente de clase baja, media o alta se puede ser un agente y constructor de paz cotidiana. Todos somos seres humanos, esa debería ser nuestra única clasificación. Tengo que anotar además que, frente a la construcción y el engranaje del siguiente

texto, encontré una carencia en mi formación académica. Precisamente, no me atreví a realizar un trabajo de campo con población vulnerable porque no tengo las herramientas antropológicas o sociológicas, ya que mi formación profesional no cuenta con ninguna introducción o exploración a un trabajo de campo obligatorio en el currículo de estudios. Sin embargo, a pesar de mi poca formación académica en trabajo de campo, entrevista u observación de población, a lo largo de los cuatro años en los que fui estudiante del pregrado en Estudios Literarios, estuve como voluntaria y misionera en diversos programas del Centro Pastoral San Francisco Javier de la Universidad. El acercamiento a comunidades y a crear proyectos conjuntos con líderes comunitarios de veredas y corregimientos para el mejoramiento de sus condiciones sociales y culturales, fue una oportunidad valiosa de estar de frente a otras realidades.

Resonancias (a modo de antecedentes)

La primera vez que escuché la palabra *resiliencia* fue en el marco de la primera versión del *Diplomado en Emprendimiento Social* de la Pontificia Universidad Javeriana de la Facultad de Ciencias Sociales que se llevó a cabo entre junio y agosto del año 2015 y en el cual tuve la oportunidad de participar como monitora. El objetivo final del espacio del Diplomado fue crear unos proyectos en grupos para presentarlos finalmente a entidades gubernamentales y al ministerio de educación. Yo me uní al proyecto de Manuela Caicedo Anaya, estudiante de últimos semestres de Artes Visuales y Diseño Industrial, que ya había ganado un premio en emprendimiento javeriano por su proyecto *Oye Lunera*. Nos unimos porque ella necesitaba una persona que supiera de literatura.

La pregunta problema de su propuesta era: ¿Cómo a partir de las narrativas se puede contribuir con la capacidad de resiliencia en las niñas que han sido víctimas de la violencia? En ella se entendían las *narrativas* como el lugar en que las víctimas, en este caso, las niñas que sufrían de maltrato infantil en nuestro contexto colombiano, exteriorizaban su dolor. A través de productos como muñecos, rompecabezas y una especie de agenda-diario, las niñas podrían escribir y plasmar su dolor sobre la violencia sufrida por sus progenitores o agresores. Así, la escritura podría contribuir a una curación, se convertía en un espacio para transitar y realizar su propio proceso de resiliencia.

La resiliencia se verá más adelante con mayor profundidad en el desarrollo del trabajo. Sin embargo, en este contexto del proyecto, según Edith Grotberg se refiere a “esa capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”.(Grotberg 56) En este proceso resulta clave la narrativa porque sirve como medio para exteriorizar los problemas mediante el lenguaje haciendo uso de metáforas, cuentos, textos autobiográficos, narrativa como espacio de catarsis, ya que desde el campo de la psicología se utiliza en las terapias como medio para exteriorizar el dolor. En el caso de la terapeuta a través de las artes Lucia Capacchione⁴ dice:

Desesperada ante el infructuoso trabajo de los especialistas por curarme, me volví hacia mi interior. Comencé a escribir un diario personal en el que plasmé mis sentimientos y pensamientos sobre esta enfermedad, los médicos, mi vida y mi propio ser. Dejé de tomar la medicación y me concentré en escribir el diario, pues era lo único que conseguía aliviarme; pero no solo eso: además, me ayudó a desarrollar suficiente claridad interior y coraje como para entender por primera vez en el mundo de la psicoterapia. (Capacchione 10)

Con la capacidad curativa que proporciona la escritura, esta puede ser un espacio para construir procesos de resiliencia. Así mismo, como lo anotan en el proyecto, según Caicedo , hay unas fases específicas para alcanzar la resiliencia: “Los pasos para llevar a cabo el proceso de resiliencia. Primero, entorno seguro lejos de la amenaza. Segundo, atención de las necesidades básicas y por último, intervenciones psicosociales y educativas.”(Caicedo 9) El último paso para llevar a cabo la resiliencia, se dirige a las *intervenciones psicosociales y educativas* que deben existir para que se dé satisfactoriamente este proceso. Sin embargo, para fines del presente trabajo de grado, mi interés radica en la intervención educativa, entonces, ¿cómo se conecta la literatura y

Lucia Capacchione es una artista-terapeuta registrada como pionera en las artes expresivas. Conduce talleres y entrenamiento profesional con métodos innovadores. Es experta en creatividad. Fue la pionera de: **El método del diario creativo con escritura y dibujo. Curar a través de la escritura y el dibujo con la mano no-dominante.** Niño interior/familia interior curando a través de las artes expresivas. Originalmente es una artista profesional. Se dedicó a ser especialista en el método Montessori para el desarrollo de los niños en Estados Unidos. Luego de trabajar con educación y las artes ha mostrado que el poder de curación del arte y de la escritura de diarios fueron poderosos en su propia recuperación de una enfermedad mental que tuvo, este hecho hizo que se recuperara sin ninguna medicación, sino con el uso de las artes. Traducción propia. Recuperado de : <http://www.luciac.com/>

el proceso de formación educativa para apoyar estos procesos de resiliencia? A partir de esto fui preguntándome sobre cuáles serían los espacios de la literatura dentro de la formación educativa que permiten que se tenga una conciencia de la resiliencia.

Entonces, consideré a la asignatura de español- lengua castellana-literatura que se dicta en los colegios como un posible espacio donde los estudiantes puedan interactuar con los procesos resilientes. También, surgió la posibilidad de pensar los nuevos espacios de las cátedras de paz en nuestro país como un lugar donde se pudiera construir la resiliencia a través de la memoria y el reconocimiento de la propia historia desde lo nacional hasta lo personal. Por todo lo anterior, es necesario saber cuál es el contexto histórico de nuestro país y cuál es la urgencia de generar nuevos espacios para la paz, esto lo veremos a continuación.

Contexto de conflicto en Colombia

Espacios como el de la cátedra de paz surge de una necesidad del Ministerio de Educación para trabajar desde el aula escolar las temáticas que nos repercuten a todos, en tanto que colombianos, para construir la paz. Al tener claro esto, es vital en el desarrollo de este trabajo tener un pequeño panorama del conflicto en Colombia. En la lección inaugural de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Octubre del 2016, hubo una conferencia presidida por el padre Francisco de Roux⁵ S. J. titulada *Vamos a remendar este país: Comunicación para la reconciliación*, la cual giró en torno a los retos de la comunicación en este momento histórico y su responsabilidad de reconstruir el tejido social del país y ofreció una perspectiva histórica de nuestro contexto colombiano de violencia.

En primer lugar, De Roux mostró que la firma de paz y la creación de los acuerdos en Colombia y por ende, el plebiscito por la paz (ocurrido el 2 de octubre de 2016), no son un producto del presente, no nacen en el gobierno de Santos. Se remonta a 1984, cuando el presidente Belisario Betancourt unió fuerzas para crear intentos de negociación en Colombia y se crearon las Comisiones de paz, para conversar con las FARC (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia).

⁵ Francisco de Roux: Ha desarrollado el Programa de desarrollo y paz en el Magdalena Medio. Es Columnista de El tiempo y La Silla Vacía. Doctorado en economía de la Sorbona. Maestría economía Universidad de Los Andes. Referentes en temas campesinos y construcción de paz en el país. Estudió Filosofía y Letras de la Javeriana. Durante 1986, fue director del programa por la paz de la Compañía de Jesús y director del CINEP. Premio Nacional de Paz en el 2001. Provincial de los jesuitas en Colombia. Centro de fe y culturas de Medellín.

Sin embargo, a comienzos de los años 90's, se dió el genocidio político de la Unión Patriótica, donde fueron asesinadas alrededor de 2.000 personas, lo anterior, es una muestra de que la violencia estaba muy presente en la cotidianidad de cada colombiano.

Luego, dentro del gobierno de Gaviria se llevó a cabo la constitución del 1991, en ese entonces, se dio la negociación y entrega de armas del grupo guerrillero M 19. Esta constitución marcó una nueva oportunidad de inclusión y nuevos derechos para la sociedad colombiana. Más tarde, el presidente Pastrana intentó un diálogo con las FARC pero no logró sacarlo adelante. Vino entonces el gobierno de Uribe en el que prevaleció una actitud “proactiva”, que según De Roux, fue sustancial porque puso en claro que la guerrilla no podría tomar el poder en nuestro país. Sin embargo, han existido consecuencias graves y profundas en nuestra sociedad por estas fuerzas armadas. Esto se puede ilustrar en el informe *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013) realizado por el Centro de Memoria Histórica que:

Las dimensiones de la violencia letal muestran que el conflicto armado colombiano es uno de los más sangrientos de la historia contemporánea de América Latina. La investigación realizada por el GMH permite concluir que en este conflicto se ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre el 1° de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012. Su dimensión es tan abrumadora que si se toma como referente el ámbito interno, los muertos equivalen a la desaparición de la población de ciudades enteras como Popayán o Sincelejo. (CMH 33)

Así mismo, a lo largo de su intervención, De Roux afirma que estamos ante una crisis espiritual. Sin embargo, a pesar de nuestro panorama social y político con años de violencia desde todas sus formas como colombianos, tenemos una nueva oportunidad de superar estas adversidades para trabajar para una paz estable en nuestro territorio. La solución que nos propone el Padre jesuita, tiene bastante que ver con “acciones pluridimensionales e interdisciplinarias” estos aspectos son de vital importancia porque esto es el giro que requiere la educación misma en nuestro país, es decir, abrir nuevas brechas, nuevos saberes, sin encasillarnos en uno solo. Entre todos comunicadores, psicólogos, antropólogos, politólogos abogados, etc. desde todas las disciplinas debemos poner nuestras manos para construir un mejor país.

Las humanidades en la sociedad colombiana

Ahora bien, quisiera señalar que este momento histórico de ruptura y transición a nuevas maneras de estar, de convivir en nuestro contexto actual colombiano, nos deberían llevar a replantearnos varios ámbitos sociales. En el texto “Campo intelectual y proyecto creador” (2002) del sociólogo francés Pierre Bourdieu se señala que:

Existe casi siempre, hasta cierto punto, en toda sociedad, una pluralidad de potencias sociales, a veces concurrentes, a veces concertadas, las cuales, en virtud de su poder político o económico o de las garantías institucionales de que disponen, están en condiciones de imponer sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual y que reivindican, *ipso facto*, una legitimidad cultural sea por los productos culturales fabricados por los demás, sea por las obras y las actitudes que transmiten. (Bourdieu 11)

Entonces, en nuestra sociedad convergen unas instancias específicas de selección y consagración del campo intelectual. Bourdieu señala que las academias y los salones son esos lugares de difusión cultural y las editoriales se convierten en una especie de autoridad intelectual. Allí empieza a desarrollarse el mercado literario y artístico en una integración dentro de un campo específico intelectual. Sin embargo, la sociedad misma *interviene* en el proyecto creador, el cual se refiere a ese sitio donde existe una necesidad de la obra. En el siguiente gráfico se muestra que la literatura, según Bourdieu, está dentro de una esfera de legitimidad:

ESFERA DE LEGITIMIDAD ESFERA DE LO LEGITIMIBALE ESFERA DE LO ARBITRARIO



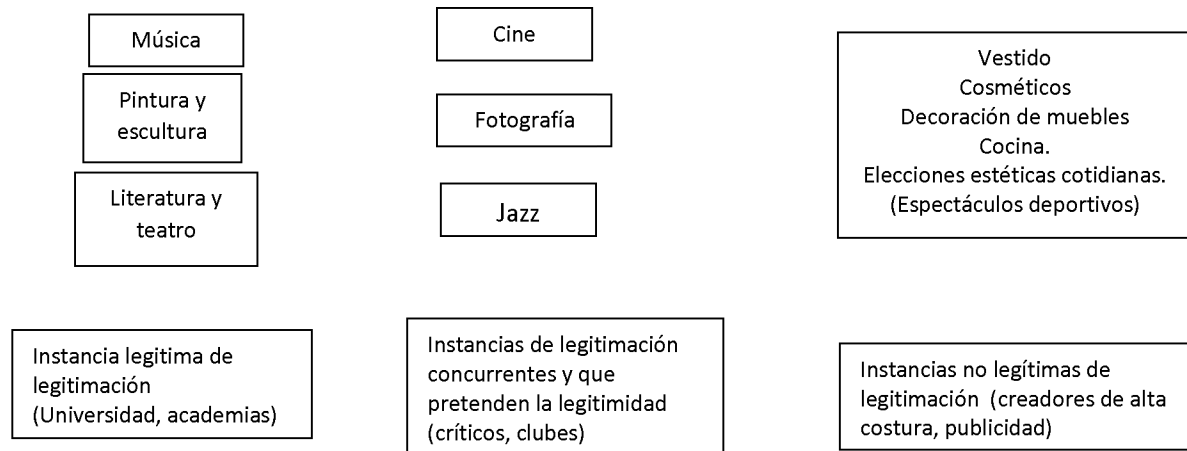


Ilustración 1. Instancias de legitimación en la sociedad. Gráfico por Pierre Bourdieu. Texto: “Campo intelectual y proyecto creador”.

Al estar en una esfera de instancia legítima, perteneciente a la academia o la universidad, la literatura juega un rol importante en la sociedad. Entonces, tanto la literatura como la educación son espacios legítimos y con gran importancia en el desarrollo de cualquier sociedad aunque a veces, parezca que ocupan un lugar ajeno a los grandes compromisos de Estado.

Una muestra de lo anterior, podría ser el departamento de COLCIENCIAS, que desde hace 24 años, brinda un apoyo a los jóvenes investigadores en maestrías y doctorados en prestigiosas universidades del mundo. Sin embargo, su epicentro e inversión gira en torno a la ciencia, la tecnología y la innovación y no hay grandes espacios para las humanidades. Por otro lado, existen otros lugares y espacios del campo literario que se encargan de concientizar sobre la importancia de la lectura y la escritura en todas las edades. Un ejemplo de lo anterior, son los promotores de lectura, las iniciativas de lectura en espacios rurales (proyecto *biblioburro*⁶ / la carreta literaria⁷) y las bibliotecas. Hay además otros espacios como la feria del libro, los eventos independientes de literatura y las revistas literarias. Así mismo, las iniciativas de librerías tales como Tornamesa, *Wilborada*, *Arte y Letra*, Casa Tomada, La madriguera del conejo, surgen como una respuesta innovadora y creativa de llevar la literatura a otros espacios y a otros públicos.

⁶ Toda la información de esta biblioteca en los lomos de dos burros se encuentra en: <http://www.veintemundos.com/magazines/107-de/>

⁷ Toda la información en : http://lacarretaliteraria.com/?page_id=5

Por otro lado, gracias al planteamiento de su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum demuestra la relevancia de la educación humanística en nuestras sociedades democráticas contemporáneas. Se concentra, principalmente, en el contexto de EE UU y la India, ya que son los espacios en los que la autora se ha formado. Critica como en los últimos años, la educación se ha enfocado en formar ciudadanos competitivos y rentables para el mercado global, en vez, de cultivar generaciones de jóvenes capaces de ser creativos para enfrentar los retos de la cotidianidad.

Nussbaum señala que existe una “crisis silenciosa” en la que ha pasado inadvertido el rol de una educación amplia en humanidades en una sociedad democrática. Según ella esta se ha dejado a un lado porque siempre prevalecen las preocupaciones económicas y políticas del Estado, antes que centrarse en cómo se pueden construir ciudadanos más justos e íntegros. Para ella un problema grave es la erradicación de las ciencias humanas en varias entidades educativas. La autora señala que en varios ámbitos en EE UU las humanidades se han considerado como *ornamentos inútiles* ya que es más importante generar capacidades utilitarias y prácticas en los estudiantes, desconociendo que aun para lograr una prosperidad en el mundo empresarial, es necesario que exista la creatividad y la innovación que se adquieren gracias a una educación humanística.

Para llegar a educar personas integrales, es necesario que se inserten en la categoría de ciudadanos del mundo. Como jóvenes pertenecientes a un estado democrático, la educación debe repercutir y apuntar a la necesidad de apropiarnos de nuestros sistemas de gobiernos, debe ser un puente capaz de llevarnos a una “ciudadanía democrática” y hacernos conscientes de nuestras decisiones como sujetos cuando votamos y cumplimos nuestras funciones democráticas. “Por otro parte, la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobretodo, para darle sentido a nuestra vida” (Nussbaum 28) La autora señala que es importante cultivar la capacidad de reflexión, pensamiento crítico y pensar en el otro; estos tres pilares apuntan a que los ciudadanos sean capaces de tomar decisiones responsables y al ser empáticos y ser capaces de ponerse en los pies, en el sufrimiento del otro, lograrán tener un mayor grado de respeto y de tolerancia para vivir en comunidad.

Los aspectos anteriores se profundizan más en el capítulo cuarto “La pedagogía socrática: La importancia de la argumentación” del libro *Sin fines de lucro* en el que basándose en la figura del filósofo Sócrates, evidencia la relevancia de la metodología socrática en el aula de clases. Para

ella es fundamental la capacidad de argumentar para vivir en un mundo democrático. Nos brinda la posibilidad de ser críticos frente a la información recibida. Es necesario construir <<capacidades socráticas>> para que los ciudadanos del mundo estén preparados para “auto-examinarse” y percibir cómo es su toma de decisiones y lograr así un conocimiento más amplio de sí mismos. Si logran examinar sus propias vidas en primer lugar, no serán personas influenciables ni sumisas ante las autoridades ni a su entorno, no serán solamente un número más de las aglomeraciones de las grandes ciudades; gracias a su propia capacidad de reflexión podrán convivir en un mundo plural.

Una pregunta fundamental en este capítulo es: ¿De qué manera se pueden transmitir los valores socráticos a través de las humanidades? En primer lugar al incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica, desarrollando una estructura de argumentación en las clases. Nussbaum hace un recorrido histórico por varios personajes en su mayoría pedagogos (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott, Mann, Dewey, Tagore) que formularon desde sus contextos la forma de apropiarse del legado de Sócrates. En la mayoría, se percibe un rechazo por la pasividad y la memorización en el aprendizaje dentro de las aulas de clase. Es clave formar estudiantes autónomos, con criterios propios capaces de valerse por sus propios medios y poner en práctica lo aprendido. En general, se apunta a cultivar personas con un pensamiento activo donde sean capaces de integrar sus emociones y asumir sus ideas.

La literatura como asignatura en la escuela colombiana del siglo XXI

Luego de tener claro el espacio del campo de la literatura en la sociedad, resulta fundamental preguntarse por el rol de ésta en el contexto escolar colombiano. Según José Ignacio Correo Medina⁸, la literatura en la escuela, se refiere al área de lengua castellana- español y consta de tres componentes fundamentales: la formación en lenguaje, en didáctica de la literatura y otros sistemas simbólicos.

Ahora bien, siguiendo los estándares básicos para la formación en lenguaje en la Educación básica y media, se fundamentan bajo tres campos principales: **a) La pedagogía de la lengua**

⁸ En el artículo sobre los “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: “Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución” (2003), texto escrito por varios participantes provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional.

castellana: que está enfocada en la capacidad de comunicarse y tener relaciones sociales con su entorno. No se queda solamente en lo gramatical, sino el estudio de los discursos a nivel integral: “competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (VARIOS AUTORES 25).

En el caso de **b) La pedagogía de la literatura:** “obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes” (VARIOS AUTORES 25) Así mismo, se espera que el estudiante sea capaz de ser un lector activo y crítico frente a su realidad. Muestran que el rol del profesor es vital para el desarrollo de las clases, ya que buscan que la obra literaria sea un “puente” para proponer perspectivas de análisis, propiciar la creatividad e imaginación.

Dentro de una pedagogía de la literatura, se hace mucho énfasis en promover el gusto por la lectura, hay varios intentos e iniciativas a lo largo del país para lograr esto. Sin embargo, es un espacio que debe pensarse desde otras perspectivas, ya que gran cantidad de estudiantes y ciudadanos colombianos no se interesan por la lectura. La mayoría de personas piensan que es algo aburrido y sin sentido, lo anterior, nace desde la formación académica de las personas. Si desde el aula escolar se diera otro tipo de motivación por la lectura, de pronto, las personas colombianas se interesarían más por la lectura.

Posteriormente, se propone una **c) Pedagogía de otros sistemas simbólicos** los cuales se relacionan con lo verbal y lo no verbal (entendido como gestualidad, cine, video, radio, grafiti, música, pintura) entonces, la formación del lenguaje debe abarcar también lo no verbal que juega un papel fundamental en el desarrollo del individuo y sus diversos procesos lingüísticos. Es por esto, que resulta interesante realizar hibridaciones entre las tres formas propuestas de pedagogía del lenguaje (literaria, sistemas simbólicos y de la lengua) podrían mezclarse y no verse aisladamente, por ejemplo, lo literario se puede combinar perfectamente con los sistemas simbólicos en la medida en que se emplee el cine y la literatura, los grafitis, las letras de algunas canciones y así, observar otras formas de acercarse a la literatura, sin que sea un mero espacio de memorización de autores y fechas históricas.

Ahora bien, la Secretaria de Educación de Bogotá tiene un currículo para la excelencia académica y la formación integral : *Orientaciones para el área de Humanidades- Lengua Castellana* (2014) que hace parte del Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Se propone un enfoque que cuenta con la Reflexión- Acción como pilares. Lo anterior, cuenta con una metodología para guiar proyectos pedagógicos desde una mirada crítica y transformadora de la realidad. Entonces, se basaría en la manera en que se aprende haciendo, una estrategia que no se quede en el mero aprendizaje, sino en la acción y la experiencia de qué hacer con lo aprendido. Este enfoque se basa en cuatro fases: **a) pensarse y pensarnos** donde se reflexiona sobre las potencialidades y problemáticas de proyectos comunes. **b) diálogo de saberes**, que se refiere a la lectura crítica de la realidad a partir de los saberes de los individuos. **c) transformando realidades**. Es donde se evidencia acciones colectivas concretas para repercutir en la realidad desde lo pedagógico y **d) Reconstruyendo saberes**: donde se observan los aprendizajes desde una construcción colectiva.

Lo anterior, sirve para realizar varios proyectos desde el aula y desde el mismo espacio de Lengua Castellana, resulta ideal para que exista una mirada multidisciplinar y a su vez, integral de las experiencias educativas. Por ende, existen unos “Centro de Interés” que son espacios para aportar múltiples saberes desde distintas áreas: “El centro de interés como estrategia pedagógica fortalece la formación integral, potenciando los aprendizajes esenciales a partir del diálogo y de los consensos sobre los cuales se estructura” (Secretaria de educación de Bogotá 50)

Entre los objetivos de estos espacios se encuentra el fomento de compromiso personal frente a la comunidad, capacidades ciudadanas, generación de vínculos de solidaridad, confianza y equidad, trabajo en equipo, enriquecimiento de la historia de vida de cada colegio. Un ejemplo de estos centro de interés en lengua castellana es “la palabra alrededor del fuego”, donde se lleva a cabo un énfasis en rescatar la palabra de los niños, de los abuelos y de diversas comunidades étnicas. Se aprende del valor de la tradición oral a través de rimas, poesías, historias de vida y se desarrolla de acuerdo a los cuatro pasos nombrados anteriormente (Pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, etc.)

Es importante esta propuesta de este centro de interés como proyecto dentro del aula, porque permite un mayor conocimiento de las tradiciones orales ancestrales y permite la creación de un aprendizaje colaborativo entre varias edades. En las comunidades indígenas se llevan a cabo

varias mingas⁹ y espacios alrededor del fogón como símbolo de sabiduría y transmisión de aprendizajes de los abuelos, los tíos a los más jóvenes. Lo anterior, puede ayudar a contribuir a nuevas dinámicas de aprendizaje colaborativo dentro del aula, recogiendo y reconociendo nuestros orígenes indígenas, permitiéndonos aprender desde una perspectiva intercultural.

Hay otros dos puntos fundamentales en el texto y son, en un primer momento, el enfoque de género donde se dan algunas pautas para trabajar en el aula diversas formas de ser masculino o femenino desde diversos contextos sociales. Se proponen actividades, como por ejemplo, mirar históricamente cuántas mujeres o hombres han ganado el premio nobel de literatura. Es una propuesta que busca mirar la incidencia de las mujeres y de los hombres en el ámbito universal de las letras. En un segundo momento, el diferencial que hace especial atención a los estudiantes en condición de discapacidad y la manera en que las escuelas son incluyentes con esta población de estudiantes.

Por otro lado, está el enfoque diferencial que tiene que ver con la heterogeneidad de poblaciones dentro del aula, con el fin de derribar barreras de exclusiones y promover nuevas herramientas de enseñanza que permitan aprender de la diversidad:

Contemplar las particularidades lingüísticas de los estudiantes y, por ende, sus culturas y saberes, como es el caso de los grupos étnicos o sordos, con quienes es fundamental reconocer que su primera lengua, y por tanto, la que media las interacciones y la construcción de conocimientos, es distinta al castellano” Así mismo, permite “ dar apertura a espacios institucionalizados para el aprendizaje de una segunda lengua (...) cuando sea pertinente contar con docentes nativos con dominio en las lenguas correspondientes. (Secretaría de educación de Bogotá 39)

Este aspecto es fundamental para abrir brechas para una educación más inclusiva e intercultural. ¿No valdría la pena preguntarse por la pertinencia de espacios interculturales dentro del aula en Lengua Castellana? Aprender de diversas corrientes de literaturas indígenas, traer estudiantes o abuelos/as a interactuar con los estudiantes, interactuar con otros medios audiovisuales como el cine y el documental, acercar a los estudiantes desde la educación básica y media a reconocer los diversos saberes que nos traen las comunidades indígenas. Existen alrededor de 65 lenguas indígenas en nuestro país, y sin embargo, seguimos dándole exclusiva importancia

⁹ Del quechua *mink'a*. I. f. Arg., Chile, Col., Ec., Par. y Perú. Reunión de amigos y vecinos para hacer algún trabajo gratuito en común. *Real Academia Española* © Todos los derechos reservados

al aprendizaje del inglés, del francés o del mandarín. Dentro del espacio de lengua castellana, cabría la posibilidad de aprender primero de nuestros ancestros, de nuestros orígenes para, posteriormente, si entrar al aprendizaje del español o de otras lenguas extranjeras. Resulta vital reconocer, desde el espacio escolar, de dónde venimos.

Luego de la revisión de los documentos citados anteriormente, por el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional son pertinentes y de cierta forma, ilustran distintas formas de crear proyectos en el aula y de tener claro qué es lo que se espera de una formación de Lengua Castellana. A su vez, exponen varias perspectivas que van de acuerdo a las necesidades tanto de los estudiantes como de las instituciones y dan un apoyo al docente para que las desarrolle en sus respectivos espacios. Sin embargo, a pesar de estas orientaciones dadas por el gobierno, aún quedan varios aspectos como por ejemplo la didáctica de la literatura que aún se queda en la mera “educación bancaria” término acuñado por Paula Freire, para referirse a la simple transmisión de conocimiento.

Aún ciertas clases de “lengua castellana” se quedan en memorizar las fechas y los autores, con su respectiva hermenéutica de textos. En consecuencia, los estudiantes no tienen casi motivación por la lectura o por otros aspectos que posibilita la literatura. El hecho es que la didáctica misma resulta tediosa y sin sentido. Por tal motivo, se abre la posibilidad de preguntarse sobre qué tan pertinentes han sido estos documentos gubernamentales. Además, podrían servir para ir replanteando, progresivamente, los retos que tiene la didáctica misma de la literatura.

Cabe aclarar que todo lo presentado anteriormente, no pretendía ser un amplio estado del arte sobre lo que se entiende por “literatura” en los currículos escolares del Ministerio de Educación de Colombia. Ya que existen de ante mano, varios documentos e investigaciones que ya se han elaborado exhaustivamente en torno a esto¹⁰. Por ende, este apartado pretendía mostrar una perspectiva general de lo que entiende el Ministerio de Educación como “literatura en la

¹⁰ Por ejemplo la investigación titulada “Semiótica de los procesos lecto-escritores: el análisis literario en la educación básica y media” en el libro *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela* por Fabio Jurado Valencia de la Universidad Nacional. Así mismo, puede verse más en el libro Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación: la literatura y el lenguaje en la transformación de la escuela: experiencias de maestros*. Bogotá: Editorial Programa RED, Universidad Nacional, 1997.

escuela” la cual, como ya se dijo, está entendida desde tres enfoques: lingüístico, lectura y de otros sistemas simbólicos. Teniendo claro este aspecto, se puede proceder a la construcción de la noción de literatura con la cual se pretende trabajar a lo largo de este texto y que también puede ayudar a la transformación del espacio propio de las aulas escolares.

SABER TRANSCURRIR: CAPÍTULO II

Hacia una perspectiva de la literatura desde sus prácticas letradas

*En definitiva, ¡qué suerte tenemos de vivir en una época tan apasionante!,
¡Con tantos cambios!, ¡con tantas nuevas formas de leer y escribir!
Me gusta mucho más cuando me enfrento a ello con optimismo y esperanza,
con ganas de aprender y de ayudar a los otros a aprender.*

Daniel Cassany

Resulta importar saber y preguntarse por la noción de literatura que se abordará en este trabajo de grado. A continuación, se realizará una contextualización de diversos significados de la palabra literatura. Sin embargo, posteriormente, se abordará la noción de *prácticas letradas* que es el concepto que me interesa construir ya que desde ahí parte ese encuentro entre literatura y resiliencia, desde un contexto de formación para alcanzar la construcción de paz.

El crítico literario británico Terry Eagleton en su libro *Una introducción a la teoría literaria*, en el capítulo sobre “¿Qué es la literatura?” Señala que desde 1917, el significado de la literatura, la lectura y la crítica han tenido cambios significativos a partir de un formalista ruso llamado Viktor Shklovsky, con su ensayo “El arte como recurso”. Ahora bien, cabe preguntarse sobre la definición misma de la literatura, la cual se ha intentado analizar desde múltiples perspectivas y que, a su vez, resulta problemático definirla, ya que “no se puede definir la literatura “objetivamente”, sino se deja la definición de literatura a la forma en que alguien decide leer, no a la naturaleza de lo escrito.” (Eagleton 18) Así mismo, es pertinente señalar que no es algo inmutable, no es algo fijo, va cambiando con el paso del tiempo y los contextos culturales.

Las concepciones siempre varían entre lo que puede ser valioso o no al título de literatura, ya que las tradiciones o cánones literarios se determinan por algo transitorio. Es así, donde la fuente de inestabilidad de la noción de literatura, se remite a que cada sociedad va encontrando otros textos y elementos para ser valorados según su época con sus diversas formas, por ende: “La literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables; hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales”. (Eagleton 28)

Teniendo en cuenta que la noción de que literatura no puede ser abordada desde un carácter científico y objetivo, en la introducción del libro *Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales (1993)*, su autora chilena Ana Pizarro, muestra una aproximación a la

noción de literatura en el contexto colonial y las diversas formas de relación de varias formaciones discursivas propias de este tiempo. Es importante la perspectiva de esta autora latinoamericana ya que abre un espacio para la construcción de la literatura desde nuestro territorio y desde nuestros propios procesos de colonización desde 1492.

Ahora bien, Pizarro muestra que la noción de la historia literaria cambia y debe empezarse a pensar como un conjunto de formaciones discursivas:

El lenguaje necesita desdibujar las fronteras disciplinarias y asumir la amplia mirada cultural, en un espacio de fusión, de intersección de disciplinas tales como la historia cultural, la sociología de la cultura, la historia literaria, la historia de las ideas, la semiología, la crítica literaria o la antropología cultural y simbólica. (Pizarro 21)

Es así como la literatura empieza a asumirse como un “espacio de fusión”, abierto, no es restringido. Por tal motivo, empiezo a rescatar palabras claves del texto de la autora como: *la realidad múltiple, plural, mundo simbólico, la oralidad, estratos míticos, distintas formas de escritura, traducción y transcripción*. Me parecen fundamentales porque, ciertamente, lo que se quiere evidenciar en este trabajo de grado, es la puesta transdisciplinar de la literatura. Ahora bien, retomando a Pizarro, ella demuestra que este aspecto está relacionado con los problemas entre canon y corpus y con la constante tensión dentro del canon mismo como bien se ve en la tensión entre un canon peninsular y colonial.

Pizarro señala que el ámbito tradicional de la “literatura” está restringido por una concepción de bellas letras. Sin embargo, propone contemplar la pluralidad de *prácticas* discursivas orales y escritas que se pueden caber dentro de este espacio para desafiar la noción tradicional. Apunta a la necesidad de hacer una reorganización de funciones de la literatura desde 1492 y hablar de literaturas en plural, en relación, dando cuenta de nuevas fronteras culturales de nuestro continente. Esto resulta relevante en la medida en que ya no se buscará un significado de “la literatura” en singular, sino está abierta a una pluralidad.

Ahora bien, resulta que en el canon ha dominado la escritura pero, según Pizarro es necesario reformularlo para dar cuenta de las manifestaciones de lo oral. Es necesario reconocer una pluralidad de líneas, a las que Pizarro se refiere como a unos “sistemas paralelos en relaciones de subalternidad”. Por ende, se deben reformular el canon y el corpus incluyendo otras clases de literaturas como las indígenas y todas las manifestaciones de la oralidad. Esto hace que los estudios

literarios en Latinoamérica requieran no solo mas canones sino sobre todo un corpus más amplio que sea capaz de abordar líneas plurales en relación.

En última instancia, Pizarro muestra que hay un problema de carácter metodológico ya que no se ha creado un mecanismo capaz de abordar las formaciones discursivas como espacios en constante tensión para que exista una aproximación a lo intercultural. Es clara la visión sobre la literatura colonial que propone la autora, sin embargo, varios aspectos que propone como el hecho de que:

El desafío mayor , tal vez, dentro de los tantos que implica el trabajo en una perspectiva histórica de nuestros discursos, es intentar aprehender el movimiento de su pluralidad, lo que significa su proceso de evolución al mismo tiempo que la dinámica que diseña su espesor, lo que hace a una literatura de estratos plurales en relaciones de proximidad, de tensión, de transformación a través de fronteras y demarcaciones culturales, literatura de tiempos diferentes que se articulan en los espacios de otra coherencia. (Pizarro 37)

El hecho de hablar de unas literaturas que necesitan de relaciones de proximidad y de cercanía a otros espacios hace que se cree una inclusión más amplia de lo que puede considerarse como literatura, así mismo, una noción más extensa de las literaturas de nuestro territorio latinoamericano, con nuestras hibridaciones y heterogeneidades pertenecientes a nuestra historia de colonización. Es interesante esta noción porque nos permite incluir otras prácticas literarias dentro de la construcción de su significado.

En complemento a las ideas de Ana Pizarro, resulta fundamental los aportes del semiólogo argentino Walter Mignolo, en su texto “Entre el canon y el corpus” presenta y acepta los cambios que existen en el espacio de los estudios literarios latinoamericanos. Es así, donde vuelve al problema del corpus y del canon, que remiten a estructuras “simbólicas de poder y de hegemonía” dentro de un espacio social : “ De esta manera , el campo de los estudios literarios se concibe más como un corpus heterogéneo o de prácticas discursivas y de artefactos culturales” (Mignolo 25) es así, donde Mignolo muestra que el texto de Pizarro es una manera de re-pensar los principios propios de los estudios literarios latinoamericanos de los años 80’s.

Sin embargo, Mignolo hace referencia a varios textos para evidenciar los cambios actuales de las nociones de literatura en Latinoamérica. En un primer momento, señala la noción de Ángel Rama donde muestra la trascendencia de la letra “vista como prácticas discursivas alfabéticamente escritas” (Mignolo 27) manifestando la vigencia e importancia de la imprenta, se hace importante

el proceso de la alfabetización a la literatura, es en este aspecto, en lo escrito, es donde está la educación y la cultura.

Volviendo a Rama, muestra la importancia de crear alianzas entre la alfabetización y la literatura. A su vez, Mignolo (1991) señala que las prácticas discursivas en castellano fueron las que primaron en la organización del campo de estudio. Luego, se llevó a cabo la inclusión del portugués, del francés y del inglés en los estudios literarios de América Latina, esto es importante ya que luego da cabida a las lenguas indígenas que serían campo de los antropólogos, sin embargo, desde mi perspectiva, deberían entrar en las prácticas discursivas del campo de reflexión literario, no debería ser una dimensión estrictamente antropológica.

Ahora bien, habiendo descubierto estas diversas prácticas discursivas propuestas por Mignolo y Ana Pizarro, surge la importancia misma de ahondar en las prácticas propias que emergen de la literatura. Por lo anterior, quiero referirme al escritor y profesor español Daniel Cassany, en su texto *prácticas letradas contemporáneas* (2008) donde señala que, desde hace más de 50 años, la alfabetización son en sí mismas prácticas que están presentes a lo largo del debate social de nuestra modernidad. Sin embargo, éstas impactan a las escuelas ya que determinan qué es lo que debe llegar dentro del ámbito educativo para ser leído o escrito.

La lectura sería, entonces, una práctica dentro del contexto escolar. Sin embargo, Cassany muestra que desde los años 70 se han llevado a cabo estudios para analizar el fracaso escolar en lectura y escritura durante la primaria. Así mismo, éstos aportaron grandes herramientas desde la psicolingüística y sociolingüística, para enriquecer las prácticas culturales:

Existen, sin embargo, fecundos resultados de estudios para comprender las formas actuales de lectura, la historia de sus prácticas, los efectos de la lectura en algunas poblaciones, las prácticas lectoras de diversos grupos poblacionales, la didáctica de la lectura y la escritura, y las aportaciones de la lingüística del discurso, la psicología del lenguaje, la psicología cognitiva, la neurolingüística, la sociología, la historia y otras ciencias que han facilitado el acelerado desarrollo del mundo de las comunicaciones. (Cassany 5)

Sin duda, estos aportes de todas las ciencias mencionadas, anteriormente, podrían ayudar tener una visión más amplia de la lectura y la escritura, en tantas prácticas letradas. Por tal motivo, el espacio de la lectura y la escritura, respectivamente, no obedecen a una sola práctica letrada, sino que van de la mano de otros ámbitos correspondientes a nuestro aspecto socio-cultural. Es en este lugar donde se debe “pensar nuevamente la lectura y la escuela para ofrecer más miradas sobre

la comprensión de los textos escritos, que ayuden a problematizar, y así enriquecer la reflexión educativa para apoyar el desarrollo de acciones más integrales en la escuela”. (Cassany 6)

Es interesante situar a la lectura y la escritura como prácticas cambiantes, premisa similar a la de Eagleton en su concepción de la literatura. Ya que en palabras de Cassany, muestra que los textos cambian siempre según el lugar y el momento en que estemos. Así mismo, estamos en un mundo de internet, celular, periódico gratuito, etc., de nuevas plataformas de acceso a la lectura y a la escritura que hacen que las prácticas cambien y se transformen diariamente. A pesar de lo anterior, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectura y escritura deben tener nuevas formas y alcances dentro del salón de clase de educación básica y media.

Ahora bien, “leer y escribir es algo tan diseminado e importante en la vida humana que afecta a todas las esferas, disciplinas y categorías” (Cassany 15) por ende, estas prácticas están inmersas en nuestra realidad, siempre están presentes. Desde una perspectiva lingüística, se haría alusión a esa “operación gramatical y léxica” que se convierte en un vaivén entre codificar y decodificar lo que dicen los autores y luego escribir según ciertas reglas de sintaxis y ortografía. Entonces, tanto el acto de leer como escribir, se convierten en procesos determinados por ciertas reglas y procedimientos. Sin embargo, siempre va a existir diversas interpretaciones y maneras de leer “x” o “y” texto en determinada cultura que están mediadas por las “autoridades” pertenecientes a la academia como los profesores, los investigadores, los críticos, etc.

Desde un ámbito psicolingüístico, la lectura y escritura también requieren una capacidad de inferir y aportar nuevos significados a lo que propone un texto, es decir, darle un sentido a lo leído, tejer una construcción propia. Es en esta parte donde entra a jugar un rol simbólico la propia mente del lector y sus propios procesos cognitivos. Por tanto, la comprensión de lectura no puede ser uniforme para todos los lectores ya que varía según sus experiencias vitales y cada uno moldea y aporta desde sus propios matices.

Según Cassany no debería existir eso de “leer mal” o “leer bien”, simplemente, cada quien tiene su propia experiencia con el proceso de lectura. Sin embargo, juega un papel trascendental el hecho de que el lector se plantee un conocimiento previo de lo que lee y pueda abrir su mente a construir nuevas hipótesis de lectura. A lo anterior, el autor plantea que existe también una perspectiva sociocultural que hace que la práctica de leer se rija bajo: “la situación del discurso, la comunidad cultural de significados, la retórica de cada comunidad y la diversidad de

interpretaciones” (Cassany 21) Entonces, el acto de leer también está enmarcado en una ideología que se relacionaría con la motivación, el interés, la intención del texto más que limitarse solamente a su contenido.

Además, la comunidad cultural de significados siempre es un aspecto presente en la mente del lector ya que, desde sus formas de vida, desde su gastronomía, desde sus tradiciones, valores y diversas formas de sentir el mundo difieren de otras, hace que construya un significado único de lo que quiere decirse determinado texto. Esto me hace pensar en la forma en que ciertos indígenas *kogui* o *embera* podrían leer determinado texto, es fundamental esas comunidades culturales de significado ya que parten desde otras lógicas sobre la realidad: “en conjunto, cada comunidad posee sus propias prácticas sociales, entre las que encontramos las comunicativas, habladas y escritas”. (Cassany 27) Es por lo anterior, que es tan importante la adquisición de conocimientos interculturales porque las prácticas letradas difieren en cada sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, me permito pensar en que las prácticas letradas contemporáneas poseen todos los elementos anteriores, tanto en lo intercultural como en lo ideológico. Por lo anterior, podemos inferir que dichas prácticas letradas:

Son cada una de las maneras con que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad: incluye al texto escrito, con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su status social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social, etcétera.(Cassany36)

Por tanto, los alumnos están frente a diversas maneras de construir sus experiencias de lectura y sus significados. Otro aspecto fundamental que plantea el autor, es el hecho que dentro de las prácticas letradas existen las que son “dominantes” es decir, las que tienen un carácter obligatorio como las tareas, los resúmenes, los apuntes y las prácticas “vernáculos” como los diarios, los *blogs*, los chats, etc.

Generalmente, se tiende a restar importancia a las últimas, sin embargo, es importante valerse de ambas porque pueden brindar enormes aprendizajes, no solo lingüísticos, sino que resulta enriquecedor trabajar desde ambas en el ámbito escolar porque posibilitan un enfoque más realista de la lectura y la escritura: “se trata de un auténtico repertorio de prácticas letradas que

articulan el vivir diario. Ir a la escuela es participar en un conjunto de prácticas letradas” (Cassany 42)

En último lugar, dentro del contexto del aula, el docente es el encargado de estar implicado intrínsecamente en el proceso de formación de lectores, por ende, su rol repercute a la hora de enseñar a leer, sin embargo, “no se trata de enseñar a leer, de aprender a decodificar textos o de crear motivación lectora: se trata de crear compromisos y complicidades con las comunidades de práctica, de facilitar el acceso a las diferentes prácticas letradas y a su comunidad de usuarios.” (Cassany 104) Es así, donde estas prácticas están insertas en la vida diaria del estudiante y la escuela debe ser un espacio más donde puede desarrollarlas, más no debe ser vista como el único lugar donde pueden leer o escribir.

Por eso, es importante que tanto la lectura como la escritura siempre estén ligadas, ya que el acto de escribir incluye la capacidad misma de leer, entonces, se pueden integrar recíprocamente. Un aspecto final que menciona Cassany es el hecho de que estamos en un mundo tan globalizado e intercultural que todos tenemos un acceso más directo y completo a diversos discursos. Por este motivo, “debemos prepararnos y preparar a nuestros alumnos para las comunidades plurales de lectores y autores, para el mestizaje retórico.” (Cassany 114) .

La formación integral desde una perspectiva de educación jesuita

*Nuestro ideal es la persona armónicamente formada,
que es intelectualmente competente, abierta al crecimiento,
religiosa, movida por el amor, y comprometida a
realizar la justicia.*

Peter-Hans Kolvenbach S.J. (1928-2016)

Habiendo comprendido la noción de las prácticas letradas el lector podrá percibir que se dan, principalmente, en el ámbito escolar. Sin embargo, el espacio de la escuela cumple la función de formación de todos los aspectos del ser humano, por tal motivo, estamos antes el “eje articulador” de este texto, que se refiere a la “formación integral”. Escogí evidenciar algunos aportes relevantes por parte de la educación jesuita, debido a que me parecen pertinentes para articular ese encuentro entre resiliencia y literatura en un contexto de formación. Si los profesores están ante la misión de educar seres humanos, ¿por qué no pensar en la *integralidad* del ser humano? A continuación, se verá algunos aspectos históricos y teóricos de la Compañía de Jesús que ayudarán a comprender otra perspectiva del ser y de la educación. Así mismo, es a partir de

estos principios educativos que fundamento mi propuesta de un taller de literatura que se verá más adelante en los anexos.

En primera instancia, es relevante comprender que la compañía de Jesús que fue fundada por Ignacio de Loyola en 1540, es una orden religiosa de la Iglesia Católica. Desde el siglo XVI, ha estado compuesta por diversidad de *jesuitas* que han cambiado radicalmente el mundo entre esos San Francisco Javier (fundador de la Universidad Javeriana), Alberto Hurtado S.J., Pedro Arrupe, Peter Hans Kolvenbach y en nuestro contexto colombiano Francisco de Roux o San Pedro Claver, que desde sus diversos carismas han ido transformando la sociedad.

Los jesuitas le han apostado fuertemente a la educación y a su devoción por el servicio a las personas, no en vano, Ignacio de Loyola fomenta la necesidad de “en todo amar y servir” que parte de su propuesta de espiritualidad a través de su libro *Los Ejercicios Espirituales* como un texto que más que ser leído, ha de ser vivido como experiencia de vida. Claramente, la propuesta educativa de los jesuitas parte de la espiritualidad ignaciana, que está centrada en la búsqueda de ordenar los afectos para en todo amar y servir a Dios.

Sin embargo, no es un espacio que se limite a la religiosidad y al culto a Dios, rescato esta metodología y propuesta educativa de formación porque es interreligioso, siempre abierta a todas las maneras de pensar y a todas las ideologías de los individuos. Es una propuesta libre, sin dogmas, que permite que el ser humano crezca y entre a conversar en la diferencia: “La Pedagogía Ignaciana está inspirada por la fe. Pero incluso aquellos que no comparten esta fe pueden hallar expectativas válidas en este documento ya que la pedagogía que se inspira en San Ignacio es profundamente humana y consecuentemente universal.” (Duminuco 6)

Ahora bien, la educación básica y media propuesta por los jesuitas se basa en que el estudiante sea capaz de afirmar la realidad del mundo, ayudar a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana y busca promover el diálogo entre la cultura y la fe:

Dios se revela especialmente en el misterio de la persona humana, creada “a imagen y semejanza de Dios”; por ello, la educación jesuítica explora el significado de la vida humana y se preocupa por la formación total de cada estudiante como ser amado personalmente por Dios. El objetivo de la educación jesuítica consiste en ayudar al desarrollo más completo posible de todos los talentos dados por Dios a cada persona individual como miembro de la comunidad humana.” (Varios autores 7)

Es de esta forma en que cada estudiante es reconocido por lo que es como persona, sin concentrarse solamente en sus materias:

Los jóvenes, hombres y mujeres, que estudian en un centro educativo de la Compañía no han conseguido todavía su plena madurez; el proceso educativo reconoce las etapas evolutivas del crecimiento intelectual, afectivo y espiritual y ayuda a cada estudiante a ir madurando gradualmente en todos estos aspectos. Así, el plan de estudios **está centrado en la persona**¹¹ más que en la materia que hay que desarrollar. Cada alumno puede desarrollar y realizar los objetivos a un ritmo acomodado a su capacidad individual y a las características de su propia personalidad. (Varios autores 17)

Lo anterior es de vital importancia, ya que le permite una apertura al constante crecimiento a lo largo de su vida, sin quedarse en un espacio meramente escolar, sino que trasciende: “Por ser la educación un proceso que dura toda la vida, la educación jesuítica intenta infundir una alegría en el aprendizaje y un deseo de aprender que permanecerá más allá de los días pasados en la escuela.”(Varios autores 22) Así mismo, busca ser un compromiso de acción en la vida: “el amor ha de ponerse más en las obras que en las palabras” (Ejercicios Espiritual de Ignacio de Loyola) esto hace que se formen hombres y mujeres para los demás, es decir, que sean capaces de ir más allá de sí misma, dejar a un lado los egoísmos, para darse a unos valores comunitarios. Otro aspecto fundamental en este darse a los otros, es el *Magis* Ignaciano, que se refiere a “el más” que se centra en el desarrollo **más** completo de todas las dimensiones de la persona. Hace referencia a una excelencia, pero no a una mera excelencia académica, sino a una humana.

Dentro de la pedagogía ignaciana se basa en el método de los *Ejercicios Espirituales* y en la vida de Ignacio de Loyola. En el caso de los Ejercicios, se refiere a un texto que se empezó a construir en el año 1521, durante la convalecencia de un personaje con grandes búsquedas espirituales y que desafió batallas y hombres, que estudió en la Sorbona y que tuvo que luchar por su país hasta tener una herida fatal que lo llevaría al total estado de reposo donde solamente le quedaba vivir leyendo libros sobre historias de santos.

Poco a poco, en este estado de reposo y discernimiento, fue entendiendo el verdadero rumbo y sentido de su existencia. Con lo anterior, me refiero a San Ignacio de Loyola con su libro *Ejercicios Espirituales* que: “nunca tuvo la intención de hacer una obra maestra de la literatura universal, ni una obra cumbre de la teología o la espiritualidad, ni una gran disertación filosófica. Su única intención era compartir con otros algo que les fuera útil para su vida interior y los pudiera conducir a alcanzar Amor.” (Peña 7)

¹¹ Énfasis en negrillas propio.

Ahora bien, quisiera decir que lo que San Ignacio propone en su libro es “un itinerario hacia el interior de la persona que favorece un encuentro consigo misma y con Dios, lo cual la lleva hacia el encuentro con los demás y con lo demás. Este encuentro se da de una nueva manera, con mayor orden en la vida, más libertad en el actuar y mayor determinación por el Amor.” (Peña 13) Lo anterior, hace que los ejercicios sean un espacio en la vida académica por el hecho de que en ambos espacios existe la figura del acompañante, entonces, el profesor se convierte en un acompañante, más que en una figura vertical y de mando a sus estudiantes. Así mismo, los métodos de oración que se llevan a cabo en el tiempo de los ejercicios se aplican en el aula. El último, el cual se refiere a la aplicación de los sentidos, es el que se relaciona con lo **experiencial**, lo cual quiere decir, sentir, degustar, la experiencia del aprendizaje que se está llevando a cabo :

Hay ciertas analogías entre los métodos de los Ejercicios y los métodos de la pedagogía jesuítica tradicional, muchos de los cuales pasaron a la Ratio Studiorum:

- a. Los "preámbulos" y los "puntos" para la oración tienen su paralelo en la prelección de la materia, que debe ser enseñada;
- b. La "repetición" de la oración se asemeja al dominio de la materia, por medio de una frecuente y cuidadosa repetición del trabajo de clase;
- c. La "aplicación de sentidos" ("sentir" para Ignacio se refleja en el acento puesto en lo creativo y lo imaginativo, en la experiencia, la motivación, el deseo y el gozo por aprender. (Varios autores, 1986,p.35)

Es importante notar que esta apuesta educativa jesuita que parte desde la experiencia de vida de Ignacio de Loyola y sus Ejercicios Espirituales ha trascendido y transformado realidades humanas. Día a día, en medio de una cultura que “está obsesionada por las notas altas y la clasificación elevada”, las largas horas puestas en internet y una constante pérdida de la estabilidad (a causa de una *modernidad líquida* según el sociólogo Zygmunt Bauman), puede existir desde el espacio educativo, una herencia y una manera de formar personas líderes de su propia existencia. Un lugar donde se provee a los estudiantes una “brújula” para construir su futuro con plena autonomía y discernimiento.

Con todo lo anterior en mente, encontré el libro del profesor y psicólogo Sergio Trujillo¹², fruto de su trabajo de grado de la Maestría en educación, titulado *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta de una pedagogía de los afectos* (2008) el cual es un complemento enorme a las ideas anteriormente esbozadas. A lo largo de sus cinco capítulos, interpela al lector a re-pensar el modelo tradicional de educación, para re-plantear y poner en práctica nuevas formas de educación donde la formación afectiva se vuelve núcleo de la formación integral. Resulta trascendental señalar el hecho de que la modernidad “soslaya la integralidad del sujeto, y en particular, a menospreciar su afectividad” (Trujillo 13) Entonces, todo lo relacionado con las emociones, los sentimientos, la sexualidad, la relación con los demás y consigo mismo queda en un segundo plano, ya que prima la productividad y lo racional:

La fuerza de la cultura moderna actúa sobre el sujeto “unidimensionalizándolo”, pero en el sujeto biológico, psicológico y social, sus otras dimensiones constitutivas se resisten al reduccionismo. Es decir que cuando las prácticas pedagógicas modernas buscan ser coherentes con sus concepciones antropológicas, ontológicas y epistemológicas, tienden a reducir lo humano a una de sus dimensiones y, al interior de cada dimensión, a reducir lo complejo a lo simple, y en consecuencia, también a la reducción de lo afectivo a lo emocional. Pero la complejidad humana se niega a ser constreñida. (Trujillo 14)

En consecuencia, cada tipo de educación es, en cierta medida, coherente con el proyecto de la modernidad, sin embargo, en el desarrollo de sus currículos escolares y espacios educativos va dejando a un lado la vida práctica que según Remolina (1998) se deriva del querer y no del entender. Nuestra cultura occidental sigue dándole prioridad a la razón por encima de las emociones “que han sido tenidas como perturbaciones y obstáculos” (Trujillo 18) ¿Qué sucede si se educa a un individuo haciéndole entender que sus emociones no son importantes? Sería una persona unilateral, sin ser capaz de ver los matices de todas las dimensiones de su existencia. A su vez, el conocimiento y manejo de sus emociones son vitales para el desarrollo de su personalidad, le permiten tener mayor autoconfianza y aprendizajes profundos de sus sentires, que no están mediados por la razón y las verdades absolutas.

¹²Psicólogo y magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Coordina el énfasis en Biografía y sentido vital y hace parte del equipo docente de Orígenes y Desarrollo de la psicología en el siglo XX. Ha dirigido trabajos de grado sobre diferentes tópicos de proyecto de vida y distintos aspectos del desarrollo moral y de la resiliencia. Tomado del libro titulado *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta de una pedagogía de los afectos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana (2008).

En palabras de Trujillo (2008) muestra que es importante preguntarse sobre esta “deformación macrocefálica” será que si seremos capaces de reconducir la historia hacia condiciones de posibilidad de una subjetivación integral. A su vez, para que la formación integral pueda florecer se debe estudiar las condiciones históricas y culturales en las que se da la educación para re-plantearlas:

Pero no se trata de hacerle pañitos de agua tibia a la escuela moderna: no se busca abrir espacios complementarios en el margen de la racionalidad, donde quepa la afectividad como su complemento. No se propone aquí una alternativa asistencialista: démosle al corazón un sitio en la escuela, para recordar a los actores educativos que todavía lo tienen. Se trata de cuestionar las bases mismas de la cultura moderna, del proyecto moderno, para reformular una cultura y una educación de modo que estén al servicio de los seres humanos, con el fin de que ellos dejen de servir al proyecto que les priva de sí mismos para domesticarlos a favor de metas contradictorias y engañosas. Se trata de proponer una educación afectuosa. (Trujillo 21)

Es de esta forma en que la afectividad, pilar de la formación integral, no puede ser agregada a un currículo y a unas prácticas escolares, sino debe instaurarse como la raíz propia de una educación integral y por ende, afectuosa. En palabras de Gaitán (2001) “la educación remite a *ex ducere* (sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera), que indica cómo el énfasis de la acción educativa para ser formativa, debe trasladarse cada vez más al interior de quien se educa (...) el énfasis debe trasladarse cada vez más al interior de quien aprende y se forma.” (Citado por Trujillo 22) En contraste, el Padre Gerardo Remolina S.J. (2001) nos muestra la dimensión interior, espiritual y trascendental de la formación:

La formación tiene que ver con la interioridad de la persona. Su estructuración no puede realizarse sino desde dentro, desde los fundamentos del propio ser. Una auténtica formación no es posible sin un intenso cultivo interior, sin una profunda espiritualidad, porque la formación es, ante todo, un acontecimiento del espíritu. Hablar de la interioridad nos lleva a hablar del corazón, de ese núcleo fundamental de la persona que es no sólo el nido de nuestros sentimientos y nuestros afectos, sino el principio del conocimiento interior, ya que en él anida el amor. Y es el amor el que no solo nos abre las puertas del conocimiento, sino el que nos permite penetrar en él; corazón que es el lugar en donde se preparan y, en último término, se toman las decisiones fundamentales de la persona. (Remolina 7)

Con las ideas anteriores, cabe afirmar que, entonces, la formación integral desde la perspectiva de educación jesuita, “pone en marcha la integración de las diferentes dimensiones

inherentes al ser humano” (Remolina, 2001). Sin embargo, este concepto y sus prácticas educativas tienen una raíz en el proyecto de Dios para los seres humanos. “No pretende atropellar las creencias de nadie, ni forzar el convencimiento y menos aún la conversión de nadie, sino vivir en coherencia con los valores evangélicos.” (Trujillo 70)

Ahora bien, el fundamento de esta formación está dado en el **Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)**. Según Trujillo (2008) “es una espiral que jalona el desarrollo humano a través de la vivencia de **experiencias** significativas **contextualizadas**, respecto a las cuales se **reflexiona**, con el propósito de planificar y gestionar la **acción** en ese contexto, acción sobre la cual se vuelve para **evaluar** lo actuado, de modo tal que posibilite el mejoramiento continuo, el desarrollo.”

Trujillo (2008) muestra a lo largo de estas anotaciones que todas las dimensiones del ser humano se ven expuestas en las 16 anotaciones del gráfico anterior. Por ende, el proceso de aprendizaje está ligado a una **experiencia, reflexión y acción**. Entonces, nos estamos refiriendo a que todo parte de una experiencia, cuando se recibe un conocimiento no se queda en un mero proceso cognitivo, sino en un “sentir y degustar” internamente de lo que se recibe. Otro punto importante de las anotaciones, es el *tiempo* del aprendizaje el cual se refiere a que debe ser flexible, esto hace que se extienda a los ritmos personales de cada alumno, se compromete con “la singularidad del estudiante”.

En complemento a lo anterior, el rol del profesor se ve como un acompañante: “no interviene mostrándole el camino, solamente dejando que el estudiante se pregunte a dónde quiere ir. Pero si el profesor es testigo de dificultades en el alumno, entonces su labor es decidida y claramente afectuosa, y también, decidida y claramente preparatoria para el discernimiento. Le acompaña “pausada y amablemente” le anima y fortalece. “(Trujillo 75) En cuanto a los afectos del estudiante, el maestro le enseña a reconocer sus mociones, es decir, sus propios movimientos espirituales y esos sentimientos que lo invitan a realizar o no determinada acción. Es desde este reconocimiento de los sentimientos y de la afectividad que el Paradigma Pedagógico Ignaciano sirve como fuente para una formación integral.

Otro aspecto importante es el hecho de que dentro de la formación cabe lo interdisciplinar, “una perspectiva pluricultural del mundo y un horizonte de sentido existencial: Esta formación integral, entonces, buscar superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas, tomar conciencia de los nexos entre las especializaciones y la dimensión global, y dar sentido a todo el proceso de la vida humana.” (Pontificia Universidad Javeriana 10) Es así, que

más allá de una formación estricta en cada área del conocimiento, se busca hibridar las asignaturas para una riqueza más amplia de la experiencia del aprendizaje. También, al tener un conocimiento más multidisciplinar de su realidad, le permite al sujeto ser parte de un cambio social desde su propia realidad.

Ser como una flor de loto: La resiliencia

*Creo en lo sagrado de la tarea de enseñar y aprender.
 Creo en cada uno de mis maestros, como les creí cuando me enseñaron.
 Creo en los ejemplos de vida: en los malos y en los buenos;
 de todos pude sacar algo positivo.
 Creo en la dimensión trascendental del ser humano.
 Creo firmemente que todo lo que ayude a “humanizarlo” es válido.
 Creo en la resiliencia como visión.*

**María Gabriela Simpson
 Profesora de Argentina.**

Si miramos las prácticas letradas y la formación integral nos dan herramientas para repensar varios aspectos del contexto educativo a nivel general, hasta centrarlo en una dimensión más holística donde se contempla, en primer lugar, la totalidad del individuo que va a ser formado. Ahora bien, teniendo clara la premisa anterior, le hago una invitación al lector para que vaya pensando en otro aspecto teórico fundamental en la construcción de mi tejido. Este hilo ha sido el aspecto más “interdisciplinar” que se encontrará a lo largo del recorrido. Sin embargo, en la actualidad, estamos de frente a nuevos retos que nos exigen una mayor apertura mental, emocional y espiritual. Y así, podremos ahondar y trabajar con nuevas relaciones dentro del campo del conocimiento para ampliarlo, enriquecerlo y actualizarlo con las preocupaciones propias de nuestro tiempo.

En primer lugar, contaré un pequeño relato: *Las flores de loto crecen en los pantanos, en las aguas más turbias, donde se posan los sapos, en estanques, aguas repletas de excrementos de diversos animales. A pesar de todo, esta flor nace con unas hojas muy limpias y siempre va creciendo con sus pétalos mirando hacia el cielo, a pesar de haber nacido y crecido en aguas turbias, sucias, sin ningún sustrato “bueno” o “limpio” que le diera raíces. Se mantiene resplandeciente y siempre, mirando al cielo. Quizá esta es la metáfora espiritual de las tradiciones*

*hindúes: La constante búsqueda de la divinidad, aún en las circunstancias más oscuras y desoladoras.*¹³

Lo narrado anteriormente, me hace pensar que una persona *resiliente* es capaz de ser como una flor de loto. Logra ver luces en sus más profundas oscuridades. Considero que, en nuestro país, independiente, de los años de luchas contra la violencia, necesitamos, cada vez más, tener la capacidad de vivir procesos de resiliencia para así poder lidiar con nuestros propios duelos, perdonar, curar y curarnos. Como latinoamericanos, tenemos heridas, heridas abiertas y siempre cambiantes de todo lo que sufrimos en las batallas de colonización. Nuestro espíritu latinoamericano, desde sus orígenes y en nuestras propias raíces indígenas, guardamos un dolor colectivo, que, a mi modo de ver, hemos ido transformando en nuestras manifestaciones culturales, sociales, políticas, etc. Así, que, de cierta forma, somos resultado de estas heridas, de invasiones, de dolores que también son colectivos.

Cuando se busca en el Diccionario de la Real Academia Española el significado de la palabra *resiliencia* parte de una “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador” y así mismo, parte de una “capacidad de un material para recuperar su estado inicial cuando ha pasado la perturbación a la cual fue sometida” (DRAE). Sin embargo, el concepto de resiliencia ha tenido diversos significados en el ámbito de la teología, la psicología, de la educación, de la cultura, de la sociología, de la antropología y de la historia. Cuando empecé a indagar sobre este tema me encontré con diversos ámbitos de la resiliencia en diversas disciplinas de las ciencias exactas y de las ciencias humanas. Esto me pareció importante, aunque claramente, fue un reto para el tejido mismo de este trabajo de grado, ya que tuve la posibilidad de dialogar con profesores de teología, psicología, educadores y con jesuitas. Esto me hizo enriquecer mis perspectivas para que, desde mi lugar de enunciación en los Estudios Literarios, pudiera explorarlo.

En mi búsqueda sobre la noción de resiliencia, encontré que, en la facultad de teología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, existe un grupo de investigación llamado *Resilio*, que desde el año 2007, ha sido liderado por la profesora de teología María Stella Rodríguez Arenas¹⁴. En el transcurso del 2004, logró que fuera una realidad la iniciativa de dictar la asignatura

¹³ Autoría propia.

¹⁴ He tenido la oportunidad de charlar varias veces con ella y ha sido una experiencia enriquecedora por sus múltiples aportes y búsquedas desde la resiliencia. Realizó su tesis doctoral¹⁴ en Cuba, con el Ministerio de

de resiliencia para toda la Universidad. Adicionalmente, el trabajo con el grupo *resilio* está compuesto de las perspectivas de varios profesores y estudiantes a nivel interdisciplinar. El objetivo principal es visibilizar y hacer un reconocimiento a nivel universitario de la resiliencia. Son un seminario de investigación y de intervención, que es parte de la Confederación Iberoamericana de Resiliencia. Tienen metas semestrales y fueron los que crearon el Diplomado en Resiliencia y sentido de vida. Por último, el año pasado tuvieron el I Congreso Internacional de Resiliencia y Paz donde se mostraron varios proyectos de promoción de la resiliencia en diversas comunidades afectadas por la violencia en nuestro territorio.

Ahora bien, ¿De dónde surge la resiliencia? En primer lugar, en el libro *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (2002) compilado por el médico y psicoanalista argentino Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez Ojeda, a lo largo de sus doce capítulos, se explora el concepto de resiliencia desde los proyectos sociales, desde una concepción latinoamericana y comunitaria, desde la psicología, desde la familia, desde la educación en la ciudad y en el campo, desde los derechos humanos y desde la opresión en el tiempo de la dictadura argentina. Estos artículos de varios médicos, psicopedagogos, psicólogos, investigadores sociales, me hicieron comprender, más a fondo, la dimensión misma de lo que se entiende por resiliencia.

Aldo Melillo, muestra que en el ámbito de las ciencias sociales el concepto de la resiliencia parte de un descubrimiento de Emmy E. Werner¹⁵ en un estudio sobre epidemiología social que se llevó a cabo en la Isla de Hawái. Durante el año 1955, realizó un experimento en el cual durante 32 años siguió el desarrollo de vida de alrededor de 500 personas que estaban en condiciones de vida repletas de pobreza extrema, estrés, alcoholismo y disolución del vínculo parental. A pesar de todas estas condiciones, concluyó que los niños que crecían en ese espacio podían sobreponerse a estas adversidades y podían construir su futuro. Así mismo, cabe aclarar que para que llegaran a desarrollarse fue importante el hecho de que tuvieran un apoyo de algún adulto significativo, entonces, gracias al afecto y al amor recibido pudieron transitar a su adultez.

Partiendo del experimento de Werner, se empezó a desarrollar varios estudios sobre las características personales de los sujetos que ampliaban el proceso de resiliencia. También, se

Educación de allá, en el año 2004. Su trabajo doctoral se basa en la creación de una propuesta pedagógica de la resiliencia.

¹⁵ Psicóloga norteamericana. Nació en 1929. Experta en desarrollo humano y comunitario. Trabaja en la Universidad de California - Davis.

distinguieron unas condiciones resilientes de estas personas. Sin embargo, según Melillo, existen varios procesos y situaciones sociales que enmarcan la adversidad de la cual nace la resiliencia:

La globalización de la economía, las políticas neoliberales en el mundo, con sus evidentes consecuencias de empobrecimiento y exclusión de vastos sectores de la población, más el incremento de la drogopendencia, la delincuencia, el alcoholismo, etc. (...) estas situaciones van dejando generaciones marcadas por la enfermedad, la cárcel, el deterioro personal, familiar y social, sin que se vislumbren soluciones también globales desde la política y la economía.” (Melillo 16)

Con todo lo anterior, ¿Qué es lo que se podría hacer para cambiar estas situaciones de adversidad? Los individuos no pueden quedarse a la deriva de sus políticos, a los cambios gubernamentales o a la espera de un cambio a nivel macro para poder salir adelante y dejar a un lado, todos los factores inicialmente nombrados. Existen grandes problemáticas de falta de arraigo, de solidaridad, de pertenencia, lo cual desemboca en varios problemas de convivencia. Por lo anterior, es importante que:

Se inserte la necesidad de utilizar plenamente el concepto de resiliencia en las acciones sociales, educativas y de salud que abarquen a los sujetos individuales de todas las edades, desde la primera infancia hasta la tercera edad, pero también a las familias e, incluso, a las comunidades asistidas por programas que promuevan y refuercen sus características resilientes. (Melillo 17)

En el artículo titulado “Nuevas tendencias en resiliencia” de Edith Henderson Grotberg muestra que la resiliencia tiene ocho nuevos enfoques que parten del área del desarrollo humano:

- 1) La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humano, incluyendo diferencias étnicas y de género.
- 2) Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren de diferentes estrategias.
- 3) El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
- 4) La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.
- 5) La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y calidad de vida.
- 6) Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.
- 7) Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación con la resiliencia.
- 8) La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes. (Grotberg 19).

El trabajo desarrollado por Grotberg se ha enfocado en las estrategias de promoción de la resiliencia, de acuerdo a las etapas de desarrollo de los niños, que,

según Erik Erikson¹⁶, parten del desarrollo de la confianza básica desde el primer año de vida, hasta el desarrollo de la identidad que se da desde los 13 a los 19 años. Así mismo, es la pionera en generar unos factores y conductas propias de la resiliencia que se verán a continuación.

Es importante tener en cuenta los factores de resiliencia y conductas resilientes. A lo largo de sus indagaciones, la investigadora y profesora Grotberg (2002) ha identificado que existen cuatro factores resilientes que se agrupan en cuatro categorías:

Yo tengo (apoyo) → Personas en el entorno en quienes puedo confiar. Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar problemas y peligros. Personas que me ayudan en caso de que esté enfermo o en peligro.

Yo soy→ (atañe al desarrollo de la fortaleza intrapsíquica.) → Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño. Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto. Respetuoso de mí mismo y de mi prójimo.

Yo estoy → Dispuesto a responsabilizarme por mis actos. Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo→ (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos. Hablar sobre cosas que me inquietan o me asustan. Buscar la manera de resolver los problemas. Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso que no está bien. Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar. Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Todos los factores señalados suponen una constante interacción *dinámica* entre estos, además, van cambiando de acuerdo a la edad de la persona : “ Las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que cambian y requieren cambios en las conductas resilientes” (Grotberg 22) La relación de estos factores con ciertas dinámicas de prácticas letradas en talleres de literatura se verán en el capítulo siguiente, por tal motivo, es importante desde este punto tener claro cuál es el contexto de esta propuesta de Grotberg para poder comprender la manera en que se hacen presentes en los talleres.

Así mismo, es de suma importancia notar que la resiliencia es un proceso. Al tener esta característica se debe pasar por ciertos aspectos como la promoción de factores resilientes que se

¹⁶ Psicoanalista de origen alemán (1902-1994), radicado en Estados Unidos. Experto en desarrollo social, discípulo de Freud. Trabajó como profesor en Harvard, en Yale y Berkeley. Sus investigaciones giran en torno a la infancia, la adolescencia, la juventud con respecto a la sociedad.

deduce como el primer paso para el proceso de resiliencia. Luego, existe el compromiso con el comportamiento resiliente que se refiere a los factores resilientes nombrados anteriormente y a su constante interacción (yo puedo, yo tengo, yo soy, etc.) Posteriormente, se debe identificar la adversidad, es en este momento en que se llega a la raíz de los problemas y de sus riesgos.

Finalmente, se lleva a cabo una valoración de los resultados de resiliencia. Esto sería el objetivo en sí de la resiliencia, que se trata de ayudar no solo a las personas, sino a las comunidades, a superar las adversidades, pero a la vez de aprender, de crecer, con estas experiencias dolorosas. Dentro de los beneficios se encuentra la manera en que las personas pueden **aprender de la experiencia**, es en este punto donde caben preguntas como: ¿Qué se aprendió? ¿Qué factores de resiliencia, qué comportamientos resilientes necesitan mayor atención? El siguiente beneficio es el hecho de **estimar el impacto sobre los otros** que busca analizar los comportamientos resilientes y el respeto que se tiene por los otros. En último lugar, está el **reconocer un incremento de sentido de bienestar y de mejoramiento de calidad de vida** lo cual lleva al individuo a un estado de mejoría en su salud mental, emocional, lo anterior, sería parte del objetivo de la resiliencia.

Si la resiliencia demanda una “responsabilidad colectiva”: ¿Cuál sería el rol de la literatura en estos procesos? ¿De qué forma ciertas prácticas letradas pueden promover factores de resiliencia? ¿En qué espacios se propicia la resiliencia desde la literatura misma? ¿La resiliencia puede contribuir a la formación de un profesional en Estudios Literarios? Todos estos interrogantes se han ido tejiendo han guiado el camino de este trabajo, sin embargo, más adelante, se verá específicamente en qué espacios del campo literario se puede construir este encuentro.

Por lo anterior, resulta importante preguntarse sobre la necesidad de una resiliencia comunitaria en Latinoamérica. Desde la perspectiva de Suárez, se ha utilizado en los países que están en vía de desarrollo, en las poblaciones marginales ubicadas entre lo urbano y lo rural. En el caso de Latinoamérica, se ha elaborado el concepto desde nuestra propia realidad social: repleta de exclusión y desigualdad. Por ende, varias organizaciones, universidades e instituciones políticas han puesto en sus principios la resiliencia. Según Boris Cyrulnik y Stefan Vanistendael, reconocidos autores de esta temática, le han atribuido el enfoque colectivo / comunitario al territorio de Latinoamérica. Desde finales de los años 90's hasta el 2001, se han creado 44 proyectos que tienen como base las estrategias e intervenciones desde la resiliencia.

Al entrar en esta perspectiva comunitaria de la resiliencia, se tienen en cuenta factores como las realidades sociales y étnicas que están presentes en nuestro territorio. Dentro de las conclusiones de estas iniciativas se ve que la resiliencia aporta a la identidad cultural y a su fortalecimiento, a su vez, a la lucha contra la pobreza y la inequidad:

El subcontinente integrado por América latina y el Caribe se aproxima ya a los 500 millones de habitantes y constituye un área geográfica y poblacional caracterizada esencialmente por la disparidad y la inequidad. (...) En el plano socioeconómico, es considerado como el continente de la inequidad. Aun África, con su lacerante pobreza, conserva estructuras de tipo tribal que implican una mejor distribución de escasos bienes. En América latina somos parte de la periferia de un capitalismo salvaje, que concentra impudicamente la riqueza en unos pocos y multiplica la extensión de la pobreza. (Suárez 69)

Teniendo en cuenta el contexto de nuestro continente, estamos de frente a grandes catástrofes naturales y sociales, como terremotos, inundaciones, ciclones, hambrunas, guerrillas, represiones. Por tal motivo, “cada comunidad latinoamericana ha debido enfrentar desastres y catástrofes que pusieron a prueba la resiliencia, en un sentido colectivo. Además, desde las culturas maya e incaica se cuenta con una gran tradición de solidaridad social, para responder con el esfuerzo colectivo a estas situaciones de emergencia” (Suárez 70) Es desde estos lugares donde nace el concepto de una resiliencia comunitaria y hace que se enriquezca el campo de estudio ya que no se basa en un caso individual, sino en un enfoque colectivo.

En este territorio las personas han aprendido, desde el concepto de *merveilleux malheur*¹⁷ del psiquiatra Boris Cyrulnik, a desarrollarse en las desgracias más amplias. Es desde estos quiebres, que se construyen alternativas y desafíos para movilizar los esfuerzos comunitarios de la población. Esto se puede observar en los eventos posteriores a terremotos o, por ejemplo, luego de los huracanes en una Isla como Haití donde se construyen voluntariados y nuevas alternativas para apoyar a las víctimas y crear un apoyo que los favorezca.

Ahora bien, Suárez muestra la necesidad de identificar los pilares de la resiliencia comunitaria. En primer lugar, está la autoestima colectiva, que se refiere a esa actitud de orgullo por el lugar en que se vive, se hace tangible a través del arraigo sobre su propio territorio. Posteriormente, está la identidad cultural, que muestra una serie de costumbres, valores, dialectos, danzas, etc. “En este

¹⁷ *Una maravillosa desdicha*. (Traducción propia)

siglo de globalización irrestricta, la persistencia de sociedades capaces de preservar su identidad cultural representa una esperanza para la humanidad.” (Suárez 72) Lo anterior, se puede ver tangiblemente en la migración y en la preservación de varios resguardos indígenas ubicados a lo largo de todo el continente, a pesar del capitalismo, persisten las diversas muestras de identidades culturales de los pueblos indígenas en América.

Por otro lado, el humor social (concepto estudiado por Stefan Vanistendael, Frode Soebstad y Giselle Silva) que señala la capacidad de los grupos sociales para encontrar la comedia en medio de la tragedia. En este caso, según Vanistendael, existe la representación del chiste político en sus diversas expresiones artísticas que ha ayudado a las personas a soportar dictaduras y la diversidad de injusticias relacionadas con la corrupción. El humor, entonces, se ve como una estrategia “de aceptación madura de la desgracia común”. (Suárez 74) Finalmente, la honestidad estatal, se refiere a la no- corrupción por parte de los gobiernos, a la transparencia del manejo de los recursos públicos. Como latinoamericanos, estamos cada vez más conscientes de la deshonestidad de los funcionarios públicos, este aspecto ayuda a que se creen liderazgos en contra de los que manejan los recursos, lo cual ayuda a crear esfuerzos colectivos. En definitiva, cada pilar tiene como función fortalecer los procesos de resiliencia y ser puentes para lograr del todo el tránsito hacia ésta.

Sin embargo, los pilares de la resiliencia comunitaria tienen unos “antipilares” que se observan en primer lugar, a través del malinchismo¹⁸, este término se refiere a esa admiración por todo lo extranjero, generalmente, por lo que viene de Estados Unidos o Europa. Muchas de nuestras comunidades renuncian a su sentido de pertenencia por los modelos y estereotipos de otras sociedades, se pone como “grupo de referencia” lo extranjero. En este aspecto, los medios de comunicación masivos juegan un rol importante ya que predominan los estereotipos europeos y norteamericanos, para ser impuestos en la televisión y las telenovelas que ven a diario los consumidores latinoamericanos.

Por otro lado, está el *fatalismo* que se define como esa actitud pasiva frente a la desgracia. Muchas veces en el ámbito de la religión, se deja al individuo de frente a “la voluntad de Dios” lo cual hace que se deje a un lado la conducta resiliente, por limitar al sujeto a someterse a una

¹⁸ Si se quiere ahondar en el concepto del *malinchismo*. Recomiendo el libro *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz.

voluntad divina, de la cual no puede ser un agente transformador, ni puede intervenir. Esto se puede ver cuando la religiosidad se convierte en un fanatismo riesgoso, lo cual hace que el hombre no pueda decidir sobre su propio destino.

En el caso del *autoritarismo* se refiere a todos los sistemas totalitarios de gobierno a lo largo del siglo XX. Estas dictaduras han impedido que las personas puedan construir procesos de resiliencia ya que han sido los principales generadores de crisis colectivas. Posteriormente, está la *corrupción* la cual se convirtió en “el principal factor inhibitor de la resiliencia comunitaria”. La mayoría de países latinos han llegado a un estado de corrupción tanto en lo público como en lo privado. En unas estadísticas hechas por el *Washington Post* en el año 2000, se observa que Honduras, Paraguay, Ecuador, Bolivia y Venezuela ocupan los primeros puestos en corrupción a nivel mundial, posteriormente, sigue Colombia, Argentina, Nicaragua, Guatemala, México, El Salvador, Brasil, Uruguay, Perú, Costa Rica y Chile. Estas cifras muestran que es un problema grande propio de nuestro territorio.

Resulta importante observar el enfoque de la resiliencia desde una perspectiva colombiana, ya que es “un instrumento teórico de interrogación sobre la coyuntura histórica que vive Colombia para estudiar cuál es nuestra responsabilidad individual en la constitución del problema de hoy, pero, sobre todo, cuál es nuestra responsabilidad, hoy, en la situación que vivimos.” (Colmenares 15) Así mismo, cabe señalar que más allá de un “instrumento teórico” la resiliencia brinda una representación del discurso social desde otros lugares, dejando a un lado los lugares comunes y permite modificar la conducta en las personas.

Primeramente, la psicóloga María Eugenia Colmenares, muestra que el concepto de la resiliencia toma aún más sentido en el contexto socio-cultural de nuestro país. Parte de la problemática de lo que significa ser colombiano hoy en día. A pesar de la Constitución de 1991, que protege a las culturas colombianas y hace que el país se reconozca como un país multiétnico y multicultural, el resultado de esta constitución es un reclamo por el reconocimiento de la diversidad.

Sin embargo, a hoy, 2016, muchas comunidades indígenas por ejemplo los *wiwa* de la Sierra Nevada, señalan que este aspecto se quedó “en un papel de la constitución” pero que, a la hora de la verdad, sigue existiendo discriminación. De todas formas, los pueblos indígenas han adquirido una fortaleza y un poder enorme de generar resiliencia al interior de sus comunidades, por el simple

hecho de no dejarse olvidar, ni de existir. Así lo señala Esther Sánchez, en su artículo “Principios y procedimientos de los indígenas Andoque de Colombia para vivir y crecer después de la muerte”:

Estos pueblos indígenas practican principios muy bien instrumentalizados para la resistencia y protección frente a la destrucción y a la vulneración de la propia integridad como colectivos. El manejo de la verdad, el mantenimiento perenne en la memoria plural y colectiva de los hechos y la capacidad para seguir existiendo como pueblos distintos, pese a la diversidad, son manifestaciones de las estrategias transmitidas de generación en generación, dignas de conocerse, reforzarse y extenderse como aporte valioso para contribuir a la paz de Colombia, (Sánchez 70).

Por otro lado, en el ámbito educativo de la resiliencia en el país, se observa lo que expone la psicóloga Ángela María Mejía:

En el seno de nuestro país nos permitimos autodenominarnos subdesarrollados, tercermundistas, identificándonos con las categorías que otras naciones nos asignan. Esta manera de percibirnos ha contribuido, entre otras cosas, a la creación de políticas educativas de bajo nivel porque suponen como sujeto a un individuo desprovisto en todas las esferas de su vida, y específicamente, de capacidades e instrumentos intelectuales. Por ello, “la educación se dirige a subsanar deficiencias, pues parte de una concepción de lo que no se tiene desconociendo los recursos propios del sujeto que son la riqueza que posee para impulsar su propio desarrollo.”¹⁹ (Mejía 97)

Este panorama en el contexto de la educación en Colombia, muestra la necesidad de preguntarse ¿de qué manera se podrían desarrollar nuevas políticas educativas para fortalecer los procesos de resiliencia? La profesora y grafoanalista argentina, María Gabriela Simpson, en su texto *Resiliencia en el aula, un camino posible* (2011) señala el rol de la escuela y la tarea educativa frente a la resiliencia. Su enfoque se muestra, en un primer momento, en el rol del docente que en palabras del psicólogo infantil Ginnott es que el maestro es el elemento decisivo en el aula. Es su humor diario el que determina el tiempo. “Como maestro poseo el poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguará, y un niño se humanizará o se deshumanizará.” (Simpson.7) Es por lo anterior que, la resiliencia invita a “positivar nuestra mirada al prójimo y a modificar nuestras prácticas, empezando por observar, identificar y usar mejor los recursos de quienes hemos de cuidar” (Simpson 18)

¹⁹ Énfasis en negrillas mío.

Así mismo, es trascendental tener en cuenta que el concepto de resiliencia se adecua a una escala de valores que varían con el individuo y la sociedad en la que vive. Por tal motivo, Simpson nos muestra que no existe una definición transcultural de la resiliencia, así sea un objeto de estudio universal. Es por esto que los maestros deben crear estrategias nuevas de acuerdo a su población y a los estudiantes que tienen en sus manos.

La forma en que se puede aplicar la resiliencia se puede ver tangible en los proyectos institucionales que van desde la organización administrativa de la escuela donde se lleve a cabo un análisis consciente y a fondo de los factores de adversidad presente en las instituciones, posteriormente, de acuerdo a los factores identificados se debe crear estrategias que promuevan los pilares de la resiliencia y así, modificar o fortalecer las prácticas profesionales. Luego, está la aplicación de estas estrategias que se ve en las prácticas reales que promuevan un mayor cuidado del otro, establecer nuevos lazos de comunicación y nuevas maneras de solucionar los problemas comunes. Finalmente, la evaluación de lo anterior se puede medir de acuerdo a los objetivos planteados al inicio, se puede recurrir al diálogo para generar compromisos y espíritu de grupo.

Para que se abra un espacio para una “red de escuelas resilientes”, según Simpson, es necesario tener una preparación más efectiva del cuerpo docente y administrativo en temas de liderazgo, de manejo de situaciones conflictivas, de la apropiación de estrategias comunicacionales productivas. De igual manera, recibir la carencia como un espacio para generar cambios y no como algo negativo. Así mismo, es de vital importancia “revalorizar la dimensión trascendental y espiritual del ser humano y la importancia del trabajo y de la vocación en la construcción de una escuela resiliente.” (Simpson 93)

Teniendo en cuenta varios enfoques desde la educación y desde la psicología de la resiliencia, es importante pensar en el enfoque europeo del concepto que se propone en el texto *Autobiografía de un espantapájaros: Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*, (2009) del psiquiatra y psicoanalista francés Boris Cyrulnik. Sus investigaciones sobre la resiliencia se remontan al hecho de que es judío y que a los seis años perdió sus padres en la época nazi. Ha sido uno de los principales teóricos a nivel mundial sobre el concepto de la resiliencia.

Su perspectiva psiquiátrica, muestra que ante el sufrimiento “la persona herida se vuelve ansiosa, irritable, revive las imágenes de horror y, ante el menor acontecimiento que le recuerde el trauma, siente el mismo sufrimiento. Sin embargo, luego cada cultura ofrece posibilidades de

expresión de la herida que permiten una revisión resiliente o que la impiden.” (Cyrulnik 22) Por ejemplo, en la cultura francesa en la ciudad de Ruan, no es adecuado quejarse o llorar. De todas formas :

El sufrimiento probablemente sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, la revisión emocional del acontecimiento que lo lastimó, dependerá de los tutores de resiliencia que la cultura disponga alrededor del sufriente. La invitación a la palabra o la obligación del silencio, el apoyo afectivo o el desprecio, la ayuda social o el abandono cargan la misma herida de una significación diferente según el modo en que las culturas estructuren sus relatos, haciendo que un mismo acontecimiento pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz. (Cyrulnik 23).

Cabe aclarar que es necesario el relato en el proceso de resiliencia, también, hay que comprender que “un relato no es el retorno del pasado, es una reconciliación con la propia historia. Se trata de dar forma a una imagen, repararla, de dar coherencia a los acontecimientos, de sanar una herida injusta. La elaboración de un relato propio colma el vacío de los orígenes que perturbaba nuestra identidad.” (Cyrulnik 29)

Cuando el sujeto se enfrenta a un momento de adversidad, reconoce que “las desgracias nos hacen sufrir, por supuesto, pero después, cuando pensamos y repensamos en ellas, nos damos cuenta de que enmarcan nuestra identidad narrativa: *<<yo soy el que sufrió una herida increíble. Me convertí en el héroe íntimo de la novela de mi existencia. Sé mejor que nadie lo que me pasó y cómo combatí el sufrimiento infligido. Pasé de la confusión a la claridad.>>* (Cyrulnik 43)

Dentro de un proceso de duelo es necesario que “quienes necesitan mucho tiempo para reponerse de un trauma – o no logran hacerlo nunca- son los que fueron abandonados por el grupo. Muchas personas murieron junto a ellos y los prejuicios familiares o culturales, al ser aislados, no les dieron la posibilidad de volver a socializar ni de reorganizar la representación de la tragedia. (Cyrulnik 46) Es por este motivo que hay que tener en cuenta que no todos los factores de resiliencia son externos, sino surgen, en un primer lugar, del reconocimiento interior de la persona que está herida, pero también, de esa oportunidad de poder exteriorizar su dolor con su prójimo.

En la parte de la “autobiografía y el cine de uno mismo”, Cyrulnik muestra, desde su perspectiva psicológica, que se necesita un tiempo de latencia, un tiempo que permita decantar lo que le ha sucedido a la persona que ha sido herida, para, posteriormente, permitirle hacer una representación de lo que le sucedió. Cuando el individuo puede re-elaborar su momento de

adversidad puede ser más consciente de lo que era antes del acontecimiento y lo que es después de éste.

En el capítulo sobre “Destruir el lenguaje” apunta a que los niños si son capaces de elaborar relatos coherentes y desde una edad más temprana de la que los adultos suponen. Todo lo anterior, abordado por Cyrulnik y en especial este apartado, permitirá entender el apartado posterior sobre los talleres de Javier Naranjo, ya que es desde esta teoría de donde se puede hacer un engranaje entre la resiliencia y las diversas prácticas letradas que se dan en el espacio de los talleres de literatura que se van a analizar.

Así mismo, se puede observar que lo anterior, se enuncia desde un contexto europeo, possegunda guerra mundial, pero que podría hilarse con el contexto actual de la infancia en nuestro país , tras años de múltiples violencias. Es por esto que es importante el espacio de las prácticas letradas ya que propician un lugar para hablar de la adversidad, para nombrarla:

Cuando están embotados por una desdicha, creen que no hay que hablar de ella porque les han hecho callar. Pero en cuanto alguien les ayuda a expresarse contándoles las historias de *Pulgarcito* o de *Piel de asno*, comentando sus dibujos, hablándoles de lo que están sintiendo, terminan por admitir: <<No sabía que iba a poder contar todo esto>>. Desde el momento en que uno le propone una relación, el pequeño herido comienza a soñar e intentar crear una narración cuyo desenlace le da esperanzas. (Cyrulnik 174)

Así mismo, entre los amigos y familiares esos temas no se pueden tocar porque no está “bien visto” o no es necesario que el niño exprese este tipo de situaciones, es allí, donde el niño puede construir sus propias maneras de representar el dolor << entonces tomo un lápiz y escribo lo que no podré decirle a nadie>> dice un testigo que estuvo obligado a callar, estos ejemplos surgen de ciertos relatos de los niños en Auschwitz citados por Cyrulnik : “Si no hubiera estado en Auschwitz, probablemente no habría escrito nunca o había escrito cosas completamente diferentes, tal vez sesudos artículos de química”. Es por todo lo anterior que:

Cuando un drama aparta violentamente a una persona de la condición humana, cuando es indecente hablar e imposible callarse, la escritura ofrece un rodeo soportable. No se trata de hacer que el pasado regrese, lo cual despertaría el dolor; se trata, en cambio, de dominar el sentimiento herido, revisarlo o modificarlo para convertirlo en acción política, filosófica o artística. (Cyrulnik 177)

Por otro lado, los relatos íntimos de las diferentes vidas de estos niños permiten propiciar una recuperación resiliente. El relato de su intimidad hace que a pesar de que sea algo que “no se pueda compartir”, el espacio de relatar hace que puedan representarlo como parte de su historia de vida, sin importar, las opiniones de los otros. Es necesario narrarlo. Contarlo. Por ejemplo:

Los grupos de jóvenes que después del genocidio encontraron un ambiente de contención y pudieron recuperar los valores, los relatos, las creencias y los ritos de sus padres, registraron una proporción de evoluciones resilientes netamente superior a la de los grupos de jóvenes ruandeses acogidos en instituciones religiosas, católicas o protestantes, en las cuales permanecieron aislados. (Cyrulnik 205)

Así, es posible que un relato no compartible desgarre las relaciones, por ende, es importante que se impulse el proceso de resiliencia de la persona desde sus relatos íntimos para que estén en armonía con los relatos propios de su contexto. En ese encuentro se puede transformar el dolor en resiliencia. Al enfrentarse a la diversidad mediante la narración, se puede observar que el rol de la autobiografía en este proceso es clave:

Con una sola existencia, uno puede escribir mil autobiografías. No hace falta mentir, basta con desplazar una palabra, con cargar una mirada, con aclarar otro aspecto de lo real sepultado. Gracias al instrumento verbal hacemos revivir el pasado, como en el teatro, con la forma de la representación. Todo desarrollo es una aventura. No veo cómo un neo-desarrollo resiliente no puede ser una epopeya.” (Cyrulnik 247)

Con todo este bagaje, se puede dar apertura al siguiente apartado. Resulta ser uno de los ejemplos que encontré, entre tantos, de vivenciar los espacios de resiliencia desde las prácticas letradas. Así mismo, permiten contribuir a un proceso de formación dentro de un contexto educativo. Tanto el libro *Los niños piensan la paz* como otras iniciativas locales de la ciudad de Bogotá y Medellín permiten vivenciar este encuentro resiliente con la literatura para proponer nuevos espacios de paz, empatía y perdón.

EXPERIENCIAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y RESILIENCIA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS: CAPÍTULO III

Análisis del libro: los niños piensan la paz²⁰



El perdón es algo con lo que podemos tranquilizarnos.

Suad, 9 años. Ipiales, Colombia.

*(...) y me pegó y nunca más lo volví a perdonar.
Y pasaron los días y yo lo perdoné porque yo sentía un dolor por dentro
porque no lo había perdonado, y lo perdoné porque sentía tristeza.*

Juan, 9 años, Sincelejo, Colombia.

Habiendo tenido claro la noción teórica de las prácticas letradas, la formación integral y la resiliencia, es posible pasar al análisis de este libro el cual, desde mi perspectiva, corresponde a

²⁰ Libro publicado por Javier Naranjo Moreno y el Banco de la Republica de Colombia como resultado del proyecto de lectura y escritura de la subgerencia cultural del Banco. . Para mayor información y para descargar el libro en pdf puede dirigirse a esta página: <http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz/quien-es-javier-naranjo>. Así mismo, existe un video en YouTube sobre el proyecto de “Los niños piensan la paz”: <https://youtu.be/Gq1pGU8382E>. La imagen presentada es la caratula del libro diseñada por la ilustradora PowerPaola.

una experiencia de construcción de paz y resiliencia a través de prácticas letradas. En primer lugar, es importante aclarar que “Los niños piensan la paz” es un proyecto de lectura y escritura financiado en su totalidad por la Subgerencia Cultural del Banco de la República y La biblioteca y Centro Comunitario Rural Laboratorio del Espíritu²¹. La idea nace luego de la última edición del libro *Casa de las estrellas*.

Desde el Laboratorio del Espíritu, se empezaron a tejer conversaciones con el Banco de la República ya que estos estaban interesados en replicar “el ejercicio de definiciones infantiles que constituyen el libro, en este caso abordando de manera específica el imaginario de los niños alrededor de la paz.” (Naranjo 8) Así mismo, el libro, desde su idea inicial, surge como un producto de los resultados de experiencias con talleres de creación literaria, y se hace necesario pensar desde un principio, su publicación, para poder llegarle a muchas más personas y a su vez, entregar un producto físico a los niños que participaron y a sus familias.

En el prólogo del libro, Naranjo muestra que tanto los talleres como el libro se realizaron para que los niños tuvieran la posibilidad de pensar la palabra paz, que ha sido “la palabra comodín para tantos discursos, gestos grandilocuentes y promesas huecas” (Naranjo) y ser de cierta forma, tenidos en cuenta en este momento histórico que estamos pasando como nación, con la firma de la paz y los acuerdos que se discutieron en La Habana desde el año 2012 hasta el 2016²². El fundamento principal era el hecho de escuchar y saber lo que sentían, lo que les evocaba, esa palabra a los niños. Desde sus propias vidas y su “voz limpia”: “su voz frágil que nunca se invita a la mesa de decisiones.” (Naranjo) Además, el texto puede ser usado también como una herramienta para que los profesores utilicen su metodología y la implementen en sus clases.

Desde agosto del año 2013, se unieron esfuerzos del Banco, de Naranjo y de la corporación rural Laboratorio del Espíritu para poder llevar a cabo los talleres de lectura y escritura en 22 ciudades del país. Se llevaron a cabo en las instalaciones educativas de las ciudades de Armenia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Buenaventura. El retiro (Antioquia), Girardot, Honda, Ipiales, Leticia, Manizales, Medellín, Neiva, Pasto, Popayán, Quibdó, Riohacha, Rionegro, San

²¹ Para mayor información ir a la página web: www.laboratoriodelespiritu.org

²² Línea cronológica de los diálogos en : <http://www.ideaspaz.org/especiales/dialogos-habana/>

Andrés, Santa Marta, Sincelejo y Tunja. Con grupos de niños entre los 8 y 15 años. Participaron alrededor de 800 niños y jóvenes.

También, lograron realizarlos en Poblazón, una vereda de Popayán, de indígenas Coconucos y en Riohacha, en la ranchería Dividivi, de la comunidad wayuu. A estos espacios llegaban niños indígenas, negros, blancos, raizales y mestizos, lo cual muestra la apertura y receptividad a todos y todas, sin ninguna exclusión. Además, los niños pertenecían a diversas zonas rurales y urbanas del país, esto propició nuevas perspectivas dentro del desarrollo del taller, permitió, como lo señala Naranjo, una polifonía de voces.

Metodología



Ilustración 2. Metodología de los Talleres de Javier Naranjo. Autoría propia.

Dentro del prólogo del libro Naranjo nos propone un “preludio para un taller” y “unos momentos del taller” que tienen un inicio, nudo, desenlace y coda. Es importante notar que la duración del taller era de tres horas y con un promedio de 30 asistentes. Antes de comenzar el espacio, Naranjo nos cuenta que no todo está trazado radicalmente, sin apertura a cambios. Él siempre contó con muchos planes “b,c,d...y e” por si no salía lo que tenía planeado inicialmente. Este espacio no siempre está calculado ya que hay factores ajenos al tallerista y su metodología que influyen en el desarrollo del mismo, un ejemplo de esto, podría ser la falta de agua en un colegio, que lleguen pocos participantes al taller o que llegue el doble de los participantes esperados, el excesivo calor de las ciudades. Lo interesante de todos esos factores “de adversidad” es que le daban un tinte distinto a cada taller dictado y que muestra que uno puede tener el esquema de una metodología, pero en el camino va variando y tomando nuevos rumbos.

Naranjo afirma que “procuraba no dar instrucciones muy precisas, para que los niños hallaran algunas alternativas que inicialmente los confundían porque no es habitual, pero a las que luego se entregaban gozosos, disfrutando de la casi insólita novedad de poder elegir” (Naranjo 10) El tallerista comenzaba dándoles un contexto del proyecto, las instituciones involucradas y se presentaba a sí mismo, sembrando en ellos un ambiente de confianza en su *guía* del taller.

Se les hablaba sobre lo que iban a realizar, el objetivo. Es interesante notar que Naranjo dentro de las instrucciones iniciales, les decía que podían escribir sin preocuparse por la ortografía, la puntuación, las tildes, les explicaba que eso no iba a ser calificado, que ningún escrito era ni bueno, ni malo, que sus palabras eran muy importantes para todos. También tenían una responsabilidad con su ciudad, porque representaban a otros niños de sus territorios. Había un espacio para que, si era posible por la cantidad de asistentes, se presentará cada uno y contara lo que quisiera decir de sí mismo.

Posteriormente, se les preguntaba por la situación del país y cómo se sentían. Es decir, si sabían lo que pasaba en Cuba, quiénes estaban hablando, etc. Luego de esta charla, el tallerista leía un libro de los mencionados anteriormente, de acuerdo a la lectura del grupo que tenía que realizarla él mismo en la marcha... no todos los libros se podían leer a todos los niños, desde la intuición, él tenía la libertad de discernir cuál era mejor para el momento que estaba viviendo. El rol de la lectura de uno de esos libros era que fuera capaz de evocar sentimientos en los niños, sensaciones y recuerdos. Después de la lectura, Naranjo (2015), les hacían preguntas sobre los referentes de lo que habían leído.

Luego, se le entregaba a cada uno una hoja, lápiz, colores, sacapuntas y borradores. Se les pedía que pusiera su nombre completo, edad e institución educativa a la que pertenecían. Los que guiaban el taller, tenían una bolsa con múltiples palabras que decían *paz*. En otra bolsa, diversas palabras como *hermandad, guerra, miedo, asesinato, amor, familia, amistad, etc.* A cada niño, se le pedía que sacaran varias palabras (3-4) y siempre que sacaran de la otra bolsa la palabra paz. El guía les contaba que era un extraterrestre y que él quería que le contaran en sus hojas el significado de esas palabras, desde lo que creyeran, se hacía énfasis en que no se debían copiar, sino que era importante el trabajo de cada uno. Inmediatamente, se les preguntaba cuál de esas palabras los emocionaba o les dolía más y se les pedía que escribieran una *historia real*, no ficticia, de algo que les hubiera pasado a ellos, a su familia, amigos o vecinos.

Ahora bien, para responder a la pregunta **¿De qué manera ciertas prácticas letradas se relacionan con la resiliencia dentro de un contexto de formación integral para la paz?** se procederá al análisis del trabajo recogido por Naranjo en el libro desde una perspectiva resiliente. Para esto, es fundamental tener en cuenta lo siguiente:

En primer lugar, cabe recordar que la resiliencia, al ser un proceso *dinámico*, cuenta con tres factores importantes: la adversidad, los factores de la resiliencia (fuentes y pilares) y la adaptación. Con estas herramientas el lector podrá tener una perspectiva más amplia del análisis literario que contempla la resiliencia y en consecuencia, una constante formación integral en el sujeto. A continuación, se verá de gráficamente:

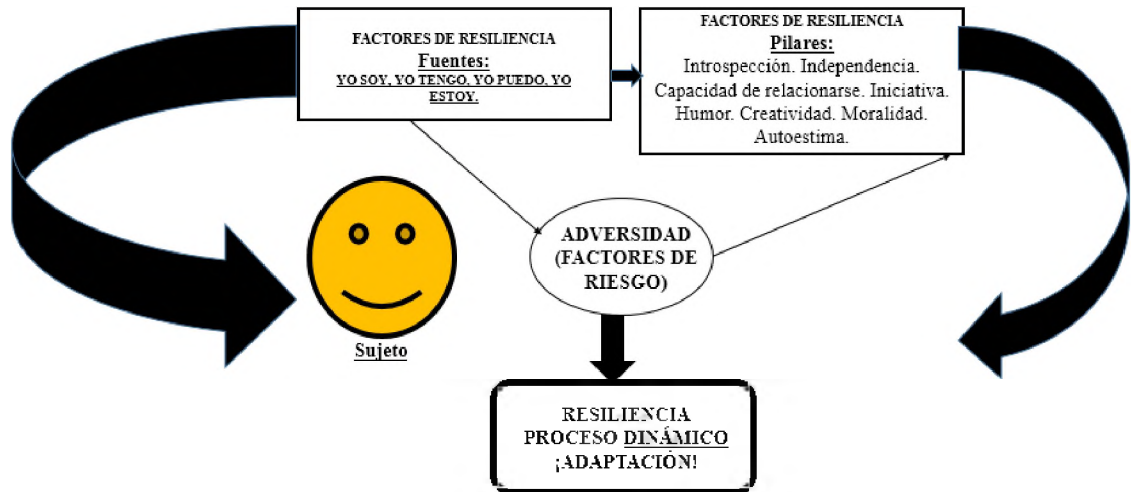


Ilustración 3. Gráfico de propia autoría. Inspirado en la teoría de la resiliencia de Edith Grotberg.²³

²³ Es importante tener en cuenta todo lo abordado en el apartado sobre la resiliencia. Sin embargo, para entender el análisis propuesto del libro *los niños piensan la paz* y de las correspondencias con otras iniciativas de escritura de talleres se debe tener en cuenta lo siguiente. Las fuentes de la resiliencia: yo soy, yo tengo, yo puedo y yo estoy.

El espacio de estos talleres y su materialización a través de la escritura de estos niños hace que sea un lugar para promover fuentes de resiliencia (Grotberg, 2002): **Yo tengo**, asociado a las personas del entorno que ayudan al niño cuando está en situación de peligro o le brindan conocimientos, en este caso se daría a través del mediador, del tallerista o del profesor. **Yo soy** que se refiere al momento en el que el niño se da cuenta que es una persona por la que otros sienten afecto y que puede ser feliz cuando demuestra afecto. Esta fuente puede ser vista cuando los niños terminan de escribir y lo comparten con los otros, es decir, se da cuenta que tiene una historia y que es alguien que le han pasado cosas, que está asustado o que está muy feliz, el ejercicio de la escritura le permite ir reconociendo quién es.

En el caso de **Yo estoy** es la capacidad que tiene el niño o la persona de darse cuenta que está dispuesto a responsabilizarse por sus actos, a reconocer en qué momento de su vida está y de qué manera es capaz de agarrar lo que le ha pasado para reflexionarlo y sacar lo mejor de esos momentos. Por último, **Yo puedo** que es donde tiene la posibilidad de hablar sobre cosas que le asustan o le inquietan, buscar la manera de resolver problemas, encontrar a alguien que le ayude cuando lo necesita. Es importante estas fuentes de resiliencia y sus acciones ya que como dice Grotberg (2002) las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que van cambiando y requieren cambios en las conductas resilientes.

Esto vivo: La escritura de testimonios

En esta primera parte del libro, se evidencia un eje narrativo ligado al testimonio ya que imperan los hechos reales, las verdades que fueron silenciadas y su voz, a través de la escritura, los convierte en testigos activos de determinadas realidades. Los convierte en observadores, repletos de miedo, de hechos atroces que tuvieron que aprender a callar con el tiempo. Las palabras que eligieron en el taller fueron las siguientes, cabe aclarar, que decidí agruparlas por campos semánticos de la siguiente forma:

<i>Temática: Guerra (sentimientos y sinónimos)</i>	<i>Temática: Paz (emociones y sinónimos)</i>	<i>Temática: Objetos y personas</i>
• Orgullosos	• Amor	• Árbol
• Dolor	• Acompañar	• Montaña
• Desplazar	• Cariño	• Soldado
• Abandono	• Abrazar	• Mujer
• Pesadilla	• Silencio	• Padre/ Padres
• Mentira	• Perdonar	• Paramilitar
• Secuestro	• Respeto	• Policía
• Soberbia	• Tranquila	
• Violencia	• Sueño / soñar	
• Ignorancia	• Soledad	
• Llorar	• Esperanza	
	• Reparación	
	• Hermandad	
	• Paz	

Ilustración 4. Tabla con los conceptos abordados en el taller de Javier Naranjo para la construcción del libro *Los niños piensan la paz*. Autoría propia.

Desde hace más de medio siglo, Colombia está expuesta a múltiples violencias. En términos de resiliencia, se puede inferir que éstas son la causa de la **adversidad**. He identificado a lo largo de la narrativa de las niñas y niños, unas violencias a nivel macro ligadas a la esfera de lo público. Se ven traducidas en narraciones que tienen que ver, por ejemplo, con los paramilitares, José, de 12 años de Ipiales nos habla al respecto: *Eran las 6:00 am, mi hermano tenía 16 años salió a jugar con mis hermanos y de pronto pasó una moto con 2 mercenarios y le dieron 2 tiros y me duele mucho, cuando me pongo a pensar lloro*. Adicionalmente, hay varios relatos que tienen que ver con la guerrilla, es así, como nos cuenta Yudy de 17 años de Neiva:

Tomé la decisión de contar, porque siento que muchos niños como yo tenemos la oportunidad de vivir. Esto me ocurrió en el Guaviare, por motivos de que en aquella época se encontraba la guerrilla tomando territorios a la fuerza sin importar a quién pertenecían. Mi familia desafortunadamente se encontraba en aquel lugar y teníamos terrenos de buena agricultura, todo por tener aquella tierra tan prodigiosa estuvimos a punto de desaparecer, mis papás, mi hermano y yo, que era la mayor.(...) Pero además siento que el gobierno debería prestar más atención a aquellas personas afectadas.

O en el caso del secuestro, vemos el testimonio que nos cuenta María, de 11 años: *Yo un día vi que a una muchacha que vivía por mi casa la estaban secuestrando y la policía estaba mirando y no hacían nada al respecto, y yo les dije a ellos y no querían hacer nada, y a la muchacha se la llevaron y nunca la volví a ver.*

Así mismo, el desarraigo producido por la migración del campo a la ciudad, se evidencia en la escritura de Tita, de 12 años: *Mi familia se desplazó por la violencia en mi tierra, mataron a mi tío, tenía 16 años, por equivocado lo mataron, por esa razón nos tocó desplazar [nos], de ahí llegamos a la casa de mi tía. Pero a mí me tocó muy duro como para estudiar, yo pensaba mucho en mi mamá, muy preocupada por la salud de nosotros. (...) no les cuento todo porque es muy largo y triste.* La voz de Tita, muestra su condición de “hibridación” de quedar en medio del campo (su hogar) y la ciudad (territorio hostil). El acto mismo de desplazarse, de dejar a un lado su vida en su lugar de origen de una manera violenta, produce un dolor hondo y una constante “metamorfosis” identitaria. Entonces, el desarraigo se empieza a tejer cuando ella y su familia, deben tomar un nuevo rumbo en un nuevo lugar, sin embargo, su mente anhela el espacio de su hogar.

Según el teórico y crítico literario Homi K.Bhabha estamos de frente a una hibridación cultural. Es desde este lugar en donde se habla de la noción de “entre-medio” la cual se refiere a un terreno para elaborar estrategias de identidad (*in between*). Es decir, es el derecho a significar desde la periferia del poder autorizado, entonces, es en ese *in between*, donde se buscan vehículos o formas de construcción de la identidad a partir de ese espacio que no está tan permeado del discurso dominante, que en este caso, podría ser la ciudad como epicentro “dominante” que deja a un lado el espacio del campo: “Estos espacios “entre-medio” (*in between*) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de

identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.” (Bhabha 18)

Sin duda, ese territorio de “entre medio” que nos señala Bhabha, es el espacio de múltiples familias campesinas e indígenas que han tenido que dejarlo todo para construir nuevas identidades en medio de la ciudad o en sus periferias. El desarraigo que produce este “viaje violento” hace que los sujetos empiecen a crear nuevas maneras de ser, híbridos, con sus costumbres campesinas o indígenas en medio de grandes urbes. Perdidos, sin entender de direcciones y de leyes propias del espacio de la ciudad, con miedos, sin cultivos, rebuscando dinero en el *Transmilenio*.²⁴

Viviendo en una pieza de cualquier barrio, dejando a un lado el recuerdo del espacio amplio, repleto de aire puro y fresco del campo, del paisaje de las montañas, de todos sus animales y cultivos donde jamás les faltaba el trabajo y la comida. Sergio, de 12 años, de Quibdó, es un narrador tangible de lo anterior: *Me acuerdo el día que me desplazé de mi pueblo, qué triste me dio irme de mi pueblo Pacurita porque me venía a estudiar [a] Quibdó. Vivo en Quibdó en el barrio San Francisco de Asís con mi hermanita y mi tía. Fin.*

De igual forma, varios asesinatos, riñas y muertes por venganza, lo podemos ver en lo que nos cuenta Laura, de 7 años: *Era de una vecina que le mataron el hijo. Fue por la mañana cuando él salió de la casa, se metió con unos jóvenes, los jóvenes lo mataron con un cuchillo y le dieron la noticia a la mamá, fue el funeral y el tiempo pasó, y bueno, **pasó el tiempo y en historia dice que en la vida tenemos que seguir.*** Acaso la frase que está en negrilla ¿no es sinónimo de resiliencia? Esta pequeña niña entiende toda la dimensión del dolor, pero, a su vez, comprende que debe existir una voluntad de transitar, de dejar a un lado la pérdida y seguir adelante.

Así mismo, se identificó desde una esfera política, la corrupción, sujeta a la policía, de esto, nos cuenta Jhon, con 12 años: *Un día yo iba para la tienda, entonces el CAI móvil de la policía estaba haciendo retén y una moto iba, y lo pararon los policías, les pidieron los papeles y no los tenían, entonces el de la moto le dio 50.000 pesos y lo dejaron ir.*

Por otro lado, llegué a la conclusión de que en el marco de unas violencias a nivel macro, se podría percibir el desarrollo de unas violencias en un nivel **micro** que se viven en el ámbito de lo privado. Lo anterior, se puede ver en la escritura sobre el abandono, como lo narra Laura, de 11

²⁴ Sistema integrado de transporte público masivo en Bogotá, Colombia.

años: *Pues me duele mucho que mi papá nunca me haya querido, ni a mi madre, nos dejó abandonadas cuando nací y siento mucho dolor en mi corazón porque he crecido sin el cariño de un padre. (...) pero yo quiero mucho a mi padre aunque no me haya querido a mí ni a mi mamá.* O como lo cuenta José, de 8 años, de Pasto: *Un día yo iba con mi mamá a comprar un jabón y yo me fui, y mi mamá me dijo: ya me alcanza. Y me abandonó, ese día me sentí muy triste.*

También, la violencia sexual a menores como lo narra Yenifer, de 9 años: *Un día cuando yo tenía 9 años me cogió un amigo de mi mamá y supuestamente mi mamá estaba en la casa de él, y yo me le monté y él me quería violar y yo no me dejé, y salí corriendo y yo no le dije a mi mamá, por eso digo, ya no digamos mentiras.*

Una violencia ligada a la mujer desde un aspecto físico y psicológico así, lo narra alguien de 11 años en Leticia, anónimo.

Había una vez en mi casa cuando mi padrastro llegó todo borracho a buscarle problema a mi mamá porque no había guardado nada de comida, y por eso le pegó a mi mamá una cachetada y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran (...) Y un día sábado salió con mi hermanita pequeña para la playa a tomar, y por allá unos señores le manusiaron a mi hermanita y mi padrastro llegó a la casa todo borracho otra vez, y se acostó a dormir.

También, podemos ver la pesadilla de Samanta de 9 años, en Ipiales: *Siempre en mis sueños me dan pesadillas porque siento un hombre sin cabeza, muy grande y vestido de negro, llega a mi cama y me toca por todo mi cuerpo y en mi desespero busco a mi hermana por toda la cama y solo cuando ella me abraza siento tranquilidad. El hombre sale de la pieza cuando empieza el día a aclarar, porque le tiene miedo a la claridad.*

El silencio, también se percibió como una clase de violencia, la falta de libertad de expresión resulta en sí misma un acto violento. Se supone que estamos en un país “democrático”, donde tenemos derecho a la libertad de expresión, sin embargo, ésta se ve vulnerada en ciertos momentos, así lo describió Yoselín, de 12 años: *Una vez cuando yo quiero hablar y expresar mis pensamientos siempre me piden que haga silencio, siempre me quedo con mis palabras en mi cabeza.*

Así mismo, la violencia de género, ligada a la exclusión por la preferencia sexual de determinados adolescentes, a éste tipo de violencia se vio enfrentada Laura, de 15 años en Bogotá:

Un día estaba de mal en peor, me sentía como un estorbo para mi familia, mis amigos. Mis padres empezaron a sospechar sobre mi orientación sexual (a cuál de los dos prefería), mis amigos ya sabían y me apoyaban. Pero mis padres son homofóbicos. No quería decirles, nunca quise hacerlo porque sabía que no me aceptarían. Hasta pensé que me odiarían cuando les contara el secreto que les tuve durante más de 6 años. Por algún motivo alguien les contó. Llegué a mi casa y todo empeoró. ¿Soy una enferma?, siempre les decía con lágrimas en los ojos. Mis padres no me hablaron por muchísimos días. (...) No resistía más, no quería salir, ni ir al colegio. Solo me encerraba en mi cuarto a escuchar música, sin salir. He intentado quitarme la vida más de 3 veces, cuando mis papás me dijeron con tanto odio: No quiero tener una hija homosexual. Esa fue mi peor pesadilla que me pasó en la vida.

Los niños/as observan todo lo que está alrededor de ellos, aprenden y “normalizan” ciertas conductas de sus progenitores y vecinos. Este hecho es mi principal motivación por desentrañar las narrativas de estos niños, ya que no se puede seguir normalizando ciertas conductas sociales. En palabras de Emmanuel Sicre S.J.²⁵: *Nos duele el círculo de violencia que no para, y nos duele saber que, pudiéndolo detener en lo cotidiano, cedemos al impulso de la agresión y el descrédito. Nos duelen las democracias de baja intensidad, alta demanda y poco compromiso. Nos duelen los machismos arraigados en las fibras más finas del tejido social.* Llevamos siglos y siglos, acostumbrados a repetir y a perpetuar ciertas conductas, tal vez, el hecho de leer la creación literaria de este grupo de niños/as, podría ser la oportunidad de erradicarlas, de ser conscientes de esto y así, destituir de las nuevas generaciones estos patrones violentos.

Cabe aclarar, que las narrativas de estas niñas, niños, pre-adolescentes y adolescentes entre los 7 y los 17 años no solamente se quedan en el dolor de narrar la guerra, sino el tallerista, también, les propuso otras palabras relacionadas con el campo semántico de la paz (que se ven en la tabla) donde pudieron tener la oportunidad de agradecer, de contar lo bueno.

Desde la perspectiva de la resiliencia, se identificó dentro de la narrativa de estos autores algunos “factores de resiliencia” (fuentes y pilares, descritos en el gráfico anterior) que están ligados a palabras como *acompañar*, que desde lo visto anteriormente en la resiliencia, se necesitan unas redes de apoyo para llegar a realizar el proceso de resiliencia. En este caso, Paola, de 9 años, lo narra de esta forma: *Un día estábamos cenando y sonó el teléfono de mi mamá, era mi tía y nos dijo que a mi tío le habían disparado y en ese mismo instante nos fuimos a acompañar*

²⁵ Jesuita, cantante, poeta, escritor, acompañante espiritual, profesor de teología y gran amigo argentino. Para leer más sobre su escritura ir a su *blog*: www.emmanuel sicre.blogspot.com.co

a mi tía, y cuando llegamos la vimos muy triste pero la estábamos consolando, y el otro día regresamos a nuestra casa y todos los días la llamamos.

Dentro de esas “redes de apoyo” de la resiliencia, necesitamos del afecto y del aprecio de los otros para no cargar solos con la adversidad. Necesitamos del otro. Necesitamos un abrazo y escucha: Nathalia, de 9 años, pone como título a su narración “abrazar”: *Una vez en el colegio se me perdió mi hermano, no lo encontraba y me dolió, y luego después de tanto buscar sentí un apretón por atrás y me abrazó mi hermano, y me sentí más feliz que nunca.*

Al hablar de *respeto*, Vanessa, de 11 años nos cuenta que: *Una vez me demostraron respeto porque mis padres dijeron que yo no tengo la culpa de nada y me quisieron como nunca me han querido, y yo era la niña más feliz del universo y era contenta como me trataban de esa manera.* O la narración sobre el *perdonar* que dice Daniel, de 10 años: *Una vez mis papás se pelearon y no se querían hablar por una semana, y después, mi papá le pidió perdón a mi mamá y estuvieron felices, y se perdonaron y estuvieron felices y fuimos al cine y a comer.* Tanto el respeto como el perdón, son palabras clave para reunir los factores de la resiliencia y así, ayudan al sujeto a seguir tejiendo su proceso de resiliencia.

Finalmente, *el cariño* que permite contribuir a esos factores resilientes para transitar, para crear nuevos proyectos de vida y dimensionar de otra manera el dolor. A esto se refiere Brayan, de 12 años en Bogotá: *Cuando mi papá siempre me ha dado cariño (...) Un día [a] mi papá yo le dije: hagamos la navidad, y él me dijo que no y él me contó la historia, yo me puse triste por eso y le dije: dejemos el pasado atrás y hagamos el presente.*

Ahora bien, el lector se preguntará ¿Cuáles son las prácticas letradas que utilizaron estos niños/as y adolescentes? En este primer capítulo *esto vivo* se demuestra que sus narraciones pueden corresponder a un corpus de literatura testimonial colombiana y respectivamente, latinoamericana. Obedece de cierta forma, a un contexto social, cultural e histórico enmarcado por patrones violentos que aún prevalecen en los hogares de cualquier familia colombiana.

El acto de escribir, en tanto práctica letrada, se convierte en un espacio para desplegar el dolor y para contar lo que fue silenciado. Desde esta perspectiva, recuerdo una lectura del teórico

literario y crítico cultural brasileño Idelber Avelar²⁶ donde muestra que el poder didáctico del relato desaparece en esa constante “mediación” entre la experiencia y la narrativa. Sin embargo, este autor plantea que existe una crisis “de la transmisibilidad” de la experiencia. Esto se ve en nuestro contexto de literatura post dictatorial latinoamericana, donde Avelar muestra que se debe cuestionar:

El estatuto de lo literario en un momento en que la literatura se enfrenta a una crisis en su capacidad de transmitir experiencia, un ensanchamiento de la grieta entre lo vivido y lo narrable. (...) ¿Cómo se puede plantear la tarea del duelo – que en cierto sentido es siempre la tarea del olvido activo-cuando todo está en un olvido *pasivo*, esa clase de olvido que se ignora a sí mismo, sin advertir su condición de producto de una poderosa operación represiva? (Avelar 284)

A pesar de esta “crisis” que se habla anteriormente y de ese olvido *pasivo* considero que lo que se encuentra en el libro *Los niños piensan la paz* corresponde a unos relatos que hacen que no exista un “olvido pasivo”, sino que se trata de evidenciar en su narrativa, un capítulo de sus vidas que vale la pena ser contado y compartido, sin importar la opresión social de la cual fueron víctimas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe decir que el relato en sí mismo, si tiene un poder didáctico, en la manera en que permite volver al pasado para aprender y transformar el presente. Entonces, no solo las temáticas elegidas por estos autores hace que se inserten en un corpus de literatura testimonial. Sino, que en el marco en que se dio su escritura, es decir, en los talleres propuestos por Naranjo, hace que no solo el material (los libros) que utilizó para el desarrollo del taller, se inserten en un campo literario, sino, que el espacio mismo de los talleres se convierte en un lugar amplio dentro del campo literario que merece ser estudiado y analizado.

Esto siento

Este capítulo corresponde al epicentro del libro. Está compuesto bajo una metodología de preguntas y de respuestas. Desde mi perspectiva, sus respuestas se insertan en un campo filosófico

²⁶ Nacido en 1968. El capítulo al que me refiero se titula “la escritura del duelo y la promesa de restitución” correspondiente a su obra *Alegorías de la derrota: la ficción pos dictatorial y el trabajo del duelo (2000)*. No profundizaré en todo el capítulo, pero su obra es clave para entender la representación literaria de las dictaduras latinoamericanas y la manera en que la cultura debe “lidiar” con las secuelas de estos hechos atroces. Es pertinente para el contexto colombiano explorar el *blog* y la obra de Avelar ya que muestran varios caminos para entender la diferencia entre duelo, melancolía y el rol de la literatura en esos procesos.

y poético porque demuestran una cierta forma de ver la realidad y de entenderla. Esto se relaciona con el planteamiento de la filósofa Martha Nussbaum²⁷:

Así mismo, Lipman²⁸ y su colega, el filósofo Gareth Matthews, comparten la idea de que los niños y las niñas son capaces de formular planteos filosóficos interesantes, de que no pasan de una etapa a la otra siguiendo un camino predeterminado sino reflexionando activamente sobre las grandes preguntas de la vida, y de que las reflexiones que obtienen como resultado deben ser consideradas con seriedad por los adultos. (Nussbaum 107)

Al resolver grandes interrogantes de la existencia, casi a modo de aforismos, se observa que tras preguntas como *¿Cuál es el primer recuerdo de guerra que tienes?* Prima la sinceridad y el reconocimiento de la violencia en sus contextos cotidianos. A continuación, evidenciaré algunas respuestas a este interrogante: *Mi familia, Gina, 8 años. Cuando mataron a mi papá y a mi abuela, Yefersson, 12 años. Cuando mi papá le pagaba a mi mamá, Denilson, 9 años. Los gritos de mi mamá y de mi papá entre ellos, Luis, 11 años.* Estas respuestas se relacionan con lo narrado anteriormente frente a una violencia macro hasta llegar a un tipo de violencia micro.

Varios niños/as están “acostumbrados” a que sus familias siempre sean un “campo de guerra” o a la pérdida violenta de sus familiares. ¿Esto debería seguir siendo normalizado en nuestra sociedad? ¿Estas afirmaciones deberían seguir siendo perpetradas? ¿Acaso debemos acostumbrarnos a vivir entre una constante violación de derechos humanos? Sus respuestas son

²⁷ En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (2014) Capítulo 4: “La pedagogía socrática. La importancia de la argumentación”. p.107. Por otro lado, la autora propone la lectura de Gareth Matthews en su texto *Philosophy and the Young child*, Cambridge, Harvard University Press, 1982. En el fondo de cultura económica se encuentra una traducción titulada *El niño y la filosofía*, 1983.

²⁸ Matthew Lipman (1922-2010) Fue un filósofo, educador, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense. Su trabajo estuvo inspirado en el de John Dewey. Desarrolló toda una metodología de trabajo pedagógico llamada *filosofía para niños*. La cual se basa en el hecho de que los niños, desde pequeños, tienen una estructura lógica para desarrollar las propiedades lógicas de su pensamiento. Por tal motivo, Lipman tiene una serie de libros donde presenta relatos (narrativas a través de manuales) interesantes para que los niños resuelvan varios problemas propios de la vida cotidiana y desarrollen el pensamiento crítico. Este enfoque de *filosofía para niños* se desarrolló en la víspera de los años 70's y 80's en Estados Unidos. Sin embargo, ha repercutido en los currículos de estudio de varias instituciones educativas en Bogotá, Colombia. Por ejemplo, se puede ver el caso del Colegio Nuevo Gimnasio, que llevan unos años, dictando desde tercero de primaria esta asignatura en inglés, para desarrollar estas habilidades desde la infancia y no esperando hasta que sean adolescentes.

sabias porque muestran que, desde su corta edad, esa es la realidad cruda que han tenido que sentir y vivir.

Es importante señalar que estos talleres no fueron solamente para población vulnerable de niños/as, sino que también, se llevó a cabo con una población infantil no vulnerada y con recursos económicos. Las violencias identificadas como adversidad, desde una perspectiva resiliente, no se da en un solo sector de la sociedad, así mismo, el proceso de resiliencia no lo necesitan solamente las personas que están en condición de “víctimas”, sino que repercute a cada hogar colombiano:

No pienso que los niños en mejores condiciones económicas y sociales estén en una situación radicalmente distinta a lo mencionado, o sientan de manera diferente la realidad (algunos de ellos estuvieron en los talleres), muchos son sobre-estimulados para atarearlos con mil actividades y así de alguna manera “silenciarlos”, mientras sus ocupados padres se entregan a sus asuntos, sin la “molestia” de sus requerimientos. (Naranjo 13)

Ahora para identificar otros factores de la resiliencia se encuentra la pregunta *¿cuál es el primer recuerdo de paz que tienes?* *La sonrisa de mi madre, Katherin, 9 años. Cuando yo era bebé vivía con mi papá. La paz es amor. Luisa, 11 años. Mi familia, Rebeca, 7 años. El primer recuerdo de paz era cuando era niño sin preocupaciones, Carlos, 11 años. El primer recuerdo de paz que tengo es cuando caminamos tranquilos, Luis, 11 años.* Lo anterior, se podría poner en relación con la pregunta *¿qué te da alegría y por qué?* *Me da alegría la vida porque uno puede jugar. Karolt, 7 años. Que estoy bien, no estoy en la calle como la gente que está en la calle. Rodolfi, 14 años.*

De igual manera, la pregunta sobre *¿qué te da paz y por qué?* *Saber que tengo vida, Ximena, de 10 años. El perdón porque me da felicidad y tranquilidad, Paola, 9 años. Leer, porque calma y despeja mi mente. Esteban, 13 años. A mí me da paz llegar a la casa porque ya estoy fuera de peligro y con paz y tranquilidad. Jorge, 14 años.* Estas respuestas frente a la paz y la alegría son los cimientos de la construcción de unos factores resilientes. De igual manera, en el desarrollo del capítulo, se identifica otras preguntas relacionadas a aspectos sensoriales como “a qué huele la paz” o “a qué sabe la paz”, Jhon, de 12 años, afirma que *la paz no sabe a nada porque la paz no existe.* O la paz huele a: *Huele a vida porque así no se mata gente, Juan 10 años.* Sus autores plantean un gran positivismo frente a esas preguntas, también, se encuentran matices totalmente negativos sobre el hecho mismo de que no existe paz. Sus tejidos narrativos están repletos de sabiduría y de un profundo pensamiento crítico sobre la realidad.

Más allá de las preguntas por la paz y la guerra, para fines de mi análisis en resiliencia, resulta fundamental la pregunta sobre ¿cómo es el perdón y para qué lo usamos? Nos dice Daniela, de 9 años: *para perdonar debemos amar. El perdón es algo con lo que podemos tranquilizarnos, Suad, 9 años*. Es primordial hablar del perdón para lograr la paz en un contexto de resiliencia: “La paz crecerá a la fresca sombra del perdón; así como el perdón se gesta en el vientre de una conciencia más atenta, más flexible, más íntegra” (Rocha 248). En consecuencia, uno de los caminos a la resiliencia puede darse a través del perdón.

La perspectiva cristiana que se propone en los textos bíblicos²⁹ nos muestra que Jesús nos enseña a perdonar siete veces siete. Dios es ampliamente misericordioso con nosotros, por eso, debemos perdonar, “saldar deudas”, dejar a un lado el rencor por ciertas situaciones y así, lograr tener una paz interior, soltando lo que no podemos arreglar, lo que no depende de nosotros.

Así mismo, hay una técnica de cuidado y desarrollo personal originaria de Hawai, perteneciente a la filosofía Huna, llamada el *hooponopono*. Fue creada por el doctor Hew que se basó en tradiciones y creencias hawaianas, está relacionada con los chamanes de este territorio. Para emplearla, se deben utilizar las siguientes palabras: “lo siento, perdón, gracias, te amo,” a modo de oración o mantra, cuando se hace énfasis en *perdóname* se refiere a una búsqueda de perdón interior y hacia el otro, para realizar una limpieza intrínseca del ser.

Por otro lado, en un ámbito intercultural colombiano, podemos ver que, por ejemplo, en la comunidad Inga y Camentsá en Amazonas, celebran antes de la cuaresma católica, el carnaval del perdón³⁰. Esta celebración tiene por motivo : “ la abundancia del ciclo agrícola, el inicio del año nuevo, el retorno de los miembros dispersos, las coloridas pintas (enseñanzas-visiones) del yajé, y

²⁹ En el Evangelio según San Mateo 18, 21-35 se hace referencia a que Pedro le preguntó al Señor que cuántas veces tendría que perdonar. Dios le dice que: “no te digo hasta siete veces, sino hasta setenta veces siete”. Por eso el reino de los cielos se parece a un rey que quiso arreglar las cuentas con sus servidores. En este texto, se nos hace un llamado a perdonar de corazón, a “saldar deudas” con los otros, a “perdonar deudas” que no tienen estrictamente un sentido económico, sino también, humano, en nuestras relaciones. El acto mismo de perdonar al enemigo es amar. En la perspectiva cristiana, se habla de que Dios es amor, precisamente, esa es la enseñanza que vino a dejarnos con Jesús.

³⁰ Según el profesor Miguel Rocha en su libro *El tiempo del perdón (2012)* en la lengua *betscanaté* se traduce ese día como “gran día nuevo o día de la abundancia” y en lengua *camentsá* “gran día o día mayor” en quechua. Es interesante esta perspectiva del perdón porque luego de los rituales y ceremonias que hacen parte del carnaval, los hijos piden perdón a los padres por sus faltas para comenzar el nuevo año. En palabras de Rocha, “ el perdón se realiza como cíclico don del cosmos, la música que se repite y en la que todos participan (...) El equilibrio es buena visión.”(Rocha 352) ¿Qué pasaría si el 31 de diciembre fuéramos capaces de agachar la cabeza, de ser humildes y de pedir perdón a nuestro prójimo más cercano? Seguramente, muchas dinámicas violentas cambiarían al interior de nuestros hogares y de nosotros mismos.

la reconciliación al interior de las familias, los grupos de las familias y la comunidad entera. Las faltas, errores o disputas se desagruan con solemnidad en desbordante alegría.” (Rocha 349)

Estas diversas perspectivas sobre el perdón nos muestran la infinita necesidad que tenemos como sociedad colombiana de perdonar y que estos escritores saben, desde su conocimiento amplio del mundo y del ser humano, que *el perdón lo usamos para no tener conflictos en nuestras familias, María, 9 años*. Y que a su vez, nos ayuda a *estar en paz y lo usamos para no pelear, Liceth, 10 años*.

Esto digo

Se refiere al último capítulo del libro. Está orientado bajo la metodología anterior de preguntas y respuestas. Sin embargo, está guiado bajo una sola pregunta *¿qué les dirías a los que están hablando en Cuba?*³¹ Claramente, el final del libro cuenta con una connotación directamente política. Es importante tener en cuenta que este libro llegó a los diálogos en Cuba. El presidente del Banco de la República se lo entregó a Humberto de La Calle, durante el año 2015.

El hecho de que el libro haya llegado a las manos de ellos fue relevante, porque el último capítulo, *esto digo* son mensajes de los niños para estas personas. Algunos de ellos escriben: Daniela, de 11 años, en Honda les dice que “¿se acabó la guerra o sigue?”, Carolina, de 10 años de Rionegro, dice que “*Que dejen de pelear, miren que lo decimos los niños y no sabemos de esto.*” Aida, de 10 años les dice “*que no les de miedo, ni niervos*”³² y Carlos, de 10 años en Pasto dice que “*Yo les diría que no prometan y solo hagan.*”, Karen, de 11 años, dice: *Que se escuchen*. O Yudy, de 17 años señala que: *Yo les diría que piensen en los pobres o en la gente de pocos recursos económicos, pero que además se preocupen por muchas de las personitas que vienen atrás. (...)* *les preguntaría que qué esperan que nosotros hagamos ante las cosas corruptas que hacen sin*

³¹ Estos diálogos de Cuba ya concluyeron en el año 2016. Para el tiempo de publicación del libro (2015), este aspecto estaba presente en el panorama social y político de Colombia. Sin embargo, a hoy, diciembre de 2016, los diálogos narrados anteriormente y la paz ya cuentan con un acuerdo. Inclusive, el presidente Juan Manuel Santos obtuvo un Nobel de Paz. Todo lo anterior, fue posible gracias al gran esfuerzo realizado por el gobierno y de gran parte de la sociedad civil a través de manifestaciones y marchas por la paz. Sin embargo, desde mi perspectiva de estudiante a punto de terminar un pregrado, aprecio este momento histórico que estamos viviendo porque da cuenta de unos esfuerzos colectivos. Pero, aún siento que todavía no ha llegado del todo la paz, considero que es un proceso que aún requiere con urgencia que nos dispongamos a vivir en paz, desde nuestras cotidianidades micro como, por ejemplo, revisar nuestras emociones, nuestro ámbito interior y así, posteriormente, llegaremos a una paz en escala macro.

³² No está mal ortográficamente, así sale en el libro. Se respetaron las construcciones narrativas propias de los niños.

que los demás se den cuenta. La respuesta de Jhon, de 12 años es contundente: *Todos los de la Habana reconozcan lo que han hecho a Colombia y a todas las personas de este país. Desmovilicense para este país y las personas que lo habitan tengan un mejor futuro.*

Tras el análisis de los tres capítulos del libro, es importante señalar lo que ocurría hacia el final de los talleres, es decir, en el momento en que los que quisieran tenían la posibilidad de compartir sus escritos. Por ende, existieron momentos alegres, pero también otros muy tristes, repletos de lágrimas. La tristeza surgía en que nunca se habían atrevido a escribir o a contar a nadie lo que relataron, lo que compartieron con sus compañeros o con Naranjo. Lo que surge en esos momentos es fruto de un encuentro profundo con la humanidad del otro, un encuentro propiciado por la capacidad de contar mi historia y la capacidad de escuchar la del otro. Y así, entender que tanto la mía como la del prójimo son igual de válidas. Este encuentro con el otro se vivencia dentro del ambiente del taller de la siguiente manera:

En una ocasión un niño empezó a llorar cuando leí su escrito, sin mencionar nombres, era la historia de un amiguito que él quería mucho y al que el papá había matado, al chico lo abrumó el dolor, yo me detuve sin saber bien qué decir y en medio del silencio grávido del grupo un compañero se levantó, se acercó y lo abrazó, los demás se fueron parando para abrazar a su amiguito y lo mismo hicimos las profesoras que asistían y yo. Todos estábamos conmovidos. (Naranjo 12)

Lo que se describe anteriormente dentro de la atmosfera del taller, muestra que no solamente el acto de compartir los escritos, de escuchar el de los otros, sino lo que surge de ese aprendizaje colaborativo mediado por el espacio de las practicas letradas es una muestra de humanidad, de empatía, de abrazar y apoyar el dolor del otro. Entonces, los talleres resultan ser un espacio para contar, para crear vínculos, para construir comunidad, para tener la posibilidad de compartir y conocer la historia de los otros.

En consecuencia, esta metodología de los talleres de Naranjo se ha se ha replicado en Cali, El Carmen de Viboral, Cúcuta, Barranquilla, Tumaco, Circasia, Bogotá, entre otras. El tallerista ha tenido, también, la oportunidad de realizarlos en México, Brasil, Argentina y Perú. Lo anterior, muestra que ha crecido un interés por indagar la manera en que la escritura y la lectura en la población infantil colombiana y latinoamericana. , en tanto prácticas letradas pueden posibilitar sentimientos y apertura al ser interior, dentro del espacio de un taller literario.

Por otro lado, Naranjo me comentó³³ que, además de la implementación del taller en otros lugares, ha tenido la oportunidad de propiciar charlas con mediadores culturales, bibliotecarios, promotores de lectura y profesores. Él no tiene conocimiento si estas personas realizaron los talleres luego de su acercamiento. Pero, el hecho de difundirlos a profesionales de la cultura y la literatura hace que sea valiosa su iniciativa y que los alcances de este espacio y del libro no se queden en algo que ocurrió y ya. Sino que lo verdaderamente valioso es que puedan llegar a más personas y a otros niños/as, para que tengan la oportunidad de escribir, de contar, de pensar la paz desde sus propios lugares.

Es importante aclarar que se respetó la autenticidad de los escritos de los niños, se les corrigió ortografía y puntuación, el criterio de los editores fue no intervenir en la sintaxis de los niños, ni en sus expresiones. Esto se relaciona con el análisis planteado anteriormente de los tres capítulos del libro, lo cual es una muestra evidente del carácter testimonial de la obra de los niños/as y a su vez, de la necesidad de hacer duelo a través de la palabra escrita.

La tensión entre prácticas letradas vernáculas y dominantes dentro del campo literario

Inicialmente, surge la necesidad de problematizar el campo literario. Como se vio anteriormente, desde la propuesta del sociólogo francés Pierre Bourdieu, la literatura está inserta dentro del campo de lo legítimo. Es en esa esfera, donde se crean y se legitiman ciertas prácticas literarias, dentro del contexto del taller, se podrían ver en la lectura de “objetos literarios” y a su vez, de la escritura a partir de lo abordado con esos objetos literarios (libros utilizados por Naranjo) En consecuencia, esas prácticas letradas contienen prácticas literarias en sí mismas. La preocupación de este texto, no se trata en ahondar en la diferencia entre prácticas *letradas* y *literarias*, simplemente, se trata de comprender que ambas coexisten en el campo literario.

Ahora bien, lo que si interesa es que el lector tenga en cuenta, la siguiente noción, que propone Daniel Cassany frente a las <<**prácticas letradas**>> citando a Zabala (2008) y que se refiere a “cada una de las maneras con que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana en

³³ En una entrevista enviada por *email*, el 14 de diciembre de 2016, la cual constaba de varias preguntas redactadas por mí y las respuestas las escribió el propio autor dentro del mismo documento. Se podrá ver en la parte de anexos.

cada comunidad: incluye al texto escrito con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su status social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social, etcétera.”(Cassany 36) A partir de esto, es posible asumir los talleres llevados a cabo por Naranjo como prácticas letradas.

Ahora bien, Cassany realiza una diferencia entre prácticas vernáculas y dominantes. Entendiendo las vernáculas como las que no son legítimas dentro de la escuela. Las que realizamos en el día a día como escribir emails, chatear, escribir las listas de quehaceres, la lista para ir al supermercado, la escritura de cartas, de diarios, es decir, las que no están en una esfera legítima, aprobadas por una autoridad como lo puede ser las directivas de un colegio, los profesores de ciertas clases, las universidades, los académicos, etc. En el caso de las dominantes, hacen parte de lo legítimo, de la esfera de la autoridad académica y profesional, se entienden como la construcción de ensayos y tareas dentro de las clases, los trabajos para entregar a los profesores, etc. ¿Acaso las vernáculas y las dominantes no hacen parte de la vida misma? ¿Por qué se les da mayor valor a las dominantes? Son algunos interrogantes que surgen de esta tensión.

Por todo lo anterior, es necesario repensar el campo literario, extenderlo, ampliarlo ya que, debería, estar abierto a nuevas prácticas letradas que, no necesariamente, están en las esferas de lo legítimo o en palabras de Cassany, en lo *dominante*. Es decir, gracias a la construcción de unas prácticas letradas que parten de lo vernáculo³⁴ y juegan o están – en constante tensión- con lo dominante, se pueden crear nuevas dinámicas dentro del campo literario. Por tal motivo, los talleres con toda su metodología y productos cabrían dentro del campo literario.

Igualmente, esas nuevas dinámicas podrían partir de la constante formación de un sujeto a nivel integral, lo cual hace que se requieran nuevas maneras de pensar el espacio de lo legítimo, de lo dominante. La anterior tensión, se puede ver en el ámbito educativo, donde imperan las prácticas dominantes. Por ende, el taller que propongo, por ejemplo, parte de formar integralmente a los estudiantes en este contexto, desde estos espacios de las prácticas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se podría apostar a la mera formación del carácter intelectual de un sujeto, sino que al tener un tinte *integral* se crean nuevos retos para propiciar desde las prácticas letradas,

³⁴ Según el DRAE: **vernáculo**, la. Del lat. Vernacūlus. adj. Dicho especialmente del idioma o lengua: Doméstico, nativo, de la casa o país propios. Real Academia Española © Todos los derechos reservados.

novedosas maneras de educar al ser en su totalidad. Adicionalmente a lo anterior, dentro del mismo campo literario, se necesitan nuevas didácticas de la esperanza y de la resiliencia que sean capaces de promover nuevas dimensiones y caminos para enriquecerlo.

Por otro lado, la metodología de los talleres y lo escrito por los niños es concebido como un lugar “no-legítimo” de la literatura. A pesar de la afirmación anterior, el espacio de los talleres si potencializan un proceso de formación educativo. Cuando me refiero a este proceso, considero que la educación y la formación integral de la que tanto se ha hablado a lo largo de estas páginas, no solamente, se propicia en el espacio de una asignatura en el horario escolar, sino que los espacios que se presentaron posibilitaron, desde mi hipótesis, un proceso de resiliencia enorme a lo largo de nuestro país. La riqueza de estos espacios, que en algún futuro, podrían pensarse para el espacio de las clases de literatura con otros modelos de evaluación, sin que sea necesariamente un espacio de calificación. Sería valioso que éstos pudieran jugar un rol importante dentro de las instituciones educativas ya que promueven la resiliencia a partir de la literatura.

Análisis de otras iniciativas literarias : El encuentro de la literatura con la resiliencia

¿Qué más hacíamos? Chillar y rezar

Nosotros rezábamos para que si lo mataban, lo dejaran velar.

Rubiela Giraldo

Libro: *Jamás olvidaré tu nombre*

Dentro de la investigación sobre el encuentro entre la literatura y la resiliencia, se descubrió que el corpus de textos literarios escogidos por Naranjo en sus talleres, permite esclarecer el rol de la literatura y la manera en que ésta ayuda a promover la resiliencia para la construcción de paz. También, al leer ciertos textos, se pudo inferir que el libro *Los niños piensan la paz* tiene varias correspondencias no solo con la anterior obra de Naranjo titulada *Casa de las estrellas. El universo contado por los niños*, sino además, con las iniciativas de talleres y convocatorias literarias de la alcaldía de Bogotá y de Medellín correspondientes al año 2006 hasta el 2008 y que se extienden al público adulto, no se quedaron solamente para el público infantil.

Inicialmente, para el caso de Bogotá, rescato para mi análisis con respecto a la resiliencia, el texto *Cartas de la persistencia (2008)*³⁵ que nace por motivo de que Bogotá fue la Capital Mundial del Libro durante el año 2007. Este texto está enmarcado dentro de los modelos de trabajo cultural planteados por el proyecto de Agentes Culturales de la Universidad de Harvard³⁶. Se origina tras una convocatoria realizada por la Biblioteca Luis Ángel Arango para incentivar a las personas a que escribieran una carta contando cómo se enfrenta la adversidad en Colombia. Esta premisa está profundamente relacionada con el principio mismo de la resiliencia (la adversidad) sin ésta, no existe ningún proceso de resiliencia.

Alrededor de 5.400 colombianos escribieron sus cartas a varios destinatarios, haciendo público sus testimonios y la manera en que diariamente enfrentan varios obstáculos que van desde tragedias hasta violencias intrafamiliares u otros tipos de adversidades. El hecho de que sean cartas, da cuenta de su carácter testimonial y de la apertura a un diálogo con un interlocutor que ya no tiene vida o que está pero se encuentra lejos:

Las cartas son herramientas de la memoria porque a través de ellas accedemos al pasado y porque al escribirlas nos resistimos al olvido (...) la escribimos para dirigirnos a personas cercanas y para intervenir en el ámbito público, como las que se utilizan para denunciar y expresar opiniones, o como las cartas de los secuestrados que logran el acto básico de interactuar con otros y resistir la violencia. (Pizano 9)

El libro está dividido en 7 capítulos que corresponden a las temáticas de las cartas (*De los trabajos y los días, Cartas a los muertos, Cartas de niños y niñas, Entre amantes y amigos, Sobre*

³⁵ Es editado bajo la colección de *Libro al viento* durante el 2008, Número 50. Así mismo, fue apoyado por la Secretaria de Educación, la Fundación Gilberto Alzate Avendaño y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana. Tiene como fin ser circulado a varias personas. Se encuentran de manera gratuita en diferentes estaciones del transporte, bibliotecas y diversos puntos de la ciudad de Bogotá. El hecho de que esté inscrito en esta colección hace que exista una responsabilidad hacia su receptor, ya que el acto de leer nos brinda ideas de persistencia, de esperanza. En palabras de Ángela Pérez Mejía (Subgerente cultural del Banco de la Republica): “ha generado algo que nos proponíamos desde un comienzo: propiciar cadenas de lectura y escritura, usar el papel y la pantalla para hablarnos y aprendernos, usar el espacio público para escuchar la palabra civil. (...) Mantener por escrito lazos de afecto que nos ayuden a pensar una coexistencia después del conflicto. El archivo de cartas de la persistencia, da cuenta que la carta es un documento personal y político de crucial importancia en este momento de Colombia. (...) la opción de dejar constancia del perdón, el testimonio de formas de sentir y resistir propias de nuestro tiempo. (Pérez 148)

³⁶ Proyecto liderado por la profesora de literatura de la Universidad de Harvard, Doris Sommer. Para más información consultar el enlace <http://www.culturalagents.org/> Además, se puede consultar sobre la repercusión de su planteamiento en nuestro contexto colombiano, en el siguiente enlace: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/taller-con-doris-sommer-para-fortalecer-experiencias-socio-culturales-que-transforman-la-bogota-humana>.

el viaje y de la ausencia, De la vida familiar y sus batallas, De conflictos y violencias en Colombia) Hay cartas de adolescentes, de niños, de adultos mayores, hombres, mujeres, sus autores son ciudadanos de toda Colombia. Además, al comienzo de cada capítulo se presenta una carta de algún autor famoso como Kafka, José Asunción Silva y Miguel de Cervantes.

Es interesante notar que se conectan las diversas clases de violencias encontradas por los niños en el análisis anterior del libro de Naranjo y la de varios autores de estas cartas como por ejemplo, Jairo Tamayo: *Eras tecnólogo de agricultura y no te dejaron serlo. Interrumpieron tu existencia, y todavía hoy no sabemos por qué. Esta maldita guerra colombiana ha dejado tantas vidas segadas y ha sembrado tanta sangre donde debían florecer las flores. Hoy, como antes, la patria está triste. Lloran los huérfanos y también las viudas. (...) Hermano, papá también se murió después de ti, porque no aguantó la tristeza, y mamá continúa con nosotros enseñando que se debe perdonar y vivir hasta que nos permitan. Nos dejaron la tristeza, el desengaño y una profunda rabia. Nos va curando el tiempo y la fe.* (Tamayo 49)

Así mismo, los escritos que se ven a lo largo de estas cartas casi siempre buscan dar respuestas o generar esperanza en el lector: *Hay momentos tan oscuros, tan dolorosos en la vida, que, sin una fuerte seguridad de fe interior, sería imposible sublimar. (...) No te sientas doblegado. Escribe, porque así tendrás cómo desahogarte de lo que ahora te turba y te contrista. Anímate. Produce fuerza desde tu interior ingenio, fuerza poderosa que te haga sobreponerte, como yo lo hice.* (Lamprea 21)

En el caso de Medellín las iniciativas están asociadas al Programa de Víctimas del Conflicto Armado, como los siguientes: *Me gustaba mucho tu sonrisa* (Alcaldía de Medellín, Programa de Víctimas del Conflicto Armado), *Jamás olvidaré tu nombre* (Compiladores Patricia Nieto y Jorge Betancur, Alcaldía de Medellín). Ambas surgen de talleres de escritura y del apoyo del gobierno de Medellín. Estos textos tienen relación con la metodología de Naranjo en el caso de *Me gustaba mucho tu sonrisa* (2007) si prevalece el esquema de preguntas y respuestas por parte de los participantes. Con preguntas como: ¿qué quiero ser cuando grande? ¿Cuál es tu sueño? ¿Qué espero de mi país? Si prevalecen los autores infantiles en las respuestas. Además, el libro está dividido en capítulos (*Fantasía, agresión, miedo, seguridad, convivencia, desesperanza, esperanza, bienestar y sueños*) que están enmarcados por palabras y un significado dado por los editores al inicio de cada capítulo, para luego dar paso a la escritura de los niños/as y jóvenes.

Por otro lado, en el texto *Jamás olvidaré tu nombre (2006)* surge como resultado de la misma iniciativa y recoge las narraciones de adultos y jóvenes. Es primordial sentir la voz adulta en sus construcciones narrativas. Patricia Nieto, su editora nos cuenta en el prólogo que es una *confesión, un lamento y un canto*. Se encuentran 20 voces que las unía el dolor dejado por el conflicto armado en Medellín: “Sentir la escritura como bálsamo reparador y recurso en contra del olvido” (Nieto 9). A su vez, es el fruto de cinco meses de tener la oportunidad de tomar un papel y un esférico para contar, para escribir y en palabras de Juan José Hoyos: “es el resultado de una catarsis colectiva”.

Estas correspondencias encontradas en las iniciativas locales de Bogotá y de Medellín junto al libro *Los niños piensan la paz*, permiten tener un enfoque colectivo de la resiliencia. En el caso de la teoría latinoamericana de resiliencia, se focaliza en la profunda inequidad social en la que vivimos: “En América latina somos parte de la periferia de un capitalismo salvaje, que concentra impudicamente la riqueza en unos pocos y multiplica la extensión de pobreza. Somos un continente donde cada comunidad latinoamericana “ha debido enfrentar desastres y catástrofes que pusieron a prueba su resiliencia, en un sentido colectivo”. (Suárez 69).

Cada “desgracia” ya sea de naturaleza de desastre natural o social, conlleva un gran desafío para diversas comunidades donde deben buscar capacidades solidarias entre sus individuos. Suárez plantea que existen unos pilares fundamentales para la resiliencia colectiva³⁷ y son: la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social y la honestidad estatal³⁸. Estos pilares se encuentran en el tejido de los talleres de las alcaldías, en un trabajo solidario que permitió encontrar una autoestima e identidad colectiva para sanar la individualidad de cada uno: *Escribir en equipo les generó a las hermanas preguntas sobre su pasado, discusiones sobre las versiones de los hechos y les permitió compartir con su madre historias por la que habían preguntado (Nieto 179)* o por

³⁷ Este término ya se utilizó en el estado del arte sobre la noción de resiliencia y su enfoque colectivo.

³⁸ La honestidad estatal es uno de los pilares de la resiliencia comunitaria. Sin embargo, en nuestro país la honestidad estatal (que como se demostró anteriormente en el capítulo sobre resiliencia) somos uno de los países más corruptos del mundo. Así que no se puede hablar de una “honestidad estatal” en este contexto. Por otro lado, el humor en la resiliencia es ahondado por el autor Vanistandael y es fundamental para promover la resiliencia. Pienso en programas como *sábados felices* de la televisión nacional que se refiere a un programa de chistes y burlas colombianas, algunos con tinte de sátira política que permiten que llegue la risa para liberar el dolor, para mostrar otro lado de la realidad. De que a pesar de tanto dolor, los colombianos nos reímos. Inclusive estamos en la lista de los países más felices del mundo, según el índice de felicidad de Gallup que se mide en función a la dimensión de las relaciones sociales, situación financiera, participación comunitaria y salud física.

ejemplo, lo que sintió Amanda: *escribir significó para ella llorar. Con sólo tomar el lápiz y abrir su libreta para reconstruir los sucesos que han marcado su vida, las lágrimas aparecían como fieles compañeras.* (Nieto 43) Igualmente, para Elizabeth: *Escribe, llora y descansa. Para eso sirve escribir, asegura.* (Nieto 29)

Ahora bien, en segundo lugar, dentro del corpus elegido por Naranjo, hay unos textos de carácter intercultural latinoamericano que es el caso de *El tigre y el rayo*, cuento pemón, *El burrito y la tuna*, cuento guajiro, *El cocuyo y la mora*, cuento pemón. Donde se muestra ese tránsito de la literatura oral a la palabra escrita, a sí mismo, se hace referencia a la inclusión en el canon de las literaturas indígenas que están repletas de componentes orales y de esa profunda necesidad, de re-pensar la oralidad en el canon literario esta temática ya ha sido abordada por autores como Ana Pizarro o Mauricio Ostria González³⁹. Todas estas construcciones traídas de la oralidad, a través de sus estructuras, temas y formas permiten ser un vehículo de emociones para que el lector pueda ponerse en los pies de otros, esos otros indígenas o campesinos que tienen otra manera de abordar el mundo a través de lo oral.

En un tercer momento, dicho corpus está vinculado a una corriente de literatura infantil contemporánea tanto latinoamericana en el caso de *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa y *Conjuros y Sortilegios* de Irene Vasco, como australiana *Nana vieja* de Margaret Wild, así mismo, universal con títulos como *habría qué* de Thierry Lenain y Oliver Tallec, *Sapo y la Canción del Mirlo* de Max Velthuis. *Juul* de Gregie de Maeyer. *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch, *Mi día de suerte* de Keiko Kasza, Estos textos traen situaciones de la vida misma como la muerte, la pérdida, la alegría, el trabajo, el encuentro que permiten construir reflexiones a partir del tejido narrativo a través de fábulas. En su mayoría, predominan protagonistas animales como patos, lobos o cerdos que poseen una verdad y una enseñanza, especie de “moraleja” a lo largo de sus historias. De igual manera, movilizan sentimientos relacionados con la empatía, el cuidado interior y el encuentro con los grandes momentos de la vida como lo es la muerte.

³⁹ En su artículo titulado *Literatura oral, oralidad ficticia*. Publicado en la revista de Estudios Filológicos, N° 36, 2001, pp. 71-80 de la Universidad Austral de Chile. Donde habla sobre las relaciones contradictorias entre literatura oral y literatura escrita. Uno de los factores para esa tensión es la falta de inclusión de las creaciones verbales no tradicionales perteneciente a las comunidades indígenas y una constante deslegitimación de la cultura popular por una la cultura letrada dominante.

El hecho de utilizar un corpus intercultural, de la literatura infantil y de nivel local con las alcaldías evidencian diversas maneras de ponerse en los pies de varias personas, ciudadanos y además, todas estas construcciones narrativas logran promover varios factores resilientes. A continuación, se verá un descubrimiento propio de los talleres de Naranjo, que tiene que ver con una diferencia de género, que resulta interesante para ir “luchando” contra este tejido machista⁴⁰ que es la raíz de múltiples violencias. Como colombianos, aún están instauradas varias limitaciones con respecto al género que impiden un pleno desarrollo de la personalidad, de la paz y de la resiliencia.

Dentro de las dinámicas del taller en el caso del libro *Los niños piensan la paz* de Naranjo, se encontraba premisas relacionadas con el juego, la lectura y la escritura capacidades que se relacionan con el pensamiento socrático planteado por Nussbaum y además permiten: “cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico fundamentales para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta.” (Nussbaum 30). Entonces, no solamente se quedaba en el mero acto de leer cierto texto literario, sino para el desarrollo de las dinámicas de los talleres con población infantil resulta importante el diálogo y las constantes preguntas para despertar en los niños motivación. Lo anterior, es una herramienta valiosa para los que quisieran emprender el camino de los talleres.

A su vez, dentro de sus años de experiencia en el trabajo de talleres con público infantil, Naranjo descubrió que las niñas estaban más conectadas consigo mismas que los niños. Encontró que podían contemplar más los objetos y sus sentimientos para expresarlo en lo escrito, encontraban una *mística* más profunda de la cotidianidad, estaban más conectadas con lo sagrado, en tanto concepción de la vida misma, sin entrar hablar de ningún Dios, ni religión.

A los niños les cuesta más porque se mantienen expresiones culturales como “los niños no lloran”, “sea varón” éstas hacen que se deje a un lado el sentir o el expresar las emociones, por tener miedo de ser tildados como “homosexuales o mujeres”, como si ser mujer o tener cierta

⁴⁰ En nuestro país aún existen múltiples agresiones, violaciones y asesinatos contra las mujeres. Por ejemplo, a finales de 2016, ocurrió la muerte de Yuliana Samboní, niña desplazada indígena del Cauca que fue brutalmente violada y asesinada por Rafael Uribe Noguera, perteneciente a la élite colombiana. Para mayor información con un análisis objetivo de la situación (desde mi perspectiva), se puede consultar en www.semana.com/seccion/contenidos-editoriales/asesinato-de-Yuliana-Samboní-/346. Este hecho atroz muestra la infinita necesidad de justicia y respeto por las mujeres en nuestro país.

inclinación sexual fuera un insulto, son imaginarios colectivos que aún siguen latentes, inclusive en las nuevas generaciones. Esto hace que, “se privilegie el tener sobre el ser, negando el necesario, fecundo y sanador diálogo interior.” Naranjo (2016). Además, es importante tener en cuenta las palabras de Nussbaum frente a este hallazgo:

Los niños y niñas deben aprender que la receptividad empática y el llanto no implican una falta de virilidad, como tampoco la comprensión por las penurias de quienes pasan hambre o sufren maltrato. Sin embargo, este aprendizaje no se logra confrontando a los alumnos con frases como “abandonen sus imágenes anteriores de la virilidad”, sino sumergiéndolos dentro de una cultura receptiva tanto en sus contenidos curriculares como en sus métodos pedagógicos, es decir, dentro de una propuesta educativa imbuida por completo de las capacidades para el amor y la comprensión. (Nussbaum 151)

SABER TERMINAR: CAPITULO IV

La educación para la paz

Con todas las herramientas que nos proporcionó las prácticas letradas, la resiliencia y la formación integral, es posible pensar en un para qué. Es decir, ¿Qué hacemos con todo esto en un contexto educativo? ¿Cómo esto repercute en la realidad actual de Colombia y en sí de latinoamérica? Estas preguntas guían el último capítulo de este tejido que busca ser un camino para cambiar varias realidades. Así mismo, es relevante para re pensar ciertos espacios de paz en el espacio de la educación, como el presentado en el capítulo V, donde se verá una propuesta de taller de literatura que permite contribuir a pensar sobre el para qué de todo lo anterior.

Ahora bien, la educación para la paz⁴¹ no es algo nuevo, ni tampoco tiene que ver solamente con este momento histórico en nuestro país. Es una serie de espacios e iniciativas que se han dado desde la segunda mitad del siglo XX, posterior a las dos grandes guerras mundiales. Según Cortés (2003) “después de la II guerra mundial, existe la necesidad de crear organismos internacionales más fuertes, capaces de dirimir en el futuro conflictos internacionales. La sociedad de Naciones da paso a la Organización de Naciones Unidas (ONU) En 1945 y la creación de un organismo especializado en la educación como alternativa de cambio y prevención, la UNESCO (Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación) (ACODESI 25) . A su vez, desde 1994, se aprobó la Declaración sobre la Educación para la Paz, los derechos humanos y la Democracia. Teniendo en cuenta, este contexto histórico de la educación para la paz, nuestra sociedad colombiana ha estado de frente a la violencia desde hace varios años. Por lo tanto, desde varias organizaciones educativas y gubernamentales se ha ido buscando un camino para la paz desde la educación, un camino para lo anterior, es a través de las cátedras de paz que se verán a continuación.

Las cátedras de paz en Colombia

El profesor Juan Daniel Cruz, coordinador académico nacional del programa cátedra y pedagogía para la paz, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá, señala que el término apela al trabajo

⁴¹ Si se quiere profundizar en este tema recomiendo los libros y artículos del profesor H.B. Danesh, pionero en currículos basados en la paz desde la educación. Es el fundador del Instituto Internacional de Educación para la paz en Canadá. Para mayor información ir a www.hbdanesh.org.

relacionado con el tema de la paz desde el aula. Para hablar de cátedras de paz, es necesario, remitirse a 1973, a los registros del CINEP (Centro de investigación y Educación Popular – programa por la paz) donde se muestra que existen diversos movimientos e iniciativas por la paz.

En un primer momento, estos documentos estaban divididos por categorías de trabajos relacionados con la paz. En la primera categoría, estaba orientada a un aspecto político que se refería a los acuerdos de paz y a una línea general política en los plebiscitos. La segunda categoría, se relacionaba con las propuestas de paz que existen en los colegios y las universidades y, posteriormente, en la última, se reúnen la mayoría de los movimientos por la paz a nivel social, desde una perspectiva más general. Con los resultados anteriores, se demuestra que Colombia es el país con más movimientos por la paz del mundo, sin ni siquiera haber alcanzado, hasta ese momento, la creación de unos acuerdos y una firma para la paz.

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto anterior, frente al escenario escolar, se ha optado porque la cátedra de paz sea planteada no como un elemento transversal, sino única, un espacio aparte de las asignaturas, porque en la transversalidad no existiría un “doliente” en las instituciones. Sin embargo, la crítica es que los profesores no están formados pedagógicamente para la paz, Juan Daniel señala que uno les puede dar herramientas o lineamientos, pero metodológicamente se requiere un cambio de prácticas. Se critica también que una cátedra no va ayudarnos a construir paz, pero hay que reconocer que con esa ley que instauró la cátedra de paz, se ganó un espacio que se debe aprovechar.

En un primer momento, es necesario referirse a la Ley 1032 de 2014, en el decreto 1038 de Mayo de 2015 la cual señala lo siguiente:

La Ley 1732 de 2014 establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pènsun académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.

Que resulta necesario que las instituciones educativas de preescolar, básica y media, al momento de implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, se articulen con otras instancias definidas por el Legislador y que tienen competencias en similares asuntos, como es el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, creado por la Ley 1620 de 2013, que tiene varios objetivos, entre el que se destaca en su artículo 4.3: “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la

participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos. Congreso de Colombia. (25 de mayo de 2015) Artículo 7. *Ley de cátedra de paz. (ley 1032 de 2014) DO: 49522.*⁴²

Teniendo en cuenta su carácter institucional, en tanto que ley, resulta entonces la cátedra un espacio obligatorio dentro de los colegios. También, es importante notar que fue decretada en mayo 25 de 2015 y por tanto hasta ahora, solo algunas instituciones han ido implementando su práctica.

Ahora bien, ¿Quiénes se han encargado de promulgar esta ley de cátedra de paz en Colombia? En primera instancia, el ministerio de Educación Nacional creó unos documentos para fomentar el desarrollo de esta ley, fueron publicados hasta enero de 2016. Los documentos se dividen en *orientaciones, secuencias y desempeños* para la Cátedra de Paz. Los autores son dos: Enrique Chaux, perteneciente al departamento de psicología de la Universidad de los Andes y Ana María Velásquez de la facultad de Educación de la Universidad de los Andes y se publicaron en enero de 2016. El material no tiene un acceso fácil a todo el público; en el buscador de *google*, hay que buscar con los nombres específicos o con los nombres de los documentos específicos.

Antes de analizar a fondo el documento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, considero pertinente citar una parte específica de la ley para observar ciertas perspectivas donde no se considera, directamente, a la literatura como un espacio dentro de las asignaturas para fomentar las cátedras de paz.

Artículo 3º. Implementación. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994:

- a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia;
- b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o
- c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Parágrafo. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media podrán aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.

La asignatura de cátedra de paz entraría en los contenidos escolares a modo de “hibridación” con ciencias sociales, historia, democracia, ciencias naturales o ética. En algunos casos, la cátedra podría verse como una asignatura independiente. Todos los colegios son libres de

⁴² Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735> el 15/09/2016.

estructurar la cátedra según sus propios proyectos de aulas, lo que prima es tener este espacio para hablar sobre la paz dentro de la formación de los estudiantes.

Ahora bien, ¿De qué manera una “cátedra de paz” puede fomentar y dar nuevas iniciativas para que dentro del aula escolar tanto profesores como alumnos puedan aprender, crecer y desarrollar habilidades para la paz? A continuación se verá lo propuesto en la ley en cuanto a su estructura y contenido:

Artículo 4°. Estructura y contenido. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el párrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- 1) Justicia y Derechos Humanos
- 2) Uso sostenible de los recursos naturales
- 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación
- 4) Resolución pacífica de conflictos
- 5) Prevención del acoso escolar
- 6) Diversidad y pluralidad
- 7) Participación política
- 8) Memoria histórica
- 9) Dilemas morales
- 10) Proyectos de impacto social
- 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
- 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Alcances de la asignatura de literatura en las cátedras de paz

Con los 12 temas propuestos en la estructura de las cátedras, los directivos y los profesores de las instituciones tendrán que discernir sobre cuáles temas corresponden mejor a sus dinámicas escolares. Dentro de estas temáticas, sigo preguntándome por qué la asignatura de lengua-castellana-español-literatura es solamente un área “transversal”. ¿Cuáles temáticas podrían ser abordadas desde el espacio de la literatura? Sin duda, podría ser la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y pluralidad, la justicia y Derechos Humanos, la participación política, la memoria histórica, los dilemas morales, proyectos de vida y prevención y ¿por qué no? proyectos de impacto social. En las orientaciones generales que propone el Ministerio de Educación se

propone que en el área de lenguaje, como lo hace una iniciativa llamada “aulas de paz”, se integre el desarrollo de competencias ciudadanas y del lenguaje a través de la literatura infantil donde se involucre el pensamiento crítico y la empatía.

Casi más de la mitad de las temáticas podrían abordarse desde la literatura ya que las clases de español-lengua castellana- literatura no pueden quedarse en un mero espacio de aprendizaje de lectura y escritura. Según la bibliotecóloga, experta en lectura, promoción de lectura y literatura infantil y directora de *fundalectura* Silvia Castrillón (1998) señala que en los currículos, la literatura aparece en la primaria como auxiliar de la enseñanza de la lectura y escritura, y en la secundaria gana autonomía solamente para convertirse en un objeto de conocimiento, para lo cual se la disecciona y desnaturaliza. “El hecho de que leer se aprende leyendo, y la literatura sea uno de estos materiales de lectura, implica una relación necesaria entre escuela y literatura.” Por tanto, es necesario “conciliar” estos dos espacios para abrirle un lugar a literatura dentro de la escuela. Por ende, existe una necesidad de la literatura ya que:

La función estética de la literatura no es algo accesorio, es fundamental, es la que permite ensanchar el conocimiento crítico del mundo y de sí mismo y su rescate debería constituir una de las metas prioritarias de la escuela, no solamente en su papel de formadora de lectores sino en el de formadora de hombres y mujeres libres y conscientes. (Castrillón 12)

Entonces, la literatura en la escuela sirve como recurso para la adquisición del lenguaje, aprendizaje del léxico, perfeccionamiento de la ortografía, ejercicio de la memoria. Así mismo, la literatura debe salirse del molde de “la enseñanza tradicional” por este motivo es necesario diseñar espacios que despojen a los alumnos de las trabas que impiden el diálogo, la reflexión y el debate. La enseñanza de la literatura en la escuela no se puede quedar en el dictado de ciertas normas de lenguaje y ortografía, sino, como dice Castrillón, debe ser un lugar donde predomine la libertad y la imaginación.

Ahora bien, teniendo claro el rol de la literatura en la escuela, se puede observar lo que respecta a la evaluación, los estándares y lineamientos de la cátedra de paz:

Artículo 5°. Evaluación. A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz.

Adicionalmente, el Icfes deberá incorporar gradualmente el componente de Competencias Ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según un criterio técnico.

Artículo 6°. Lineamientos y estándares. El Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios.

Frente a la evaluación propuesta por el Icfes sobre las competencias adquiridas a través de la cátedra de paz, considero que estas pruebas no se pueden evaluar de una forma tan exacta, ya que son conocimientos que se adquieren a través de la empatía, del manejo de emociones, de la conexión interior del estudiante consigo mismo y su entorno. ¿Hasta qué punto una cátedra de paz “puede” ser evaluada dentro del marco de unos exámenes standard de calidad? Podría ser evaluada o sistematizada con otros mecanismos de evaluación, tales como la creación de proyectos sociales que tengan algún impacto en alguna comunidad, creación de proyectos en el aula que impacten a los estudiantes, recolección de diarios y testimonios donde los estudiantes puedan hacer sus procesos de reconocimiento de la memoria y de la búsqueda de su propia paz. El espacio de la cátedra de paz no puede convertirse en una asignatura más de un plan de estudios. Debería ser un espacio de crecimiento, de enriquecimiento personal e integral, más no un requisito para pasar de un grado al otro. Habría que idearse nuevos mecanismos de calificación por parte de las instituciones.

Para que la cátedra de paz tenga una repercusión amplia dentro de un plan de estudios en una entidad educativa, es necesario y fundamental, el apoyo y la formación de los profesores para este tema, por ende, en la ley se decreta que:

Artículo 7°. Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz. Las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán:

a) **Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;**

b) **Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos;**

c) **Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes.**

Al ser un tema tan reciente, con vigencia de casi un año, hasta ahora la mayoría de entidades, administrativos y profesores están adecuando la cátedra de paz a sus quehaceres cotidianos. Es importante reconocer que está contemplada la formación de los docentes en diversidad, pluralidad, cultura de paz, convivencia ciudadana. Es trascendental notar este aspecto ya que no solamente los profesores de ciencias sociales son los que deben formarse con estas habilidades, sino que todos: desde el área de matemáticas hasta educación física deben ser líderes activos en la ejecución de las cátedras de paz desde los espacios que les corresponden. Desde mi perspectiva, las cátedras de paz no pueden quedarse en algo que le toca recitar al profesor de ética, moral, religión o a los de sociales

Aspectos intrínsecos de las cátedras

Teniendo un poco más claro algunos aspectos de la ley, recurriré al documento escrito por el Ministerio de Educación Nacional. En un primer momento, se refiere a unos *desempeños* de educación para la paz para los grados de transición a 11°. Es una propuesta que está construida a modo de ilustración curricular para que los establecimientos educativos puedan tomar lo que consideren necesario. Está dividida en desempeños generales, específicos y unas recomendaciones pedagógicas para cada uno de los cuatro bimestres correspondientes al año escolar. Dentro de cada eje hay unos principios generales donde se hace referencia al tema en general que se va a trabajar, unas sugerencias, unos riesgos posibles al abordar ciertas temáticas y una evaluación.

A su vez se aclara que dentro del marco de un proyecto de educación para la paz “no se puede aceptar de ninguna manera generar prácticas violentas o agresivas con otros y si es el caso que esto llegue a ocurrir se deben adelantar acciones prontas o afectivas de reparación del daño causado y de reconciliación con el otro.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2016, p. 109.) A modo general, señalaré que en transición se propone el trabajo con el control de las emociones, es decir, la autorregulación.

En grado primero, se fomenta el desarrollo de la empatía y el cuidado, el manejo de las emociones propias, el impacto de las emociones en grupo. En grado segundo, el tema a trabajar es la agresión desde todos sus formas y sus consecuencias, se habla de una diversidad social y la manera en que los medios de comunicación muestran estas agresiones, se promueve la no agresión a otros y los métodos para impedir que esto ocurra, se les propone la asertividad y el desarrollo de un pensamiento crítico, as u vez, se brindan estrategias del manejo de la ira. En grado tercero, se

aborda la resolución de conflictos y las relaciones pacíficas y positivas. El manejo de conflictos propios y de los otros de una manera constructiva, se abre el tema de la reparación y la reconciliación: “con el fin de que los conflictos dejen de ser vistos como problemas, y pasen a ser vistos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal” este aspecto tendría mucho que ver con los procesos de resiliencia.

En grado cuarto, se habla sobre el acoso escolar como un tipo de agresión, se dan herramientas para manejo de conflictos, reconocimiento de la diversidad para evitar situaciones de rechazo o exclusión como lo es el *bullying*. En grado quinto, se hace uso de diferentes técnicas para el manejo de conflictos con el otro y las maneras de resolver de una más pacífica, sin usar agresión. Se proporcionan habilidades para actuar en una situación de conflicto haciendo uso de la mediación y negociación mediante alternativas creativas para llegar a acuerdos en defensa de los derechos propios y del otro. En grado sexto, se hace uso de las tecnologías de información y de comunicación para fomentar su uso responsable para evitar ciber-acoso y conflictos virtuales.

En grado séptimo, el tema se centra en los conflictos interpersonales para convertirlos en mediadores de conflictos, generar una escucha activa y asertividad, identificar las emociones y manejarlas. En grado octavo, se habla sobre la construcción de identidad y sentido de pertenencia a ciertos grupos sociales. Análisis de situaciones de exclusión e inclusión, se muestra la forma en que pueden ser agentes de cambios desde sus propios contextos. En grado noveno, se aborda las relaciones de pareja y el autoestima, habilidades para asumir una relación, se promueve relaciones de pareja sanas y constructivas, se muestra el bagaje de lo que son las relaciones destructivas para la persona. Nada justifica la violencia es la guía general de este grado. Se busca derrumbar creencias y estereotipos sobre las relaciones de pareja agresivas. A su vez, se reconocen los estereotipos de género y las creencias culturales de las dinámicas de inequidad en pareja. Para grado décimo y undécimo, se fomenta la habilidad para identificar los principales problemas de su entorno en un marco histórico particular (PASO I: IDENTIFICAR). El siguiente paso es fomentar su capacidad de análisis y establecer relaciones y acciones (PASO R: RECONOCER). (PASO C: Conectar) y por último promover estrategias de acción con prevención de problemáticas y transformación de su entorno (PASO A: ACTUAR).

Entonces, desarrollaran los procesos de: identificar, reconocer, comparar, establecer relaciones, conectar y actuar, utilizar estrategias. Es en estos grados donde se muestra una

perspectiva de la historia de Colombia y de la actualidad donde se promueve que ellos mismos son actores de la construcción de esta historia colectiva, capaces de tomar decisiones y emprender acciones para transformar. Se aborda la memoria histórica nacional desde el diálogo y desde diversas versiones del conflicto. Se fortalece el liderazgo y paz, la identidad y paz, estrategias de paz en el conflicto armado colombiano. En undécimo, se basa en ciudadanía y convivencia pacífica, identidad y participación ciudadana, procesos de construcción de paz y de postconflicto en el mundo y los retos de convivencia y paz en un mundo globalizado.

A lo largo del recorrido general de los *deseñamientos* que propone el Ministerio de Educación nacional se observa que dentro sus temáticas se aborda ampliamente el tema de la resiliencia en el aula desde la construcción de la paz, del control de emociones, el manejo de conflictos, del crecimiento a través de los problemas, etc. A su vez, otro aspecto dominante en la lectura del texto, es que en cada propuesta para cada grado, recurren generalmente al espacio de lo literario, no está abordado directamente, pero recurren a las herramientas que brinda la literatura para construir actividades para la clase.

Por ejemplo, en el caso de las emociones se aprende a manejarlas y a tomar decisiones, señalan que los cuentos infantiles e historias, con personajes que tenían ciertas emociones podría ser más llamativo, relatos realistas como crónicas podrían ayudar a generar empatía con las emociones. Generalmente, en el caso de la evaluación se utilizan estrategias en dinámicas grupales donde los estudiantes puedan analizar sus conflictos en sus vidas diarias o traer casos de libros o películas. Así mismo, la reconciliación y la reparación se pueden aprender a través de cuentos los cuales pueden fomentar estas actitudes.

Por otro lado, se proponen escritos de reflexión para manifestar, denunciar o impedir situaciones de acoso escolar entre los estudiantes. El uso de la escritura de cartas a personas para manifestar sus reflexiones o emociones frente a un conflicto. Otro aspecto interesante fue que para el caso del tema de las relaciones de pareja y de género se pueden utilizar relatos literarios o novelas para observar los estereotipos de género marcados, historias de mujeres sumisas, rol de las mujeres, características del hombre y de la mujer, es importante recurrir a estos materiales para erradicar varios estereotipos de género en las relaciones de pareja.

Finalmente, cabe preguntarse ¿Para qué necesitamos una educación para la paz? Sin duda alguna, para posibilitar nuevos procesos educativos, re pensar el lugar del profesor, del estudiante,

para cambiar los currículos. Además, nos ayuda a posibilitar procesos interiores, fundamentales, como el perdón que son vitales para la construcción de ciudadanos para la paz:

El perdón es uno de los primeros pasos para lograr un bien mayor: la paz como encuentro, diálogo y equilibrio de cargas. La paz requiere de humildad, en el sentido de ver la realidad, asumiendo conscientemente el contacto con los pies con el humus. La reconciliación no es algo a darse de una vez y por todas las veces; es una dinámica, un caminar, un repasar, un reaprender a caminar, y parar a pensar, y seguir caminando rítmicamente. En cada ritmo, contemplar, comprendernos. (Rocha 248)

Memorias de un foro: *Los retos de la educación en el posconflicto*

*La vida se encarga de enseñarnos a las buenas o a las malas
lo que no nos enseñan en el colegio
por estar aprendiendo formulas que se olvidan facilmente.*

Intervención de un funcionario educativo de Bogotá durante el foro.

Es trascendental tener en cuenta que lo presentado anteriormente en las cátedras de paz y lo que se verá a continuación son ejemplos de experiencias de educación para la paz en las que pueden ser importantes las prácticas letradas, así como lo fueron en el taller de Javier Naranjo. Se narrará a modo de bitácora o memorias, lo vivido durante el 22, 23 y 24 de septiembre de 2016 con el Foro de *La Construcción de Paz: Retos de la Educación* organizado por la fundación COMPARTIR S.A.S., ESPIRAL, ASOCIADOS, la alcaldía de Bogotá, cooperativas del magisterio y la Secretaria de Educación. Fue un escenario para formular lineamientos que transformen el quehacer educativo para la construcción de paz, hubo mesas de trabajo, talleres, conferencias y presentación de experiencias nacionales e internacionales y a la vez, fue un espacio de reconocimiento, de intercambio y de profundo enriquecimiento de saberes y perspectivas.

Se abrió con los alcances generales de la educación en Bogotá y en el país frente a la paz, a la resiliencia y el rol mismo de los educadores, estuvo a cargo de María Victoria Angulo, de la secretaria de educación. Posteriormente, se hizo énfasis en el acuerdo de paz con las FARC y el papel de la educación en este momento histórico, para ese entonces, se seguía en la incertidumbre del plebiscito por el sí o por el no. Finalmente, hubo un panel que contó con la presencia de María Emma Wills, asesora de la dirección general del centro nacional de memoria histórica, donde señaló que: “Básicamente los países que han tenido compromiso con la no repetición han desarrollado proyectos pedagógicos alrededor de la no repetición, tienen más posibilidades de

auspiciar nuevas generaciones que no se inclinen por resolver sus conflictos a través de la violencia. Hay confianza y esperanza de introducir en el sistema educativo, ya sea en bachillerato y educación superior, reflexiones del conflicto armado y de no repetición”. (Wills, 2015, artículo de LA SILLA VACIA) Esta caja de herramientas ⁴³“busca ser una pedagogía social para promover los valores de la reconciliación y la prevención de conflictos sociales”. Así mismo, la caja busca proponer una manera horizontal de ver la historia y no una vertical

Esta iniciativa del Centro de Memoria Histórica es una de las prácticas pedagógicas con las que cuentan en su planeación, además, poseen herramientas, recursos, documentos conceptuales y orientadores para trabajar. Así mismo, existen variedad de prácticas pedagógicas que se utilizan para aproximar a todas las personas a la memoria histórica, tales como espacios para narrativas de vida y memoria, ruta para niños y niñas, recordar y narrar o *tocó cantar*.

Segundo día: INVITADOS INTERNACIONALES

⁴³ La caja de herramienta se encuentra en la página web: www.centromemoria.gov.co en el link de pedagogía de la memoria. Existe un documento que cuenta con todas las indicaciones y significados de la caja: [los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf](#). Caja de Herramientas: un proyecto para deliberar sobre nuestro pasado en el aula escolar. “La CH es un conjunto de materiales que buscan posibilitar una discusión en el aula escolar sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano desde una aproximación rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y acción sin daño, a partir del uso pedagógico de los informes realizados por el CNMH. Objetivo: Los libros de texto construidos para los estudiantes buscan romper el silencio que se ha instalado frente el conflicto armado en las escuelas del país con el fin de acompañar a los estudiantes a hacer reflexiones críticas sobre los dilemas que enfrentan en un país en guerra que transita hacia la paz. Los libros construidos permiten no solo adquirir conocimiento sobre lo que ha pasado en el país, sino que buscan desarrollar competencias investigativas, de pensamiento crítico y de aprendizaje emocional, que fomenten el respeto a los derechos humanos, la tramitación de los conflictos por vías democráticas y la promoción de garantías de no repetición.

¿Qué ofrece la Caja de Herramientas? La Caja de Herramientas contiene: Una guía conceptual y práctica para maestros y maestras que trabaja alrededor de temas como memorias personales, memorias colectivas, memoria histórica, identidad, pluralidad, enfoque diferencial aplicados a la reconstrucción de la guerra en Colombia. Libros de texto inspirados en el caso de El Salado, Bahía Portete y Segovia y Remedios para ser usados en grado 11. Ofrecemos acompañamiento para iniciar procesos pedagógicos alrededor de la Caja de Herramientas en las instituciones educativas interesadas. Público al que va dirigido la Caja de Herramientas: Instituciones educativas, maestros y maestras, estudiantes, Testimonio o frase significativa: “Tú que escuchas en silencio y temes hablar de lo sucedido recuerda que en el callar del miedo se esconden los bandidos”. Maestra gestora de la Caja de Herramientas.” Recuperado de: www.centromemoria.gov.co

Desde Irlanda y desde la UNICEF: Alan Smith

Durante el segundo día, había la posibilidad de escuchar las experiencias internacionales. En un primer momento, se contó con la presencia de Alan Smith, titular de la cátedra de UNESCO y profesor de la Universidad de Belfast, Irlanda del Norte. Smith discutió sobre los hallazgos de varios estudios sobre el rol de la educación en la construcción de paz en Uganda y Sudáfrica que formaron parte de una investigación realizada por encargo de la UNICEF. Donde señaló la importancia de los niños en los países afectados por el posconflicto. Lo anterior, se deriva de varios factores como la inequidad en las sociedades, por ejemplo, en un país como El Congo las más afectadas en el conflicto fueron las niñas.

Así mismo, el hecho de realizar proyectos educativos en medio del conflicto, resulta ser un gran desafío, ya que prevalecen las problemáticas de acceso a la educación como lo es el caso de las comunidades indígenas en Guatemala, sin embargo, en varios países de Latinoamérica se sigue viviendo esta clase de vulneración. Otro punto relevante de la intervención de Smith, fue el hecho de que 21 de los países más pobres en vía de desarrollo, gastan más en presupuesto militar que en la educación primaria. Lo anterior, podría cambiarse con el hecho de que el 10 % de su presupuesto militar podría ser destinado a los millones de niños que están en la escuela.

Ahora bien, ¿Por qué la educación es necesaria para la construcción de paz? Para la UNICEF la educación es la clave para la construcción de paz, es un instrumento importante para el cambio. En primer lugar, porque genera beneficios para el desarrollo social, como mayor porcentaje de empleos y mayores habilidades para las personas. Posteriormente, Smith indicó la necesidad de la construcción de un currículo en común para todos los niños, contemplando la realidad de cada profesor. Para las sociedades en paso al posconflicto, es necesario creer y apoyar mejor a los maestros: *we need the best teachers*, para tener a los mejores profesores es necesario un compromiso arraigado con la educación. Los profesores necesitan ser reconocidos y más valorados en la sociedad. Así mismo, se necesita de una comprensión intercultural para la construcción de las escuelas.

Dentro de las prioridades para la construcción de paz, se debe proteger a los niños de la violencia, por ende, se deben crear ambientes más seguros. También, se busca la superación de las desigualdades sociales y posteriormente, una contribución a la cohesión social. En definitiva, Smith propuso que también es importante re-pensar la manera de enseñar la guerra y los grandes

genocidios en la historia. Muchas sociedades creen que la solución es no hablar de eso, crear una especie de “amnesia colectiva” pero, ésta no es la respuesta. Se necesitan cambios a nivel de sistemas, instituciones e individuos para trabajar desde otras perspectivas la construcción de paz. Es así, como la educación es un espacio para promover la reconciliación para enseñarle a las nuevas generaciones sobre el conflicto y sus consecuencias. Así mismo, para alentar a los estudiantes a que miren desde una perspectiva múltiple su realidad, sin recaer en una perspectiva unilateral de la historia, sino siempre poniendo las diversas perspectivas de la verdad.

Desde Canadá: La profesora Kathy Bickmore

Por otro lado, Kathy Bickmore, profesora de estudios curriculares y desarrollo docente internacional y comparado de la Universidad de Toronto, mostró la construcción de paz dentro de las instituciones educativas y en el manejo de conflictos en la escuela a nivel curricular. Primeramente, nos muestra que los profesores tienen una enorme responsabilidad en el conflicto ya que tienen el rol de reparar relaciones y esto es el reto de la educación para la paz. Para la construcción de la paz, las respuestas deben darse desde el salón de clase. Los niños aprenden a cooperar y a no entrar en conflicto por los ejemplos que reciben a su alrededor, es en esos lugares de la vida cotidiana donde se da la ciudadanía. A su vez, son espacios para aprender de la no-violencia.

Frente al currículo escolar, deben educarse las emociones y así, crear distintas herramientas para manejar diversas clases de conflicto. Los estudiantes y los profesores deben aprender a crear respuestas al conflicto desde las emociones. Bickmore nos muestra un ejemplo de un proyecto de “provocador de violencias” en el aula escolar que se llevó a cabo en México, Canadá y La India, los resultados mostraron que los estudiantes sufrían de diversas clases de violencias (institucional, sexual, familiar, social, etc.). Lo importante de este proyecto es que se realizaron talleres entre profesores y estudiantes, donde tenían la oportunidad de crear sus propias narrativas para reconocer los diversos grados de violencia y hacerse conscientes de lo que estaban viviendo. Estos talleres permitieron cuidar a las víctimas y así, ir a la raíz misma de la violencia que sufrían.

La profesora Bickmore mostró varias respuestas de estudiantes de Canadá donde se les preguntaba sobre qué es lo que quisieran aprender en su plan de estudios frente al tema de ciudadanía y conflicto. Ellos sienten que es un tema que está desconectado de sus vidas. Un niño

de 11 años, dijo que: “*They don’t teach you stuff for life in school*”⁴⁴ Es interesante esta respuesta porque hace que las instituciones y los profesores piensen de nuevo las metas y los valores que quieren promover en sus asignaturas. Para la construcción de paz se debe tener oportunidades para tener múltiples dimensiones de lo social y político dentro del aula de clase. Los jóvenes tienen el corazón y el ánimo para construir nuevas perspectivas para una ciudadanía en paz. Finalmente, hubo un ejemplo a través del estudio de la literatura donde por el hecho de reconocer los personajes de diversas historias, con todas sus complejidades y mundos, propiciaba que los estudiantes se pusieran en el lugar de los protagonistas de esas narraciones. Entonces, la literatura permite construir un nuevo final a diversas historias. Lo fundamental en la construcción de paz, es el hecho de que se pueda cambiar la manera en que se asume el conflicto y así, se podría construir una sociedad más inclusiva y democrática.

Desde Berlín, desde Montes de María y Soacha, Colombia: Ilse Schimpf Herken

Por último, Ilse Schimpf Herken, directora del Instituto Paulo Freire de Berlín. Discutió sobre la importancia de abordar la memoria de forma pedagógica en sociedades en postconflicto. Es especialista en técnicas de moderación participativa, pedagogía del diálogo y pedagogía de la memoria. También, explicó sobre su trabajo que ha venido desarrollando desde hace casi una década en Montes de María y la posibilidad de poder replicar estas experiencias.

Para Ilse es importante el diálogo ya que tiene que ver con la manera en que llegamos de una fase de conflicto, de “ni querer verse” para, poco a poco, lograr cambiar y construir otros vínculos, que dejen a un lado el dolor. Es necesario el diálogo, tal como lo dice Gandhi: *la paz es el camino* y así, se podrá hallar nuevas maneras de vivir con el otro – desde una no violencia-. Entonces, se necesita acortar las lejanías para poder vernos a los ojos, acercarnos y olvidar los odios. El punto de enunciación de Ilse, se enmarca en la voz de una mujer que pertenece a la primera generación posterior al movimiento nazi.

Nos muestra que en el posconflicto el conflicto está presente por muchos años. Los psicólogos dicen que hasta la tercera generación, los traumas que están aún marcados en nuestros cuerpos, tienen una repercusión en las familias. La humillación al igual que la violencia física deja marcas en la persona que se convierten en desconfianza, vergüenza, miedo, apatía política y

⁴⁴ *En el colegio no te enseñan cosas que sirvan para la vida.* Traducción propia.

pesimismo. La memoria no se manifiesta necesariamente en un espacio físico, sino se manifiesta en el cuerpo, siendo el cuerpo el primer espacio de la memoria.

Así mismo, la guerra crea un silencio profundo en la sociedad. Por tal motivo, las personas que van a ser pedagogos deben saber acoger los dolores de los niños. Nos contó que la guerra nazi dejó a los padres de Ilse en absoluto silencio y ella aprendió a perdonarlos para romper con estos esquemas de violencia. Es importante compartir lo vivido, no quedarse en puros silencios. Desde los años 70's, se modificó el hecho de que la educación no debe ser igual a obediencia, se planteó la pregunta de ¿Cómo acoger desde el cuerpo las emociones al niño? ¿Cómo los profesores acogen el dolor de la guerra de muchos niños? El gran desafío del profesor es hacer todo lo posible para acercarse, para emprender, entender, acoger y así, finalmente, encontrarse con el otro, tal como dice Levinas, “es el otro el que es nuestro maestro ético”.

En Colombia se necesita un mayor encuentro con el otro. Por tal motivo, ella nos preguntaba que en tanto colombianos ¿Cómo van acoger en las instituciones educativas a los hijos de desmovilizados y desplazados? La escuela debe abrirse hacia la comunidad, a recibir al otro. Se necesitan padrinos y empatía por las historias de los otros para tener mayor tolerancia. Por ejemplo, el caso de Siria y los refugiados en Alemania durante el 2016, demostró la humanidad de las familias alemanas en la creación de sistemas de vecindad, donde invitaban a mujeres de Afganistán a su casa para cocinar, crear con los niños círculos de lectura con dibujos para acercarse a través de metáforas y dibujos, para romper los límites culturales y lingüísticos.

Ilse pudo transformar su dolor, su trauma, en una fortaleza. Ya que el sufrimiento la hizo experta en acoger al otro, desde la sensibilidad. En palabras de Freire dice que “No somos los intelectuales los que vamos a sanar a las víctimas, son ellas las que nos van a orientar”. Ninguna política va a dictar una página nueva. Las víctimas con todo lo que han vivido necesitan ser acogidas y que uno transforme junto con ellas el dolor, para convertirlo en una lucha para que eso no vuelva a ocurrir.

Finalmente, en el último día, se crearon seis mesas temáticas de trabajo donde se trataban temas como retos de la educación en el postconflicto, objetivos, estrategias y herramientas para la construcción de cultura de paz en los colegios y comunidades, orientaciones pedagógicas y metodológicas para la construcción de paz educación preescolar, básica, media y superior y finalmente, la mesa de los criterios y orientación para la formación de maestros en cultura de paz.

Lo ocurrido durante los tres días del foro, me permitió encontrar nuevos caminos para comprender el rol de la educación para la paz. Así mismo, se observó que tanto en los procesos de memoria, testimonio y duelo son necesarios para posibilitar la resiliencia. La mezcla de los invitados extranjeros y los profesores de todos los ámbitos del país, proporcionaron herramientas de diálogo, de creatividad, de esfuerzos comunitarios, todos capaces de posibilitar factores de promoción de la resiliencia.

Consideraciones finales

Hemos llegado al final de este tejido interdisciplinar que nace de una búsqueda de la ampliación del campo literario desde las prácticas letradas. En primer lugar, se llegó a la conclusión de que tanto las prácticas literarias como las prácticas letradas (propuestas por Cassany) cohabitan y se enriquecen mutuamente. Ninguna busca ser “mejor” o “peor” simplemente habitan el campo literario. Gracias a ellas, es posible repensar el campo literario de lo que se concibe como “literatura” haciendo referencia a los planteamientos dados por el sociólogo Pierre Bourdieu que se vio en el inicio. Así mismo, fue importante centrarse en este espacio de prácticas letradas porque posibilitan una percepción más amplia de lo que se puede hacer con la lectura y escritura, en la vida de todas las personas y no solamente, de un grupo específico de la sociedad.

Desde la perspectiva anterior, es posible pensar en el rol del profesional en Estudios Literarios en nuestro tiempo, ya que obedece a un momento histórico que requiere nuevas aperturas epistemológicas que trasciendan a la **acción**. Al principio del documento señalé una carencia en la formación y en el currículo propio del pregrado en Estudios Literarios en cuanto a la posibilidad de pensar en espacios de trabajo con comunidades, **prácticas profesionales obligatorias**, nuevas metodologías en las asignaturas y un factor fundamental: la necesidad de repensar el énfasis en didáctica de la literatura.

¿Qué merece ser replanteado? El currículo, la organización de las clases, el hecho de que ser profesor no se aprende con teorías y libros, sino en el trabajo con el otro. Por ende, si resulta pertinente pensar en este énfasis con un espacio obligatorio y amplio de trabajo en colegios privados, públicos y organizaciones gubernamentales para tener diversos enfoques. Además, dentro del pensum de materias de didáctica de la literatura, sería pertinente profundizar en asignaturas de psicología, lenguas modernas, antropología, sociología e historia debido a que aportan múltiples conocimientos para enriquecer el acto mismo de enseñar.

En un segundo momento, se puede inferir que el encuentro del campo literario con la resiliencia en un contexto de formación para la paz, es un tejido que busca despertar a los profesionales de la literatura en cuanto la urgencia de las humanidades en nuestras sociedades democráticas, tal como no lo indica la filósofa Martha Nussbaum : “Las artes y las humanidades desempeñan una función central en la historia de la democracia, pero así y todo, muchos padres en la actualidad sienten vergüenza de que sus hijos estudien arte o literatura. Aunque la filosofía y la literatura han cambiado el mundo, es mucho más probable que un padre o una madre se preocupen porque sus hijos no saben nada de negocios. “(Nussbaum 11)

Ahora bien, si pensamos la educación en una perspectiva de formación integral, podremos ser más abiertos a las necesidades diarias de los estudiantes, no en una mercantilización propia de la pedagogía, sino ir tejiendo con el estudiante, a modo de acompañamiento. De acuerdo, a los retos y felicidades que propicia la labor educativa es necesario pensar holísticamente en el ser humano, y así, no quedarse en educar el mero intelecto.

En complemento a lo anterior, la resiliencia y la paz son espacios que necesariamente están ligados. A lo largo de esta investigación tanto en el libro *Los niños piensan la paz* como en demás iniciativas literarias del estado permitieron pensar en diversas metodologías para utilizar la creación literaria y la literatura infantil en el abordaje del conflicto, la violencia y la paz con los niños. Por ende, las dinámicas de estos talleres pueden ser un ejemplo para contribuir y fomentar factores (fuentes y pilares) de la resiliencia dentro del salón de clases. De estos espacios se puede aprender de su metodología para llevarlo al salón de clases a través de nuevas metodologías, como la redistribución de los espacios internos, un protagonismo más amplio del cuerpo, de las emociones dentro del aula, encuentro con invitados/as del exterior, diarios de testimonios, mingas para propiciar un compartir grupal, salidas a museos, centro de memoria histórica, etc.

Por último, en uno de los epígrafes dicho por Pablo Lipnizky en el inicio de documento, se ve que “muchos hablan de paz, pero no educan para la paz, educan para la competencia”. Es importante tener esto en mente en nuestras prácticas profesionales como docentes. En tanto futura profesora en el ámbito escolar de primaria y bachillerato, no pienso perpetuar una educación para la competencia y la individualidad.

Considero que sí es necesario abrirse a un espacio colectivo, al encuentro con el otro, a construir comunidad, a escuchar la historia del otro, a ser testigo de una experiencia educativa, a

un proceso, más que un mero fin. Tal vez, si desde el colegio se pensará más en el respeto y en el cuidado por la vida del otro, podrían demolerse, poco a poco, fronteras, muros, egoísmos y odios que nos han dejado profundas huellas violentas en nuestra sociedad colombiana. Por ende, es necesaria una transformación (*Binied, en lengua Guna-dule*) para cambiar, para derribar barreras, para construir paz.

BINIED- UNA PROPUESTA DE TALLER: CAPÍTULO V

A continuación, se expondrá un taller de literatura para un contexto escolar, donde desde la formación integral y la literatura, entendida en las prácticas letradas, se propicie un proceso dinámico de la resiliencia. En primer lugar, es necesario recordar y aclarar que se utilizará la

metodología del **Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)** que se basa en la experiencia, reflexión y acción:

Toma en cuenta el contexto y la situación personal de cada uno. Promueve actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se transformen en experiencia de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz, afectiva o imaginativa. Suscita una implicación reflexiva del alumno de modo que pueda considerar la importancia y el significado humano de lo que está estudiando. Impulsa los cambios profundos en los alumnos para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores, y puedan ser competentes en situaciones nuevas. Realiza una evaluación integral de todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje⁴⁵.

¿Para quién está pensado?

Para adolescentes hombres y mujeres escolarizados dentro del sistema educativo. Oscilan entre las edades de los 13 a los 18 años, grados noveno a once, respectivamente. Además, sería interesante re plantear esta propuesta posteriormente con personas de otras edades, como profesores y administrativos que tengan que ver con las comunidades educativas. Adicionalmente, en un futuro, sería bueno propiciar estos espacios para comunidades de campesinos o indígenas en situación de desarraigo y desplazamiento en Ciudad Bolívar o en otras zonas geográficas donde se necesite con mayor urgencia de la resiliencia.

¿Cuáles son los criterios de selección del material para la propuesta?

Los materiales que utilizaré para el siguiente taller tienen en común que son parte de la literatura latinoamericana del siglo XX-XXI. Utilicé los géneros de novela, poesía y testimonios porque a través de sus temáticas y desarrollo de personajes posibilitan el encuentro con la introspección necesaria para realizar duelo, hacer memoria y así, llegar a la resiliencia. En un primer momento, encontramos los testimonios que obedecen a un corpus de literatura testimonial en el caso de *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska y *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Elizabeth Burgos.

En el caso de la narrativa colombiana tienen en común la narración de la violencia, el despertar del duelo y la memoria. Esto lo vemos en la obra *El olvido que seremos* Héctor Abad Faciolince, *Los ejércitos* de Evelio Rosero y *Estaba sentada la pájara pinta sentada en el verde*

⁴⁵ Tomado de: <http://www.educacionjesuitas.es/identidad/la-pedagogia-ignaciana> el 14/12/ 2016.

limón de Alba Lucía Ángel. Para entender nuestra historia y hacer memoria es importante realizar una inclusión de las literaturas indígenas de América, se abordará el caso Chile, México y Colombia con la Poesía de *Fredy Chikangana*, *Hugo Jamióy* y *Vito Apushana*. El poemario *Mapurbe Venganza a raíz de David aniñir Guilitraro* y *La palabra rota de Humberto Ak'abal*. Por último, una corriente de literatura que posibilita la introspección con *La pasión de G.H.* de Clarice Lispector, *El mundo alucinante* de Reinaldo Arenas, *Viaje a Pie* de Fernando González (filosófico-místico) y *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño.

La metodología

Como se dijo, al principio, está inserta en el PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano). De esta forma, se entrelaza la resiliencia y la formación integral. La propuesta es planteada para ser utilizada en grupos de máximo 20 asistentes, en un contexto escolar de un salón de clase. Hay tres etapas (saber comenzar, saber transcurrir y saber terminar) en cada una de ellas se va a desarrollar las distintas fuentes de la resiliencia: *yo soy*, *yo tengo*, *yo puedo* y *yo estoy*,

El tiempo para los talleres se dará en tres sesiones de una hora o dos de acuerdo a la disponibilidad de los colegios, durante un periodo de seis meses. La primera sesión abordará las fuentes de la resiliencia *yo soy* y *yo tengo*, posteriormente, los últimos dos meses se profundiza en el *yo puedo* y finalmente, *yo estoy*. Así mismo, tiene una lógica de “saber comenzar, saber transcurrir y saber terminar” La entidad educativa o la comunidad que desee acogerla es libre de escoger el periodo para realizarla, es decir, si es al principio del año o a finales.

<p>Saber comenzar (dos meses) → Yo soy / yo estoy Saber transcurrir (dos meses) → Yo tengo Saber terminar (dos meses) → Yo puedo</p>
--

Ilustración 5. Metodología del Taller Binied. Propia autoría

*Se brindarán una serie **tres** fichas/ guías que guiarán el proceso durante los seis meses. Cada una corresponde a dos meses de trabajo en esa faceta. Claramente, se da una idea inicial, pero el docente está invitado a desarrollar cada momento, desde el “yo soy, yo estoy” a lo largo de las horas de literatura-lengua castellana dictadas con su curso. Es decir, esa idea inicial se puede extender las 16 horas mensuales que dicte el profesor, dependiendo del contexto del colegio.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

Saber comenzar: yo soy- yo estoy

OBJETIVOS

Ahondar en las primeras dos fuentes de la resiliencia: *yo soy- yo estoy*. En el caso del *yo soy*, se refiere a la capacidad que tiene la persona de reconocer que es feliz cuando hace algo bueno para los demás, demostrar afecto, respetarse a sí mismo y al prójimo. También, al *yo estoy*, que muestra cuando está dispuesta a responsabilizarse por sus actos y estar segura, confiada de que todo saldrá bien. Adicionalmente, se buscar sembrar en los participantes la importancia de saber empezar procesos, abrir un momento para sí mismos y ser conscientes del valor de comenzar algo nuevo. Desde la perspectiva ignaciana, es importante saber abrir ciclos y momentos vitales para tener un conocimiento interior de las capacidades que están en el ser humano para potencializarlas. Por tal motivo, en este caso, se buscará profundizar en la dimensión afectiva y espiritual a través de las prácticas letradas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La experiencia estará programada para un tiempo de **1 hora**. (Que es el promedio general que tiene una asignatura en una entidad educativa)

Se pretende generar dos momentos de reflexión: uno personal y uno grupal.

Mediante el primer espacio, se pretenderá que, individualmente, cada participante lea un fragmento de algún texto que estará pegado en el salón o en el suelo. Se le invitará a que busque con cuál se siente más cómodo. Estos fragmentos son extraídos de algunos textos literarios. Mientras van leyendo y conectándose con la lectura, habrá música instrumental de fondo y el guía les hará una pregunta que deben ir reflexionando.

Posteriormente, tendrán un medio pliego de papel craft y la oportunidad de hacer su propio mapa de su cuerpo donde pueden ir pensando y escribiendo en qué partes del cuerpo han sentido más felicidad y más dolor. Luego, se les hablará un poco desde esos retazos de escritos literarios y la relación consigo mismos.

Después, se hablará sobre el significado de su cuerpo no solamente desde el aspecto físico, sino interior. Para finalmente, pasar a la acción sobre tener en cuenta lo *que ya soy* para entre todo el grupo pensar en *lo que tengo* para dar el otro, por esto, se hará una actividad grupal

que dará paso a la evaluación, que no es algo escrito, como generalmente están acostumbrado, sino es algo más experiencial.

Contextualización: (5 minutos) Se pondrá a los asistentes en un círculo y se les pedirá que se sienten en el suelo del salón. Se les contará el nombre de la actividad y se les explicará los objetivos de la misma a modo de una charla tranquila, sin grandes discursos académicos sobre la resiliencia, ni sobre lo que significa o no literatura. Se les preguntará si saben algo de esas palabras y se les preguntará qué disfrutan leer. Luego, se les pedirá que es importante el silencio y el respeto por el proceso de cada uno, aquí no se trata de copiarse o de mirar la opinión del otro, sino que cada uno sea consciente de su proceso.

Experiencia: Reconociéndome a mí mismo (30 minutos)

A continuación, el guía (ya tendrá pegado alrededor del espacio) 15 fragmentos de los textos literarios que se describirán en materiales. Se les invitará a mirarlos, explorarlos, mientras van escuchando una música instrumental que les permita entrar en ambiente y hacer silencio interior. A cada asistente, se le entregará una hoja, para que anoten los que más les hallan llamado la atención. Esto tendrá un tiempo de 10 minutos.

Luego, a cada uno se le entregará medio pliego de papel craft con la forma de una silueta humana con marcadores. Se les pedirá que escriban en qué partes del cuerpo han sentido más alegría o más tristeza. La idea es que escriban en dos líneas porqué o que narren un momento de su vida que quisieran compartir en esa parte.

Posteriormente, se les invitará a que escriban dentro o fuera de esa silueta lo que consideran que son y las herramientas que tienen en su vida para compartir con el otro. Son libres de escribir lo que les gusta y lo que NO les gusta de sí mismos. Este espacio tendrá 20 minutos.

Reflexión: (10 minutos)

Una vez que cada asistente haya terminado el escrito en su figura humana. Se les invitará a poner todas las siluetas en círculo que queden unas junto a otras. Cabe decir que si el docente quiere hacer el proceso también sería interesante que hiciera su propia silueta humana.

Luego, se les contará que habiendo reconocido lo que *ya* son, es tiempo de pensar el *yo estoy dispuesto a...* es por esto que están todos sentados en grupo para pensarse desde lo que son y lo que estarían dispuestos a dar al otro. El propósito y fin de la reflexión es resaltar la importancia del cuidado y reconocimiento de mí mismo, para luego, lograr el trabajo en equipo que es lo que construye mi relación con los otros.

Acción: Construyéndonos como equipo (10 minutos)

A continuación, se guiará a los asistentes a que escojan una pareja. Cada uno debe empezar hablar con su pareja sobre lo que es y lo que tiene para compartir con el otro, la idea es que compartan las siluetas y los escritos entre ellos. En caso de que alguno no lo quiera compartir

con sus compañeros, puede hacerlo solamente con el guía o con el profesor que esté presente. Si se puede, si el espacio lo permite, sería bueno que pegaran sus siluetas en el salón para que recordaran la manera en que comenzaron a preguntarse sobre sí mismos y que puede ser un tema transversal a lo largo de esos dos meses. Sino, se les pedirá que se lo lleven y lo guarden.

Evaluación: (5 minutos)

Una vez realizado el compartir, se dará un abrazo grupal donde cada uno entienda la importancia de estar allí y ahora, de que es parte de ese grupo y que su vida es muy valiosa para poder ser compartida con los otros.

RECOMENDACIONES PARA LA ACTIVIDAD

Es necesario tener claro la fuente de la resiliencia del *yo soy* y *yo estoy* para poder guiar la actividad. Es bajo este concepto que se puede desarrollar. Además, se recomienda buscar extractos literarios que posibiliten el diálogo interior y el encuentro con el yo porque es desde este espacio que se puede posibilitar la experiencia. Sin embargo, en esta guía se entregan las sugerencias, pero si el docente no está de acuerdo puede adecuarlo a sus preferencias. Es importante guardar respeto por los procesos de cada uno, si alguno le cuesta o no lo quiere hacer, se le respeta y se le invita a observar. Es importante que no sea algo obligatorio, ni una nota.

MATERIALES

- Pliegos de Papel Craft (dependiendo del número de asistentes) con el dibujo de una figura humana.
- Hojas blancas
- Marcadores y esferos
- Video beam o parlantes para poner la música instrumental
- 11 fragmentos recortados o impresos de los siguientes textos literarios⁴⁶. El guía es libre de escoger cuáles fragmentos son más pertinentes, aquí se brinda la bibliografía que podría servir de apoyo.

⁴⁶ Por ejemplo en el caso de *la pasión según G.H.* la protagonista empieza a ponerse de frente a su “proceso de humanización” donde despliega nuevas capas de sí misma, para descubrir su verdadera sustancia: “Espérame, sé que voy hacia una cosa que duele porque estoy perdiendo otras (...) No te asustes de ver cuán asustada estoy: no puede ser malo contemplar la vida en su plasma.” (p.124) esto permite un proceso de introspección. O por ejemplo una búsqueda espiritual para estar en paz consigo misma: la búsqueda sincera de Dios se construye desde la carencia: “La necesidad es mi guía” “Cuanto más necesitamos, más existe Dios. Cuanto más podamos, más tendremos a Dios”. También, el hecho de que somos un instrumento de Dios “Nos aprovecha intensamente; cuerpo y alma y vida son para eso: para el intercambios” (p.120) De pronto también, si Él nos aprovecha, es porque necesitamos sujetar su mano: “Más llegará el momento en que me darás la mano, no ya por soledad, sino como yo ahora: por amor. Como yo, no tendrás miedo de

- *La palabra rota de Humberto Ak'abal.*
- *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. Elizabeth Burgos*
- *La pasión de G.H. Clarice Lispector*
- *El olvido que seremos Héctor Abad Faciolince*
- *Los ejércitos de Evelio Rosero*
- *El mundo alucinante de Reinaldo Arenas*
- *Hasta no verte Jesús mío de Elena Poniatowska.*
- *Los detectives salvajes de Roberto Bolaño*
- *Poesía de Fredy Chikangana , Hugo Jamióy y Vito Apushana.*
- *Mapurbe. Venganza a raíz. David añiñir Guilitraro*
- *Viaje a pie de Fernando González.*
- *Estaba sentada la pájara pinta en el verde limón de Alba Lucía Ángel*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

Saber transcurrir: Yo tengo

OBJETIVOS

Habiendo tenido un comienzo y una pregunta por el interior de cada uno. Los siguientes dos meses, se trabajará sobre todo lo que tengo, es decir, si tengo personas “en las que confío y quiero como personas que me ayuden a evitar peligros” (Según Grothberg, 2002) Así mismo, se buscará reconocer cuáles son las herramientas con las que cuento que me han ayudado a salir adelante en momentos de adversidad. ¿Cuáles cualidades me han ayudado a no quedarme en tristezas? ¿Cuáles son mis cualidades? ¿Cuáles son los momentos más lindos de mi vida? ¿Cuáles son los momentos más tristes? ¿Cuál ha sido mi historia de vida? ¿Cuál es mi mejor recuerdo?

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La experiencia estará programada para un tiempo de **1 hora.** (Que es el promedio general que tiene una asignatura en una entidad educativa)

unirte a la extrema dulzura enérgica del Dios.” (p.145) Poco a poco, se pueden ir buscando fragmentos de estos textos que ayuden a propiciar duelo, preguntas por el interior de la persona, crear memoria en el caso de los testimonios de Rigoberta Menchú por ejemplo.

Se pretende generar un momento de reflexión personal, ya que el anterior estuvo enfocado en una dimensión personal- grupal. Estos meses se buscará ahondar en la introspección y en la creatividad como pilares también para construir resiliencia

Mediante el primer espacio, se les proyectará varios testimonios de víctimas, donde se proyectaran pequeñas partes del documental *No hubo tiempo para la tristeza* del Centro de Memoria histórica para que vean la manera en que ciertas personas relatan, cuentan su historia.

Posteriormente, tendrán una libreta que se les brindará para que empiecen a escribir sobre su historia de vida, a modo de autobiografía. Esto con el fin de que se dé cuenta de qué es lo que tiene no físicamente, sino simbólicamente. La escritura le permitirá ser conscientes de ver lo que tienen. En una primera sesión se puede abordar la infancia y en las otras la pre-adolescencia, hasta poder llegar al periodo actual de la adolescencia.

Después, se reflexionará sobre la importancia de tener claridad sobre qué es lo que tengo en mi vida y por lo cual quisiera agradecer. A modo de evaluación, se les impulsará a crear el reto “365 días de gratitud” que es un proyecto internacional sobre tomar fotografías cada día de lo quiero dar gracias a lo largo de cada día.

Contextualización: (5 minutos) Se pondrá a los pupitres de los asistentes distribuidos alrededor del espacio, sin tener filas, ni un orden predeterminado. Se les hará una breve introducción sobre el espacio y se les pedirá que vayan pensando en las preguntas que están descritas en los objetivos de la actividad.

Experiencia: Reconociéndome a mí mismo (30 minutos)

A continuación, el guía proyectará el documental que se dijo anteriormente. Solamente se pueden escoger retazos de testimonios de 2 minutos por máximo. Así mismo, se invita al guía a llevar ya por escrito o impreso testimonios cortos de víctimas en nuestro país. Esto tendrá un tiempo de 10 minutos.

Luego, a cada uno se le entregará sus libretas. Se les invitará a que las marquen, las decoren porque es un regalo para sí mismos. En esta parte, es importante tener en cuenta, que desde los días anteriores a la sesión se les pedirá a los niños que lleven fotografías de cuando eran bebés, esto con el fin de fomentar una memoria visual de su infancia. Con las fotografías y sus nuevas libretas se les pedirá que narren un primer capítulo de sus vidas. Se les colocará alguna música característica de su infancia, como rondas infantiles, luego música instrumental o clásica para que fomente su concentración. Este espacio tendrá 20 minutos.

Reflexión: (10 minutos)

Una vez que cada asistente haya terminado sus escritos. Se les preguntará sobre cuál creen que es la relación de haber visto o escuchado esos testimonios y lo que escribieron del primer capítulo de sus vidas. Se hará una reflexión sobre la importancia de la historia de la vida de

cada uno y que cada una merece ser contada, relatada. Lo cual demuestra que cada uno tiene una historia que contar y compartir.

Acción: (10 minutos)

A continuación, se les pedirá que seleccionen de ese primer capítulo cuál ha sido el momento que más se han sentido agradecidos. Deben seleccionarlo y copiarlo en otra hoja de la libreta para tenerlo presente para el momento final de la sesión.

Evaluación: (5 minutos)

Una vez que han seleccionado su momento de gratitud durante su vida. Se les pedirá que al final de cada semana o una vez a la semana, en el espacio de la clase o del taller, durante los siguientes dos meses deben llevar una fotografía para exponerla al salón sobre cuál fue su momento de agradecimiento durante esa semana. Ejemplo: fui feliz de ver el atardecer, le toman una fotografía, de compartir con mis amigos y mi familia, de comprar un perro, etc. La idea es llevar una memoria visual de sus momentos de gratitud y que lo puedan consignar en un blog del salón, en una carpeta en Dropbox o que ellos mismos diseñen la manera en que quieren ponerle. Inclusive, si es blog deberán escribir un poco sobre el significado de esas fotografías para sus vidas.

RECOMENDACIONES PARA LA ACTIVIDAD

Además del profundo respeto, se recomienda al guía no ser tan rígido con las normas ortográficas de los escritos. También, si alguno no quiere mostrar su primer capítulo es válido. Es interesante que la evaluación propicie la gratitud, por eso, lo visual resulta más motivante para los adolescentes.

MATERIALES

- Libretas medianas, pequeñas o grandes nuevas
- Marcadores y esferos
- Video beam o parlantes para poner la música instrumental y para proyectar el documental.
- Documental *No hubo tiempo para la tristeza*. Disponible en youtube por el canal del Centro Nacional de Memoria Histórica. ,
- Testimonios. *Dentro de la página del Centro de Memoria Histórica hay varios informes y documentos de testimonios de víctimas y proyectos que pueden ayudar a este espacio. Así mismo, dentro del centro de memoria histórica de paz y reconciliación en su biblioteca se puede acercarse a investigar sobre estos archivos. Inclusive, esta entidad cuenta con visitas pedagógicas de los colegios al centro de memoria, podría ser un buen espacio para llevarlos a que aprendan de la*

construcción misma del centro y de sus proyectos que posibilitan ahondar sobre la memoria, la reconciliación, el perdón, etc.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

Saber terminar: Yo puedo

OBJETIVOS

Los últimos dos meses se trabajará sobre la importancia de saber cerrar ciclos y momentos vitales en la existencia. Así mismo, se buscará propiciar un espacio para que los asistentes se den cuenta de lo que pueden hacer para su país. Este *saber terminar* busca crear posibilidades para que ellos se hagan conscientes de qué es lo que tienen para contribuir a la paz en el país, desde sus realidades.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La experiencia estará programada para un tiempo de **1 hora**. (Que es el promedio general que tiene una asignatura en una entidad educativa)

En un primer momento, se les pedirá que saquen sus libretas donde escribieron los capítulos de su vida (infancia- pre-adolescencia y adolescencia) y deberán compartirla con sus compañeros. Esto se hará en una dinámica de círculo, escogiendo las partes más importantes o las que ellos quieran compartir.

Luego, se reflexionará sobre la importancia de tener la posibilidad de contar nuestras vidas a otros, que en ese tejido se pueden llegar a aprendizajes y grandes hallazgos. Así mismo, sobre lo trascendental de pensar en nuestro cuerpo, en nuestra dimensión emocional, afectiva, ética, espiritual, pensar en el significado que tiene nuestro cuerpo a lo largo de nuestra vida. ¿Realmente lo cuidamos? ¿Mi cuerpo es mi templo? ¿Considero importante mi historia? ¿Cómo soy capaz de compartir con el otro mi propia vida?

Después, en la acción y evaluación, se pensará de qué manera *yo puedo* propiciar acciones concretas desde mi cotidianidad para ayudar a contribuir a la paz de nuestro país.

Contextualización: (5 minutos) Se les preguntará que cómo se sintieron con sus libretas y con las siluetas de sus cuerpos. ¿Cuál es la importancia de escribir todo eso? También, se les hablará un poco de la importancia de lo que pueden hacer para posibilitar acciones concretas diarias para sembrar paz en sus lugares.

Experiencia: (30 minutos)

Historias de vida. En este primer espacio, se hará en círculo y contarán (los que quieran) un capítulo de su historia de vida y todos deben escuchar, en silencio y con respeto. Sería interesante que como estamos en una dinámica de cierre se hiciera en un auditorio, en un lugar decorado de una forma distinta a la del salón de clase.

Reflexión: (10 minutos)

Se le pedirá a tres participantes que tomen la iniciativa y se nos cuenten cuál fue la importancia de haber escuchado las historias de las víctimas y cuál creen que es su responsabilidad social y ética frente al acto mismo de escuchar estas historias. Si se puede tener un contacto con alguna víctima desde el Centro de Memoria, por ejemplo, llevar a las tejedoras de la memoria a este espacio, sería interesante que ellos tuvieran la posibilidad de conocer a estas madres que tejen la paz. Sino, la reflexión debe orientarla el guía con apoyo de los tres participantes.

Acción: (10 minutos)

Se les dará el pliego de un papel craft y con pinceles o marcadores se les pedirá que anoten sus compromisos diarios para vivir en paz y en armonía. ¿Qué cosas van a cambiar para tener mayor tranquilidad en sus vidas? ¿Qué prácticas concretas harían para contribuir a su país? Esto se pegará en el salón o en un lugar especial del colegio para que lo recuerden.

Evaluación: (5 minutos)

Al final, a cada una se le pedirá que diga una palabra que describa un sentimiento que le suscitó el espacio durante los seis meses y que nos cuente la invitación a la cual se sienten llamados para cambiar su vida o para re-pensarla desde otras perspectivas.

RECOMENDACIONES PARA LA ACTIVIDAD

Sería interesante generar el contacto con algunas víctimas para que estén presentes en el final de estos meses de trabajo. Esta visita haría que los estudiantes tuvieran otra consciencia de lo que escribieron, dijeron y vivieron.

MATERIALES

- Dos pliegos de papel craft
 - Marcadores
 - Pinturas
 - Pinceles
- Un espacio como auditorio con decoración distinta / de cierre de año.

Anexos

Entrevista realizada a Javier Naranjo Moreno

A continuación, se verán las preguntas y respuestas que se le hicieron al tallerista, profesor, escritor y poeta Javier Naranjo Moreno, vía email, fueron recibidas el 14 de diciembre de 2016. Él me dijo que prefería escribirlas él mismo y que se las enviara por *Word* para tener mayor claridad y exactitud en las respuestas.

¿Por qué no se quedó en el mero acto de realizar los talleres? ¿Por qué hubo la necesidad de crear un libro como producto final de las experiencias de los talleres? ¿Por qué no se quedó en la documentación del taller y ya?

Pues la idea desde el principio fue publicar los resultados, para poder llegarle a muchas más personas con esas poderosas voces infantiles, y entre otras cosas poder entregar el libro a los niños que participaron... Y por supuesto a sus familias.

¿Está 100% financiado por el Banco de la Republica o existen otros financiamientos para los talleres y el libro?

La biblioteca y Centro Comunitario Rural Laboratorio del Espíritu (<http://laboratoriodelespiritu.org/>) ofreció mi tiempo para poder realizarlos, pero la financiación de todo (salvo lo anterior) fue del Banco de la Republica.

¿Dónde más se ha implementado esta metodología de talleres?

En algunas otras ciudades del país los he replicado: Cali, El Carmen de Viboral, Cúcuta, Barranquilla, Tumaco, Circasia, Bogotá, entre otras. He podido también hacer algunos de estos talleres en México, Brasil, Argentina y Perú.

¿Qué ha pasado luego de la publicación del libro? ¿Se han vuelto a realizar los talleres?

Esta respuesta está en la anterior, porque la mayoría de esos talleres fueron hechos luego de la publicación del libro. Otros se hicieron simultáneos mientras realizaba las visitas a las 22 ciudades del país contempladas en el proyecto. En otras ocasiones refería la metodología de los talleres en charlas con mediadores culturales, bibliotecarios, promotores de lectura y profesores. Desconozco si algunos de ellos los realizaron ellos luego.

¿Qué han dicho o cómo se han sentido los niños que aparecen en el libro? ¿Tienes aún contacto con algunos de ellos?

Cuando se hizo el lanzamiento del libro en Bogotá, también se hicieron presentaciones simultáneas en las diversas ciudades donde se realizaron los talleres (<http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piengan-la-paz/que-es-el-proyecto-los-ninos-piengan-la-paz>). En los videos y fotografías que registraron la presentación, se veía a los niños felices y reconocidos porque el libro llegara a sus manos.

A lo largo de tu experiencia como tallerista y profesor, ¿qué noción de literatura manejas en estas experiencias? Especialmente, en esta de “Los niños piensan la paz”. Mejor dicho, ¿qué es la literatura para ti en relación a lo que haces en estos espacios?

La literatura para mí es una herramienta idónea para estos talleres, porque a través de las imágenes poderosas y de los temas de los cuentos y relatos seleccionados, los asistentes abordan sus diversas experiencias interiores para después reflexionar a partir de ellas, conversar y escribir. La literatura habla a través de símbolos y recursos muy ricos de nuestra condición humana, así nos permite reflejar en la vida y circunstancias de los personajes, nuestras propias experiencias emocionales y cosmovisión; permitiéndonos de esta manera ayudarnos a superar también nuestras heridas emocionales, dudas, miedos, deseos, a través de la literatura. Creo yo que es una suerte de aprendizaje vicario.

Tú nos contabas que las niñas eran las que más eran sensibles y receptivas a la escritura y a estos momentos vividos dentro del taller. ¿Crees que esta es una constante a lo largo de tu experiencia como tallerista?

Sí, lo he visto como una constante. Para los niños es más difícil en general acceder a su realidad interior (y manifestarla) porque aún se mantienen expresiones como “los niños no lloran”, o “sea varón”, y así... Expresiones que crean y refuerzan el aprendizaje cultural de que sentir o expresar emociones es para las mujeres, los artistas, los maricas. Fomentando así en los hombres la disociación entre sentir y pensar. La enajenación en los comportamientos. Privilegiando el tener sobre el ser, y negando el necesario, fecundo y sanador diálogo interior.

¿Cuánto llevas trabajando en la creación de talleres literarios? ¿Por qué son importantes para ti? ¿Por qué no te quedaste en los espacios de los recitales de poesía, de ser poeta, escritor, publicar, asistir a eventos literarios y ya? ¿Por qué es importante para ti enseñar (que es algo que la mayoría de profesionales en literatura no disfrutan del todo, desde mi perspectiva)?

Hace casi treinta años empecé a hacerlos, claro que por épocas me he dedicado a otros quehaceres, pero sin interrumpir nunca del todo estos procesos. Los recitales de poesía los he hecho pero prefiero mucho más el contacto directo con la gente, y que esos momentos de encuentro sean en dos vías, menos solemnes, menos autistas (casi), menos vanidosos. La verdad es que creo que es poco lo que enseño, aprendo de toda la gente muchísimo y entre asistentes y yo como

coordinador de talleres vamos caminando a través del hacer y las experiencias profundas de cada uno. Yo no dicto cátedra... vamos encontrando juntos.

¿Cuál es el lugar y la trascendencia de estos espacios de talleres, que están despojados de lo no-académico en la literatura?

Creo yo que es el de compartir experiencias, sentirse, ayudarnos un poco a sanar heridas o a restañarlas juntos. Es abandonarse en confianza al otro, escuchar y ser escuchados. Sentir (y saber) que las vidas son comunes, que no somos distintos, que la alegría y el dolor, son los mismos, en medio de las particulares y diferentes circunstancias de cada uno. Saber sin atenuantes, y tener atisbos (y certezas) de lo que Rimbaud escribió: Yo es otro.

¿Por qué surgió en ti el interés de crear estos otros espacios “no oficiales” para sembrar en los niños/as el espacio de lo literario en sus vidas?

Creo que fui derivando a estos espacios, porque la literatura (y la escritura) en mi vida han sido fundamentales para intentar mantener una conversación conmigo, con el mundo, con los otros, e intentar así algún equilibrio...una cierta armonía que todos los días hay que procurar. Sentí que dar de mí lo que más me apasionaba y ayudaba, quizás podría servir también a otros y por “contagio” ser útil a los demás. Fui caminando hacia allá, no me lo propuse.

¿Por qué disfrutas trabajar con comunidades?

Pues Angie esto está ya un poco dicho, pero completo diciendo que en medio de tanto dolor, de la guerra, de tantas heridas, me pareció que estos talleres podrían ayudar a los demás y por supuesto –y esto es necesario decirlo-, a mí propio dialogo y reconocimiento del otro en mí, para poder abrazarnos en lo que todos tenemos de común. Son talleres para poder ver (vernó), para intentar ser uno en todos, desde la rica diversidad, y desde ese profundo reconocimiento. Desde ahí cuidarnos, acompañarnos, querernos.

Luego del resultado del libro, ¿cuál sería, para ti, el significado de la palabra paz?

Hay tantas tan buenas, tantas... como personas, que aventurar una más es casi pretencioso, pero pienso siguiendo la reflexión anterior que la paz podría ser el fértil y sincero dialogo con uno mismo para encontrarme y encontrar a los demás en mi adentro. Y sanar. Aunque

Juan Camilo de 8 años lo dice de manera más impecable: “Paz es cuando uno se perdona”.

¿Cuál es tu noción de infancia?

La infancia es una edad fundamental de nuestra vida, nos constituye y sobrevive a pesar de querer borrarla, olvidarla, negarla, sobre todo cuando fue dura, dolorosa. Pero ahí está... Hay una frase muy socorrida del poeta Alemán Rilke: "La infancia es la patria del hombre". Y de Antonio Porchia: "Quien conserva su cabeza de niño, conserva su cabeza". Creo en ambos asertos. La infancia es también (a pesar de durezas), la posibilidad de habitar el mundo de manera poética. De conocer en asombro y revelación continuas la realidad, y no creo que los esté idealizando. Volver a la infancia es lo que trato de hacer en todos mis talleres con diferentes edades y grupos de población.

¿Cómo crees que están pensados los niños en nuestro país? Mantienes lo que dices al final de tu prólogo, de que somos ignorantes y no somos capaces de ver toda la riqueza de su lenguaje? O luego de terminar el libro, ¿surgió algo nuevo en ti? Pues ya ves lo que están pensando y sintiendo, que está explícito en el libro, y en el de Casa de las Estrellas. Creo que de ahí se puede inferir de manera palpable, y también en el prólogo. No creo que pudiera agregar algo nuevo.

¿Sigues trabajando talleres con la misma metodología? ¿Siempre tienes la misma metodología para tus talleres?

Digamos que el esquema es esencialmente lo mismo. Lecturas, escritura, conversación. Varían las lecturas, los segmentos del taller, las propuestas de escritura, las preguntas, y por supuesto las conversaciones que surgen naturales del ritmo y temas propios de cada taller.

Tú piensas que a través de estos talleres se llega a un proceso de "sanación interior"? Uno podría exteriorizar a través de lo escrito el dolor para luego dejarlo ir?

Yo no me atrevo a decir que esos talleres propiamente sanen, pero nos ayuda a vernos a los ojos, a vernos en nuestro adentro, y creo que ahí sí pueden como ya lo dije antes, restañar un poco las heridas, y abrazarnos en el reconocimiento del otro en mí. Hay que hablar de lo que nos pasa... y pasó... ponerlo al frente, para reconocerlo y despedirlo aligerados, y en tantos casos, agradecidos. Sobre todo cuando aprendimos del dolor también. Los niños lo saben: saben que la tristeza y el dolor caminan juntos, porque como dice uno de ellos, si él no conociera la tristeza no podría entender el dolor de los demás. No podría ayudarlos a llorar.

Trabajos citados

ACODESI. *Hacia una educación para la paz. Estado del Arte*. Bogotá: Editorial Kimprés Ltda, 2003. Impreso.

—. *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Editorial Kimprés, 2003. Impreso.

Ak'abal, Humberto. *La palabra rota*. Bogotá: Colección Caza de Libros- Club de lectores, 2011. Impreso.

- Ángel, Alba Lucía. *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Bogotá: Editorial Oveja Negra, 1985. Impreso.
- Apushana, Vito, Chikangana, Fredy y Jamioy, Hugo. *Voces originarias de Abya Yala*. Bogotá: Icono Editorial, 2014. Impreso.
- Arenas, Reinaldo. *El Mundo Alucinante (una novela de aventuras)*. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. , 2011. Impreso.
- Avelar, Idelber. «La escritura del duelo y la promesa de restitución.» *Alegorías de la derrota: la ficción pos dictatorial y el trabajo del duelo*. s.f. Diciembre de 2016. Web: <www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía de la Universidad ARCIS>.
- Bhabha, Homi K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- Bogotá, Secretaria de Educación de. *Orientaciones para el área de Humanidades- Lengua Castellana*. Bogotá: Jerlec Digital Editores S.A.S., 2014. Web. 5 de septiembre de 2016.
- Bolaño, Roberto. *Los detectives salvajes*. Madrid: Anagrama, 1998. Impresión.
- Burgos, Elizabeth. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*. México: Siglo XXI Editores, 1992. Impresión.
- Castrillón, Silvia. «Presencia de la Literatura en la Escuela .» *Hojas de Lectura No. 50* (Enero-Marzo 1998): 8-19. Impreso.
- Cyrulnik, Boris. *Autobiografía de un espantapájaros: Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2009. Impreso.
- Chaux, Enrique y Ministerio de Educación Nacional. «Propuesta de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia.» Enero de 2016. *Santillana*. Web. Agosto de 2016. Web <<http://www.santillana.com.co/www/pdf/propuestas.pdf>>. 8 de Agosto de 2016.
- . «Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.» Enero de 2016. *Santillana*. Web. <http://www.santillana.com.co/www/pdf/orientaciones.pdf>. 8 de Agosto de 2016.
- . «Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia.» Enero de 2016. Web. Agosto de 2016. Web. <<http://www.santillana.com.co/www/pdf/secuencias.pdf>>. 8 de Agosto de 2016.
- Delgado, Claudia. *La resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: CEIC-Casa Editorial Rafue., 2002. Impreso.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2009. Impreso.
- Erlbruch, Wolf. *El pato y la muerte*. Barba Fiore Editora, 2007. Impreso.

- Faciolince, Hector Abad. *El olvido que seremos*. Bogotá: Alfaguara, 2006. Impreso.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1979. Impreso.
- González, Fernando. *Viaje a pie*. Medellín: OtraParte. Fondo editorial Universidad de Eafit., 2010. Impreso.
- Guilitraro, Aníñir. *Mapurbe. Venganza a raíz*. Santiago de Chile: Ediciones OdioKracia Autoediciones, 2005. Impreso.
- Hinojosa, Francisco. *La peor señora del mundo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica S.A., 1992. Impreso.
- Histórica, Centro de Memoria. *¡ BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica, 2013. Impreso.
- Lispector, Clarice. *La pasión según G.H.* Madrid: Editorial Siruela, 2013. Impreso.
- Loyola, Ignacio de. *Ejercicios Espirituales*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2014. Impreso.
- Melillo, Aldo y Suárez Elbio. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2002. Impreso.
- Mignolo, Walter. « Entre el canon y el corpus.» *Teoría del texto e interpretación de textos*. México: Universidad Autónoma de México, 1986. Impreso.
- Naranjo, Javier. *Casa de las estrellas*. Medellín: Corporación rural Laboratorio del Espíritu. Constructora Concreto S.A., 2013. Impreso.
- . *Los niños piensan la paz*. Bogotá: Banco de la República, 2015. Impreso.
- Naranjo, Javier y Nieto, Patricia. *Me gustaba mucho tu sonrisa*. Medellín: Corporación Ancón Coracón, 2007. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010. Impresión.
- Nieto, Patricia y Betancur, Jorge. *Jamás olvidaré tu nombre*. Medellín: Concepto Visual Comunicaciones, 2006. Impreso.
- Ospina, María. *Cartas de la persistencia. Libro al viento*. Bogotá: Secretaría de Educación, Gilberto Alzate. Libro al viento. Imprenta Distrital, 2008. Impreso.
- Pizarro, Ana. *Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales*. Sao Paulo: UNICAMP, 1993. Impreso.
- Poniatowska, Elena. *Hasta no verte Jesús Mío*. México: Alianza Editorial, 2014. Impreso.

- Rocha, Miguel. *El tiempo del perdón. Un ensayo sobre el des(en)cubrimiento de América*. Cuba: Premio Extraordinario de estudios sobre culturas originarias de América, Casa de las Américas, 2012. Impreso.
- Rosero, Evelio. *Los Ejércitos*. Madrid: Tusquets Editores, 2006. Impresión.
- S.J., Carlos Vasquéz. *Propuesta educativa de la compañía de Jesús*. Bogotá: Editorial Kimprés, 2006. Impreso.
- Simpson, María Gabriela. *La resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: BONUM, 2011. Impreso.
- Torralba, Isabel. *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2006. Impreso.
- Trujillo, Sergio. *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. , 2008. Impreso.
- Vasco, Irene. *Conjuros y sortilegios*. Bogotá: Panamericana Editorial, 1998. Impreso.
- Wild, Margaret. *Nana vieja*. Caracas: Ediciones Ekaré, 2000. Impreso.