

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Disertační práce

2016

Lillyam Rosalba González Espinosa

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Středisko ibero-amerických studií

Historické vědy – iberoamerikanistika

Disertační práce

Násilí a sociální problémy Kolumbie jako téma a pozadí v dětské literatuře

Violencia and social issues in Colombian Children`s literature

La violencia y la problemática social colombiana como argumento y

trasfondo del libro infantil

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Anna Housková, CSc.

2016

Lillyam Rosalba González Espinosa

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal/a samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....
Lillyam Rosalba González Espinosa

Poděkování

Tato práce se zrodila mezi dvěma kontinenty, které bych nemohla překročit bez pomoci Kolumbijců a Čechů, kteří mi pomohli postavit most mezi oběma světy. Tisíckrát děkuji svým rodičům, sourozencům a přátelům v Kolumbii za jejich neutuchající morální a duševní podporu. A Carlosovi Sánchezovi L., který mi vždy pozorně odpovídal na mé dotazy a pochybnosti ohledně kolumbijské dětské literatury.

Mé poděkování patří profesorce Jarmile Jandové, která mě naučila vážit si české kultury, Středisku ibero-amerických studií, konkrétně prof. PhDr. Josefu Opatrnému, CSc. doc. Markétě Křížové, Ph.D. a PhDr. Simoně Binkové, CSc., kteří mi byli velkou oporou v mém studiu, a zvláště prof. PhDr. Anně Houskové, CSc. za její přínosné podněty a rady v průběhu výzkumu a psaní mé dizertační práce.

A děkuji Monice a Ivaně, mým spolužačkám z doktorského studia, které považuji za mé nejlepší přítelkyně na této straně světa, a Michalovi, za všechna kafe a jeho nekonečnou trpělivost.

Abstrakt

Tato dizertační práce přináší kritický pohled na latinskoamerickou dětskou literaturu, její vývoj, jakož i konkrétní témata a předkládá analýzu souboru děl kolumbijské dětské literatury, která se z pozice realistické fikce zabývá otázkami souvisejícími s kolumbijským vnitřním konfliktem. Cílem práce je vyzdvihnout specifické rysy kolumbijské dětské literatury, které ji odlišují v rámci latinskoamerické literární produkce, a zároveň poukázat na způsob jejich tvorby.

Metodologie této práce vychází z literární teorie s ohledem na specifika žánru dětské literatury, jež je kladena do souvislosti s politickou a sociální situací v Kolumbii 20. století. Práce se zabývá zejména literární analýzou, konkrétně pracuje s prvky naratologie (V. Propp, G. Genette), sociokritiky (M. Bachtin a koncept ideologie) a kulturních studií Latinské Ameriky (A. Rama). Dizertace dále bere v potaz teoretické koncepty dětské literatury z pohledu pedagogiky (T. Colomer), estetiky (M. Nikolajeva), ideologie (P. Hollindale) a opírá se o historiografii literatury pro děti a mládež v Latinské Americe, a to především o dějiny dětské literatury od autorů, jako jsou A. Rodríguez (1993, 2010), M. Muñoz (2009), B. Robledo (1997, 2012) či L. Borrero (2001).

První část dizertační práce analyzuje koncepty a charakteristické rysy latinskoamerické dětské literatury a poté se zaměřuje na kolumbijskou literární produkci a její vývoj v průběhu 20. století. Druhá část textu se skládá z analýzy tuctu knih, které byly v Kolumbii vydány od roku 1990 a které se zabývají kolumbijským vnitřním konfliktem, který je zastoupen situacemi, jako je únos, nucené přesídlení, nábor dětí a mladistvých či důsledky násilí a jiných sociálních problémů země s pohnutou historií jako je Kolumbie. Práce tedy ukazuje, jak dětská literatura, zasazená v rámci specifického kontextu a určená konkrétnímu publiku, utváří poetiku z pohledu dětí a nabízí tak možnost čtení kolumbijského konfliktu v etickém rozměru, který zahrnuje různé aktéry v kolumbijské společnosti.

Klíčová slova: dětská literatura, Kolumbie, 20. století, Latinská Amerika, kolumbijský konflikt, násilí, ideologie, realistická fikce, dětství, četba.

Abstract

This dissertation focuses on a critical approach to Latin-American children's literature, its evolution and its particular issues. It is based on the analysis of Colombian realistic fiction for children and young adults. The aim of this work is to show how Colombian children's literature has established some particular features that make it distinguished in Latin-American children's literature.

The methodology is based on literary studies along with specifications of children's literature theory in perspective with the Colombian political and social situation during the twentieth century. The dissertation addresses elements from literary analysis: The narratology (V. Propp, and G. Genette) the literary criticism (M. Bakhtin, and the concept of ideology) plus cultural studies in Latin America (Á. Rama). The research takes theoretical concepts from children's literature, related to pedagogy (T. Colomer), aesthetics (M. Nikolajeva), ideology (P. Hollindale) and historiography of children's literature in Latin America: A. Rodriguez, 1993, 2010; M. Muñoz, 2009; B. Robledo 1997, 2012 & L. Borrero, 2001.

The first part of this dissertation is an analytical approach to the concepts and characteristics of Latin-American children's literature, it focuses also on Colombian children's literature evolution during the twentieth century. The second part consists on the analysis of a list of representative Colombian realistic fictions, published from 1990 that introduces Colombian conflict to the young reader. The conflict and social issues are represented by complex situations such as kidnapping, immigration, forced displacement, recruitment of minors in the guerrillas and the consequences of violence and social issues in a country with a troubled history.

From these specific views, the dissertation claims how children's literature –framed in special features and aimed at a specific audience– builds a poetic from the children's point of view and offers a new way to understand the Colombian conflict in an ethical dimension, involving different actors in the society.

Keywords: children's literature, Colombia, 20th century, Latin-America, Colombian conflict, violence, ideology, realistic fiction, childhood, literacy.

Índice

Introducción: La literatura infantil: escogiendo caminos	10
I. De cómo se escribió la historia de la literatura infantil	17
1. Para una historia de la literatura infantil	17
2. ¿Un canon o El canon?.....	22
3. El canon: una cuestión en discusión	25
II. El ecosistema de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica. El microcosmos de la literatura infantil colombiana.....	30
1. La narrativa infantil latinoamericana, rasgos particulares.....	31
1.1. El folclor y la construcción de identidad.....	32
1.2. El espacio latinoamericano como el lugar para los relatos	35
1.3. Intención política y denuncia social	36
1.4. Efecto de las reformas educativas.....	37
1.5. Reafirmaciones de fin de siglo.....	39
2. Colombia en la literatura infantil y juvenil: a veces visible, a veces invisible, a veces inexistente.....	41
III. La literatura infantil colombiana: “Es que es demasiado reciente”.....	45
1. La literatura infantil en Colombia: No existe pero que la hay, la hay.....	45
2. Distintas miradas para un mismo problema.....	48
3. Recopilaciones sistemáticas para construir una teoría.....	50
3.1. Beatriz Helena Robledo: Ubicando el problema	51
4. Los años setenta punto de giro	54
5. Un nuevo punto de partida y de modelos.....	55
6. Problemas identificados por la crítica.....	57
6.1. Validez del estudio pionero	58
6.2. La crítica que cierra ciclos y propone nuevos horizontes.....	58
6.3. Nuevos aires en 1990.....	60
IV. Los nombrados, los citados y los recomendados: títulos y autores de LIJ en Colombia, 1846-2012.....	62
1. Títulos y autores a través de los filtros.....	62
2. El primer listado organizado	64
3. Un listado en construcción: Olga Lucía Vélez de Piedrahíta	69
4. Años noventa: un canon de la LIJ.....	72
4.1. Colombia en la literatura infantil latinoamericana.....	73
4.2. Mirándose a sí mismos.....	75
4.3. Un catálogo con más forma.....	77
5. Acercamientos del nuevo siglo.....	79
5.1. Punto de llegada: primera década del siglo XXI.....	81
V. Rasgos de la ficción realista en la LIJ colombiana del siglo XX.....	83
1. Antecedentes.....	83
2. Modelo de análisis.....	84
3. Espacios y personajes	87
4. LIJ anterior a 1970.....	88
5. Tránsito y consolidación entre los años ochenta y noventa	91
6. Ficción realista posterior a 1990	94
VI. Narradores de la literatura infantil y juvenil de finales del siglo XX	97

1. Nuevas voces.....	97
2. El sentido de contar: voces e historias de carne y hueso.....	98
2.1. Cuchilla de Evelio José Rosero y cómo contar-asumir la Historia	100
2.2. Personajes que no necesitan narrador	104
2.3. Los narradores-personajes y su introducción en la trama	106
2.4. La inevitable presencia del autor	112
2.5. Ambigüedades del narrador	114
3. Lo que los narradores cuentan de los niños	115
3.1. Un narrador que escarmenta: Luisa Viaja en tren	116
3.2. Narrador protector: El mordisco de la medianoche	119
4. Recapitulación sobre el narrador	122
SEGUNDA PARTE.....	126
VII. La ideología en la literatura infantil.....	126
1. La representación de los niños y jóvenes en la literatura realista.....	126
2. Pensar al niño como lector.....	129
3. La ideología y el ejercicio de leer como proyecto para mejorar la sociedad	135
VIII. Leer la historia de Colombia a través de las ficciones realistas para niños.....	144
1. Contexto e introducción a La violencia	144
2. La novela de la violencia	149
3. Momentos conflictivos que se asumen en la LIJ reflejados en La prisión de honor	152
3.1 El narrador al borde de la grieta	155
3.1.1 El ojo en las dictaduras	155
3.1.2. El joven cuestiona las instituciones que lo protegen	157
3.1.3. ¿Ideología del narrador o del personaje?	160
3.1.4. La visión de los jóvenes frente al conflicto	161
IX. Niños ante la ruptura del desarraigo generado por el conflicto colombiano	164
1. Migraciones y desplazamiento	164
1.2. El desplazamiento en Colombia.....	166
2. El desplazamiento forzado en dos casos de LIJ colombiana: El mordisco de la medianoche y La luna en los almendros.....	169
2.1. Irse de la ranchería para la fría Bogotá.....	170
2.1.1. Míle como centro del conflicto.....	173
2.1.2. La condición de indígena en El mordisco de la medianoche.....	176
2.1.3 El anhelo de regresar a casa.....	178
2.2. “¿A dónde vamos, pá?”	180
2.2.1. El conflicto a través de la ambigüedad	181
2.2.2. “Los muchachos”: los niños y los grupos armados	183
2.2.3. Esbozar lo explícito.....	187
3. Lo que se deja atrás.....	188
X. Voces que se construyen en la ruptura.....	190
1. La mimesis y la representación de homicidios y secuestros	191
2. El autor detrás del personaje adolescente en El gato y la madeja perdida y Paso a paso.....	197
3. La libertad para cuestionar a través de las voces de los jóvenes narradores.....	200
XI. La estética en la ruptura: índices y rasgos para adentrarse en la Historia.....	206
1. “Es que el niño no lo sabe”	208
2. Relación entre el conflicto del personaje y el conflicto histórico	211
3. Vida cotidiana y cultura popular.....	215
4. Índices que el lector debe completar	217

5. El maestro que auxilia al joven.....	221
6. El adulto que revela una verdad.....	222
7. Asumir el pasado – proyectarse en el futuro	223
Conclusión.....	227
Bibliografía.....	231
ANEXOS.....	241
Anexo 1.....	242
Anexo 2.....	251
Anexo 3 Imágenes de libros	257
Anexo 4.....	262

Introducción: La literatura infantil: escogiendo caminos

Voy empezar con una afirmación escueta: la literatura infantil se refiere a los textos literarios dirigidos a los niños.

Esta suele ser la primera definición que se nos ocurre sobre el asunto. Pero no es así de simple. Una segunda mirada a cada palabra de esa definición nos trae varios cuestionamientos.

Decimos que son textos literarios, pero ¿cuáles? ¿Cómo son? ¿Incluimos todos los géneros? Hablamos de dirección, es decir, hay alguien que los escribe, los clasifica y selecciona, ¿quién es ese alguien?

Además, surge otra cuestión, ¿quiénes son los niños? ¿Necesitan los menores de edad libros especiales? ¿Qué tipo de textos? ¿Cómo se llega al consenso de que un libro es para niños o jóvenes? ¿Acaso estos libros son únicamente para niños y jóvenes? ¿Acaso los adultos no leen y disfrutan de libros que fueron escritos aparentemente solo para el goce de los más pequeños?

Ríos de tinta han corrido sobre dicha cuestión, no es un tema indiferente a las ciencias aplicadas, por tratarse de los niños y jóvenes –es decir un destinatario concreto y abarcable–. El asunto ha sido estudiado por la psicología, la sociología, la pedagogía y hasta la economía, todos quieren saber qué tiene que tener un libro para ser apto para niños.

Los estudios literarios juegan un papel clave en estos análisis pues pocas veces encontramos tanto interés por encontrar la receta perfecta para construir un libro y/o una literatura ideal. Por esa misma razón encontramos tendencias y temas que se imponen así como tablas de medición y reglas concretas para escribir un libro para niños o jóvenes.

Pero hay algo más de fondo, no se trata solo de escribir para chiquillos obedeciendo un menú de instrucciones, de haber sido así Lewis Carroll o Mark Twain serían apenas una referencia estilística de una literatura específica. Hay algo en su escritura que trasciende las aparentes obligaciones de un género y permite que sus libros sean leídos y valorados como literatura, sin la acotación única, y a veces subordinada de *infantil y juvenil*.

No obstante Carroll con el *nonsense* y Mark Twain con la novela de aventuras son ejemplos clásicos para mirar dos de las peculiaridades que la literatura infantil y juvenil ha tenido de forma permanente junto con otras temáticas que se consideran atractivas para los niños. Lo que nos trae nuevos cuestionamientos. ¿Efectivamente hay un código que ha ido determinando los límites de la escritura para niños? ¿Por qué se delata una necesidad de establecer límites y cánones en dicha

literatura más que en otras? ¿Por qué hay tanto interés en organizarse en centros de investigación para estudiar el fenómeno de la literatura infantil? ¿Por qué se considera un fenómeno?

Además, como expone el crítico de literatura infantil Peter Hunt (2003), el estudio de la literatura infantil se debate entre varias paradojas que la acotan como: central–marginal, débil–poderosa, inocente–subversiva y trivial–influyente, asunto que hace que no sea vista como par a literatura como tal. Incluso autores sobresalientes de literatura infantil no están incluidos en las historias de la literatura nacionales, lo que conlleva a reseñarla como una literatura llena de estudios satélites, y de ahí que se le valore como un género inferior o se le califique a la crítica de literatura infantil de no “rigurosa”(Hunt, 2003, p. 23).

Sin embargo esa aparente falta de rigurosidad y posición marginal, subraya más esas paradojas, y desde allí, estudiar el fenómeno es interesante e irresistible. La inocencia-subversión, sencillez-complejidad que tiene estos libros la sitúan en el límite de la crítica y la teoría.

Lo anterior puede ser también uno de los problemas iniciales a la hora de tomar un corpus que parta de libros catalogados para niños y jóvenes, debido a que hay cientos de artículos específicos sobre aspectos a tener en cuenta en la literatura infantil, y listados interminables de libros recomendados, recopilados en diferentes categorías.

Aparentemente la literatura infantil está hecha de un material que se expande lentamente, que tiene distintas áreas de incidencia, y que depende de un mediador que organiza dicha producción literaria teniendo en cuenta al niño como destinatario. En consecuencia, tenemos unos receptores-lectores que toman decisiones frente a lo que hay que entregar al público objetivo que es el público infantil y juvenil. De alguna manera, el niño en sí no decide qué va a leer sino que es el mediador y el editor quienes juegan un papel clave y visible en la literatura infantil.

Así, este asunto desemboca en un tema que es el centro de toda esta discusión y es el concepto de infancia. Surge la inquietante pregunta de si en la literatura para niños la coyuntura fue que se empezaron a escribir libros con características especiales porque había niños o porque se empezó a pensar en el niño como un ser especial que necesitaba materiales de lectura.

Una historia de la lectura tendrá siempre un capítulo dedicado a los libros de instrucción y al modo de enseñar la lectura al público en formación, y allí el niño será tenido en cuenta como uno de esos públicos relevantes. Sin los niños, el mercado editorial no hubiera evolucionado: no se hubiera pensado en la necesidad de ajustar tipografías e ilustraciones, ni en buscar maneras de abaratar costos para que los libros estuvieran al alcance de quienes querían comprar materiales de lectura para los que estaban aprendiendo a leer, y tampoco se hubiera pensado en hacer más entretenida o

didáctica esta actividad.

Más allá de las primorosas ediciones de estos libros hay una pregunta más inquietante y es de qué modo las maneras de narrar de las que se fue apropiando la literatura infantil y juvenil –y que ha evolucionado en este nicho– ha influido la literatura para adultos y otros modos de narrar como el lenguaje cinematográfico o las novelas gráficas.

Algunos libros que no fueron pensados para niños y jóvenes hoy son clásicos de LIJ¹ (por ejemplo, la denominada literatura ganada, es decir apropiada por el público infantil: los relatos folclóricos o de tradición oral), y otros tantos que han ido direccionados a esos públicos son “devorados”, por decirlo de alguna manera, por los adultos; incluso en la actualidad el libro álbum o álbum ilustrado tiene una gran acogida con títulos dirigidos a edades por encima de los 18 años y otros, como por ejemplo, los libros para colorear, son hoy muy populares y ya no son exclusivamente para el público infantil.

Una interesante observación sobre la producción de la literatura infantil se encuentra en el libro *Evolución de la literatura infantil y juvenil* de V. Kenfel que argumenta que

La obra infantil está estrechamente relacionada con una situación socio-histórica concreta. Cada época y sistema social poseen su propio sistema de normas que se transmiten al niño. Pertenecer a este sistema constituye para el creador un elemento condicionante, y este elemento contribuye a la determinación de la relación entre el emisor y el receptor. La relación específica entre el emisor y el receptor determinará la particularidad del discurso, si es simbólico, didáctico, retórico, etc.” (Kenfel, 1995, p. 19).

La literatura es reflejo de la sociedad, y en ese sentido, la infantil es un reflejo de lo que esa sociedad quiere, idealiza y considera adecuado para los lectores en formación; adicionalmente este interés sobrepasa lo específicamente considerado infantil e incide también en el resto de la sociedad.

Esta tesis doctoral se ubica en un lugar en el espacio en el que hay una definición de la infancia desarrollada durante los siglos XVII y XVIII en Europa, delineada con base en los principios de la Ilustración, las teorías de educación de Rousseau y John Locke y contenida en la publicación sistemática de materiales pensados para el público en formación. En ese sentido este trabajo no es un estudio sobre la historia de la infancia² y ubica como punto de partida el momento, en el siglo XIX, en que en el mundo occidental empezó una tradición del libro infantil que se

1 Me referiré a lo largo de este documento a LIJ como abreviación de literatura infantil y juvenil.

2 Reconozco que este es un tema muy interesante de estudiar en el caso concreto latinoamericano pero implica otros elementos que dispersarían los objetivos de la presente investigación.

extendió posteriormente a América Latina.

El objeto de estudio de esta investigación son los textos escritos para el público en formación que surgen desde una noción en la que el niño es parte importante de la sociedad, y en donde el accionar de esta sociedad debe encaminarse a proteger y educar a esa persona en crecimiento³; esto no indica que dichos libros no sean considerados literatura, al contrario, sí lo son, pero tienen un destinatario específico.

Según los estudios críticos sobre LIJ, Colombia encaja dentro de la literatura infantil con una representatividad modesta durante gran parte del siglo XX: excepto uno que otro título relevante a nivel nacional, no hubo una obra o autor que revolucionara el mundo infantil o juvenil latinoamericano hasta casi el siglo XXI. Durante dicha centuria los escritores estuvieron explorando y experimentando en torno a la escritura para niños y fueron encontrando poco a poco líneas que fueron definiéndola y madurándola.

Desde la década de 1990 se han publicado en Colombia una serie de títulos en la literatura infantil y juvenil que buscan acercarse al problema del conflicto colombiano y presentarlo a los jóvenes lectores. Para entender esta particularidad es necesario conocer el resto de la producción infantil e intentar dilucidar por qué, y si es posible para qué se escriben este tipo de libros que en un principio pueden parecer inadecuados para una audiencia infantil y que han marcado una línea o tendencia dentro de la LIJ colombiana⁴.

En ese orden de ideas este trabajo se propone hacer un recorrido dividido en dos partes. En la primera se ofrece un acercamiento a la literatura infantil latinoamericana con un enfoque en la evolución de la literatura infantil colombiana hasta finales del siglo XX. En la segunda parte se analizan algunos títulos de la literatura infantil que asumen aspectos de la realidad social y política colombiana y que han venido constituyendo un conjunto particular dentro de esta tipología de libros.

El trabajo ubica su punto de partida en las historias de la literatura infantil que se empezaron a publicar en el siglo XIX en Europa y que marcan el origen de la crítica de la literatura infantil que más adelante influiría en la construcción de estas historias en América Latina. En el primer capítulo

3 En palabras de Rousseau en *El Emilio*: “el oficio que enseñarle quiero, es vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; sería, sí, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre” (Rousseau, 1999, p. 18)

4 Esto no significa que sea un tema único u original dentro del género. En la LIJ existen infinidad de títulos que asumen temas complejos como la guerra, la muerte, la enfermedad, entre otros acontecimientos que podrían considerarse de difícil comunicación para los infantes. Javier Hanán se refiere a estos libros como “libros perturbadores” que “producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector, que dejan sensaciones amargas y que a veces pueden causar conmociones en nuestra psique porque son devastadores” (Hanán, 2008, p.1). No obstante, que muestren el conflicto colombiano no los hace per sé perturbadores, como se mostrará más adelante.

se presenta cómo se fueron armando las historias de LIJ y cómo América Latina entró a hacer parte de esta tradición, evidenciando que el modelo de organización de estos títulos se inspira en los modelos europeos. Asimismo se muestra cómo dicho fenómeno incide en la construcción de la historiografía latinoamericana que entró rápidamente, desde finales del siglo XIX, a buscar de qué forma elaborar su propio canon de literatura infantil.

En el segundo capítulo se describen las características más sobresalientes de la literatura infantil latinoamericana: la tradición oral, la construcción de un tiempo-espacio que define lo latinoamericano y traza una identidad propia para el público en formación, así como el enfoque político y de denuncia social que la influye, entre otros aspectos que la hacen distintiva. En los capítulos III y IV se profundizan estas nociones en el caso específico colombiano, trayendo a colación la literatura especializada para encontrar los aspectos desde los cuales se ha construido. Principalmente se abordan los aportes de O. Castilla, 1954; O. Vélez de Piedrahíta, 1983; A. Rodríguez, 1993; B. Robledo, 1997 y 2012; L. Borrero, 2001 y C. Sánchez Lozano, 2013.

En el capítulo quinto se presenta un acercamiento a la ficción realista producida en Colombia hasta los años 70, haciendo énfasis en la producción anterior a 1960, con el fin de encontrar características comunes de estos primeros títulos. Este se basa en un modelo siguiendo a V. Propp en *Morfología del cuento* (1928) pero matizado con aspectos que superan lo meramente estructural, tomando en cuenta la perspectiva de O. Bělič sobre el análisis de textos literarios.

En el capítulo VI se ofrece una introducción a las ficciones realistas posteriores a 1990 publicadas en Colombia. La metodología se enfoca en algunos conceptos de la narratología, específicamente tomando el modelo de G. Genette (1972) en cuanto al tipo de narrador homodiegético y los niveles de focalización; así como las distinciones entre la historia, la diégesis y el relato, entendiendo al relato como la sucesión de acontecimientos narrados y a la diégesis como el mundo ficticio en el que se sitúan los personajes, situaciones y acontecimientos que constituyen la historia narrada por la novela. Este apartado se complementa con algunos aspectos relevantes del narrador en la ficción infantil (J. Karl, 1989).

Con estos elementos, se introduce la segunda parte de este trabajo que profundiza en una decena de títulos de ficción realista dirigida a niños y jóvenes, centrados en mostrar aspectos de la realidad política y social colombiana. Para analizar este fenómeno, en el capítulo VII se profundiza en el concepto de la ideología del personaje desarrollado por M. Bajtin en *El método formal de los estudios literarios* (1994) y en *Problemas de la poética de Dostoievski* (1986)⁵ y en el concepto de ideología en LIJ de P. Hollindale en “Ideology and the Children’s books”(1988). También se

5 Año de las traducciones al español.

abordan contenidos de T.Colomer (1999, 2001, 2002) con el enfoque pedagógico de la literatura infantil y los estudios de campo de A. Chambers (2007) que introduce una visión del niño como lector crítico. Adicionalmente, se contrastan algunos documentos gubernamentales que resaltan la lectura como un instrumento para construir ciudadanía, tales como documentos de la Unesco y lineamientos curriculares de educación. Con ello se pretende señalar de qué modo la literatura infantil tiene una labor ética que incide en la escritura de títulos que reflejan la realidad inmediata de los niños y jóvenes y los ponen en situación en una intención que se profundizará en los siguientes tres capítulos de la investigación.

En el capítulo VIII se describen algunas consideraciones sobre la violencia en Colombia y cómo ésta se enlaza con la historia cultural y por tanto literaria del país, asunto que a su vez incide en la literatura infantil. Para este punto se tomarán aspectos de los estudios de Á. Rama (1982, 1984) en relación a la literatura latinoamericana y se resalta esta mirada a través de una novela del corpus que introduce el tema de la dictadura: *La prisión de honor* (1989) de Lyll Becerra, exponiendo una cuestión nuclear de la historia y de la literatura latinoamericana. Se expondrá cómo se empieza a hacer evidente la misión que tiene el narrador personaje de mostrar su rango de edad, su pertenencia al entramado social y su modo de participar en los acontecimientos de su país.

Por la misma vía se desarrolla el capítulo IX, que analiza al niño como víctima del conflicto. En este capítulo se estudian las estrategias del narrador para contar la vida de los niños desde la perspectiva del desarraigo. Se examinan dos novelas específicas que abordan esta cuestión *La luna en los almendros* (2012) de Gerardo Meneses Claros y *El mordisco de la medianoche* (2009) de Francisco Leal. El análisis literario se contrasta con datos en torno al desplazamiento forzado, el reclutamiento de niños en el conflicto colombiano y sus consecuencias en las familias víctimas.

El décimo capítulo profundiza en las voces de los narradores adolescentes enfatizados en dos novelas para jóvenes *El gato y la madeja perdida* (2013) de Francisco Montaña y *Paso a paso* (1995) de Irene Vasco. En este aparte se mostrará cómo se crea una mirada crítica sobre aspectos complejos del conflicto colombiano, a través de la personalidad del adolescente, y cómo esto incide en la vida familiar de los niños y jóvenes. Se contrastará este análisis con algunos conceptos referentes a *Tiempo y Narración* (2004) de P. Ricoeur y sobre el autor y el héroe en la actividad estética, siguiendo a M. Bajtin (2000).

En el capítulo XI y final de este recorrido se presentan algunos motivos que son coincidentes en los relatos analizados y que funcionan como mecanismo del autor para introducir y desarrollar las problemáticas sociales y políticas desde la vida de los niños y los jóvenes en situaciones de conflicto. Se presentan ejemplos concretos de las obras analizadas, tocando los puntos comunes que

perfilan los recursos y estrategias narrativas de estas obras. Por último, se hace un balance de las particularidades encontradas y se señalan los aspectos fundamentales de la ficción realista colombiana contemporánea en relación a su intencionalidad y significado dentro del contexto nacional y latinoamericano.

Cabe mencionar que mientras se realizaba este trabajo de investigación otros títulos de LIJ colombiana vieron la luz con temáticas similares a las expuestas en las páginas que vienen y que marcan una posible tendencia sobre estas cuestiones. Bien valdría la pena continuar investigando a futuro sobre el desarrollo de estos contenidos que, como se verá en las páginas siguientes, intenta mostrar desde otros ángulos aspectos de la realidad política y social latinoamericana.

Parte de esta investigación se realizó gracias a una beca de investigación en la Jugendbibliothek en Múnich, Alemania durante 2014. Algunos apartes de este trabajo han sido publicados en revistas especializadas entre el año 2013 y 2015. Lo que aquí se escribe pretende ser una introducción y análisis a los elementos de base que han ido construyendo una literatura infantil colombiana que se ha consolidado en los terrenos de la ficción realista y una propuesta de lectura de las diferentes estrategias que los escritores de LIJ han perfilado en la escritura para contar la historia desde una mirada donde los niños y jóvenes son los protagonistas.

I. De cómo se escribió la historia de la literatura infantil

1. Para una historia de la literatura infantil

Las primeras recopilaciones y observaciones críticas a la literatura infantil y juvenil que posteriormente América Latina tomaría de modelo para hacer las suyas provienen de las consideraciones y metodologías que se hicieron en Europa desde el siglo XIX para identificar la tipología de estos textos. Esto pudo ser por la afinidad que existe entre la LIJ en cuanto la evolución del género o por seguir el mismo método que ya se venía utilizando para recolectar la información sobre las literaturas infantiles nacionales.

No obstante, a veces queda la impresión que la conformación de una historia de literatura infantil latinoamericana ha sido una suerte de carrera a contrarreloj para alcanzar y posicionarse junto a las otras regiones que ya habían armado la suya. Las lecturas hechas por los niños latinoamericanos eran similares a lo que los niños europeos habían leído y los componentes de la tradición oral y el folclor fueron parte fundamental para conformar dicha historia.

Carmen Bravo Villasante (1991)⁶ expone que las historias de la literatura infantil se gestan en un país cuando ya hay un número significativo de títulos para niños y se justifica la organización de los mismos a modo de recorrido historiográfico. Bajo este parámetro encuentra que los primeros tratados sobre el tema se escriben en Alemania: *Geschichte der deutschen Jugendliteratur (Historia de la literatura infantil alemana)* (1867), *Grundriss der Geschichte deutscher Jugendliteratur (Manual de historia de la literatura juvenil alemana)* (1886) y en Inglaterra: *The child and his books (El niño y sus libros)* (1892)⁷; dichos textos incluyen únicamente referencias a la literatura producida en su territorio e idioma.

En esa génesis de la crítica, Bravo encuentra que apenas hasta la segunda década del siglo XX las historias del libro infantil que se publicaban en Inglaterra y Alemania empiezan a incluir referencias a la literatura de otros países. Como bien lo explica Villasante, los primeros manuales y panoramas históricos son de carácter muy regional, con escasas alusiones a la producción foránea.

No obstante había curiosidad en conocer qué se estaba publicando en otros lugares. “En el siglo XIX los libros para niños eran más internacionales que ahora” (Nikolajeva, 1995, IX), y esto se ve en el afán que había de conocer a sus pares en los países vecinos. De acuerdo a Bravo, uno de los primeros libros que menciona títulos de otros países es de 1932: *Children's books in England. 5 centuries of social life (Libros para niños en Inglaterra: cinco siglos de vida social)* en el cual se

6 Esta parte está basada en el artículo “Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil” de Carmen Bravo Villasante, publicado en *Cuadernos hispanoamericanos* N° 492, 1991, págs. 151-154.

7 Incluyo los títulos en español tal y como aparecen en el artículo de Bravo.

referencian libros franceses; y una historia de la literatura alemana *Geschichte des deutschen Jugendbuches*, (*Historia de la literatura juvenil alemana*) (1942) que trae a colación la literatura inglesa, francesa, italiana y escandinava.

Las historias publicadas en Italia, en contraste, hacen manifiesto un interés por conocer la literatura infantil europea y norteamericana, “a pesar de la poca documentación que poseen” (Bravo, 1991, p. 152). De estos libros resalta *La literatura para la infancia* (1926), *Historia de la literatura juvenil* (1936), *Literatura infantil* y *Panorama de la literatura infantil* (1948).

En el caso de Francia, solo hasta la mitad del siglo XX se publica el primer manual que “trata de estructurar la literatura francesa desde sus orígenes” (p.151) llamado *Historia de la literatura infantil: de mi madre Oca al Rey Babar y Los libros, los niños y los hombres* (1949), de Paul Hazard⁸.

Vemos entonces que los primeros países europeos interesados en escribir historias de la literatura infantil fueron Alemania, Inglaterra, Francia e Italia, deseo proveniente de la existencia innegable de este tipo de libros en sus arcas⁹.

El carácter regional cambia ostensiblemente en el momento en que se crea el *International Board on Books for Young People* “IBBY” (Organización Internacional para el libro Juvenil) en 1953. Este grupo, iniciado con representantes de Alemania, Austria, Suiza, Suecia, Noruega y Holanda empieza una cruzada para conocer la literatura infantil de otras latitudes y organizar, entre otros objetivos, una historia más global de la literatura para niños con la posibilidad de hacer estudios comparativos que no se centraran únicamente en la literatura germana, francesa o inglesa¹⁰.

Así, a partir del ejercicio de expansión del IBBY fueron abriendo las puertas a otras literaturas que fueron organizando la historia siguiendo el modelo de los pioneros europeos; se publican historias de la literatura infantil en otros países –que entran a formar parte del IBBY– y se

8 *Histoire de la Littérature enfantine: de ma mere l'Oie au Roi Babar, Les livres, les enfants et les hommes*. El libro de Paul Hazard es uno de los textos fundacionales más acudidos por la crítica de la literatura infantil, bien para presentar o para debatir los conceptos expresados en dicho volumen.

9 En las historias de la literatura de otros países usualmente se incluyen como precursores del género títulos que fueron publicados específicamente en Alemania, Inglaterra, Francia e Italia.

10 Otras historias citadas por Bravo Villasante son: en Inglaterra: *A century of children's books*(1923), *A book of Nursery Rhymes* (1901); En Alemania: *Alte vergessene Kinderbücher* (1924); *Geschichte des deutschen Jugendschriftums* (1933); En Suiza: *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten*; en Italia: *Avviamento critico alla letteratura giovanile* (1958), *Storia della letteratura per ragazzi* (1966) de Lina Sacchetti.

Algunas historias nacionales de la literatura infantil referenciadas en el artículo de Carmen Bravo: *Den danske børnebog i det 19 aarhundrede* (1942) del danés Inger Simonsen; *Istoria russskoj detskoj literatury* (1948) de A. P. Babuskina. *Wormcruyt met suycker. Historische critischoverzicht van de Nederlandse Kinderliteratur* (1950) de D.H. Deelder. En Estados Unidos *Early American Children's books* (1933) y *A critical history of children's literature* (1953), en Europa central *Literatura dla dzieci i mlodziezy wlatach 1864-1914* (1959) y *Moderní česká literatura pro děti* (1963), en Canadá *The republic of childhood. A critical guide to canadien children's literature in English*. (1968)

abren nuevos grupos de investigación, entre estos La Asociación de investigación de la literatura Infantil y Juvenil (1970), de la cual Bravo Villasante es una de sus fundadoras.

Pero si bien lo anterior muestra un avance donde todas las literaturas se fueron juntando en una aparente amalgama de voces que marcó un orden de entrada en la historia de la literatura infantil, en donde se tenía en cuenta la diversidad cultural, también arroja como resultado una literatura donde hay un colonizado y un colonizador que le da cierta preponderancia a una literatura sobre la otra.

En los estudios de literatura infantil del siglo XXI hay un interés de romper esos dos conjuntos y proponer desde la crítica una nueva lectura a esa dimensión establecida. Una parte de este cambio proviene del concepto de *Ideologiekritik* que desde finales de 1970 usa otros criterios basados en la crítica de la ideología a modo de reacción ante la forma tradicional de hacer la crítica y la historia de la literatura infantil.

Una segunda corriente de estudios surge por la misma condición de que la literatura infantil es considerada marginal dentro de la literatura, así hay varios aportes realizados desde los estudios culturales que miran el fenómeno postcolonial en la literatura para niños y jóvenes. Si bien esta forma de análisis enriquece la crítica del libro infantil, hay quienes se preguntan si no se está dejando de lado el componente estético que tiene esta literatura, por encima del ideológico¹¹.

No obstante, se pueden matizar esas afirmaciones con las de Zohar Shavit (1995) quien considera que existe un patrón universal para escribir las historias de la literatura infantil. Su hipótesis es bastante similar a la de Bravo, en cuanto que hay que tener una tradición literaria de LIJ en la región para organizar una historia de su literatura, pero más tajante, pues considera que hay un modelo histórico común en todas las literaturas infantiles, en su concepción y en su desarrollo (Shavit, 1995, p.27).

Shavit encuentra que la elaboración de las historias de la literatura infantil, no importa el lugar, o el momento, pasa por un mismo estado de desarrollo y “los mismos factores culturales e instituciones están envueltas en su creación” (p. 28). Se expone que la educación y las nociones de “educar al niño” juegan un papel fundamental en esta construcción de la literatura, pues a partir de esa noción emergen “un sistema de libros diseñados únicamente para los niños” (p. 28)¹².

11 Estas ideas son presentadas en la introducción del libro *Changing Concepts of Childhood and Children's Literature* (2006), se asevera que las investigaciones en torno a la literatura infantil en el siglo XXI han enfatizado en la ideología y en los estudios culturales así como los estudios referentes a la orientación pedagógica de estos libros y también a su estética particular.

12 Comenio es un ejemplo singular dentro de esta concepción de los libros como un medio para enseñar, de hecho *Orbis Pictus* (1658) aparece reseñado en las historias del libro infantil como el primer libro ilustrado realizado para este público específico.

Esto no quiere decir que antes del siglo XIX no existiera un concepto de infancia en Europa, o que los niños no se consideraran diferentes a los adultos, o no hubiera una noción de cuidarlos y protegerlos. Este es uno de los puntos más debatidos actualmente en torno a los estudios que involucran a la niñez. En el libro de Philippe Ariès *El niño en la vida familiar del Antiguo Régimen* (1960) se presentan varias ideas en torno a cómo era la vida infantil en la Europa de la Edad Media y se concluye que la niñez no era un momento importante en la vida familiar y social de ese entonces. Estas ideas han sido rebatidas y cuestionadas por otros historiadores, indicando que a partir del método de Ariés: el estudio crítico de los retratos medievales y de distintas obras visuales como pinturas o grabados, así como el uso de archivos que no son siempre representativos o confiables, resulta complicado lanzar observaciones certeras de cómo sería la infancia en el medioevo y concluir que los niños eran pequeños adultos (Hendrick, 1992).

No obstante, las observaciones de Ariés ejercieron una fuerte influencia en los estudios de la niñez, finalmente la suya es una investigación pionera que abrió la posibilidad de estudiar a la infancia en su relación con la familia, la escuela, el arte, entre otros. A partir de este texto se escriben otros acercamientos a la historia de la niñez y se deduce que para el contexto moderno, lo que se entiende por niño y joven, persona en formación, en proceso de convertirse en un adulto activo dentro de la sociedad es relativamente nuevo, surge en el siglo XVIII y se solidifica en el siglo XIX. El concepto de literatura infantil surge en ese momento también, cuando se empieza a recopilar y analizar las diferentes publicaciones que iban apareciendo para estos públicos.

Es decir, en la construcción de la literatura infantil como género hay un interés de tipo pedagógico que es excluyente. En el caso de las literaturas infantiles europeas estas se escriben en un momento en el que el niño se considera valioso, que merece y debe ser cuidado. Se distingue como un sujeto al que hay que educar y por ende necesita de materiales para conseguir ese objetivo. El papel de la educación no se concentra únicamente en la aparición de materiales para niños sino también “determinó los estados de desarrollo” (Shavit, p. 30) de la literatura infantil.

En el caso de Inglaterra, el editor John Newberry (1713-1767) es un ejemplo sobresaliente que pone en evidencia este interés en la población infantil, al notar que no se necesitaban únicamente contenidos sino también libros editados especialmente para los niños, que respondieran a sus gustos: con ilustraciones, con materiales más resistentes, con un tamaño que los hiciera fáciles de cargar y de guardar, por ejemplo, y así complacer las exigencias de los padres y maestros, iniciando la producción editorial de libros infantiles con un modelo de mercado.

En esa evolución se observa cómo algunos libros fueron limando las asperezas que los adultos fueron encontrando inapropiadas –por diversos criterios, como contenido, moralidad,

pertinencia– para dejarlos con una textura más adecuada para ellos, siguiendo unos parámetros que fueron consolidándose como necesarios para esta tipología de libros. Tal es el caso, por ejemplo, de los cuentos de hadas, de los que se fueron eliminando aspectos que no se consideraban indicados para los niños e ir convirtiéndolos en algo que si era apropiado e indicado para ellos (Shavit, p. 36).

Un acercamiento similar a la idea de niño-educación-libro se aduce en *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX* (1995): “Con la introducción de la enseñanza obligatoria y de la literatura en las escuelas crece el interés pedagógico de la burguesía de aquella época que da base material al desarrollo de la literatura infantil” (Kenfel, p. 7), es decir, estos dos aspectos: tradición y didactismo fueron imprescindibles en la creación del concepto de “lo infantil” en la literatura y sigue conservando una vital importancia en la constitución de la historia de las literaturas infantiles.

En el caso particular de la LIJ latinoamericana, ésta se ha desarrollado de manera regional y muchos de los títulos y estudios no traspasan las fronteras de cada país. La idea de extenderse es relativamente nueva, en especial cuando los canales de comunicación han crecido y hay mayor interés por conocer qué sucede en otros lugares de habla hispana en cuanto a materiales producidos para el público infantil y juvenil.

Las historias de la literatura latinoamericanas realizadas por Carmen Bravo muestran un recorrido que inicia, primero, en un contexto español y las influencias recibidas por otros libros publicados en Europa y va construyéndose a medida que va emprendiendo su labor investigativa en cada país latinoamericano e invitando a nuevos investigadores a participar en este ejercicio. Eso no quiere decir que estas sean las primeras historias de la literatura infantil que se hayan hecho en el continente, pues ya cada país había venido recopilándolas, pero las realizadas por Carmen Bravo tienen un interés regional que están sustentadas además por el reconocimiento a su trabajo en este campo.

De todas formas cada investigador da prelación a los géneros y los autores a incluir, como expone Sepúlveda (2010), depende de lo que el autor considere indispensable para organizar “su historia”. Por ejemplo, Carmen Bravo divide la historia por países y la antología se organiza en orden cronológico por autores, mientras que *Había una vez... en América: Literatura infantil de América Latina* de Manuel Peña Muñoz (1997) “se interesa por la situación sociopolítica de cada país, para así dar cuenta del momento histórico en que surgen las expresiones literarias y autores mencionados en cada capítulo” (Sepúlveda, 2010, p. 28).

En *Panorama histórico de la literatura Infantil en América Latina y el Caribe* (1993) de

Antonio Orlando Rodríguez, la organización está pensada por décadas y autores relevantes por cada decenio, mientras que en *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana* (2000) de Mario Rey y *Antología de los mejores relatos infantiles* (1997) de Beatriz Helena Robledo la organización va en orden cronológico, como subraya Sepúlveda.

En resumen, la historia de la literatura infantil tiene una base crítica de expertos que escribieron sus historias de la literatura y fueron convocando investigadores de otros países para realizar el mismo ejercicio. Por consiguiente, construir la historia de la literatura para niños tiene componentes que se une a los estudios occidentales fundacionales de esta cuestión (Alemania, Francia, Italia y, en especial España para el caso específico latinoamericano) y busca sus propios orígenes, con ánimo comparativo entre lo particular de la literatura para niños de una región con las otras literaturas para niños y jóvenes que han ido surgiendo en otras sociedades que tienen también libros para estos públicos.

2. ¿Un canon o El canon?

Armar y consolidar un canon de la literatura infantil se corresponde con la misma dinámica con la que se ha construido su crítica. Surge un inconveniente al estar relacionada con aspectos que parecen desligarla como objeto estético pero a la final la enlazan y la justifican desde ese punto. Es decir, se mide con distintas herramientas pero se valida desde términos estéticos que la demarcan como literatura.

La construcción del canon en la literatura infantil trata de corresponderse a la idealidad del canon propuesto por Harold Bloom desde la “autonomía estética” (Bloom, 1995, p.20) pero contrata otros criterios de valoración aparte de la calidad literaria. Por ejemplo, siguiendo a Teresa Colomer (2002, p. 8-17), en el canon infantil se debería tener en cuenta también los valores educativos de los títulos y la opinión de los niños y jóvenes lectores, cuestión que es común en estos ejercicios de construcción de las historias de la literatura infantil. En cuanto a la opinión de los jóvenes lectores este es un parámetro más reciente.

El canon en la literatura infantil se ha ido imponiendo desde la publicación de las historias de la literatura infantil, que sin mencionar abiertamente que son un canon sí están recomendando y ajustando ciertos libros, de acuerdo a un criterio estético pero además a los valores que este transmite, aspecto que incide en su clasificación como literatura.

En esas enumeraciones encontramos que se considera que la literatura infantil debe contribuir en la educación del niño y ese es un punto inherente a la hora de recomendar libros; se parte de la idea de un itinerario a través del cual el niño y posteriormente el joven irá conociendo la

producción especial para ellos y entrando poco a poco al ejercicio lector que no exige clasificación de edad, géneros o tipo de temas adecuados para los niños.

En este punto podemos ver cómo este enunciado incide en el modo de estudiar la literatura para niños. Por su condición todavía considerada “didáctica” se presenta como prescripción en la escuela, por tanto, algunos libros se convierten en fundamentales porque sirven para complementar el proceso de enseñanza, más allá de su calidad literaria.

Sumado a los valores tradicionales a los que debe propender la literatura infantil, está el creciente impacto en la industria editorial. La literatura infantil se vende bien, es un elemento de consumo escolar. Ante esto, algunas editoriales incentivan la publicación de libros que se ajusten a las necesidades de la escuela pues tal ejercicio impacta en sus ventas. Es decir, el hecho de que se produzcan libros con temas específicos no es evidencia fehaciente de que los niños quieran “consumir” dichos temas, sino más bien es el deber ser que la escuela considera que los niños y jóvenes deben aprender a través de un ejercicio escolar como es el acto lector¹³.

Así, la discusión se ciñe a la importancia de aprender a leer, la necesidad de aprender a través de la lectura y aprender a disfrutar del ejercicio de leer, asunto que hace que variadas ideas se concentren en el tema y que sea más difícil encontrar su *habitus*.

No obstante, las tendencias de los estudios de la literatura infantil apuntan a ligar la producción editorial que se produce para niños y jóvenes con el arte. El mismo Harold Bloom sugiere un listado para niños que él construye pensando en “niños extremadamente inteligentes” (2003) ideado en los principios de la rigurosidad estética sugerida en *El canon occidental*.

Bloom asevera que no debería existir una división entre la literatura para niños y adultos, resalta que tal clasificación era válida en el siglo XIX cuando se estaba afianzando la lectura en niños y jóvenes (p. 10). Lo que no se puede pasar por alto es que la mayoría de textos que Bloom considera adecuados corresponden precisamente al siglo XIX y son de autores ingleses.

Es decir, por una parte, Bloom se resiste a mirar y aceptar que puede haber literatura –con el rótulo de infantil– de calidad en el siglo XX y se concentra en estudiar la literatura del siglo XIX; por otro, el crítico limita su listado basándose en lo que él ha conocido en su formación intelectual y sienta sus recomendaciones a partir de una lista de autores que provienen únicamente de occidente y en la lengua inglesa.

Sin recaer en la polémica que esto evidencia en cuanto a la construcción del canon, y sin dejar de lado que la selección de Bloom es válida (como selección no como canon) con textos de

13 Más adelante, en el capítulo VII se retomará esta cuestión de las editoriales y la LIJ.

calidad, sin duda apropiados para los niños e imprescindibles, deja de lado otras tantas variables que marcan la literatura en general y que rozan la dificultad de seleccionar libros para niños.

Cabe aquí pensar en cómo estos cánones se forman de un modo similar a como se establecen las literaturas nacionales. En *La historia literaria: sus problemas y tareas* (1942)¹⁴, Felix Vodička aborda esta cuestión y sitúa la organización de las mismas tomando en cuenta tres criterios que son fundamentales a la hora de pensar en organizar una serie de obras literarias, estas, como objetos estéticos, no son un fenómeno aislado y se inscriben dentro de algunos aspectos que permiten amalgamarlas, justificar su pertenencia al conjunto y ver su permanencia en el tiempo.

Vodička propone que la historia de la literatura de un país parte de la existencia “objetiva de obras literarias que forman una serie histórica en la que podemos observar los cambios en la organización de las formas literarias” (Vodička, 2007, p. 5), en otras palabras, para organizar la historia de la literatura hay una valoración que tiene en cuenta la “evolución literaria inmanente”; asimismo, hay también una “tensión entre el esfuerzo del creador literario y la estructura literaria contemporánea a él” (p.5), que nos indica que la obra literaria se relaciona con una realidad histórica, que tiene un valor de acuerdo a la época y es importante tener en cuenta esas relaciones entre obra y realidad histórica, así como entre el escritor y la sociedad.

Adicionalmente, hay un criterio en donde la obra literaria se valora de acuerdo a determinadas “usanzas literarias (normas literarias)” (p.5) que tienen que ver con la interpretación del signo en un momento diferente, cuestión que permite ver “los cambios de los valores literarios y la vitalidad de las obras literarias”, asunto que sucede frecuentemente al revisar las historias de la literatura en las cuales algunos textos siguen presentes en el canon aunque hayan perdido su vitalidad o vigencia.

Estas tres tareas, que podrían ajustarse también a los criterios de construcción de un canon literario para el género infantil y juvenil, pueden ser una guía para ir ajustando algunas preguntas surgidas en cuanto este fenómeno que quiero dejar planteadas por ahora. ¿Cuáles deben ser estos parámetros? ¿Cada cuánto se debe organizar un canon? ¿Qué porcentaje de obras nacionales se deben incluir? ¿Qué tipología debe contener y qué tan universal puede llegar a considerarse un listado de obras fundamentales? ¿En dónde y cómo se incluyen los cuentos de hadas y la tradición folclórica? ¿Son realmente textos infantiles los relatos folclóricos y los cuentos de hadas? ¿Se ubicarían allí porque no hay otro lugar para estas producciones estéticas? ¿Por qué es tan difícil para una obra infantil ubicarse con el resto de las obras literarias en el canon de un país o región?

14 Me guiaré por la traducción al español de Desiderio Navarro, publicado en *Criterios* en 2007.

3. El canon: una cuestión en discusión

Para ir más hacia lo local me voy a situar ahora específicamente en la forma en que se ha organizado un listado de títulos infantiles fundamentales para Iberoamérica.

Mostraré un primer ejercicio enfocado en incluir a Iberoamérica dentro de la tradición universal del siglo XX, un segundo listado que presenta a Iberoamérica como una región que produce literatura para niños y un tercero que pretende establecer los libros emblemáticos del continente americano, incluyendo la producción en portugués.

Me centraré en tres experiencias en torno a la elaboración de estos cánones y retomaré dos textos concretos que han analizado la forma en que se llegó a la consecución de dichos listados, uno de Isabel Tejerina Lobo (2004) y otro de Victoria Fernández (2009).

En el establecimiento de autores pioneros los estudiosos iberoamericanos parecen aceptar unánimemente el listado organizado por los expertos fundacionales de los estudios de la literatura infantil. Sigue vigente el menú de autores presentado en las primeras antologías realizadas por Carmen Bravo Villasante (1966, 1978, 1988)¹⁵; no obstante hay voces en discordia en cuanto a situar la producción posterior a 1960 o a incluir un nuevo autor de interés local o universal que no aparezca mencionado en los primeros estudios.

Un caso que muestra este fenómeno es el que analiza Isabel Tejerina Lobo en el artículo “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX¹⁶” (2004). El artículo revisa la metodología utilizada para la selección en *Cien libros para un siglo* (2004), un catálogo español realizado por 64 expertos en literatura infantil para seleccionar las cien obras imprescindibles del siglo XX.

El conteo de dichos libros parte del año 1901 y llega hasta el 2000. Se escoge un libro imprescindible por año. Uno de los puntos de partida es que los libros seleccionados no son necesariamente los más conocidos pues uno de los objetivos de este libro es “releer y descubrir” (Tejerina, 2004, para. 6) parte del material que por cuestiones de la producción editorial fueron olvidados; en consecuencia, se debe esperar un listado que varíe al que tradicionalmente se ha conocido.

El artículo de Tejerina Lobo cuestiona el patrón de selección, pues considera que escoger un

15 Bravo Villasante organiza estas historias de modo acumulativo, por países, a medida que avanza en su investigación va incluyendo nuevos países dentro de estos volúmenes.

16 El artículo fue publicado en la *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, núm. 12, pp. 17-25. Para este trabajo consulté la versión digital de la Biblioteca virtual Cervantes recuperado en 12..2.2013 <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/>

libro por año es atractivo en términos de cataloguización pero a la vez es excluyente, pues el método “actúa como un corsé demasiado estrecho” (para. 10) que limita la selección de libros, sin tener en cuenta que en un año pueden producirse uno o más textos importantes y en otros, donde no hay títulos representativos, obliga a seleccionar un título que puede no ser tan indispensable.

El ejemplo anterior revela cómo se construyen los parámetros de selección de un listado de libros, en este caso, de los *Cien libros para un siglo*¹⁷, pero que es aplicable para cualquier antología. Se establecen unas condiciones y con esas se hace la selección, tratando de obviar que cualquier forma clasificatoria puede convertirse en excluyente, como bien atina a mencionar el artículo pareciera que los libros y autores tuvieran que “disputarse” su lugar como libro significativo.

En dicho artículo, se alude también a una camisa de fuerza que he encontrado haciendo esta investigación, y es que a medida que pasan los años la producción infantil aumenta y es cada vez más difícil abarcar la totalidad de su producción. Lo que dificulta cualquier intento de asir la producción para niños y muestra que no es aislada dentro del mercado editorial.

Tal cuestión es evidente en la selección de los *Cien libros para un siglo*, pues a partir de los años ochenta, explica Tejerino, hay más libros por mencionar y no hay espacio para contener la información disponible. Además, esta profusión de títulos, beneficiada por una bonanza editorial obliga a citar los libros que han ganado premios, por ejemplo, o los que resaltan por sus ilustraciones, entre otras variables que califican dichos textos en aspectos correspondientes a la edición y que antes no existían entre los parámetros de medición.

En esta selección, que como dije estoy usando a modo de ejemplo, se encuentran libros de 21 países, de estos, el que tiene más menciones es España (es una publicación de dicho país, lo que arroja una valoración especial por la región). Los otros países con títulos significativos son Gran Bretaña, con 21; Estados Unidos, con 11; Francia con 10 y Alemania, con 9.

Tejerino subraya el hecho de que en el caso de Gran Bretaña hay mayor cantidad de títulos sugeridos en la primera mitad del siglo XX, lo que coincide con que para ese momento no se conocía lo que en otras partes del mundo se publicaba para niños. Pese a que Inglaterra tiene un gran desarrollo editorial infantil durante el siglo XX, no hay muchos títulos recomendados después de los años cincuenta. Lo que pone de relieve que ahora hay más –aparte del Reino Unido– de dónde escoger, de nuevo, resalta que la objetividad es un adjetivo complicado de manejar en estas

17 De acuerdo a Anaya, editorial que publicó el libro “Diversos profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la lectura y su promoción, así como de la crítica y de las bibliotecas, comentan los clásicos juveniles, los libros infantiles, los álbumes ilustrados, y los cómics que han marcado una época, haciendo de esta obra un libro de referencia, y un valioso material de consulta” (Reseña en su portal Web).

selecciones.

Asimismo, es interesante el aumento de títulos españoles recomendados, expresa Tejerina “no sabemos si responde efectivamente a la mayor cantidad y calidad de nuestra creación literaria para niños y jóvenes o más bien obedece a una intención expresa de priorizar nuestra literatura” (para.21), tal situación la podemos ver en otros ejercicios realizados en la región, como presentaré más adelante.

Otro punto a subrayar tiene que ver en la misma selección de autores, pues para los conocedores de la literatura infantil española puede resultar interesante que no se tenga en cuenta algunos títulos que tradicionalmente se consideran fundamentales.

Para demostrar esto, Tejerina hace un ejercicio comparativo con *100 obras de la literatura infantil del siglo XX* (2000), que fue el primer intento – por cierto polémico– de organizar un canon español de literatura para niños, auspiciado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez¹⁸ en 1996.

Al hacer un cruce de ambos listados encuentra que aunque se citen en *100 obras*, veintidós de los autores españoles seleccionados en *Cien libros*, no estén los veintiocho de este volumen, tomando en cuenta que *100 obras* es una selección nacional de títulos (Tejerina, 2004, para. 25).

En otras palabras, en un estudio que busca obras representativas de carácter universal se incluyen cinco autores españoles que no aparecen en el listado del canon español y no se incluyen obras que el canon anota que son fundamentales, bien por su carácter histórico, por su innovación, entre otras características.

Lo que dilucida el ejercicio anterior es que no hay consenso entre obras y autores, incluso en una obra macro, como la que engloba los cien libros infantiles más importantes de España no aparecen reseñados todos los autores españoles que se recomiendan en una selección universal en que España es un país más dentro de la producción infantil universal.

La inquietud tiene que ver con los parámetros y el grupo de expertos entre una y otra selección que encuentran voces fundamentales que bajo los parámetros de selección merecen ser leídos y aparecer como fundamentales del género. Tal inquietud puede convertirse en molestia cuando no hay certeza sobre quién es quién en la literatura para niños, pues el espectro que la contiene se expande a medida que se consolida como producto editorial, como mencioné más atrás.

Un caso similar lo podemos encontrar en la literatura infantil latinoamericana. En un ejercicio tentativo de organizar un canon (2009) “Canon latinoamericano: la propuesta”, presentado

¹⁸ Fundación española creada en 1981 por el editor Germán Sánchez Ruipérez con un amplio portafolio de investigación en torno a la cultura del libro y la lectura.

en el Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil (2010) se exponen las dificultades para conformar un listado de libros fundamentales de LIJ Iberoamericana.

Para tal efecto Victoria Fernández, crítica española, directora de los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, convocó 27 especialistas en literatura infantil de Latinoamérica. Cada uno de estos expertos debía seleccionar los diez mejores títulos de su país y los diez mejores títulos latinoamericanos bajo los siguientes criterios de selección: editados entre 1900 y 2000, adecuados para los “niños y jóvenes de hoy” (Fernández, 2010, p. 145), cubriendo todos los géneros e incluyendo un solo título por autor.

Los resultados mostraron que no fue posible organizar un listado coherente, cohesivo y representativo de Iberoamérica, dejando en evidencia que el método seleccionado fue inadecuado. Por una parte, el ejercicio demostró que una muestra que delimite el canon de todo un continente no se arma a partir de listados hechos independientemente en cada país, listados cuya razón no se somete a discusión o argumentación.

El ejercicio evidenció también que los títulos recomendados son imprescindibles para grupos reducidos en la región o fueron escogidos por razones “extraliterarias”. En palabras de Fernández “si algo ha revelado este trabajo, ha sido la escasa circulación de la LIJ entre los distintos países latinoamericanos, la falta de intercambio y difusión, y, por tanto, la dificultad para conocer obras que prácticamente no salen de su país de origen” (p. 149).

Hay también inconvenientes en la inclusión de libros que fueron pioneros del género o que históricamente son imprescindibles, a pesar de que algunos de ellos puedan resultar obsoletos al lector del siglo XX (partiendo de que estamos hablando de un lector imaginario que puede variar entre uno y otro especialista seleccionador).

En contraste, en 2013, en la segunda versión del congreso en que se socializó el intento de canon, fue presentado un estudio que mira los hitos de cada país iberoamericano *Hitos de la literatura infantil y juvenil de Iberoamérica*, título muy diciente en esta discusión pues muestra que se puede unificar y lanzar un listado de libros imprescindibles país por país, pero no de la región como tal, pues las particularidades y el desarrollo de la literatura infantil en Iberoamérica tiene singularidades que no han permitido una visión conjunta que dé cuenta de los libros que se han publicado y que traspasan una región geográfica específica.

No quiero profundizar en cómo organizar un canon de literatura infantil, pero sí quiero subrayar que los ejemplos anteriores reflejan que la misión es complicada y con resultados insatisfactorios. Por una parte, el espectro a clasificar: libros infantiles, parece ser lo

suficientemente delimitado, pero a la hora de hacer el ejercicio, hay cientos de títulos de los cuáles se deben escoger unos pocos y no hay unanimidad de bajo qué variables se deben escoger.

Tal asunto no es tan simple, máxime cuando la literatura infantil latinoamericana se ha construido bajo varias directrices, y en esa medida ¿cuáles libros deben elegirse? ¿Los pioneros, los innovadores, los transgresores? ¿Hay que dar prelación a un país, a una coyuntura, a una época?

Hay que entender también que los seleccionadores son expertos en especialidades diferentes, que la opinión de un crítico literario diferirá seguramente de la de un pedagogo o la de un mediador de lectura. El asunto sigue sin concluir y apenas con un esbozo de canon latinoamericano que no fue aceptado en 2010 ni por los que participaron en el proceso ni por los que escucharon los resultados.

En contraste, si podría hablarse de un canon nacional en los diferentes países latinoamericanos y que está en revisión continua. En el capítulo IV analizaré un caso específico más a fondo de esta problemática tomando como referencia los acercamientos que se han hecho en torno a la construcción de un canon de la literatura infantil colombiana.

II. El ecosistema de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica. El microcosmos de la literatura infantil colombiana

Diversos factores históricos, como vamos a ver más adelante, se necesitaron para llegar a una literatura infantil, esta dependió directamente del clima social del continente. Así lo cita Prades y Kawata el artículo “Panorama de la historia de la edición de literatura infantil y juvenil en Iberoamérica” (2010): “los procesos de independencia (siglos XX / XIX), el fin de las dictaduras y de los procesos de guerras civiles (siglo XX) y la conquista de la estabilización política [durante el siglo XX]” (Prades y Kawata, 2010, p. 190) dieron paso a la producción de libros para niños y jóvenes latinoamericanos.

Que un panorama histórico de la edición manifieste los tres momentos claves para la construcción de la literatura para niños pone en evidencia las condiciones que una región necesita para hacer llegar los libros a su público final, puede haber niños, puede haber escritores, pueden encontrarse temas, pero si no hay un ecosistema ideal para escribir-recibir-editar-publicar los textos es complicado que un libro llegue a las manos indicadas y tenga la difusión que se merece.

Las aperturas, las revoluciones y las crisis del continente han facilitado la regulación del ecosistema. Es fácil encontrar ejemplos representativos de literatura infantil en los momentos históricos álgidos de América Latina: durante la construcción de Repúblicas, durante las reformas educativas de los años treinta, durante los gobiernos totalitaristas, entre otras coyunturas.

En paralelo, es cierto también que en América Latina la literatura durante el siglo XX anduvo a un ritmo acelerado buscando encontrar su propia voz, y en ese ritmo debió avanzar la literatura para niños, casi de modo simultáneo, lo que arroja interesantes resultados.

Al respecto podríamos nombrar algunos puntos representativos: escritores con su obra dirigida a los adultos pero que en algún momento escribieron para los niños y jóvenes, considerándolos como una generación que necesitaba avanzar de modo diferente a las generaciones anteriores. Es el caso de escritores como José Martí, Rubén Darío, Horacio Quiroga o César Vallejo quienes escribieron parte de su obra pensando en el público infantil y juvenil.

Una segunda particularidad se corresponde con los que encontraron en la literatura infantil una buena alternativa de escribir sin la censura que provocaba la situación política específica de cada región, o aprovechando dicha censura para inspirar nuevos temas en la LIJ.

Una tercera particularidad la encontramos en las estrategias (parodia, ironía, desmitificación, realismo social, realismo mágico o maravilloso) que se impusieron en la literatura latinoamericana y

de la cual la literatura infantil hace uso para enriquecer y evolucionar su producción.

Por ende, la búsqueda y consolidación de una identidad propia, de un lugar propiamente latinoamericano y el uso y la transgresión de los géneros occidentales son parte básica a la hora de construir la literatura para niños y jóvenes en Latinoamérica. No obstante, el desarrollo ha sido irregular debido a que la producción para público infantil y juvenil depende del nivel que dicho país le preste a la educación, al concepto de niñez, a la intención creadora de los que escriben para niños y jóvenes y además al momento histórico que permita un desarrollo de la industria editorial.

No es mi intención hacer un acercamiento panorámico a la literatura latinoamericana para niños y jóvenes pero sí quiero mostrar algunas generalidades en cuanto a temas y señalar algunos autores –no están todos los que serían los más representativos– para mostrar la producción regional y luego enfocarme en la producción colombiana.

Una particularidad desde la cual parten las literaturas de la región es la de rescatar la herencia oral, el folclor que es mestizo desde que se inicia la recopilación y posterior reescritura de la misma, además, estas recopilaciones surgen durante el romanticismo, cuando hay un interés por recuperar lo folclórico y tradicional, que en el caso latinoamericano tenía un doble interés, pues más que corresponderse con una corriente estética también estaba presente la necesidad de construir una identidad, como anuncia Domingo Faustino Sarmiento: “el pueblo es poeta por carácter, por naturaleza”¹⁹. Así que, dependiendo del lugar, hay un interés explícito de recuperar las voces indígenas, las africanas, las de los colonos y posteriormente la de los inmigrantes.

Cada región empieza a armar una literatura que los niños aprenden en la esfera familiar y que es particular a cada uno de los grupos que vivían o que se asentaron luego en América Latina. Este saber transmitido a través de la tradición oral es el germen de la literatura infantil, pese a que no sea necesariamente el primer tema de interés en los primeros textos dirigidos para los niños.

1. La narrativa infantil latinoamericana, rasgos particulares

Como explica Antonio Rodríguez²⁰ la prehistoria de la literatura infantil escrita en América Latina se sitúa hacia finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX con obras concebidas para “adoctrinar” y que se aparejaban con las hasta ahora existentes: catecismos, manuales escolares, entre otros textos indicados para instruirlos.

19 Como indica Sarmiento ante la contemplación y la experiencia de vivir en un espacio como el americano su habitante no tiene otra salida que la poesía. La cita pertenece al capítulo II de *Facundo* (1845), p. 41 de la edición de la colección Biblioteca de Ayacucho, 1977.

20 Seguiré en este punto la ponencia de Antonio Rodríguez “Literatura infantil y juvenil latinoamericana. De los orígenes a los años 1970: algunos hitos y tendencias” (2010).

Los ejemplos en donde se observa una literatura escrita para público en formación que se aleja del adoctrinamiento pueden encontrarse en las publicaciones periódicas que empiezan a aparecer en las nacientes repúblicas latinoamericanas del siglo XIX, sin que se tratara específicamente de una literatura para niños. Estas publicaciones tienen un fin didáctico y fundacional: enseñar y empezar a construir una cultura autóctona y por ello la idiosincrasia del pueblo; la tradición oral empieza a circular a través de estas composiciones y emerge una forma particular de ver la realidad que se va justificando como una poética de ver el mundo.

1.1. El folclor y la construcción de identidad

El folclor y la tradición oral es un elemento básico en la LIJ latinoamericana, no solo para definir una identidad, sino también para construir una estética distinguible dentro de la literatura infantil.

Hay variados ejemplos en títulos de LIJ del modo en que se enriquece la literatura para niños fusionando la tradición europea con la tradición oral latinoamericana. En esa fusión de tradiciones resalta la forma en que se hacen “adaptaciones tropicalizadas” de los relatos infantiles occidentales (Rodríguez, 2010, p. 68). Estos aspectos de la tradición son mostrados en distintos ejemplos de la literatura infantil a través de un personaje que tiene la función de “recopilar” estas historias y contarlas luego a los niños. En América Latina el Tío Conejo es una de esas figuras que centrican los relatos tradicionales en una sola voz, como un juglar encargado de transmitir la literatura tradicional. Hay varias recopilaciones con este personaje como portavoz: *Aventuras del Tío Conejo* (1935) de Rafael Rivero Oramas, *Cuentos del pícaro Tío Conejo* (1950) del colombiano Euclides Jaramillo.

Otras veces el personaje es una persona mayor que cuenta estas historias a los niños. Se escriben también reelaboraciones de la tradición criolla y campesina. Las más conocidas son las que hace en México Pascuala Corona: *Cuentos mexicanos para niños* (1945) y *Cuentos de rancho* (1951). El personaje narrador suele ser una persona cercana al núcleo familiar que relata cuentos a los menores. Así describe Carmen Lyra a su tía, quien le contó las historias que ella recopila luego bajo el título *Cuentos de mi tía Panchita* (1920) que recoge los relatos de dos tradiciones, la española y la americana que conforman la tradición oral centroamericana. Al igual que en muchísimos de los relatos del folclor latinoamericano en el que es difícil establecer los límites de una u otra tradición:

Son los cuentos siempre queridos de “La Cenicienta”, de “Pulgarcito”, de “Blancanieves”,

de “Caperucita”, de “El Pájaro Azul”, que más tarde encontré en libros. Son otros cuentos que quizá no estén en libros. De estos, algunos me han vuelto a salir al paso, no en libros sino en labios. ¿De dónde los cogió la tía Panchita? (p. 8-9)

Ocurre algo similar con el personaje de la picaresca española Pedro Urdemalas que es apenas recordado en la tradición oral española pero que es uno de los más importantes en América y que se inviste de “diferentes apellidos en el Nuevo Mundo, según el territorio donde se evoquen sus andanzas: Urdimal, Rimalles, Malasartes” (Rodríguez, 2010, p 69).

Urdemalas, según *Historia de Pedro Urdemales* (1885) nació en Chile a orillas de río Maule, pero también vivió en México y en Puertorrico, atravesó los Andes y está refenciado como personaje en varios títulos españoles, los más conocidos la comedia de Miguel de Cervantes *Comedia famosa de Pedro Urdemales* (1615) y *La lozana Andaluza* (1528).

El personaje, como indica Ramón A. Laval (1997), se relaciona inmediatamente con el malo y pícaro, figurando incluso en los diccionarios españoles como sinónimo de estos términos (p. 13-15); no obstante es en América Latina donde se reconoce como un personaje del folclor, que muta a través de varios oficios, regiones, aventuras y es tan conocido como el Tío Conejo y otros personajes de la tradición oral latinoamericana.

Los libros que se consideran hoy los primeros escritos para niños en América Latina juegan un papel consistente en la creación de un espacio en el cual se tiene en cuenta también las condiciones geográficas y culturales particulares de Latinoamérica.

Son múltiples los ejemplos en toda la geografía latinoamericana de la construcción de episodios que intentan retratar la vida cotidiana y para ello recogen nuevos vocablos, describen paisajes “únicos” a través de cuadros de costumbres que buscan mostrar lo singular de cada región. En cierta forma, busca ser reflejo de un grupo social que quiere verse reconocido en una literatura pero a la vez quiere marcar distancia con sus vecinos.

Esa primera literatura, por tratarse de una forma de llegar al lector en formación, por describir de modo sencillo historias cotidianas y consideradas autóctonas se convierte en lo que en las historias de la literatura infantil latinoamericana reseñan como los primeros textos escritos de literatura infantil y juvenil.

No obstante, es una literatura que llega a pequeños grupos de letrados, puede considerarse inclusiva en teoría, pero en realidad pasarían décadas antes de que hubiera una literatura que fuera de fácil acceso al público en edad de leer y escribir.

De este primer momento pueden destacarse como obras efectivamente pensadas para niños y

jóvenes la publicación de la revista *La Edad de Oro* (1889), escrita y dirigida por el cubano José Martí y las traducciones de las *Nursery Rhymes* inglesas por el colombiano Rafael Pombo para la editorial Appleton²¹.

El caso de Martí se destaca porque se compone de una serie de escritos pensados en llegar a los niños como lectores, y estos niños son imaginados como habitantes de un nuevo continente que deberían conocer sus orígenes y saber hacia dónde proseguir.

La revista tenía diversos temas de interés que no eran muy usuales en las demás publicaciones de la época. Por ejemplo, se exponen aspectos que resaltan las culturas prehispánicas; en “Las ruinas Indias”, crónica publicada en el segundo número, Martí hace un homenaje a los habitantes originales de América Latina a través de las ruinas de sus ciudades que siguen en pie en territorio americano, la crónica viene acompañada de grabados que ilustran las edificaciones indígenas, mostrándola como una civilización que merece ser conocida y subrayando su majestuosidad.

La revista tiene una inquietud didáctica y pedagógica, aunque también busca un fin recreativo ofreciendo obras literarias infantiles que hoy en día son clásicas dentro de los estudios del género literario infantil. “Meñique” y “Los zapaticos de Rosa”, publicados en el número 1 y el número 3, respectivamente, siguen siendo relatos vigentes en la tradición infantil latinoamericana.

La intención de Martí es de convocar dos mundos: exhortar al público infantil y juvenil a que conozca y cree pertenecía con su espacio físico de nacimiento, a que admire y respete a los héroes y procesos iniciados en Latinoamérica para arraigarse a su lugar de origen y asimismo, a no desconocer su contemporaneidad y mantenerse al mismo nivel de la cultura occidental.

Estas ideas, explica Ana Garralón (2004) muestran la gran importancia que tenía el factor educación en la ideología de Martí, quien además “creó un modelo nuevo donde la moral y las intenciones religiosas quedaron relegadas a un segundo plano” (Garralón, 2004, p. 81). Había un ideal de reconciliación con el mundo, con el pasado, para crear una nueva sociedad, que es precisamente lo que Martí presenta en la introducción de la revista:

Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana; para contarles a las niñas cuentos lindos

21 Ver más adelante mayor desarrollo acerca de la obra de Rafael Pombo. En cuanto a la poesía infantil se destaca a finales del siglo XIX Rafael Pombo, en el siglo XX Rubén Darío con *A Margarita Debayle* (1908); el mexicano Amado Nervo *Cantos escolares* (1908), Gabriela Mistral con *Desolación* (1922) y *Ternura* (1924), José Sebastián Tallon *Las torres de Núremberg* (1927) y Germán Berdiales con *Joyitas* (1930). Una poesía “emancipada del didactismo más pragmático” (Rodríguez, 2010, p.73) llega en la década de los 40 y 50, en las cuales se destaca la obra de Oscar Alfaro, de Bolivia, el mexicano Gabilondo Soler, la cubana Emma Pérez Téllez, la argentina Fryda Schultz de Mantovani, los venezolanos Aquiles Nazoa y Manuel Felipe Rugeles, y la salvadoreña Claudia Lars.

con que entretener a sus visitas y jugar con sus muñecas; y para decirles a los niños lo que deben saber para ser de veras hombres. Todo lo que quieran saber les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas. Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora. (*A los niños que lean «La Edad de Oro»*, en el primer número publicado de la revista).

El objetivo de la publicación, como se lee en las líneas de la cita anterior, buscaba proyectar un ideal en los niños y las niñas, así como enseñar a través de un lenguaje claro y una edición pensada para ellos que los ingresara en el mundo de las ideas, quería incluir a la niñez y a la juventud en los procesos de construir una identidad latinoamericana a través de los beneficios que una publicación específica para ellos pudiera traer²², destacando la cultura y las sociedad y centrándose en la tradición y el folclor de América Latina. Esta idealización de la niñez es una constante dentro de la LIJ y es un punto de interés que juega un papel preponderante en el caso colombiano, como se retomará en la segunda parte de este trabajo.

1.2. El espacio latinoamericano como el lugar para los relatos

América inaugura un nuevo territorio para la literatura. Si se lee el diario de Cristóbal Colón encontramos en sus memorias un encantamiento ante los nuevos paisajes encontrados. El paisaje americano es un espacio irresistible para la escritura, de hecho varios diarios de viaje de los conquistadores y colonizadores españoles pueden leerse hoy en día de esa manera. Si se trasladan estos paisajes a las novelas de aventuras, América cumple con el exotismo y con los lugares mágicos e imposibles que se describen en este tipo de relatos. De hecho, algunas de las grandes novelas de aventuras europeas para jóvenes transcurren en el Nuevo Mundo: *La isla del tesoro* (1883) de Robert Louis Stevenson o *El soberbio Orinoco* (1898) de Julio Verne, están situadas en medio del espacio americano.

Más allá de esa mirada europea también hay una desde los escritores latinoamericanos que, por una parte adaptan algunos relatos tradicionales a la geografía local y por otro sitúan sus historias en estos espacios que conocen de primera mano. Quizá el ejemplo más representativo es el uruguayo Horacio Quiroga quien se centra en el vínculo ser humano-naturaleza.

En Quiroga hay una fascinación con el paisaje americano que se denota difícil de habitar, es un espacio en el que el hombre debe enfrentarse a sí mismo para sobrevivir en estos lugares. La

²² No obstante, para la época era complicado mantener un proyecto de este tipo y que pudiera masificarse y llegar a un número representativo de niños y jóvenes en América Latina. Luego de los cuatro números impresos la revista tuvo dificultades para mantener su continuidad. Martí redactó los cuatro números en su totalidad, en 1889.

selva, lo local, lo originario de América está por encima de la voluntad de los humanos. Los relatos de Quiroga, que hoy podría discutirse si son para niños y jóvenes fueron escritos pensando en ellos como destinatarios.

El hombre frente a las fieras (1924) fue publicado por entregas en la revista infantil argentina *Billiken* y *Cuentos de la selva* (1918) fue escrito a partir de los cuentos que el autor narraba a sus hijos mientras vivía en *Misiones*. Estos cuentos son todavía publicados, algunos por separado y en ediciones ilustradas para niños. “Las medias de los flamencos” y “El loro pelado”, son dos de sus relatos más conocidos y publicados en diferentes ediciones para el público infantil y juvenil. Esta tendencia la siguen otros escritores y hay un gran número de títulos de LIJ que exploran el espacio geográfico americano.

De la mano de la descripción de la naturaleza se abre paso al relato maravilloso, tendencia que se desarrolló especialmente en los años setenta, cuando salen a la luz obras, con un “propósito ético, pero recorridas por una cándida y poética fantasía y además que también imbrican lo real y lo fantástico como instrumento para cuestionar el entorno” (Rodríguez, 2010, p.71).

1.3. Intención política y denuncia social

Así como hay una intención de construir una identidad a través de la literatura hay también una intención didáctica y política. José Martí es el ejemplo más sobresaliente de esta corriente política en torno a la responsabilidad social de la literatura infantil. A lo largo del siglo XX se encuentran variados representantes que escriben para niños y a veces cruzan el borde literario para hacer de su literatura un panfleto, o exagerar en su objetivo de enseñar, denunciar y exhortar.

Este tipo de libros, algunos cercanos a la denuncia social, llegan a volverse demasiado explícitos. Uno de los casos más representativos y que hoy está relegado entre los libros fundamentales de LIJ es *Barcos de Papel* (1926) del argentino Álvaro Yunque, un libro de cuentos sobre la vida trágica que llevaban los niños bonaerenses a principios del siglo XX, escrito con un tono cercano al de *Corazón* (1886) de Edmundo de Amicis, y con una marcada necesidad de señalar valores y antivalores en donde los niños buenos ganaban el cielo y los niños malos sufrían las consecuencias de sus actos.

En esa misma tendencia está también *Paco Yunque* (1931) de Cesar Vallejo, que vio la luz 20 años después de su creación. Fue escrito durante el periodo de activismo político del poeta peruano y denuncia el racismo y la estratificación clasista del Perú (Valenzuela, 2014, p.70). Estos dos títulos son básicos para entender la evolución de la literatura infantil y ambos hacen parte de los libros canónicos latinoamericanos, pese a que sus contenidos desde su publicación fueron

polémicos y considerados no apropiados para niños; de hecho, el libro de Vallejo no fue publicado en su momento pues los editores lo consideraron inadecuado y un cuento muy “triste” para ponerlo en manos de los niños.

El realismo social y la denuncia son un tema constante en la literatura infantil latinoamericana, con títulos que en mayor o menor medida conquistan a los niños, de estos quiero mencionar algunos que son nombrados en los listados y catálogos de LIJ: *Miguel Vicente Pata Caliente* (1970), del venezolano Orlando Araujo, *Román Elé* (1978), de la cubana Nersys Felipe, algunos poemas del Boliviano Óscar Alfaro y, ya desde otra dimensión de este realismo, *La calle es libre* (1981) de Karusa.

Este realismo social está presente también en la crítica literaria de LIJ que se escribe en América Latina. Particularmente hay dos libros de corte marxista que en su momento dieron de qué hablar. En *Literatura infantil y clases sociales* (1978) Hugo Cerdá hace una comparación entre el niño proletario y el niño burgués, cuestiona los contenidos de los cuentos de hadas y de algunos clásicos de la literatura juvenil. Por la misma vía va *Para leer el Pato Donald* (1972) de Ariel Dorfman y Armand Mattelart que propone una lectura descolonizadora de los cómics estadounidenses en un contexto latinoamericano, subrayando los aspectos que consideran problemáticos al momento de leer estos productos culturales y ofrecerlos a los niños y a los jóvenes.

Estos temas tuvieron honda repercusión a finales del siglo XX en América Latina, en libros que fueron censurados (el caso de los libros infantiles durante la dictadura Argentina de Rafael Videla es el más reconocido) y los títulos surgidos luego de los regímenes totalitaristas o que se escriben durante momentos conflictivos, como es el caso de la LIJ colombiana, chilena y argentina posterior a 1990 que se interesa por desarrollar estas temáticas, tratando ahora de desligarse de la denuncia explícita.

1.4. Efecto de las reformas educativas

Durante las reformas educativas, propiciadas en algunos países por la llegada de intelectuales y educadores exiliados de la guerra civil española, y en otros por una renovación en la pedagogía, la LIJ tiene un desarrollo significativo que enriquece la visión que se tenía de la educación y transforma la idea de adoctrinamiento y gira hacia una tendencia laica en la enseñanza.

Herminio Almendros, en Cuba; Antonio Joaquín Robles Soler (Antoniorrobles), Salvador Bartolozzi, en México, y Encarnación Aragonese Urquijo (Elena Fortún) en Argentina, “promueven la literatura infantil, organizan publicaciones, dan conferencias sobre el género e impactan en su producción” (Rodríguez, 2010, p. 68). Precisamente en Cuba, México y Argentina

hay un desarrollo más temprano del género infantil, se producen más libros para estos públicos y se publican títulos con diversidad de contenidos.

Durante la Segunda República en España hubo una ola de creación en torno a la literatura infantil, reflejada en revistas, libros y un ambiente cultural en el que había una preocupación por incluir al niño en estos procesos, fuera del espacio escolar. En esta época se publican varios títulos que modernizarían la literatura infantil española. Con el advenimiento de la guerra civil parte de los intelectuales que habían iniciado este movimiento emigraron a América Latina y desde allí continuaron el proyecto que habían iniciado durante la República.

Antoniorrobes había publicado en España varios libros originales en su concepción de literatura para niños, *Cuentos infantiles en orden alfabético* (1930) y *8 cuentos de niñas y muñecas* (1930), juegan con las formas y apuestan a una edición que fuese del agrado de los niños. Helena Fortún había publicado *Celia lo que dice* (1929), la serie de LIJ más relevante escrita en España en esos años²³. Por su parte Salvador Bartolozzi era el ilustrador de la revista *Pinocho*²⁴ (1925-1931) y había popularizado este personaje como el más importante entre el público infantil español.

A su llegada a América Latina entraron a trabajar en el campo de la literatura infantil, Helena Fortún continuó escribiendo auspiciada por Aguilar Argentina, Antoniorrobes empezó a dictar la Cátedra de Literatura infantil en la escuela Nacional de Maestros y Bartolozzi continuó trabajando en México con libros ilustrados y posteriormente con dibujos animados. En el caso cubano, Herminio Almendros impulsó la publicación de libros de lectura para niños que tuviera en cuenta diversos géneros literarios y se destacó en su labor como pedagogo que siguió ejerciendo en la isla.

Esta influencia española es notoria en nuevas publicaciones para niños y jóvenes, entre estos los de corte histórico que también empiezan a publicarse en otros países donde hay también nuevos enfoques de la enseñanza y de miradas a cómo deberían ser los materiales de lectura que se les proporciona al público en formación.

Además, hay un “paulatino tránsito de una literatura represiva e impositiva a una literatura liberadora e inquisitiva” (Rodríguez, 2010, p. 71), en las cuales el niño es protagonista y está inmerso en un paisaje que determina su personalidad y se hace presente en el tono del libro. *Rutsi, el pequeño alucinado*, de la peruana Carlota Carvallo de Núñez, *Cocorí*, del costarricense Joaquín

23 *Celia* fue adaptada en forma de serie televisiva en España, 1993. En especial se tuvieron en cuenta dos libros de la serie: *Celia, lo que dice* (1929) y *Celia en el colegio* (1932).

24 Era tan popular la revista que los lectores relacionaban al personaje “Pinocho” con el dibujo de Bartolozzi y no con el personaje original del libro del italiano Carlo Collodi, *Pinocchio* (1882-1883). La revista *Pinocho* fue muy popular entre los niños, y se llegaron a publicar más de 350 números.

Gutiérrez, *Cuentos de Apolo*, de la cubana Hilda Perera y *Papelucho*, de la chilena Marcela Paz, todos publicados en 1947 son ejemplos de este fenómeno.

Este auge llevó también a publicar otro tipo de libros en donde primaría la “narrativa de la libertad imaginativa y el absurdo” (Rodríguez, 2010, p. 72), representado en la más reconocida autora de libros para niños en América Latina durante el siglo XX: María Elena Walsh con *Cuentopos de Gulubú* y *Dailan Kifkí* (1966), *Tutú Marambá* (1960), *El reino del revés* (1965) y *Zoo loco* (1965).

1.5. Reafirmaciones de fin de siglo

La década de 1970 marca una nueva fase para la literatura infantil y juvenil, el volumen de libros publicados aumenta considerablemente y se definen ciertos temas y fórmulas que habían sido esbozados a lo largo del siglo XX.

Un punto muy interesante que subraya Luis Cabrera Delgado en “Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en Latinoamérica” (2010) es que así como en los sesenta se consolidó una literatura latinoamericana cuyo valor fue reconocido a nivel global con el boom, tal condición es ajena al aparente boom de la literatura infantil en América Latina ocurrido hacia la misma época.

Ambos se diferencian, pues contrario al boom latinoamericano de mostrarse como región al resto del mundo, la literatura para niños y jóvenes del continente americano quería presentarse como una literatura nacional en el universo propio de cada país.

Lo cierto es que la idea de una literatura infantil latinoamericana como conjunto es un asunto pensado aproximadamente hacia el año 2000 (Cabrera, 2010, p. 221) momento en que tal particularidad repercute en congresos regionales y salen a la luz varias publicaciones y acercamientos teóricos que tratan de asir la producción de la región, como es el caso de la profusión de historias de la literatura infantil latinoamericanas²⁵ publicadas desde 1990.

Siguiendo esa misma tesis, varios críticos, entre ellos Cabrera, afirman que el desarrollo de la literatura infantil latinoamericana se ha concentrado en la narrativa, pues es en ésta que se pueden encontrar rasgos pares con los diferentes países, mientras que en la poesía lírica y el teatro el desarrollo no ha mostrado un recorrido similar.

Los temas y particularidades siguen siendo las mismas, pero acompañadas o combinadas con las problemáticas del mundo contemporáneo, es decir, abundan textos con alusiones a la vida

25 En el capítulo III se profundiza sobre este aspecto.

urbana, a la sociedad contemporánea y sus particularidades: familias disfuncionales, divorcios, adopción, preferencias sexuales, entre otros, que también son contempladas en la literatura infantil de otras latitudes.

No obstante, como indica Cabrera, la marginalidad económica de Latinoamérica, las diferencias claras entre estratos, la frágil situación política y social, llevan a mostrar temas en un contexto más local, tales como la vida en las barriadas, la emigración a la ciudad o a otro país, la guerra, el exilio, entre otros temas que parecen definir lo “latinoamericano”.

Si bien los asuntos referentes a la sociedad conflictiva latinoamericana no son los que tienen mayor volumen de libros publicados, si vale la pena resaltar que esta sea una de las cuestiones con ejemplos permanentes desde que se publican libros para niños y jóvenes en Latinoamérica.

Otro aspecto que refuerza a la LIJ de fin de siglo tiene que ver con el uso de estrategias narrativas novedosas. Siguiendo a Cabrera, los autores recurren a “disímiles formatos: [...] discursos escolares, narraciones deportivas, letras de canciones, cartas cruzadas, momentos de puros diálogos, o crónicas históricas, artículos de prensa, letreros, notas de agenda, páginas de diario y las voces de diferentes personajes” (p. 234) que suponen un cambio en el modo de escribir y también de pensar en el niño o joven destinatario del texto.

En la literatura de fin de siglo hay una reelaboración de esos temas en un contexto moderno y se subrayan aspectos que ubican la literatura infantil en un espacio con más libertad y con más conciencia de su lugar en la tradición literaria de cada país.

María Teresa Andruetto, escritora argentina y también estudiosa de la literatura infantil, menciona en *Hacia una literatura sin adjetivos* (2009) que finalmente, al final del siglo XX se consiguió llegar a un punto en que la literatura infantil había encontrado su lugar en el campo literario, pero ahora está en una nueva encrucijada en la cual la LIJ es condicionada por otras variables:

Se ha dicho hasta el cansancio que en los orígenes, la literatura infantil era sierva de la pedagogía y de la didáctica. Hemos luchado contra eso en los años setenta, en los ochenta, intentando que la literatura infantil fuera literatura. Pero hoy gran parte de la producción de libros para niños y jóvenes, por lo menos en mi país, es sierva de las estrategias de venta y del mercado (Andruetto, 2009, p. 78).

Tiene razón en cuanto que la literatura infantil ha entrado ahora en un proceso de validación que debe pasar por varios censores y especificaciones que tienden a limitar la evolución que los libros infantiles tuvieron durante la segunda parte del siglo XX.

Pensar si la literatura para niños y jóvenes necesita el adjetivo de “infantil” para distinguirse de “otras” literaturas es una de las grandes discusiones de la crítica en estos tiempos. No hay respuesta certera que indique si es un género que debe mantenerse al margen o debe abarcarse dentro de la literatura, sin que haya que hacer salvedades que dependan de una edad, de una pertinencia temática y de una edición adecuada, como se verá en las páginas que siguen.

2. Colombia en la literatura infantil y juvenil: a veces visible, a veces invisible, a veces inexistente

Dentro de la tradición historiográfica literaria colombiana, la cabida para escritores de literatura infantil es incierta. Podría mencionarse dos o tres nombres incluidos en el canon, y uno solo: Rafael Pombo, el indiscutiblemente reconocido y además destacado como escritor para niños.

A no ser que el autor se haya convertido paulatinamente durante el siglo XX en un escritor recomendado para el público infantil y juvenil, caso por ejemplo de Eduardo Caballero Calderón o Tomás Carrasquilla²⁶, puede preverse encontrarlos citados en los manuales de literatura colombiana, de lo contrario, su nombre figurará únicamente en los listados específicos elaborados por estudiosos de LIJ.

Constatar quién es quién en la literatura infantil colombiana arroja entonces un listado que está más o menos definido hasta mediados del siglo XX (pues fueron pocos los autores que escribieron o los libros que se publicaron expresamente para el público infantil, y pocos los críticos que los estudiaron) y que luego se extiende con el auge de los libros para niños iniciado desde los años setenta en Colombia con la creación del premio infantil de literatura Enka²⁷.

A partir de ese momento surgen y se mantienen algunos autores que aparecen invariablemente en los estudios sobre LIJ y otros cuyo valor literario o vigencia se pone en entredicho, lo anterior depende del crítico y también de la época en que se hizo la valoración respectiva a las obras.

Este punto se ha convertido en un punto de partida para estudios e investigaciones posteriores al año 2000, en los que es frecuente la afirmación: es que es una literatura nueva y escasa.

Tal es el caso del artículo de Borja, Galeano y Ferrer, publicado en la revista *Estudios de*

26 Cabe anotar que algunos textos de escritores canónicos colombianos aparecen en antologías para niños o son leídos y estudiados en el ambiente escolar sin que dichos autores hayan tenido un interés explícito por estos públicos.

27 El premio Enka de literatura infantil fue creado en 1977 con el fin de incentivar la escritura de libros dirigidos para niños. La aparición de este concurso sirvió de catapulta a algunos autores que empezaron a figurar como clásicos del género infantil en el país y abrió el mercado editorial para este tipo de producciones. Se entregó este premio hasta mediados de la década del 90.

literatura colombiana (2010)²⁸ que analiza la manera en que se ha realizado la periodización y se ha establecido el canon de LIJ en Colombia.

El artículo subraya que el concepto de literatura y niño viene cambiando, así como el concepto de literatura infantil, o de libros para niños, que tiene distintas vertientes en las que se conjuga lo estético y lo didáctico, y el supuesto que reconoce al niño como lector²⁹ (Borja, Galeano y Ferrer, 2010, p. 160-162).

Todas estas aproximaciones hacen que se hable “–al parecer indistintamente– de literatura infantil, de literatura para niños, de literatura de los niños, y de literatura juvenil” (p.163). El artículo toma las aseveraciones de algunos expertos en LIJ en Colombia que destacan que no hay una literatura infantil y juvenil en Colombia sino una serie de títulos aislados, con poco balance en los géneros pues no hay grandes expositores de poesía o de drama; cuestiona los premios pues hicieron que la literatura para niños fuera escrita pensando en un jurado y discrepa en la debilidad formal para estructurar las historias³⁰.

El artículo subraya que en los primeros intentos de hacer una historiografía infantil, los autores tomaron los libros que dejaron una marca en su infancia (tal vez porque no había libros dirigidos específicamente a dichos públicos); a su vez determina que “no ha existido una orientación clara y constante en términos de la historiografía literaria para considerar, cuestionar, proponer o discutir una periodización de la literatura infantil y juvenil” (p.168), tan es así que “las contadas iniciativas que en este sentido han fructificado están dispersas y, muchas de ellas inéditas” (p. 172).

Las historiografías de LIJ colombiana se pueden consultar en la bibliografía específica sobre el libro infantil, la mayoría son artículos o ensayos publicados en revistas especializadas, parte de la información puede recogerse a través de artículos que surgen a finales del siglo XX pero todavía puede haber algunos artículos críticos o incluso libros, que no han sido estudiados a fondo; además, para el tiempo de realización de este trabajo, están en marcha otras investigaciones sobre este tema y se están haciendo, monografías y tesis al respecto, es decir que el aparato crítico puede aumentar de modo representativo en los próximos años.

La valoración crítica de los estudios tradicionales de literatura infantil se concentra pues en

28 El artículo se denomina “Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana”.

29 El texto se acoge a los conceptos de Teresa Colomer y Graciela Montes, Ángelo Nobile, Gianni Rodari, entre otros estudiosos de LIJ.

30 Estas aseveraciones vienen principalmente de Silvia Castrillón, una de las principales estudiosas de la lectura en Colombia, esta misma opinión tiene rasgos coincidentes en líneas citadas de Gloria Rodríguez, Beatriz Robledo, Irene vasco, Conrado Zuloaga y otros investigadores de LIJ.

lo que sería una literatura ideal para lo que el crítico considere que es la niñez, es decir, su valor estético es tenido en cuenta pero también el interés didáctico y moral que éste contiene, así como su lugar dentro de la evolución de la LIJ como género, con unas particularidades específicas en permanente construcción.

Hay dos puntos de partida coincidentes en los estudios que tienen que ver con el papel de la tradición oral en la construcción de la literatura infantil y el uso de los primeros libros al que se cree tuvieron acceso los niños y los jóvenes de la Nueva Granada.

Si se piensa en una piedra angular de la construcción de una sociedad mestiza en América Latina y particularmente en la Nueva Granada puede decirse que los niños fungen como esta piedra, pues ellos recibieron el saber de ambos mundos: lo indígena y lo español que fueron transmitidos a través de diversos vasos comunicantes que fueron construyendo el germen de una identidad.

Hay una relación en un plano diferente cuando se piensa en la niñez entre indígenas y españoles, y más adelante con la población africana, pues los menores criollos seguramente tuvieron un contacto diferente entre culturas al ser criados muchas veces por mujeres que bien podían ser o indígenas, mestizas o africanas, al servicio de españoles, que se encargaban de cuidarlos, alimentarlos y acompañarlos, junto a sus propios hijos, y tal vez, en estos oficios contarles y enseñarles aspectos de su cultura que no se veían en otras esferas (Robledo, 2012).³¹

Es probable también que en las casas de expósitos (abiertas en Santa Fé en el siglo XVIII) los niños abandonados tuvieran un acceso a la tradición oral a través de las damas de cría, que eran por lo general indígenas o mujeres de bajos recursos que vendían su leche para lactar a los niños o que trabajaban en estas casas cuidando a los infantes abandonados.

Es decir, en la vida doméstica probablemente se transmitieron muchos de los relatos tradicionales de las culturas, mostrando una hibridación que ya en algunos casos es muy difícil identificar dónde comienza y termina cada rastro cultural.

Es posible encontrar más ejemplos y aspectos de la vida social colonial que indican que fue así como probablemente se transmitieron saberes que fueron legitimados posteriormente a través de la cultura escrita. Precisamente es en los relatos del folclor, en las canciones y rondas infantiles en donde hay más ecos de las culturas prehispánicas y de la herencia africana que se pueden ver, por ejemplo, en las versiones de cuentos y canciones que aprendieron los niños de la Nueva Granada y que luego ellos ya adultos transmitieron a las nuevas generaciones.

31 Los párrafos siguientes siguen las aseveraciones de Beatriz Helena Robledo el libro *Todos los danzantes* (2012) en el que se presenta un análisis panorámico de la literatura infantil colombiana. Este texto se citará en otros capítulos de esta investigación.

Imaginar de qué modo accedieron a materiales de lectura los niños indígenas, negros y mestizos de clase menos favorecidas induce a pensar que, salvo los libros de doctrina, difícilmente pudieron leer otros títulos. Por otra parte, la formación para los niños se concentraba en aprender un oficio, para los que no había unos libros de instrucción.

La educación era un privilegio para algunos pocos, así como los libros. Un grupo reducido de niños criollos accedieron a materiales de lectura que eran similares a los que leían los niños europeos: versiones de los cuentos de Perrault, *Las aventuras de Telémaco*, las Fábulas de Félix María Samaniego y Tomás de Iriarte, entre otros. Los catecismos eran quizá de los textos con mayor circulación, y en algunos de estos, como el de Fray Dionisio de Sanctis, se incluyen abecedarios y silabarios para enseñar cómo leer, lo que pone en evidencia que no había libros de gramática de fácil acceso para los que enseñaban o estaban en condición de leer o escribir.

Las escuelas públicas empezaron a funcionar hasta bien entrado el siglo XVIII cuando hay un afianzamiento del mestizaje y de una dinamización en la estructura colonial, además, tiene que ver con la política educativa de Carlos III, la creación de primeras letras y una nueva filosofía, presente también en la institución eclesiástica, que reconoce al niño como un ser que necesita “protección, enseñanza y valoración” (Robledo, 2012, p. 22), preceptos escolares que vienen de los ideales de la Ilustración, que traspasan el océano y toman cuerpo en las familias asentadas en el nuevo continente quienes ven en la educación un arma para estabilizarse como una nueva nación.

En ese ecosistema arranca la periodización y la construcción del concepto de literatura infantil en Colombia tomando como referencia los libros pioneros publicados en la Nueva Granada y que pudieron haber llegado a las manos de los jóvenes y niños y desde este punto de referencia se arma un panorama que va aumentando su volumen a medida que se entra en el siglo XX.

III. La literatura infantil colombiana: “Es que es demasiado reciente”

En este capítulo quiero profundizar sobre la construcción de una historia crítica de la literatura infantil colombiana y presentar una mirada panorámica a los conceptos que han venido armando un corpus teórico de la literatura infantil y juvenil en Colombia. Para este ejercicio he tomado las referencias bibliográficas fundamentales que aparecen mencionadas en la crítica de literatura infantil nacional. He consultado también, algunos artículos publicados en medios impresos relevantes de la crítica de LIJ y otras voces que desde la academia han venido reflexionando en torno al tema.

A través de estas voces, pretendo encontrar los fundamentos desde los cuales se ha ido construyendo el concepto de LIJ en Colombia y cuáles han sido los principales aportes que se han agregado a la discusión. No abordaré un listado de creadores, ni tampoco especificaré el género o temáticas específicas pues he considerado más pertinente incluirlo en el siguiente capítulo. He seleccionado artículos, reseñas, ensayos y estudios introductorios citados en las bibliografías de LIJ y en las bases de datos sobre el asunto en cuestión³².

He dado especial relevancia a los estudios que se acercan a construir una historia de la literatura infantil como son: *Breve bosquejo de literatura infantil colombiana* (1954), *Almacén de los niños : historia de la literatura infantil en Colombia* (1996), *Antología de los mejores relatos infantiles* (1997), “Puntos de bifurcación en la reciente narrativa infantil y juvenil de Colombia” (2000) *Todos los danzantes* (2012); así como artículos, ensayos y reseñas que analizan la literatura infantil en diversas épocas: “¡Pañales para la literatura infantil!” (1985), “La Literatura Infantil colombiana en la actualidad” (1992), “Tendencias actuales de la literatura infantil en Colombia” (1994), “Hacia una historia de la literatura infantil en Colombia” (2000), *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces* (2011), entre otros títulos complementarios.

1. La literatura infantil en Colombia: No existe pero que la hay, la hay

De los estudios claves, el primero es *Breve bosquejo de literatura infantil colombiana*, elaborado por Olga Castilla Barrios en 1954 y publicado en 1958, el trabajo retoma los primeros nombres que hicieron guiños a una escritura en un tono adecuado para los niños, entendido por la

32 Se consultó la base de datos de Fundalectura: Cedoc que recoge publicaciones sobre literatura infantil y promoción de lectura, así como el catálogo de la biblioteca Luis Ángel Arango en el apartado de historia de la literatura infantil en Colombia. Se consultó a su vez la base de datos de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de la Jugendbibliothek y la Biblioteca Virtual Cervantes bajo el término de búsqueda: literatura infantil colombiana. Por último se revisó la bibliografía de los artículos encontrados para indagar sobre algún título referenciado que no figurara en bases de datos.

autora como la literatura que de un modo “limpio y claro” (Castilla, 1958, p. 19) muestre el mundo a los niños, en donde lo ideal es conservar el tono didáctico y el dinamismo (p.20) que capte su atención.

Castilla organiza un corpus por género, tomando como base textos que ella afirma haber comprobado su éxito entre el público infantil: “aclaramos que en la presente investigación tuvimos por base la experiencia; todas las obras comentadas, fábulas, cuentos, versos, dramatizaciones, fueron sometidas a la prueba de fuego: fueron leídas o dadas a leer a niños” (p.15).

Castilla recoge las composiciones que responden a su metodología y las clasifica en cuento, fábula, historia, teatro y poesía. De este estudio se destaca la recopilación de autores y la antología de textos incluidos en el libro que serán base desde la cual otros expertos han tomado parte del acervo para llevar a cabo sus investigaciones.

Posterior al *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*, durante los años sesenta y setenta no hay un nombre destacado entre los estudiosos de LIJ a pesar de que para ese momento y hasta mediados de los años ochenta, hubo un crecimiento significativo en la publicación de textos para niños en Colombia.

A mediados de esta década salen a la luz algunos ensayos críticos en publicaciones periódicas. Dentro de los estudiosos se destacan nombres como Rocío Vélez de Piedrahíta, Clemencia Venegas, Yolanda Reyes, Silvia Castrillón, Beatriz Helena Robledo, entre otros. Podrían mencionarse otros nombres que se acercaron a definir o a mostrar el estado de la literatura infantil, en algunos casos son miradas panorámicas con observaciones subjetivas que arrojan dudas sobre la valoración de esta literatura y la forma en que deben recogerse los aportes críticos.

Un ejemplo de esto es el artículo de Francisco Cubells Salas (1992) publicado en el Boletín de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, el cual iniciaba con una estimación muy alta por la literatura infantil colombiana y su evolución imbatible:

Mezcla de razas y culturas que se intercomunican entre sí a través del castellano mejor hablado en toda Hispanoamérica, da como resultado en Colombia una literatura infantil compuesta de elementos autóctonos, afros y españoles, que discurren ya en corrientes paralelas ya en fecunda y encariñada simbiosis (Cubells, 1992, p.15).

En el citado reporte, se hace un recorrido por los autores de LIJ que incluye algunas descripciones muy peculiares sobre ciertas obras o escritores considerados canónicos dentro del género, por ejemplo, se refiere a Jairo Aníbal Niño (1941-2010)³³ como un escritor que trasladó “al

33 Jairo Anibal Niño fue el escritor infantil más popular en Colombia durante los años ochenta del siglo XX. Publicó

decir infantil de finales del segundo milenio, los idilios de una nueva María y un nuevo Efraín de pequeña talla, en su libro de poemas amorosos para niños *La alegría de querer*".

En contraste a la mirada anterior que sustenta la existencia de un género consolidado y de calidad irrefutable, está Patricia Londoño, quien publica en una reseña en el *Boletín Cultural y Bibliográfico* del Banco de la República: "¡Pañales para la literatura infantil!" (1985) la cual hace un balance –que incluye aspectos editoriales– donde la LIJ colombiana no sale muy bien librada:

Predominan los diseños, ilustraciones mediocres —aunque, como vimos, hay excepciones—y los textos pecan por didácticos o por dulzones. Es dudoso que puedan captar la atención de esos exigentes "lectores" que son los niños y los jóvenes. Hay una respuesta a la ampliación del mercado editorial, pero ésta se presenta aún en pañales (Londoño, 1985, p. 85).

En dicho artículo se retoman títulos publicados en Colombia desde 1981 y se subraya de nuevo lo que Castilla anotó en 1954: la LIJ es un fenómeno reciente que no ha permitido la consolidación de un grupo de autores; el texto de Londoño insiste en esta premisa y le agrega la cuestión editorial y su aparente minoría de edad para no tener claridad sobre la manera en qué deben abordarse críticamente estos textos y además lograr que circulen y sean leídos entre los niños.

Cabe mencionar otras publicaciones que intentaban encontrar una mirada más imparcial sobre el tema y por tanto recurrían a las opiniones de varios expertos. Se destaca el número especial de la revista *Hojas de lectura* (1994) dedicado a indagar por el estado del arte de la LIJ. "La literatura infantil en Colombia" de Yolanda Reyes y "Tendencias actuales de la literatura infantil en Colombia" de Rocío Vélez de Piedrahíta hacen parte de dicho volumen, junto a otros artículos que muestran de un modo más realista los alcances de la LIJ, como se verá más adelante.

Los artículos sobre LIJ en los años ochenta y noventa son desiguales en cuanto a sus valoraciones, algunos se sitúan en el extremo de alabar y mencionar el buen momento de la LIJ y otros a subrayar la no existencia de este tipo de libros y la baja calidad de los mismos.

Con otras investigaciones ocurre que el título no se corresponde con el contenido, por ejemplo, un ensayo de 1996, denominado *Almacén de los niños; historia de la literatura infantil en Colombia* de Nahdezda Truque vuelve hacer una recapitulación sobre la literatura para niños durante el siglo XX y una breve reseña de autores de finales de los años noventa. El texto es poco referenciado en artículos sobre esta cuestión porque no se corresponde exactamente con una historia

más de cincuenta libros, entre poesía, narrativa y teatro dedicados a los niños y a los jóvenes. Su novela *Zoro* (1977) ganó el premio Enka de literatura infantil y fue uno de los primeros libros infantiles reseñados con interés por la crítica y leídos masivamente. Si bien fue un escritor que gozó de amplia popularidad hoy en día sobresalen algunos de sus títulos: *La alegría de querer* (1986), *Preguntario* (1989), o *Zoro*, mientras que los otros han perdido vigencia.

del género sino que se limita a enumerar autores y libros sin exponer de modo explícito por qué y qué los hace ser merecedores del rótulo de títulos ideales para los niños.

No sobra anotar que decenas de artículos sobre esta cuestión no han sido lo suficientemente estudiados pues no figuran en las bibliografías sobre el tema o algunos son de difícil acceso por tratarse de publicaciones regionales o especializadas que no aparecen en bases digitales.

2. Distintas miradas para un mismo problema

De acuerdo al crítico cubano de literatura infantil Antonio Orlando Rodríguez (2000) fueron muy pocos los trabajos enfocados en hacer una arqueología de LIJ en Colombia. Rodríguez afirma que habría dos antecedentes, uno en 1984 con el artículo de Clemencia Venegas publicado en la revista venezolana “Parapara” denominado “Panorama de la literatura infantil. Colombia” y un segundo antecedente en “Literatura Infantil colombiana: hilos para una historia”, de Beatriz Helena Robledo, publicado en 1995.

De acuerdo a Venegas Fonseca, fue Vélez de Piedrahíta quien consolidó, a principios de la década de los ochenta en un solo bloque el río de voces que empezaba a publicar libros para niños. El libro de Vélez de Piedrahíta *Guía de literatura infantil* (1983) fue un texto que aportó a la difusión de LIJ, sobre todo entre personas que apenas se estaban acercando al género, como docentes y bibliotecarios, quienes fueron los que tuvieron que enfrentarse a la LIJ que para entonces empezaban a editarse y planteaban interrogantes sobre cómo leer dichos títulos en el ambiente escolar.

El libro hace una mirada sobre literatura tomando en cuenta la literatura de otros países y hace algunas observaciones sobre la LIJ colombiana sin que este sea su fin particular³⁴, pues Vélez consideraba que había que leer materiales de calidad y no concentrarse únicamente en la producción nacional, cuya trascendencia era mínima.

Diez años después, en “Tendencias actuales de la literatura infantil en Colombia” (1994), Rocío Vélez parte de la valoración externa a la LIJ nacional tomando como base la perspectiva del *Catálogo de libros infantiles y juveniles Iberoamericanos* (1990): los libros para niños en Colombia no son más que un listado de autores que no supera a la docena, con un número superior de ilustradores (dieciocho) y de críticos o ensayistas de LIJ (trece).

Junto a ese limitado número de autores aparecen diez empresas editoriales (a pesar de que

³⁴ La guía tuvo varias ediciones y actualizaciones lo que indica que fue una herramienta considerada útil, complementaria a publicaciones similares que se impulsaban desde organizaciones que empezaban a trabajar en la divulgación del libro y la lectura.

para entonces habían más de trescientas) y una lista de fundaciones y premios dirigidos a promocionar la lectura y los libros para niños. Es decir, para Vélez el libro infantil en Colombia no es el centro sino el eje nuclear que multiplicó la existencia de críticos, editores e ilustradores, sin embargo no incentivó la formalización de un grupo de autores que hiciera relevante el género en términos de producción literaria.

Vélez de algún modo aterriza el tema, mirando cómo el aparente desarrollo a nivel local de la LIJ no tenía mayores repercusiones a nivel internacional; resalta también cómo, pensando en ganar un concurso literario o ingresar en el panorama de los libros para niños, la mayoría de autores se concentró en presentar textos con un enfoque que a fuerza de repetirse se volvió poco original y agotó el género; se acudió, por ejemplo, a los “benefactores de los cuentos clásicos” a los “seres selváticos”, a la figura respetable del abuelo o a la invención de un ser superior que ayuda a los niños (Vélez, 1994, p.15).

Menciona también el interés de crear una fantasía cercana al realismo mágico garciamarquiano o la fantasía plana en la cual “los autores en esta línea no se atreven a enfrentar los aspectos negativos de la tensa realidad que viven los niños” (p.16).

Siguiendo con la misma visión, un tanto desmitificadora del número citado de la revista *Hojas de Lectura*, aparece un tercer problema que se le suma a la falta de la arqueología del género y a la consolidación de un listado de autores, y es lo difícil que resulta para los críticos tomar distancia sobre el tema. Al decir de Yolanda Reyes: “la mayoría de autores son tan contemporáneos, que es posible encontrárselos a diario en una calle o llamarlos por teléfono. Muchos son amigos, compañeros de trabajo, o, por lo menos, “caras conocidas” y eso, quiérase o no, dificulta los juicios de valor” (Reyes, 1994, p.3).

Por su parte, Reyes no elabora en su artículo un listado de nombres o de obras recomendadas, pero sí apunta a mencionar un cuarto problema y tiene que ver con la construcción de cronotopos de la LIJ colombiana. Coincide con lo dicho por Vélez sobre la fabricación de un mundo “real-maravilloso” con un tono que no le llega a los niños, pues son historias que “idealizan la infancia como época cándida, pura y feliz”, que cae en la exageración y toma distancia de la cotidianidad del niño.

Reyes manifiesta que los principales aciertos están en los ejercicios de poesía y recuperación de la tradición oral (Reyes, 1994, p. 4) y subraya la necesidad de contar historias con humor, historias de acción y que sucedan en espacios urbanos.

Siguiendo la misma línea, el artículo “Una mirada a la literatura infantil colombiana”, del

colectivo de estudios Tusitala³⁵ expone argumentos similares: no hay una literatura consolidada para niños y cuestiona la escritura pensada únicamente para ganar un premio literario. Dichos premios, asevera el artículo, repercutieron en la aceptación automática de estos libros so pena de mirar críticamente sus contenidos. Anota también la falta de humor y el innecesario alejamiento de la vida cotidiana y contemporánea, que impide que los niños se acerquen por su propia cuenta y elección a estos libros.

En el artículo, se resalta la obra de siete autores contemporáneos³⁶ por alejarse del común denominador del “pequeño boom” (Tusitala, 1994, p. 35-37) de los años ochenta y por escribir de un modo más realista y original, pretendiendo así, llegar a los niños, sin necesidad explícita de un mediador, anticipando el surgimiento de un nuevo cronotopo que tomará fuerza en la producción de LIJ a partir de los años noventa, como se verá más adelante.

Otra problemática identificada por la crítica de LIJ colombiana tiene que ver con la forma en que se acoge y valora esta producción. Al final de la revista hay una encuesta dirigida a algunos estudiosos y autores de LIJ³⁷ que busca una respuesta a dicha inquietud. Para el grupo de expertos la literatura infantil colombiana es incipiente y muy pobre, en búsqueda todavía de encontrar un tono propio, alejado del uso pedagógico y el lenguaje edulcorado excesivo y recurrente en estos libros. Cuestiona que a pesar de que se haya publicado un amplio volumen de libros para niños muy pocos han cautivado a este público.

3. Recopilaciones sistemáticas para construir una teoría

En “Apuntes sobre algunas obras de la narrativa colombiana para niños” (1994). Robledo considera que lo que le hace falta a la literatura infantil colombiana es “enmarcar esta producción dentro de un análisis teórico, que la ubique en un contexto más amplio relacionado tanto con la literatura general como con el niño en particular” (p 6).

Esa falencia será uno de los puntos que Robledo subsanará en sus investigaciones en torno a la LIJ colombiana. Uno de los textos fundamentales sobre la historia y crítica de la literatura infantil colombiana y que es texto infaltable si se pretende estudiar esta cuestión fue el realizado por Robledo en 1997 a modo de prólogo en el libro *Antología de los mejores relatos infantiles* publicado en la colección Biblioteca Familiar Colombiana y patrocinado directamente por el Ministerio de Cultura. Esta investigación es considerada el estudio más riguroso elaborado en el

35 Tusitala es un grupo interdisciplinario dedicado al estudio de la literatura infantil y juvenil que para la fecha de la publicación de la revista llevaba dos años de trabajo investigativo.

36 Ivar da Coll, Clarissa Ruíz, Yolanda Reyes, Luis Darío Bernal, Irene Vasco, Gloria Cecilia Díaz y Jairo Aníbal Niño.

37 Los expertos citados son Irene Vasco: escritora y librera, Alicia Zambrano: bibliotecóloga, Natalia Pikouch: filóloga y profesora, Ivar da Coll: autor e ilustrador, Gloria María Rodríguez: bibliotecóloga y Carlos Hernández: editor

siglo XX sobre este fenómeno en Colombia³⁸.

En dicho estudio se resalta que la antología no tiene un afán historiográfico, no obstante arroja elementos importantes para establecer una historiografía de LIJ en Colombia. Robledo expresa las dificultades para reunir los relatos de la antología pues solo “en los años 30 [del siglo XX] empezamos a encontrar escritores que se plantean las letras para la niñez como algo independiente de la pedagogía, de las intenciones didácticas, moralistas o afectivas³⁹”.

La investigadora especifica que la producción que se ha ido consolidando para los niños proviene, en primer lugar, de diferentes expresiones culturales como la tradición oral: mitos, leyendas, juegos y canciones; en segundo lugar las composiciones escritas pensadas en los niños, bien como un homenaje a ellos o bien por sus intenciones formativas y que por su calidad “estética y literaria y por su temática, ha alcanzado sentido y significación para los lectores infantiles”.

3.1. Beatriz Helena Robledo: Ubicando el problema

Quiero subrayar aquí algunos de los aspectos representativos de la investigación de Robledo, que como se indicó antes marca un nuevo derrotero para la crítica de la LIJ en Colombia y cuyas afirmaciones van definiendo una periodización de la LIJ que quiero resaltar también.

En el apartado referente a tradición oral, Robledo se refiere a la simbiosis entre lo indígena, africano y español como ingrediente compositivo de estos relatos; expresa que esta producción oral ha sido depurada por la escuela para entregar una versión “legitimada” de la tradición, por tanto, es la tradición española la que de cierto modo tuvo mayor valor a la hora de reconocerlos como textos apropiados para el público infantil y repercutió en el empobrecimiento de las versiones de los relatos indígenas.

No obstante, pese a ese proceso de “blanqueamiento” estas versiones que mezclan la tradición oral con la mitología y tradición occidentales, se convirtieron en nuevos relatos propios de América Latina:

van surgiendo seres fantásticos, con poderes provenientes ya de Dios, ya del diablo, ya de las fuerzas de la naturaleza, ya de otros dioses, seres que forman parte esencial de nuestra cultura, como la madre monte, la patasola, el mohán, el hojarasquín, los cuales son creaciones auténticamente americanas, propias del mestizaje cultural (Robledo, 1997, para. 13).

38 Así lo afirmó el crítico cubano de literatura infantil Antonio Orlando Rodríguez en “Hacia una historia de la literatura infantil en Colombia” (2000)

39 Todas las citas de Antología de los mejores relatos infantiles son tomadas de la versión digital disponible en la biblioteca digital Luis Ángel Arango de Bogotá <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/relatoi/indice.htm>

Si bien estos textos de tradiciones desembocan en un público infantil que continua aguerrido a estos relatos, no ocurre lo mismo con los textos denominados de tradición literaria infantil, estos textos aparecen a finales del siglo XIX con el objetivo de llegar a un público en formación escolar que no necesariamente tenía que ser un niño.

Dichos textos, de corte costumbrista muestran a través de la escritura “un proyecto de formación estética y cultural para las generaciones más jóvenes” (para., 41) y también un lenguaje que piensa en un lector en formación: “ese conjunto de cuadros, relatos, crónicas, cuentos y novelas está escrito en un lenguaje sencillo, cotidiano, lleno de imágenes vivas y pintorescas muy cercanas a la percepción y al gusto de los jóvenes lectores”⁴⁰ (para., 41).

No obstante, estos títulos fueron desapareciendo de la memoria infantil y de las antologías para niños. En los últimos registros sobre literatura infantil la mayoría de estos textos ya no se consideran adecuados o interesantes para la niñez actual.

En las primeras décadas del siglo XX –explica Robledo– los libros para niños son de autores que esporádicamente escriben para este público con unos “móviles afectivos o pedagógicos”, en los que se destaca un par de textos con valor literario⁴¹. No obstante, la autora resalta algunos títulos de la época que no tienen la obsesión de “dejar una enseñanza, dar una lección, inculcar valores patrios, o hacer un homenaje, en fin todos aquellos móviles que hasta ese momento han caracterizado la creación de los adultos cuando piensan dirigirse a la infancia”, así como el afán de seleccionar materiales de calidad para los niños y crear espacios editoriales para ellos: como es el caso de la revista *Chanchito* publicada entre 1933 y 1934.

Los años cuarenta, cincuenta y sesenta llegan con algunas “curiosidades” para el público infantil y juvenil, se publican algunos libros de poesía para niños, y priman narraciones con contenido social. En este periodo surge un puñado de nombres dedicados a escribir para niños y que son referencia obligada en la LIJ pero cuyos textos, a pesar de la evidente calidad literaria no se han vuelto a reeditar, explica Robledo:

Estos primeros sesenta años del siglo XX son realmente de silencio y olvido para la literatura infantil colombiana. Aunque no estamos frente a ningún movimiento fuerte, ni frente a una conciencia colectiva con relación a esta modalidad como manifestación cultural

40 En cuanto al uso y abuso de este tipo de literatura, la autora explica en un párrafo un elemento clave para entender por qué de alguna forma se puede hablar de un agotamiento como LIJ: Infortunadamente, esta literatura se ha transmitido a través de los programas de español y literatura y se ha convertido en objeto de estudio y "análisis" prefabricados, antes que en fuente de lectura y placer estético”.

41 Para no interrumpir la lectura de este capítulo se decidió incluir el listado de autores y títulos representativos en el siguiente capítulo. También en los anexos 1 y 2 se elaboró un cuadro de autores colombianos de LIJ, en el se desglosa la información por títulos de LIJ publicados, año de publicación y reedición de los textos.

independiente, sí hubo una producción relativamente importante como para generar una corriente literaria con continuidad. Sin embargo, todos estos escritores parecen ser asunto del pasado y han quedado "dormidos" en las bibliotecas o son simples referentes históricos en unos pocos artículos que se conocen sobre el tema (Robledo, 1997, para., 99).

En los años setenta y ochenta se produce el boom para la LIJ colombiana, en gran medida, en opinión de Robledo, impulsada por el interés de las editoriales para publicar libros para niños y por ende el surgimiento de la "profesionalización" de los escritores para niños; asimismo, se creó el Premio Enka de Literatura Infantil que impulsó la escritura pensada en este público específico. Para Robledo la novela de aventuras colombiana es un recurso utilizado con "facilismo" fruto de "una escritura rápida plegada a las bases del concurso" (para., 106), sin demeritar que el premio Enka legitimó la literatura infantil "como una creación con ámbito y características propias, independiente de la literatura para adultos" (para., 107).

En estos años los autores de LIJ inician una búsqueda de lo "fantástico", intentando superar "el realismo social" y el "romanticismo un poco dulzón" (para., 106) que venía desarrollándose en los libros de las décadas anteriores. Pero es una fantasía que no enriquece el género, es más bien una "suma de aventuras ilusorias" que cae en lo absurdo e inverosímil o en el alejamiento de la realidad desconociendo "el poder liberador y transgresor que tiene [la literatura] cuando se concibe como una visión arraigada en lo más profundamente humano" (para., 106).

En los años noventa la producción de LIJ disminuye pero hay mejor calidad en los textos, en palabras de Robledo "surgen algunos autores que finalmente se desprenden de los afanes pedagógicos y crean obras que logran insertarse en la corriente cultural propia de la expresión estética, es decir, en la literatura como arte del lenguaje y de la creación de mundos posibles" (para., 108). En esta madurez de la LIJ se escriben una serie de libros que tocan tópicos inusuales en los libros anteriores o bien los asume desde una perspectiva diferente, usualmente desde la voz del niño quien toma el papel de narrador para mostrar su universo interior.

Estos puntos de vista novedosos y el uso de temas que superan lo fantástico y se concentran en mostrar la realidad a través de diversas estrategias ayudan a que la crítica se fije en estos libros y surgen también escritores con una marca propia dentro de la LIJ.

Robledo ha continuado investigando el tema y ha publicado otras investigaciones más recientes, por ejemplo "La literatura infantil colombiana: una tortuga que avanza a paso lento"⁴² es complementario al texto de 1997. En este la autora enfatiza algunos conceptos arrojados en 1997 y cuestiona o moderniza otros.

42 Publicada en versión digital en <http://www.ciudadviva.gov.co/octubre07/magazine/3/index.php>

Robledo resalta la periodización de la LIJ que había hecho anteriormente y señala algunas épocas que fueron definitivas para la evolución de la LIJ colombiana: los años veinte y treinta del siglo XX que coinciden con las reformas educativas y con la necesidad de elaborar estrategias de aprendizaje, en las cuales la literatura tuvo un rol preponderante. El segundo momento lo ubica en los años setenta, con el “boom editorial” y el premio Enka, un tercero a partir de los años ochenta del siglo XX en el que surgen voces originales de la LIJ en Colombia, que “incursionan en temáticas antes no exploradas, como la escuela, la vida familiar de los niños y sus relaciones conflictivas con los adultos, el secuestro, la muerte, el miedo, entre otros temas que antes estaban vedados para las letras infantiles” (Robledo, 2007, para., 9).

En *Todos los danzantes* (2012) la investigadora hace una labor más arqueológica para ubicar los inicios de la LIJ en Colombia y refuerza la periodización que hiciera en su artículo original de 1997. De este último trabajo, vale anotar la consideración de los años setenta como una década de reapertura de la LIJ que vería sus frutos en la siguiente década con un mercado editorial en torno a la infancia. Además surge:

Toda una literatura paralela que se ocupa tanto de los contenidos, las formas, las temáticas, las calidades, como de la adecuación de estos libros para los niños. Es decir, a través de esta literatura referencial la reflexión sobre el niño se hace explícita y empieza a perfilarse y a delimitarse el universo de la niñez” (p. 106).

4. Los años setenta punto de giro

Irene Vasco, escritora colombiana para niños se une a la opinión de Robledo, y hace una reflexión en 2006⁴³ partiendo del texto de Robledo de 1997. Para Vasco es esencial lo que consigue la LIJ en los años ochenta del siglo XX, y lo considera un “movimiento vivo” que catapultó este tipo de libros a espacios de “debate intelectual”, dicho debate miraba al libro como un conjunto formado por autor, editorial e ilustrador. Explica Vasco que para esta época “El mercado se llenó de promotores y vendedores y los concursos, ediciones, y hasta las librerías dirigidas al público infantil, se multiplicaron” (Vasco, 2006 p. 1).

Si bien Vasco se diferencia de Robledo al considerar la LIJ en los años ochenta como un movimiento consolidado, sí coinciden en lo que se refiere a la proliferación de libros para niños, que Robledo expone que se da en Colombia desde los años setenta por una razón de mercado o por una “moda pasajera”, para usar las palabras de Vasco.

43 Versión digital consultada en irenevasco.com, el artículo se denomina “Literatura para niños en Colombia: en busca de un lenguaje propio”.

Vasco reconoce también la importancia de la tradición oral en la consolidación de una escritura para los infantes y resalta cómo los libros anteriores a los años setenta fueron publicados por sus propios autores sin tener una clara difusión; por otro lado considera que las ediciones institucionales no eran de suficiente calidad, en términos editoriales. “La pobreza de diseño, ilustración y calidad editorial, convertía a unos posibles buenos textos en ilegibles, perdiendo la literatura tal vez excelentes contribuciones” (p.3).

Vasco resalta la importancia del premio Enka en la valoración del niño como lector y también la aparición de editoriales pioneras –Carlos Valencia Editores quizá la más significativa– que permitieron situar la LIJ en la esfera cultural del país y auspició la exploración de nuevos temas en este tipo de libros.

Pero esa misma profusión de títulos hace difícil hacer una labor crítica sobre la LIJ, dice Vasco “¿Por dónde empezar a enfrentarse a la maraña de autores y libros? ¿Por editoriales? ¿Por géneros? ¿Por autores más o menos reconocidos? ¿Por secuencia cronológica? ¿Por calidad editorial?” (p.4), lo que indica que gran cantidad de los libros para niños publicados no fueron inventariados, pasaron al olvido o se reconocieron tan solo algunas de las publicaciones.

Destaca la manera de algunos autores que perciben a sus lectores como “inteligentes y críticos”, y los considera capaces de tocar la realidad social, sin caer en el panfleto y trabajar temas complejos o tabú que no son ajenos a la LIJ de los años noventa:

Los temas y sus tratamientos son más contundentes, más reflexivos, más concentrados en la psicología de los personajes, sin detenerse a juzgarlos por buenos o los malos. El estereotipo del bueno que gana al enemigo pierde terreno y la recreación simbólica de los conflictos internos del hombre ya hacen parte de los libros para niños, tal y como debe ser para considerarse literatura y no panfleto” (Vasco, 2006, p. 8).

5. Un nuevo punto de partida y de modelos

Si bien hay otros ensayos y artículos que exponen sobre “la literatura infantil colombiana actual”, la mayoría de ellos vuelven al estudio realizado por Robledo, a los autores y textos incluidos en su selección y agregan uno que otro nombre al listado o le dan importancia a una u otra época.

Un estudio novedoso sobre las nuevas tendencias de LIJ en Colombia es el escrito por Lucía Borrero para el libro *Literatura y cultura: narrativa colombiana del siglo XX* (2001) en el cual trabaja los nuevos temas y las nuevas voces que han surgido a final del siglo en Colombia.

En “Puntos de bifurcación en la reciente narrativa infantil y juvenil de Colombia”, Borrero parte de algunos de los problemas que se han expuesto en este capítulo: la literatura para niños en Colombia es una invención reciente y rezagada si se compara a nivel internacional y regional; son pocos los libros para niños que se han escrito en Colombia y pocos los incentivos para promover la escritura y producción de textos para público infantil; así como la manida percepción de que la literatura infantil es simplemente subliteratura.

Pero Borrero pone punto aparte a dichas disquisiciones y expone desde un nuevo panorama en el cual se tiene en cuenta algunos avances tales como: el surgimiento de publicaciones especializadas de LIJ, el mayor profesionalismo “tanto del escritor como del crítico literario” (p. 572) y el interés de las universidades por la cátedra de la literatura infantil, lo que indicaría, según Borrero, la entrada en un periodo más rico, o por lo menos con mayor difusión, en el cual la literatura infantil se valora como literatura.

Desde ese punto de vista, Borrero apunta hacia cómo la LIJ colombiana podría de algún modo estar en la misma sintonía de la LIJ de otras latitudes, en la cual surgen nuevos temas y tratamientos que parten de los motivos recurrentes colombianos pero que va apuntando hacia nuevos modelos de escritura, en el cual se rompe la visión adulto-niño mediante la voz del narrador, el lenguaje y la construcción del texto como tal.

Borrero destaca tres códigos centrales comunes en la narrativa para niños en Colombia que encuentran nuevas formas de escritura en los textos para niños de fin de siglo: la tradición oral, las obras de realismo social y las narraciones de corte fantástico⁴⁴.

El primer código, referente a la literatura para niños que retoma lo oral, la mitología, las canciones y juegos, delatan ese estado inicial de la literatura infantil que parte de lo coloquial y los cuentos populares de un grupo social determinado. Si bien este primer código, indica Borrero, fue rico y se refleja en unas obras literarias ciertamente importantes dentro de LIJ colombiana (ver capítulo IV) dio señales de cansancio, y se crea la falsa idea de que es el único tema del que puede escribir la LIJ, aspecto que ya desde los años noventa era cuestionado por los críticos colombianos.

El segundo código, relacionado con la descripción de la realidad social del país es hijo de las obras costumbristas colombianas, donde hay un deseo de mostrar que la literatura “se parece a la vida”. Para Borrero este legado se ve en “historias infantiles y juveniles situadas en un mundo

⁴⁴ Borrero se inclina por el método de la investigadora de LIJ María Nikolajeva quien propone usar el modelo semiótico ruso para estudiar la literatura infantil. “Según este modelo, el conjunto de la literatura infantil podría ser considerado como una *semiosfera* (un sistema estratificado y complejo de signos semióticos), la cual estaría regida por una serie de patrones o *códigos culturales* que se modifican con el paso del tiempo y determinan su historia” (Borrero, 2000, p. 573).

habitado por gente común, personajes comunes que el lector se encuentra en la calle todos los días”. No obstante, este tipo de narraciones para niños cayó en las reflexiones en torno a la injusticia o a la pobreza, restándole “el mérito que destacaba Marroquín del costumbrismo, de no necesitar que el autor introduzca reflexiones morales para advertir al lector la conclusión que debe sacar de lo leído” (Borrero, 2000, p. 591).

El tercer código que subraya Borrero tiene que ver con el auge del género fantástico de los años setenta y ochenta situado en una geografía y mitología con rasgos indígenas, mezclado con el descubrimiento personal típico de la novela juvenil contemporánea “reflejado a través de un viaje psicológico o real que separa al joven del hogar paterno, lo envuelve en una aventura o experiencia que lo fortalece como individuo y le permite regresar a casa transformado en un ser más maduro (a él y al lector que lo acompaña en el viaje)” (p.594).

Estos tres códigos, estaban de cierto modo agotados y convertidos en estereotipos de la LIJ colombiana, sin embargo, es por esos códigos y su bifurcación que se enriquece la producción nacional. Cabe decir que este tercer código en el cual se “actualiza la mitología autóctona para afianzar la identidad del adolescente” y se plantean “obras con finales abiertos y héroes abatidos donde se plantea un viaje sin el regreso a la seguridad del hogar o la familia” (p.596) es el que se ha mantenido rezagado en la nueva producción, que salvo excepciones, no es el más trabajado por los autores de LIJ en el siglo XXI⁴⁵.

6. Problemas identificados por la crítica

A lo largo de este capítulo se han mencionado cinco asuntos problemáticos que se han discutido a lo largo de setenta años por varios estudiosos de la LIJ nacional:

1. La falta de un estudio arqueológico representativo del libro infantil colombiano.
2. Hasta los años noventa no hubo un listado consolidado de autores o no se había aceptado un canon literario de LIJ colombiana.
3. La dificultad para la crítica de tomar distancia con la producción literaria.
4. El mundo cotidiano infantil no había sido retratado de la mejor manera en la mayoría de los libros.
5. La valoración y la recepción de los textos se estrellaba contra los muros que la escuela, el mundo editorial y los mismos críticos habían puesto en el camino.

⁴⁵ Este es una consideración que me gustaría desarrollar en una posterior investigación sobre la literatura colombiana contrastando esta tendencia con la producción en otros países donde la fantasía es un componente fundamental de la literatura infantil.

Dichos problemas han sido trabajados en distintas investigaciones en torno al tema y se han ido superando o matizando. Con base en esos cinco problemas la crítica ha dejado también algunas aseveraciones en torno a la literatura infantil que quiero subrayar a continuación.

6.1. Validez del estudio pionero

El primer estudio reconocido es el de Olga Castilla Barrios y su texto se valida en la medida en que es un listado coherente y consecuente con su punto de partida, organizando nombres y obras que le atinan a lo que ya después se reforzaría bajo el mote de literatura infantil, pues como afirma la investigadora, no había para entonces un concepto de preceptiva que se acercara a su definición pensando en el niño y su psicología (Castilla, 1958, p. 17).

El estudio de Castilla muestra algunos puntos de la crítica de la LIJ colombiana que han sido constantes, por una parte considera que el país está un paso más atrás si se compara con otros países de la región como Argentina o Brasil. Menciona la carencia de un listado representativo de libros y autores y que ella misma tuvo que crear un filtro para seleccionar las obras. A su vez, indica que no ha habido un desarrollo consecutivo y consecuente con los géneros y apenas un par de nombres sobresalen con el paso de los años.

Para la época (1954) muestra su preocupación por la poca o nada producción dramática y por la desigual producción en cuanto a poesía, fábula y cuento, lo que impide que haya una clara voz identitaria de la LIJ colombiana y que impulsa a que los niños, en la mayoría de los casos, prefieran leer autores foráneos.

La vigencia del estudio de Castilla en los estudios de LIJ colombiana, radica en su método de selección de textos, escogidos en un momento en que apenas había un puñado de autores que escribían para público infantil y otros tantos que si no hubiera sido por el ánimo de la investigadora de incluirlos en la antología, seguramente hubieran caído en el olvido a la hora de hacer actualizaciones de LIJ.

6.2. La crítica que cierra ciclos y propone nuevos horizontes

En la construcción de la crítica de LIJ en Colombia se encuentran artículos que no son significativos y que en ocasiones se sitúan en dos extremos: el de alabar y mencionar el buen momento por el que atraviesa o en subrayar la no existencia de este tipo de libros y la baja calidad de los mismos.

Varios críticos de literatura infantil han manifestado que no puede hablarse de un boom de la

LII colombiana en la década de los 70, aunque si pueden apreciarse a los convidados a renovarla y evolucionarla en los años siguientes. En cierta medida, los años setenta y ochenta son testimonio de que no es tan fácil escribir, editar y publicar libros para niños e inmediatamente decir *habemus literatura infantil*.

Vélez de Piedrahíta arroja una mirada muy aterrizada de lo que es la LII colombiana hasta los años ochenta, no solo cuestionando la falta de un grupo de autores consolidado en escribir para niños, sino el nivel en varias instancias en torno a la promoción de este tipo de literatura. Vélez propone un paso adelante superando la tendencia a la alabanza o a la queja ante la LII colombiana, subrayando la importancia de la calidad antes que la cantidad de obras publicadas.

Para mediados de los noventa hay un alto en el camino en el que autores y la industria editorial ven la necesidad de aceptar las carencias de la LII colombiana e incitar en la creación de libros más acordes al sentimiento contemporáneo de los niños. Asimismo, aunque de un modo tímido, se resalta a los creadores que, lejos de pregonar y continuar una forma narrativa repetitiva, han innovado a la literatura infantil.

Esta cuestión es un gran avance también en la construcción de la crítica de LII, se supera el lamento por la ausencia de libros y se valora desde otra dimensión lo que hasta entonces se conocía. Es en este punto en donde se sitúa Beatriz Helena Robledo, quien resalta al niño como un lector y consumidor de libros, que conlleva, a través de la reflexión en el producto que se les entrega, a pensar al niño como un actor fundamental en estas cuestiones.

Podemos dividir entonces este momento en dos miradas. La primera corresponde al reconocimiento del niño como un “consumidor de libros” y la segunda reconoce al niño como “lector”. La primera está relacionada con el aspecto didáctico que se le ha endilgado a la literatura infantil y la segunda se relaciona con las nuevas ideas de valoración y construcción de esta literatura.

Este hecho matiza también la relación con la escuela y la pedagogía, quien a veces funge como dinamizador del libro infantil y a veces como censor, pero en esta construcción de la literatura infantil se valora su intervención y el impulso que hace a la industria editorial para el surgimiento de temáticas refrescantes, perturbadoras, novedosas en sus modos de narrar, condensadas en ediciones impecables con ilustraciones de calidad que desembocan en un reconocimiento internacional de la literatura infantil colombiana, como se puede constatar en la crítica de LII desde finales del siglo XX.

6.3. Nuevos aires en 1990

Otra cuestión develada en los ensayos posteriores a la década de los noventa es que hay clara conciencia de una nueva concepción de la producción literaria para niños, reflejada en la valoración de las obras, en el uso de nuevas temáticas y en el surgimiento de autores y editoriales que se dedican exclusivamente a producir textos para niños.

Esto lo podemos ver en el punto de vista de investigadores como Borrero quien muestra a través de ejemplos concretos de la narrativa de fin de siglo de LIJ colombiana tres códigos desde nuevas invenciones sustentadas con calidad y rigor estético que crean una literatura propia pero que da cuenta de problemáticas universales de los niños y adolescentes; por ejemplo, se acude a la mitología autóctona porque “a la manera de Tolkien, [Celso Román en *El imperio de las cinco lunas* (1998)] quiere crear una mitología que afiance nuestra idea de nación, que constituya una palabra ante el mundo de aquello que somos, que responda a esa búsqueda de nuestro origen.” (Borero, 2000, p. 597)

Hay una vuelta de tuerca y el viaje fantástico tiene un componente mucho más complejo y rico en donde la mitología cumple un papel preponderante en la narración y no es únicamente la enumeración de un mundo ideal en el que, como afirmara Yolanda Reyes o Vélez de Piedrahíta, “no pasaba nada”.

Asimismo, se puede, observar en el modo de culminar historias “cuyos finales pueden percibirse indistintamente como felices e infelices porque presentan las facetas duras del carácter humano, sin ahorrarle al lector sus asperezas” (p.601), asunto que se corresponde con constantes contemporáneas del género que asumen temáticas tabú, en apariencia difíciles de ofrecer a un lector joven.

El texto de Borrero señala cómo se experimenta con nuevos espacios, situándose en la cotidianidad de la vida infantil: la escuela, la ciudad y en “vislumbrar rumbos inéditos” (p. 613) con un punto de origen en los códigos centrales y tradicionales de la LIJ colombiana.

Todo lo anterior, trae ahora algunas preguntas que intentaré resolver en los capítulos siguientes. ¿Estamos ante una literatura infantil colombiana consolidada reconocida por la crítica específica y la crítica literaria en general? ¿Qué tanto del oportunismo de las editoriales sigue latente en lo que se publica en Colombia? ¿Qué temáticas son novedosas? ¿Qué estrategias son innovadoras?

Y por último, ¿obedece este boom a que se piensa en el niño como lector y se toma en cuenta los temas que él quiere leer? ¿Se trata de un fenómeno que parte de los escritores que

quieren figurar en la crítica especializada como autores transgresores y renovadores del género, o al contrario, se trata de una especificidad estética que define la literatura infantil colombiana?

Hay ciertos elementos que marcan la base para seguir en el desarrollo de esta investigación. En los capítulos siguientes, retomaré algunos de los puntos presentados en este capítulo y retornaré a esas voces que han establecido puntos claves y anclajes críticos del libro infantil y juvenil. Pese a su aparente juventud, hay bases de las cuales se puede desplegar las velas.

IV. Los nombrados, los citados y los recomendados: títulos y autores de LIJ en Colombia, 1846-2012

1. Títulos y autores a través de los filtros

Basta mirar el catálogo de autores de literatura infantil en Colombia para comprobar que la lista crece desde finales de la década de 1970. Algunos de los autores figuran de modo fugaz en los reportes, ciertos títulos son relegados y otros son reconocidos como importantes, aunque en la época de publicación no hubieran tenido repercusión entre la crítica.

A partir de la década de 1990 la crítica presume de la existencia de una literatura colombiana para niños —buena o mala, ese no es el punto— y un listado de autores y obras que se correlacionan con materiales de lectura adecuados para los menores. Surge también un interés por ubicar “los mejores” libros, y por recomendar títulos “imprescindibles” y que “vale la pena leer”, todo lo anterior facilitado por la existencia de fondos editoriales y también de un equipo de expertos y de fundaciones que promueven la lectura. Es, sin duda, otro momento para la LIJ colombiana.

En los artículos escritos desde entonces existe una lista regularizada de obras y autores —entre ellos se cuenta también a los ilustradores—, además de un puñado de textos con méritos suficientemente señalados como para ser denominados “hitos”.

Es decir, se dio un efecto que, de acuerdo al momento y al paulatino y creciente interés generado por la LIJ en el país, permitió la emergencia de estudios y puso sobre la mesa —y en los estantes de librerías y bibliotecas— a autores, temas y libros básicos para entender la evolución de la LIJ en el país. Es por ello que algunos —muy pocos— de estos nombres permanecen invariables como autores canónicos del género.

En este panorama, se entrevé también que los expertos trabajaban con base en los libros que había en existencia, ya sea en archivo, ya en el mercado editorial, lo que repercutía en cierta inconsistencia en la crítica; por ejemplo, algunos títulos muy celebrados a principios de la década de 1980, para finales de la década de 2000 ya no se consideraban relevantes; en algunos casos, autores con un número representativo de textos publicados son reconocidos por sus méritos en uno o dos títulos cuya originalidad, de acuerdo a los especialistas, se mantiene intacta con el paso de los años y es validada por otros críticos que reafirman su permanencia en el canon.

La anterior idea contrasta con los estudios elaborados entre 2001 y 2013, pues aunque no se habla específicamente de un nuevo género, sí hay un tratamiento diferente para un tipo diferenciado de publicaciones. Este parte de un catálogo ya establecido de LIJ con un grupo de escritores consolidados y emergentes que se dedican exclusivamente al público infantil y juvenil.

Para mostrar dicho efecto ofrezco una vista panorámica de los autores y títulos que han consolidado el canon de la literatura infantil y juvenil en Colombia, desde el cruce y cotejo de investigaciones, cronologías, títulos y autores, retomo gran parte de los artículos y estudios citados en el capítulo anterior y también algunas ideas que aquí conectaré con los géneros, títulos y autores de LIJ. Este panorama se encuentra sistematizado en dos hojas de cálculo que se pueden consultar en los anexos (ver anexos A1 y A2).

El primer anexo (A1) es un listado conformado por libros y autores que han sido mencionados en artículos y ensayos críticos sobre LIJ, publicados durante siglo XX, y que fueron estudiados en el capítulo III. Para ello, seleccioné los documentos relevantes, entendidos estos como los que son citados y aparecen referenciados en las bibliografías sobre LIJ.

Según su orden de publicación la primera referencia es el *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*, de Olga Castilla Barrios (1954, publicado en 1958), y que aparece registrado con la letra *C* anexo A1; la letra *V* corresponde a la *Guía de la literatura infantil*, de Rocío Vélez de Piedrahíta (1983); la letra *A* hace referencia al *Panorama histórico de la literatura infantil de América Latina y el Caribe*, de Antonio Orlando Rodríguez (1993); la letra *R* se refiere a la *Antología. Los mejores relatos infantiles*, de Beatriz Helena Robledo (1997), y la letra *B*, al artículo de Lucía Borrero (2001), “Puntos de bifurcación en la narrativa infantil y juvenil”.

Adicionalmente, incluí dos sondeos realizados en la década de 1990 sobre libros y autores sobresalientes en LIJ colombiana. El primero es la encuesta “Una literatura en la balanza”, (1994), y el segundo “Libros más significativos de la literatura infantil colombiana (1977-1996)” (1998).

El segundo listado (A2) recoge dos textos que fueron publicados en 2012 y 2013 y que hacen un balance de libros, temas y autores. El primero, citado como *BR*, pertenece a la investigación de Beatriz Helena Robledo (2012), *Todos los danzantes: panorama histórico de la literatura infantil en Colombia*. El segundo hace referencia a *Hacia la mayoría de edad: una aproximación a los hitos de la literatura infantil y juvenil 1950-2000*, de Carlos Sánchez Lozano (2013), y es citado como *CZ*.

Los cuadros están organizados en orden alfabético por autor; cada entrada es un título traído a colación en los estudios mencionados anteriormente, bajo la condición de que sea referido en términos que lo resalten, por su singularidad dentro del género o por su calidad literaria.

He incluido asimismo una información básica como el año de nacimiento y muerte del autor. Cuando no hay información al respecto anoté las iniciales NR que indica que no hay registro de estas fechas en las bases de datos consultadas y las que están en blanco indican que no pudo

comprobarse si hay nuevas ediciones de estos textos..

A modo de información complementaria, he indicado el año de la primera edición de la obra y si ha sido reeditada o reimpressa al menos una vez. Estos campos se pueden verificar en las columnas denominadas *año* y *reeditado*. Para especificar mejor el asunto de cada título, aparece el género al cual pertenece, de acuerdo con las siguientes categorías: poesía, narrativa, historia, teatro, romance, cuadros de costumbres y libro álbum.

Las obras que conforman el género *narrativa* pueden ser *cuento* o *novela*⁴⁶; en cuanto a la subdivisión de romance y cuadros de costumbres, obedece a que los considero textos que se validan como infantiles por ser representantes de estas tendencias respectivamente, y en las que los investigadores encontraron coordenadas que marcaron derroteros para la LIJ.

En vista de la presencia repetida de nombres y títulos a lo largo de este capítulo, anoto algunos datos únicamente en la primera mención para no hacer repetitivo el contenido. No obstante, el cuadro de autores en los anexos es una fuente de consulta en los casos en que se requiera tener una idea más global del conjunto de libros que conforman la LIJ en Colombia.

2. El primer listado organizado

Un texto que data de 1954 y cuya autora no tiene otras publicaciones sobre el tema es uno de los documentos que no puede faltar en la historiografía sobre la LIJ en Colombia. El trabajo es el resultado de la tesis doctoral de Olga Isabel Castilla y ofrece una primera visión panorámica y crítica de la literatura para niños publicada en Colombia hasta mediados del siglo XX.

Castilla menciona lo difícil que es hablar de una literatura consolidada para este tipo de público. La labor emprendida en dicho trabajo acoge la búsqueda de títulos y autores que o bien hayan publicado para niños o bien sus textos puedan llegar de algún modo al público infantil.

La bibliografía de su investigación repara en algunas obras dirigidas enfáticamente a los niños, como las de Rafael Pombo, Oswaldo Díaz y Euclides Jaramillo; indaga en antologías de la época que recogen textos para niños, por ejemplo la *Selección Samper Ortega* de la década de 1930 (son varios volúmenes) o el *Libro de lecturas escogidas en prosa y en verso para niños y niñas*, de Rodolfo Bernal, publicado en 1891. Al listado se unen también escritores e intelectuales reconocidos de la época con publicaciones que podrían gustar a los menores, así como escritores noveles cuya obra, cuando no estaba dirigida explícitamente a los niños, podría ser de gusto de esta

46 En cuanto a la cuestión referente a qué podría considerarse un cuento infantil o qué una novela no la tomo en consideración en este punto puesto que dicha tipificación obedece en ocasiones a razones editoriales (número de caracteres, páginas, ilustraciones, edad del lector, etcétera.), por tanto decidí concentrarme bajo la generalidad de textos narrativos.

audiencia según el análisis de Castilla.

Esos son los dos parámetros que Castilla usa para armar su historiografía de la LIJ. Como se hizo mención en el capítulo anterior, su clasificación parte de los conceptos *didáctica* y *preceptiva literaria* y de aspectos pedagógicos y morales que se asocian a lo que Castilla definía como literatura infantil.

Su corpus crítico incluye a autores clásicos como Horacio y Benedetto Croce y recurre a autores de manuales de historia y de literatura colombiana e hispanoamericana publicados entre el siglo XIX y mediados del XX: Manuel Menéndez y Pelayo, *Historia de la poesía hispanoamericana* (1911); José Joaquín Ortega Torres, *Historia de la literatura colombiana* (1934); Manuel Antonio Bonilla, *Orientaciones literarias* (1936).

Cita también artículos publicados en Latinoamérica sobre la literatura infantil, insistiendo en que no hay crítica sobre esta literatura escrita en Colombia, salvando algunos casos y recomendando las consideraciones de Oswaldo Díaz, cuyas argumentaciones considera “intuitivas” y arrojan la condición fundamental de un texto para niños: “limpiez de forma de estilo y de fondo” (Castilla, 1958, p. 18)

Por consiguiente, Castilla (1958) parte de que un texto para niños debe ser claro, con lenguaje simple y un argumento novedoso y absorbente (p. 19-20). En cuanto al fondo —afirma la investigadora— debe enriquecer la vida emocional del niño, estimular su imaginación, “que desarrolle sus potencialidades positivas y que las oriente y encauce. No solo distraerlo, fin que parece primordial pero que en realidad no debe ser más que el medio para miras más altas, debe aportarle siempre un valor” (p. 20).

Su estudio incluye más de cincuenta nombres, sin contar los que menciona esporádicamente o cuyos contenidos no son lo suficientes para niños o su calidad es dudosa —según su criterio. Cada mención viene con una pequeña muestra de la obra a la cual Castilla hace referencia y por ello el texto tiene también una función antológica, útil incluso para el lector actual, pues algunos de los libros y autores no son fáciles de conseguir en bibliotecas y mucho menos en librerías (se trata de títulos sin copias disponibles, a no ser por algunos volúmenes depositados en fondos bibliográficos).

De esos autores aproximadamente la mitad no ha sido reeditada y de los demás no es posible conseguir mayor información biográfica⁴⁷. A pesar de que algunos gozan de cierto renombre en sus regiones como intelectuales reconocidos de la primera mitad del siglo XX, no encontré referencias

⁴⁷ Aunque algunos de estos autores son reconocidos o recordados en las regiones, de una gran mayoría no he hallado datos en los fondos bibliográficos y centros de documentación consultados.

que los ligen como cultivadores del género infantil. Este primer grupo de escritores no trascendieron como autores infantiles o no fueron reconocidos como tales por la crítica posterior (en el anexo 1, estos autores y obras aparecen en la columna denominada con la letra C).

La mayoría de estas obras pertenecen al género de poesía (treinta y un títulos), del cual hay mayor producción aunque ello no indica que sea significativa, por esa razón la autora buscó títulos que pudieran gustar a los niños —pues hay poesía “sobre la infancia y no para la infancia”—, que cumplan con los requisitos de claridad y simplicidad en el lenguaje y que además contengan el ingrediente rítmico que conecta a los niños con la poesía (Castilla, p. 256).

Castilla destaca a los siguientes autores de poesía lírica: Rafael Pombo, José Asunción Silva, Víctor E. Caro, Diana Rubens y Luz Stella; de los anteriores, no existen referencias posteriores sobre Diana Rubens y Luz Stella (con excepción del estudio de Robledo en 2012).

En cuanto al escritor modernista José Asunción Silva, fundamental en el canon colombiano, algunos de sus textos son incluidos en antologías para niños, como “Los maderos de San Juan” (1892); otros, como “Nocturno” (1892), son de estudio obligatorio para los jóvenes de secundaria; no obstante, es un autor que no aparece normalmente referenciado como cultor de la literatura infantil⁴⁸.

De los sesenta y cinco títulos presentes en el estudio de Castilla casi la mitad corresponde al género de poesía lírica; los demás pertenecen a la narrativa (diez y seis), la fábula (ocho) —la mayoría son de autores costumbristas—, el teatro (cinco) e historia (cinco).

Sobre la narrativa, Castilla anota que es curioso que se encuentren tan pocos cuentistas colombianos interesados en escribir para los niños, cuestión debida, sugiere, al tono polemista y erudito de los escritores de la región: “es comprensible la poca sugestión de un género en el que no caben explosiones emocionales de ninguna clase ni cláusulas ciceronianas y que excluye por su propia naturaleza todo lo que no sea cándida simplicidad” (p. 35).

Los autores considerados fundamentales en narrativa infantil en *Breve bosquejo* son Eco Nely, María Eastman, Lilia Senior de Baena, Tomás Carrasquilla, Santiago Pérez Triana, Euclides Jaramillo Arango y Oswaldo Díaz. Valga decir que este grupo de autores es citado en estudios sobre LIJ posteriores al de Castilla.

En cuanto al teatro, la fábula y la historia, los otros géneros tomados en cuenta en dicho estudio, la investigadora evalúa los aspectos estéticos y literarios de cada obra que incluye en su

⁴⁸ Este es uno de los ejemplos de un autor que se incluye en el canon de LIJ por la importancia de su obra en la conformación del canon nacional, pero esta no se ajusta propiamente a los criterios que se establecen para conformar el catálogo de autores infantiles.

análisis; tal es el caso de la fábula a la cual considera un género literario que se desarrolla de modo positivo al compararlo con los otros estudiados y destaca algunos autores que nacionalizaron motivos fabulísticos clásicos para hacerlos más cercanos a los niños colombianos; en este género prima pues la originalidad de la adaptación.

En el apartado de historia, afirma que esta es susceptible al público infantil en cuanto usa recursos literarios y así entenderla en una dimensión cuyo fin último es el de enaltecer los valores patrios —común valor enseñado en las escuelas colombianas de la época y que inscribe a la literatura en el contexto del nacionalismo— y es a través de las historias bien contadas que los niños pueden apreciarlo (p. 149-150). Es decir, al igual que la fábula, se consolida un género en la medida en que lo narrativo conecte al receptor del texto antes del hecho histórico escueto.

Con referencia al teatro, no se detiene en recursos estilísticos sino que se concentra en las estrategias para llegar al público, pues el drama es “la forma más directa de llegar al niño” y por ello las obras deben ser “graciosas y festivas” (p. 195), de nuevo insistiendo en la sencillez y en evitar un “excesivo lirismo” (p. 196).

Castilla “salva” a unos cuantos nombres y se queja de los autores dramáticos del país, anunciando el rezago regente contrastado con otros países latinoamericanos en los cuales el teatro es una herramienta pedagógica y artística: “En este aspecto, como muchos otros de nuestra literatura infantil, nuestras letras van a la zaga, de la de otros países en los que el teatro infantil constituye uno de los aspectos más interesantes de la literatura nacional, pues entre nosotros solo se ha cultivado por pasatiempo, por fugaz y esporádico capricho” (p. 197).

En las obras de corte histórico, aparecen relacionados Guillermo Hernández de Alba, Eduardo Caballero Calderón, Simón Latino e Ismael Enrique Arciniegas, considerados los más relevantes por su labor intelectual y por tener una obra histórica específica dirigida a los niños; estas son citadas en las historiografías venideras como clave de su género.

Este es el grupo de obras más compacto que ha atravesado la barrera del tiempo y son representantes de la literatura infantil por su carácter único en el momento de su publicación: *El romancero de la conquista y la colonia*, de Arciniegas (1938); *la Historia en cuentos*, de Caballero Calderón (1953); los *Retazos de historia*, de Hernández de Alba (1939), y la *Vida de Simón Bolívar para los niños*, de Latino (1930), forman el conjunto esencial de obras de carácter histórico.

No ocurre lo mismo con los autores dramáticos: Ruperto Gómez, Francisco de Paula Cortés, Antonio Álvarez Lleras—, Rubén Mosquera, Arcadio Velasco y Oswaldo Díaz. Solo Díaz sigue en los acercamientos críticos posteriores a *Breve bosquejo*, pero de los otros dramaturgos no se tienen

mayores datos sobre su obra, o apenas una referencia al pie de página como ocurre con Rubén Mosquera y Francisco de Paula Cortés en el estudio histórico de Antonio Rodríguez.

Con los fabulistas, en cambio, por ser autores pertenecientes al canon de la literatura colombiana en el capítulo correspondiente a escritores costumbristas, es común encontrarlos en los manuales de historia y en algunos casos recomendados como literatura para jóvenes. Adolfo León Gómez, José Caicedo Rojas, José Manuel Marroquín, Ricardo Carrasquilla, Francisco Gutierrez y Gutierrez, Rafael Mallarino Holguín y Federico Martínez Rivas, son los nombres principales citados en *Breve bosquejo*.

Cierro este apartado relacionando los autores que se consideran fundamentales en este estudio. Rafael Pombo es un autor que conforma el canon de la literatura colombiana y a quien Castilla otorga un capítulo aparte por su contribución a la literatura infantil y porque su obra no tiene comparación o par entre las que se han escrito hasta entonces. A su vez, Oswaldo Díaz es mencionado por la autora como un conocedor de la escritura para niños que sobresale en el cuento, la poesía y el teatro. Estos dos escritores son básicos en *Breve Bosquejo* y son citados a lo largo de la investigación, tanto por su obra como por su intención creadora; son, de alguna forma, los pilares teóricos y literarios de su estudio.

El listado de Castilla es un buen punto de partida para indagar sobre cómo se fue construyendo el qué y el cómo del libro infantil, si bien hay algunas definiciones y consideraciones que pueden ser discutibles hoy en día, podemos ver que pese al didactismo o al moralismo inherente a los textos “adecuados” para niños, como concibe Castilla, prima antes el nivel literario de los mismos, sometidos bajo el rigor de los estudios literarios tradicionales aunque con unas condiciones específicas asociadas a lo “diáfano”, concepto que aunque es un tanto etéreo marca un punto de partida que luego podrá ser definido de un modo más riguroso por la crítica venidera.

Resalta también que en este estudio se presume de un niño en proceso de aprendizaje con la capacidad de leer sin ayuda, que lee para aprender pero también para pasar sus ratos libres. No hay una línea divisoria entre las edades, pues está centrada en la clasificación por géneros. Se alude a motivos universales pero también se resalta la necesidad de presentar o adaptar las temáticas a la vida cotidiana y real de los niños.

Una selección de este primer grupo de escritores salta dos generaciones para ubicarse en el terreno de los años ochenta del siglo XX y otro subgrupo permanece o regresa en los años noventa, cuando se intenta agrupar la producción infantil para entender su historia y evolución; trataré estos estudios en páginas posteriores.

3. Un listado en construcción: Olga Lucía Vélez de Piedrahíta

Para hablar de la *Guía de la literatura infantil*, de Rocío Vélez de Piedrahíta (1983), hay que ubicarse en un punto diferente al de la investigadora anterior, aunque partan del mismo principio de construir un listado de autores indicados para el público infantil y juvenil.

Si Castilla presenta un grupo de autores que pueden ser del agrado de los niños por su acercamiento directo a las obras, Vélez de Piedrahíta asume que estos libros no serán del gusto de los menores si no hay un proceso de mediación por parte de los adultos.

El texto se asume como un “manual” (Vélez, 1983, p. 11) ligado al proceso de enseñanza del español y la literatura en la escuela; por tanto, se presenta clasificado en niveles de lectura, según la edad del niño. Así, Vélez de Piedrahíta se encarga de establecer a la literatura como agente de disciplinamiento: define cuáles temáticas son adecuadas, cómo leer y para qué nivel se correspondería un texto específico.

Pese a que es un recurso ligado con el proceso de aprendizaje la autora precisa que se parte de la premisa de que únicamente recomendará libros donde lo literario prime sobre lo didáctico, anotando que aunque lo autóctono es importante no es definitivo en términos de calidad y por tanto prefiere ofrecer ejemplos de literatura universal para niños antes que literatura colombiana que no cumple estándares o niveles adecuados para el lector en formación.

Parte del objetivo es “despertar el placer de leer y la capacidad de disfrutar la belleza a través del idioma”; por eso escoge obras que tengan una intención más que pedagógica: agilidad literaria óptima (en términos de simplicidad en la presentación de los hechos), un manejo del lenguaje que enriquezca al lector, sin imágenes repugnantes, y el uso de recursos literarios que aboguen por la sencillez y claridad (p. 20-25).

Lo anterior parte de un cuerpo teórico que se apoya en tendencias inglesas y francesas de la literatura infantil. La *Guía* se construye sobre una base crítica que la inscribe en la tradición europea al tener en cuenta antecedentes y características consideradas universales de este género; es decir, Vélez no se concentra en armar un corpus que justifique su selección sino que, basada en una tradición específica, escoge un grupo de libros que cumple o se acerca con rigor a parámetros determinados de la escritura para niños y jóvenes.

Carlsen y Robert, Hugo Cerda, Paul Hazard, Bettina Hurlman, Vicente Requejo, Fisher Marguery, entre otros críticos de la literatura infantil, son parte del acervo teórico del manual de Vélez de Piedrahíta. Por eso mismo se encuentran nuevas afirmaciones sobre el libro infantil que empiezan a figurar como fundamentales, como la edición, el formato y a la ilustración de estos

materiales.

Vélez no se refiere únicamente a la literatura infantil sino al concepto de *libro para niños y jóvenes*, entendiendo la necesidad de entregar materiales con una diagramación interesante y sencilla que permita aprender lo que el libro quiere enseñar, además subraya la manera en que ciertos temas y tratamientos se apropiaron paulatinamente de estos rangos de edades, determinados también por la forma en que estos materiales llegaron a sus manos.

El libro es un recorrido interesante por una amplia gama de autores que no necesariamente eran reconocidos en el ambiente escolar y familiar de 1983 (Vélez de Piedrahíta era una conocedora del género y por ello se le encargó directamente la elaboración de la *Guía*)⁴⁹.

Dada la tendencia de la época de escribir acotando a la mitología indígena colombiana (presente en los libros ganadores del premio Enka, por ejemplo), la investigadora cuestiona si no es más importante recomendar la lectura de autores clásicos y atender al llamamiento de leer historias bien escritas, pues el fin último de la literatura no es únicamente el de recuperar la tradición precolombina, en especial si no se toman en cuenta a las otras culturas que conforman el ser colombiano, como la africana y la española (p. 24).

Vélez se detiene ante algunos nombres (en el anexo 1, los autores enlistados bajo la letra *V*) que para su punto de vista llenan ciertas expectativas del género. No todos esos nombres han pasado los filtros posteriores de LIJ. Algunos de esos libros publicados al final de los años setenta y principios de los ochenta no son recomendados o nombrados en los siguientes estudios que he tomado como referencia en este trabajo.

¿Cuáles son los parámetros con los que Vélez escoge a estos escritores? Pues bien, la investigadora tiene una serie de condiciones —establecidas desde la literatura infantil inglesa y francesa, como ya señalé— que debe cumplir un libro “maduro” (p. 54) para niños; por ejemplo: el autor debe ser un “un gran literato no educador”, libre de presiones políticas, morales o religiosas; el libro debe desligarse exclusivamente de la tradición oral y superar el folclor; el país de origen debe contar con una literatura sólida, pues la infantil inventa formas nuevas y explota de modo novedoso la literatura tradicional. Además, el desarrollo de editoriales, librerías y bibliotecas

⁴⁹ El texto contiene apreciaciones muy personales sobre la literatura y si bien no viene al caso en este capítulo, cabe mencionar las aseveraciones que hace sobre diversos aspectos de la literatura infantil. Por ejemplo, sugiere acuñar el término *ferilandia* para referirse al reino de los “cuentos de hadas” pues considera que el término “fairyland- fairy-tale” no se refiere únicamente a hadas y por tanto no es posible entender la real dimensión de dicho término que incluye otro tipo de seres fantásticos y mágicos (Vélez, 1983, p. 29). Otro comentario que deseo señalar tiene que ver con las ilustraciones de los cuentos infantiles y su opinión sobre el gran trabajo de los ilustradores checoslovacos, aunque afirma que este país “no tiene obras de este género de alcance universal” (p. 55) y por tanto no se disponen de ejemplos para recomendarlos a los colombianos. Ambos comentarios ejemplifican el conocimiento de la autora sobre el tema y cómo se enfoca precisamente en los aspectos que particularizan esta literatura.

contribuye a que los materiales sean de buena calidad y lleguen a las manos de los niños y jóvenes.

Para Vélez apenas se estaba iniciando el género en Colombia y observa que los escritores tienen afán de “educar” y no de escribir literatura. Ella percibe que el folclor es una camisa de fuerza que no permite mirar la cotidianidad de los niños e insiste en estancarse en “el terreno distante” (p. 56) de la tradición, sin valorarla de modo adecuado y anulando la posibilidad de crear “una obra vigorosa, actual, de proyecciones al futuro” (p. 56). Encuentra también otros escritores que intentan reconstruir la realidad sin los prejuicios “arcaicos o paternalistas” pero que caen en una pluma que “tiene un deje amargo, rencoroso” (p. 56).

Es así como su lista es de alguna manera un revolcón de la LIJ: algunos de los autores recomendados por Castilla, no son nombrados siquiera como referencia histórica; otros libros se obvian, por el paternalismo y tradición folclórica que la investigadora insiste deben ser superados con el fin de crear una literatura para niños que alcance la mayoría de edad⁵⁰.

Las obras y autores recomendados en su listado se dividen en adecuados para primera infancia, segunda infancia y preadolescencia, clasificados así para facilitar que el padre de familia, docente o bibliotecario tenga idea de qué dar de leer a los niños.

Rafael Pombo es uno de los recomendados y el único presente como autor de poesía lírica. Vélez resalta autores que trabajan la tradición oral, como Hernando García Mejía y Agustín Jaramillo Londoño, autores representativos de la cultura “paisa”⁵¹; recomienda también a Euclides Jaramillo (estos dos últimos autores son recomendados por Castilla en su *Bosquejo*). Con los autores anteriores arma el grupo de escritores para la primera infancia, sumado a la antología de la editorial Kapeluz, *Postre de letras*, como un libro importante para acercar a los niños a la poesía⁵².

Para la segunda infancia recomienda a los autores ganadores del premio Enka. Destaca el trabajo de Celso Román, con *Los amigos del hombre* (1979); Jairo Aníbal Niño, con *Zoro* (1977), y Rubén Vélez, con *Hip, hipopótamo vagabundo* (1981).

Un punto interesante es que a la postre, aunque estos autores siguen en los listados historiográficos de LIJ, su permanencia se ha depurado y aparecen con otros títulos diferentes a los

50 Vélez continúa con este mismo punto de vista en los artículos publicados sobre el tema entre 1980-1990. No he encontrado artículos suyos posteriores al año 2000.

51 Como el libro es publicado en Antioquia centra la mirada en la literatura tradicional y costumbrista de la región Andina.

52 Esta antología de Kapeluz es considerada precursora en el mundo de los libros ilustrados en América Latina en términos de edición, como se afirma en el artículo “El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970 – 2008” :

El trabajo de ilustración y diagramación de estos libros fue innovador: color, formato pequeño y tapa dura, el texto y las imágenes se complementaban [...] La tipografía por fin fue considerada un elemento de expresión narrativa, así que, con distintos tamaños en las letras y las frases intercaladas con las imágenes, se compusieron páginas dinámicas” (Pardo, 2011, p. 142).

recomendados por Vélez, ya que en parte su ópera prima es el título escrito para el premio Enka y tendrán los siguientes veinte años para consolidar su obra.

En lo correspondiente a obras didácticas e históricas, Vélez incluye los cuentos de Eduardo Caballero Calderón y agrega dos autores nuevos: Elisa Mujica, con *La expedición botánica contada a los niños* (1978), y Amparo Ángel, con *Xochi Pili* (1983).

En cuanto a las lecturas adecuadas para los adolescentes encuentra una “mina de oro” en los escritores costumbristas, dejando la inquietud sobre la ausencia de libros específicos para jóvenes en 1983. De nuevo, apoyándose en el tipo de materiales adecuados para el público en formación, son seleccionados estos cuadros de la vida tradicional colombiana. Vélez los divide en “excelentes”, “muy buenos” y “de tener en cuenta”.

Su listado incluye escritores como José Manuel Marroquín, José Caicedo y Rojas, entre otros (ver en el anexo 1 a los autores bajo la clasificación de cuadros de costumbres).

De los cincuenta y cuatro títulos mencionados en este estudio, casi veinte son citados en otros. Y aunque la *Guía* no es una investigación historiográfica sí podemos concluir, a partir de la elaboración del listado de Vélez, que hubo una necesidad por ubicar en una esfera global a la literatura infantil local. Si bien algunos títulos recomendados por la crítica como de importancia histórica no aparecen en dicho listado, sobresalen nombres nuevos que son los que le darán forma a la literatura infantil en los años venideros, de la mano de varios auxiliares que entran a formar parte de esta literatura que empieza a denominarse libro infantil, con las repercusiones que indica dicho término.

4. Años noventa: un canon de la LIJ

Mucha tela se cortó en Colombia al final del siglo XX alrededor de la LIJ, nuevos títulos, autores, congresos, ponencias y ensayos sobre el tema (ver capítulo III) crean voces críticas sobre el asunto y lideran el horizonte del libro infantil.

Dos investigaciones trabajan la historiografía del género partiendo de una lista más regularizada del canon infantil y además con nuevos autores que ameritan, para los investigadores, su figuración en los listados. Los dos trabajos son interesantes en la medida en que ambos construyen una historia de la literatura infantil que toma en cuenta la producción del siglo XX y se detiene a depurar lo que ha venido publicándose desde finales de 1970.

El primero es de Antonio Orlando Rodríguez: *Panorama histórico de la literatura infantil de América Latina y el Caribe* (1993), y presenta la evolución latinoamericana del libro infantil y

cómo entra Colombia dentro de ésta. El segundo texto es de Beatriz Helena Robledo, y funge como prólogo en *Antología. Los mejores relatos infantiles* (1997).

4.1. Colombia en la literatura infantil latinoamericana

Rodríguez se refiere a setenta títulos colombianos significativos para la historia de la literatura infantil de la región; de estos títulos, algunos fueron relacionados en el estudio de Castilla, es decir, su importancia se reconocía desde mediados del siglo XX, lo que nos lleva a pensar en que hay un grupo de autores que ya son clásicos y cuya importancia dentro del canon no tiene discusión. Estos son Rafael Pombo, Oswaldo Díaz, Euclides Jaramillo, Santiago Pérez Triana y Eduardo Caballero Calderón —con sus versiones narrativas para niños de la historia nacional.

Por otra parte, el estudio subraya algunos autores que vienen formándose dentro del canon del siglo XX (citados por Vélez de Piedrahíta), ahora con un mayor número de textos representativos, lo que muestra la prolífica pluma de estos escritores, pues entre uno y otro estudio hay una diferencia de diez años (el de Vélez, en 1983, y el de Rodríguez, en 1993). En el caso concreto de Jairo Aníbal Niño, encontramos diez títulos adicionales a *Zoro*, que es la obra recomendada en la *Guía* de Vélez (ver en el anexo 1 las obras de Jairo Aníbal Niño).

A la par con los anteriores, se registran otros nombres que publican constantemente entre 1980 y 1990 y que serán citados en el estudio de Robledo y en otros tantos artículos de estas dos décadas. Dichos autores, en cuya obra nos detendremos más adelante son Triunfo Arciniegas, Luis Darío Bernal, Ivar da Coll, Gloria Cecilia Díaz, Evelio Rosero Diago, Irene Vasco y Yolanda Reyes.

El listado de Rodríguez, como mencioné, tiene importancia en cuanto inscribe la literatura infantil colombiana en la literatura infantil latinoamericana, la cual es definida bajo unas características particulares que la distinguen dentro de la tradición infantil universal, como mostré en el capítulo II.

No hay una tabla de comparación con la literatura europea como en la *Guía* de Vélez o con los elementos de la literatura tradicional y didáctica de la investigación de Castilla, sino que el listado parte de las singularidades de la literatura escrita para niños en Latinoamérica desde el siglo XIX y lo compara con la producción publicada en Colombia.

De los autores colombianos para niños, el más importante, en términos de originalidad y construcción de una voz propia literaria del continente, es Rafael Pombo, por romper el esquema pedagógico y moralista de los escritores del siglo XIX y “aportar una buena dosis de desenfado, musicalidad, imaginación, sana irreverencia y, tal vez lo más renovador, displicencia por los

mensajes de carácter moralizante” (Rodríguez, 1993, p. 31).

En el estudio no hay mayores aportes de escritores colombianos. Aparecen mencionados algunos nombres, pero como “libros adicionales”. Solo hasta 1977 encontramos un nombre relevante: *Zoro*, de Jairo Aníbal Niño, y resaltada como una de las mejores obras escritas en Latinoamérica: “barroca, americanísima, enraizada en el realismo mágico, transmite un hondo mensaje de humanidad y ternura” (p. 138).

En el último capítulo de la investigación de Rodríguez, que pertenece a la producción de la década de 1980 y 1990, la literatura colombiana es presentada como aquella con el mayor número de publicaciones referenciadas en el conjunto de títulos de *Panorama*. Estos títulos son *Hip, Hipopótamo vagabundo* (1981), de Rubén Vélez; *Catalino Bocachica* (1980) y *La batalla de la luna rosada* (1993), de Luis Darío Bernal, y *Pelea en el parque* (1991) y *El aprendiz de Mago* (1993), de Evelio José Rosero.

Rodríguez destaca también dos obras de Gloria Cecilia Díaz: *El valle de los cocuyos* (1985) y *El sol de los venados* (1993); de Triunfo Arciniegas menciona cuatro textos: *La silla que perdió una pata y otros cuentos* (1988), *Los casibandidos que casi roban el sol* (1993), *Caperucita Roja y otras historias* (1993) y *La muchacha de Transilvania* (1994); de Ivar da Coll resalta, entre otros, el conjunto de sus libros ilustrados: *Chigüiro* (1985).

Contrasta cómo de una referencia al pie de página, como sucede durante los primeros setenta años de la historiografía de Rodríguez, se pase ahora a cierto protagonismo con los autores colombianos en el capítulo referente a la literatura de fin de siglo latinoamericana, a su vez, son escritores que tienen más de una obra publicada y en algunos casos, como con Ivar da Coll, hay solidez incluso para recomendar la mayoría sus libros.

Pertenecientes a esa década destaca tres obras por su “originalidad” y que estarán posteriormente en los nuevos listados de libros significativos para LIJ en Colombia, estos son *La alegría de querer* (1986), de Jairo Aníbal Niño; *Conjuros y sortilegios* (1990), de Irene Vasco, y aunque para entonces Yolanda Reyes no había publicado *El terror de sexto B* (1994) (título esencial para la crítica posterior) sí resalta “Frida”, un cuento publicado en la revista *Espantapájaros*, en 1992, y que sería incluido en *El terror de sexto B.*

Hay alusión a obras que no vuelven a aparecer en los listados. En el caso de *Panorama*, una veintena de títulos. No obstante, solo cuatro autores no aparecen mencionados en otros estudios, lo que sugiere también que a partir de 1990 es más sencillo ubicar, mostrar y decidir (ver en anexo 1 los títulos con la letra A en la columna correspondiente a listado) cuáles son los autores y cómo son

las obras que deben recomendarse, pues hay unas características definidas para la literatura infantil latinoamericana, un listado de obras y reseñas sobre esas obras y un grupo de escritores dedicados al oficio de escribir para niños.

Finalmente, subrayo que la obra de Rodríguez fue publicada por un organismo internacional que trabaja en favor de la lectura (el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, organismo adscrito a la Unesco), lo que muestra también el desarrollo finisecular que tuvo la industria editorial en torno al libro infantil en la región.

4.2 Mirándose a sí mismos

En la investigación de 1997 de Beatriz Helena Robledo, la historia de la literatura infantil sigue el mismo derrotero de Rodríguez, pero ahora visto desde la producción local colombiana.

El estudio de Robledo revisa el listado de Castilla y los aportes de Vélez sobre el tema en cuestión y organiza una muestra de escritores que marcaron la historia de la literatura infantil en Colombia. Los títulos seleccionados (alcanzan el centenar) cumplen el requisito de ser singulares dentro de un momento histórico en el cual no había un nicho para escribir o publicar literatura infantil (1800-1960) y hace una selección entre la aparente proliferación de títulos de los años setenta y ochenta del siglo XX, cuidando la escogencia de voces innovadoras con propuestas que, en su criterio, gustaran a los niños y a los jóvenes.

Robledo se ubica en un punto medio en el cual hay una preselección de textos y conceptualización sobre la LIJ y además se asienta en el ambiente ideal para proyectar estas particularidades hacia las voces emergentes de sus contemporáneos. Como se trata de una antología acude a los materiales que han recopilado y agrupado estudiosos del tema, entre estos el *Bosquejo*, de Castilla, y la *Guía*, de Vélez, lo que es muy interesante, pues podemos ver el filtro con el cual la producción literaria de un grupo de escritores pasa el filtro de la crítica para agruparse bajo el mote de literatura infantil.

Por consiguiente, autores que no fueron tenidos en cuenta en otros estudios, bien porque no eran lo suficientemente versátiles o definitivos para una época, sí lo son en este por su singularidad a la hora de convocarlos para construir una parte de la historia literaria; nombres apenas citados en otros estudios, son ahora valorados en su dimensión artística e histórica.

Robledo agrupa sus autores teniendo en cuenta la cronología de los mismos y, adicionalmente, tomando como referencia el punto desde el cual se originaron dichos textos; es así como, por ejemplo, los escritores que han recopilado la tradición oral mestiza —punto de origen de

la literatura latinoamericana, siguiendo el concepto de Rodríguez y otros— están en el mismo apartado y no estrictamente en orden cronológico.

Del mismo modo, destaca nombres referidos en otros estudios, como Euclides Jaramillo Arango y Hernando García Mejía; y así también, agrega otros escritores que han recopilado el folclor y la tradición oral de diferentes regiones del país, entre ellos Rafael Jaramillo, José Antonio León Rey, Hugo Niño, Gonzalo España y Leopoldo Berdella de la Espriella.

De nuevo, como en el caso de Vélez y Castilla, coincide en que los primeros atisbos de la literatura infantil surgen en los escritores costumbristas, para finalmente terminar el siglo XIX con el nombre fundamental para las letras infantiles colombianas: Rafael Pombo.

A medida que sale del siglo XIX para entrar al XX, Robledo encuentra otros textos fundamentales convocados por su singularidad: *El romancero colombiano* (1883), mencionado por Castilla, y una antología que figura como nota marginal en el estudio de Rodríguez: *Historia y cuentos para los estudiantes del Colegio del Rosario*, de Rafael María Carrasquilla; adicionalmente, menciona a Tomás Carrasquilla, específicamente el cuento “Simón el mago” (1890).

Ya en el siglo XX hay varios exponentes: Santiago Pérez Triana, Eco Nelly, Ricardo Carrasquilla y Víctor Caro. Sobre este último explicará su importancia en relación con las publicaciones seriadas para niños y el caso de la revista *Chanchito*.

En *Chanchito* se publicaron fragmentos de obras que después entrarían a formar parte del canon infantil colombiano, entre estas, los poemas para niños de Víctor Caro y los *Retazos de historia*, de Guillermo Hernández de Alba.

Se trae a colación autores que trabajaron la historia por acercarla a niños y jóvenes. En este apartado resalta *El romancero de la conquista y la colonia* (1938), de Ismael Enrique Arciniegas, así como a los autores Simón Latino, Oswaldo Díaz y Elisa Mújica, todos mencionados en estudios anteriores.

Hasta 1970 la lista es relativamente fácil de armar: hay pocos nombres que no están en otros listados, es el caso de Carlos Castro Saavedra y Fanny Osorio, de los cuales rescata especialmente su obra poética (ver en anexo el listado que aparece con la letra R).

En las obras y autores posteriores a 1970 hay una depuración de los títulos y la justificación de por qué unos son más válidos que otros, teniendo en cuenta que algunos de los autores han publicado de modo constante. De Jairo Aníbal Niño destaca *La alegría de querer*; de Celso Román, *Las cosas de la casa* y *Los animales domésticos y electrodomésticos*, mientras que de Triunfo Arciniegas se inclina por sus versiones de *Caperucita Roja*.

Robledo manifiesta un interés moderado por las obras ganadoras del concurso Enka, sin negar la importancia del premio para el desarrollo de la LIJ; no obstante, considera fundamentales a los autores ganadores pero con obras posteriores mejor logradas.

La llegada de la década de 1990 coincide con una serie de obras y autores que realmente merecen, en opinión de Robledo, insertarse en la tradición de la literatura infantil. Destaca *El sol de los venados* y *El valle de los cocuyos*, de Gloria Cecilia Díaz; a Irene Vasco, con *Paso a paso* (1995); a Evelio Rosero, con *El aprendiz de mago*; a Yolanda Reyes, con *El terror de sexto B*, y a Ivar Da Coll, con su series de libros ilustrados (ver anexos 1 y 2).

Hay un grupo adicional que, sin pertenecer a los infaltables recomendados, es citado en referencias posteriores, lo que da pie a entender que se trata de títulos que pasaron desapercibidos para su época o de autores cuyo trabajo estaba a la espera de ser reconocido; tal es el caso de Gonzalo Canal Ramírez y Pilar Lozano.

Como ya mencioné, el trabajo de Robledo marca un punto definitivo para la historiografía del libro infantil colombiano por su objetivo de encontrar y ubicar cronológicamente la producción escrita pensada para niños y jóvenes; por esa razón se convierte en referencia obligatoria para los estudios sobre el tema. Allí convergen las voces que han estudiado el asunto por poco más de cuarenta años.

4.3. Un catálogo con más forma

En los siguientes listados escogidos, el filtro ha llegado a un punto de estabilización referente a los textos y escritores recomendados, además, estos evidencian que, al menos hasta 1970, ya está establecido un canon: cuáles son los autores y las obras dirigidas a los niños y jóvenes.

Dos sondeos realizados con expertos en el tema de la literatura para niños me resultaron clave de contraste. En el primero, realizado por Fundalectura en 1994 y que acompaña un extenso análisis sobre la producción infantil en Colombia, encontré que de los veintitrés escritores referenciados el único autor nuevo en el listado es Lyll Becerra de Jenkins y su novela para jóvenes *Prisión de honor* (1989).

La lista de autores es similar a la presentada a lo largo del capítulo, sin embargo se suman algunas obras: de Fanny Buitrago, *La casa del verde doncel* (1990), y de Jairo Aníbal Niño, *La señora contraria* (1993). En total, se recomiendan treinta y nueve títulos, la mayoría de estos son de

narrativa (diez y nueve) y doce son del género poético.

El sondeo de 1998, producto del Congreso Nacional de Literatura Infantil, pregunta por libros significativos posteriores a 1977, la inquietud va dirigida a doce expertos colombianos. El grupo incluye investigadores, promotores de lectura, editores y bibliotecarios, es decir, se recoge el punto de vista de los diferentes actores involucrados en LIJ.

Este listado tiene un total de quince títulos recomendados, de nueve escritores: Lyll Becerra de Jenkins, Ivar da Coll, Gloria Cecilia Díaz, Jairo Aníbal Niño, Yolanda Reyes, Evelio Rosero, Clarissa Ruiz y Rubén Vélez, todos referenciados en otros estudios consultados para este capítulo.

De los quince títulos escogidos por el grupo de expertos, la mayoría pertenecen al género narrativo: *Prisión de honor*, *Zoro*, *Hip*, *Hipopótamo vagabundo*, *El valle de los cocuyos*, *El sol de los venados*, *Paso a paso*, *El terror de sexto B* y *Pelea en el parque*. Los restantes son de poesía lírica: *Palabras que me gustan*, *Conjuros y sortilegios* y *La alegría de querer*; finalmente, se incluye el conjunto de libros ilustrados de Ivar da Coll.

El último artículo del primer grupo de este recorrido de autores y obras es el de Borrero (2001), en donde se referencian treinta y tres títulos. Para no volver a los autores y obras que he mencionado en este capítulo, me referiré únicamente a los que aparecen por primera vez.

El listado de Borrero centra su atención en los textos que construyeron una voz particular del libro infantil colombiano. Bajo esa cuestión ubica libros de corte realista y los que recrean los mitos y la tradición oral. Es importante anotar que es un artículo presentado dentro de una colección analítica de la literatura colombiana lo que comprueba que pese a su tímido avance, ha entrado finalmente a formar parte del grueso espectro de la literatura nacional.

Si bien Borrero se concentra en exponer los ejemplos novedosos de la literatura infantil nacional, depara en los antecedentes, de allí que veamos referenciados a los autores clásicos para niños y jóvenes: Pombo, Díaz, Euclides Jaramillo, entre otros. Menciona también a los que consolidaron su obra en los ochenta: Niño, Berdella de la Espriella, etcétera, y los que a finales de de década de 1990 estaban posicionándose: Vasco, Rosero Diago y Yolanda Reyes.

Y como se concentra en la realidad social trae a colación a Becerra con sus novelas *Prisión de honor* y *La celebración del héroe* (1993), ambas obras escritas desde la distancia pues la escritora vivía en Estados Unidos, resultan curiosas dentro de nuestro grupo pues fueron escritas primero en inglés y luego fueron traducidas al español.⁵³

En ese mismo marco de referencia ubica a Julia Mercedes Castilla con sus obras *Emilio*

⁵³ Lo mismo pasa con el libro *Cuentos a Sonny*, de 1908, que fue traducido posterior a su versión original en inglés.

(1997) e *Historia de un niño de la calle* (1990). Otros libros como *La ballena varada*, de Oscar Collazos, y dos de Sarita Kendall, *La campana del arrecife* (1989) y *El rescate de Omacha* (1995), muestran por partida doble aspectos de la literatura latinoamericana: la denuncia social, en este caso relacionada con el daño ecológico, y la descripción del paisaje americano: con Collazos, la vida en las playas del océano Pacífico, y con Kendall, la vida en la Amazonía.

Con esta misma tendencia del paisaje americano, ahora desde el aspecto maravilloso y mítico, referencia dos libros de Luis Darío Bernal *El imperio de las cinco lunas* (1998) y *El maravilloso viaje de Rosendo Bucurú* (1988), así como otros de la misma tendencia que ya he mencionado.

En resumen, este último listado nos arroja una conclusión que ha venido rondando a lo largo de este capítulo: la literatura infantil colombiana consigue traspasar filtros y ubicarse dentro de su historiografía en la medida en que sabe construir un discurso apropiado para los niños, con talante original y en algunos momentos transgresor. Bajo esta premisa los autores continúan escribiendo, a veces con resultados loables y a veces con efectos que no consiguen siquiera una referencia al pie de página en la crítica especializada.

5. Acercamientos del nuevo siglo

El cuadro de autores del anexo 2 es básico para este análisis porque allí se apuntan autores que se habían pasado por alto en otros estudios, a pesar de su aporte al género; adicionalmente, incluye nuevos títulos de autores reconocidos y un grupo de creadores que empieza a marcar la pauta en el espacio “nuevos nombres” en LIJ. Estos dos listados son resultado de investigaciones producto de un momento en que hay una tradición del libro infantil y una conciencia de su continuidad, mediante la cual se pueden realizar críticas complementarias e incluir autores que por una u otra razón no fueron considerados —tal es el caso del estudio de Beatriz Helena Robledo de 2012— y de establecer cuáles han sido los hitos de la misma, en especial después de los años setenta, como es el caso del artículo de Carlos Sánchez Lozano.

Siguiendo a Robledo, presentaré primero los autores anteriores a 2000 que habían sido mencionados de modo tangencial pero que, al hacer cohesiva la lista, entran a formar parte fundamental; luego, los títulos nuevos de autores con trayectoria tomados en consideración, y para terminar, la enumeración de autores posteriores a 2000. En este apartado me limitaré a presentar los autores que complementan el catálogo hasta el año 2012 y así finalizar lo que me he propuesto como un *quién es quién* en torno al tema.

De los primeros exponentes, se resalta la obra poética de Luz Stella, que no había sido

tenida en cuenta en otros estudios, y en el género dramático a Iván Darío Álvarez y su trabajo con el grupo de títeres La Libélula Dorada, señalado como el representante más fuerte del teatro infantil colombiano.

Otros autores que no habían sido mencionados son Beatriz Caballero, con *El cuaderno de los novios* (2001), *Codazzi* (1993) y *La aventura de la Expedición Botánica* (1983), estas dos últimas de corte histórico, y José Luis Díaz Granados, con su obra poética para niños.

En el género narrativo se resalta a Andrés Elías Flórez, con *La vendedora de claveles* (1993); María Fornaguera, con *Una canción en línea de fuego* (1993); Helena Iriarte, con *Recuerdas Juana...*; Miguel Ángel Pérez, con *Tobías, el capitán de los delfines* (1982), y Luis Fernando Macías, con una trilogía para jóvenes: *Amada está lavando* (1979), *Del barrio las vecinas* (1987) y *Los relatos de la Milagrosa* (2000).

De autores consagrados de los cuales hay nuevos títulos están Hernando García Mejía, con *Tomasín Bigotes* (1990); Luis Darío Bernal, con *Anacaona y las tormentas* (1994), y Gonzalo España, con *Historia imaginaria de conquistadores e indios* (1992), *La expedición Botánica* (1999), y *Relatos precolombinos* (1994).

También menciona a Evelio Rosero, con *Cuchilla* (2000); Triunfo Arciniegas, con *Los besos de María* (2001); Pilar Lozano, con *Así vivo yo: Colombia contada por los niños* (2011); Yolanda Reyes, con *Los años terribles* (2000), y *El libro que canta* (2005); Celso Román, con *Entre amigos* (2007) y *De ballenas y de mares* (2002), e Irene Vasco, con *Guía de viajes: lugares fantásticos de Colombia* (2007), *El dedo de Estefanía* (2000), *A veces* (2005) y *Simón quiere perder el año* (2007).

Entre los nuevos escritores ubica a Alejandra Algorta con *Pez quiere ir al mar* (2012); Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, con *Camino a casa* (2008) y *Eloísa y los bichos* (2009); Olga Cuéllar, con *Escondidas* (2007) y *Saltarines* (2010); Dipacho, con *Dos pajaritos* (2010); Francisco Leal, con *El mordisco de la medianoche* (2009) y *Los secretos de Hafis Mustafá* (2010); Constanza Martínez, con *James no está en casa* (2011); Gerardo Meneses Claro, con *La luna en los almendros* (2012); María Inés McCormick, con *Patricio, Pico y Pluma* (2009); Francisco Montaña, con *No comas renacuajos* (2011) y *La muda* (2011); María del Sol Peralta, con *Concierto animal* (2008) y *Sana que sana, una canción para cada ocasión* (2008), y Claudia Rueda, con *Anaconda* (2010).

En *Todos los danzantes*, están los representantes de centuria y media de LIJ. Ese último listado debería confrontarse en diez años para encontrar quiénes, en especial entre aquellos que han publicado sus obras después de 1990, se mantienen firmes en el catálogo.

5.1. Punto de llegada: primera década del siglo XXI

El investigador Carlos Sánchez Lozano en 2013, se sitúa en un terreno firme de LIJ (1970) para encontrar los hitos de la misma, indicativo de que ya estamos hablando abiertamente de un grupo consolidado de obras y autores.

El estudio busca los libros que marcaron época, bien en su momento o posteriormente, a través de sus estrategias discursivas, formas de interpretar la realidad y manejo de la edición y producción editorial, así distingue rasgos particulares bajo los cuales agrupa dichos títulos.

El artículo parte de los antecedentes en los siglos XIX y XX, para llegar a los años ochenta en donde advierte que la LIJ colombiana ya tiene unos rasgos propios que le dan identidad definitiva.

El primer rasgo tiene que ver con la tradición y la identidad cultural. En este sentido considera que la obra *Juan Sábalo*, de Leopoldo Berdella de la Espriella, es el más atinado, sin dejar de lado a los demás escritores que trabajan tradición oral como Euclides Jaramillo o Hugo Niño.

El otro autor al que resalta en esta esfera es a Ivar da Coll, con la serie *Chigüiro*. Además señala que marca el “inicio definitivo al género del álbum ilustrado en Colombia” (p.76), en palabras de Lozano.

El segundo rasgo tiene que ver con la “ficción narrativa como fuente de comprensión de la realidad”. De esta manera, considera que la obra *El robo de las aes* (1983), de Gonzalo Canal Ramírez, abre el camino de la ficción realista para niños. En esta misma tendencia, figura como hito *El sol de los venados*, de Gloria Cecilia Díaz, a la que considera la primera novela juvenil colombiana. Otro de los hitos sería el libro de cuentos *El terror de Sexto B*, de Yolanda Reyes, al que denomina el primer *bestseller* de la LIJ colombiana. Para completar este grupo, incluye el título *Cuchilla* (2000), de Evelio Rosero Diago, una novela que, como la obra de Reyes, refleja lo que piensan los jóvenes durante la vida escolar.

El siguiente rasgo sugerido por Sánchez corresponde a “Irreverencias, rebeldías y utopías”. Curiosamente, allí sitúa a los títulos de poesía; principalmente por sus temáticas destaca tres obras que ya hemos visto referenciadas en otros estudios: *La alegría de querer*, de Jairo Aníbal Niño; *Conjuros y sortilegios*, de Irene Vasco, y *Los animales domésticos y electrodomésticos*, de Celso Román.

En este punto, incluye también la obra dramática *Los héroes que vencieron todo menos el miedo* (1996), de Iván Darío Álvarez, de la que afirma ser “la mejor obra para títeres que se haya escrito en Colombia”.

Un último rasgo que apunta el “mapa de viaje para jóvenes lectores” le permite incluir tres antologías, pues las considera un puente y puerta de acceso a la literatura sin rótulos de infantil o juvenil. Estas son *Palabras que me gustan*, de Clarisa Ruiz; *Antología de lecturas amenas* (1988), de Darío Jaramillo Agudelo, y *Antología de la poesía colombiana para jóvenes* (2000), de Beatriz Helena Robledo.

Como parte final de su artículo hace una enumeración de textos posteriores a 2005 cuya relevancia es creciente —algunos títulos son mencionados también por Robledo en su último estudio. Destaca la madurez de obras como la de Triunfo Arciniegas en los libros *El árbol triste* (2005) y *El último viaje de Lupita López* (2011); de Pilar Lozano en *Así vivo yo: Colombia contada por los niños* (2011), y de Francisco Leal Quevedo en *El mordisco de la medianoche* (2009) y *Los secretos de Hafiz Mustafá* (2010).

Menciona también *Camino a casa*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; *Jacinto y María José* (2009), de Dipacho; *Patricio, Pico y Pluma en la extraña desaparición del doctor Bonett* (2009), de María Inés McCormick; *Formas* (2009), de Claudia Rueda, y *No comas renacuajos* (2011), de Francisco Montaña.

Con estos elementos me permito comparar el punto de partida de la investigación de Olga Castilla con el artículo de Sánchez Lozano. Lo que propongo aquí es encarar dos panoramas diferentes: uno, árido y lleno de cuestionamientos sobre hacia dónde vamos con los libros para niños, y otro que muestra un “ecosistema” en el cual hay una maduración de este tipo de literatura.

Finalmente, hay un espacio claro y definido donde se considera que hay una literatura infantil y juvenil que ha sentado sus bases y tiene características específicas que la definen a través de unos autores y obras enfocados en LIJ. Ante este panorama ya no hay quien dude de que la literatura infantil en Colombia no existe.

V. Rasgos de la ficción realista en la LIJ colombiana del siglo XX

1. Antecedentes

Con base en lo visto hasta ahora hay cuatro puntos de interés a la hora de pensar en la literatura infantil colombiana. El primero tiene que ver con la existencia de una literatura para niños, concebida para un público específico que necesita de materiales de lectura con unas características particulares, condicionadas por un grupo dominante que se dirige a ellos. Su origen estuvo señalado claramente como didáctico, con un destinatario definido que necesitaba aprender algo a través de un instrumento denominado libro. Ese “algo” podía ser desde un silabario para entrenarse en el código escrito hasta desembocar en temas que propendían a su formación integral.

Los libros y la lectura, preparaban a este destinatario para un otro momento de su vida, que desde la Ilustración se reconoció como adultez y cuya idea captó la atención de las recién constituidas naciones en América Latina. La literatura infantil que se conoce hoy proviene de una mirada occidental del concepto de niñez ante la cual se ha ido acoplado el material dirigido a estos públicos.

En el caso colombiano, esta idea tiene sus primeros visos durante la Colonia –con textos instructivos y preceptivos– y toma forma de “literatura infantil” en el principio del siglo XX– refiriéndonos a títulos publicados– con unos cimientos que se remontan a una tradición oral conjugada en aspectos indígenas, españoles y africanos.

El segundo punto se relaciona con el objetivo de la literatura para niños en Latinoamérica y en el caso colombiano en particular, referida a dos finalidades concretas: la primera se enfoca en un objetivo de tipo didáctico y pedagógico y la segunda en representar (la sociedad latinoamericana y sus costumbres) tal como lo hace la literatura en general.

El tercer punto resalta que estas finalidades parten de un proceso que se atiene a la importancia que tiene la educación y el concepto de niñez en la agenda nacional. A medida en que el libro se vuelve un objeto más asequible y se empieza a concebir la lectura como un ejercicio que supera el didactismo a través de títulos (que podrían gustar a este nicho de lectores) se proyecta una industria y una tipología “infantil” que influye en la escritura, a la vez que en la promoción de dichos títulos, y tanto más en el oficio crítico sobre estos títulos.

El cuarto punto refuerza la idea de que entre 1990 y 2012 se han realizado diversas investigaciones que apuntan a la construcción de una arqueología de esta tipología de libros, así como el reconocimiento de un volumen significativo de títulos producto de una revisión de la

producción y un análisis de los hitos de la misma de frente a otros países de la región que ha consolidado una estética y una visión de mundo reconocibles dentro de la literatura infantil latinoamericana.

Con la precisión de estos cuatro puntos de partida quiero proponer en este capítulo una mirada a la literatura infantil colombiana en cuanto a sus temas y contenidos, específicamente hasta la década de 1970.

2. Modelo de análisis

En varios títulos se presentan algunos motivos que se repiten que me instaron a reparar en estos y por tal razón realicé un análisis puntual, tomando un grupo muestra⁵⁴ y siguiendo algunos aspectos básicos (acciones, personajes, tiempo- lugar) en el que encontré ciertas cualidades que se repetían con relativa frecuencia, en especial los que muestran la vida cotidiana de sus personajes. Esto me mostró la pertinencia de un análisis estructural para entender las unidades constitutivas de dichos títulos y en revisar la taxonomía utilizada en los análisis de Vladimir Propp en *Morfología del cuento* (1928).

Quiero resaltar algunas de sus aseveraciones que encuentro muy útiles para justificar el análisis estructural de la narrativa seleccionada para esta investigación. Si bien los estudios narratológicos posteriores inspirados en Propp y los ejes actanciales propuestos por Greimas dan un paso adelante en los estudios estructurales de la narración, en *Morfología del cuento* encuentro varias claves para iniciar el ejercicio propuesto para clasificar el material inventariado hasta ahora.

“No se puede hablar del origen de un fenómeno sin antes describir el fenómeno” (Propp, 1987, p. 17) indica Propp en la parte introductoria de su trabajo. Puede parecer una afirmación de corte retórico, pero en sí misma abstrae una gran pregunta que surge en el estudio crítico de la literatura infantil colombiana y es el interés por saber de dónde viene, de establecer los alcances de la misma, su originalidad y sus perspectivas a futuro.

Podemos afirmar que la literatura escrita para niños existe en Colombia desde el siglo XIX, pero para ello es necesario indicar por qué y no resumir el hecho a la idea aceptada por los estudios literarios que la literatura para niños nació de la necesidad de construir una identidad –al igual que el surgimiento de las literaturas nacionales– y de encontrar una vía pedagógica y didáctica de enseñar preceptos de distinto tipo. Tal afirmación, en apariencia aceptada y además par a lo ocurrido

54 La muestra la tomé revisando los títulos más representativos presentados por los diferentes panoramas históricos de la literatura infantil colombiana. En especial me enfoqué en los libros publicados antes de 1960 por tratarse de los precursores del género. No profundicé en los de corte histórico o costumbrista pues se salen de mi línea de estudio y fueron publicaciones que no iban dirigidas en concreto a este espectro de lectores.

en otros países, puede ser validada en la medida en que haya estudios descriptivos que muestren dicho origen. .

Los primeros años, digamos hasta 1960 son un capote gogoliano de donde surgen temas y problemas de la literatura infantil que luego se aglomeran en tres décadas muy significativas para el libro infantil en Colombia: finales de los setentas –con la creación del premio Enka en 1977 y el surgimiento de varias editoriales infantiles, los años 80 considerados un momento de transición y la década de los 90 –con la conceptualización y periodización de LIJ–. Esto nos da indicios para escoger un método de selección teniendo en cuenta a los años 70 como un eje nuclear de punto de llegada (de la construcción y exploración del género: espacios, personajes, temáticas, etcétera) y de partida de la LIJ (conceptualización, transición, producción), para así entender el fenómeno y conceptualizar el origen de esta literatura.

Claro está que, volviendo al punto de partida de Propp, esta perspectiva genética pasa a veces de largo la “descripción sistemática” (p.17) lo que conlleva a análisis que no dan cuenta ni respuesta de la hipótesis original del trabajo; en otras palabras, un sistema taxonómico, sistemático, exacto, acercaría el cuento maravilloso a una descripción científica, una morfología desde la cual se abran las compuertas para un análisis con cimientos estructurados.

Es así como Propp llega a su hipótesis de trabajo en *Morfología del cuento* y que por ahora yo quisiera mantener sobre la mesa: una clasificación del cuento no es tan sencilla o resumatoria, precisamente, el método adecuado de investigación es ir a las partes mínimas que constituyen el cuento, es así como llega a develar las funciones de los personajes en los cuentos maravillosos, como “parte constitutiva fundamental de un cuento” (p. 33) que muestra cómo hay elementos constantes sin que importen los personajes o la manera en que se desarrolle una acción. Debe tenerse claro que este método de Propp se aplica a los “cuentos maravillosos”, y que si bien las funciones encontradas fluyen en este tipo de cuentos esto no quiere decir que en otros funjan de la misma manera. En otras palabras, no es un método aplicable a todas las tipologías de cuentos.

Mi intención no es seguir a ojo cerrado el método de Propp sino valerme de algunos elementos de su método científico para “describir” los elementos constitutivos y constantes de la narrativa colombiana para niños, digo más bien, es un punto de partida para encontrar nuestro propio método taxonómico inspirado en el trabajo de Propp.

Para este apartado me concentraré en establecer las secuencias, las partes constitutivas del relato, la irrupción de los personajes, así como los elementos de unión entre acciones y las motivaciones. Es decir, la identificación de las secuencias y posteriormente desglose de acciones y

determinación de personajes permite que se alcance un análisis de tipo estructural que pueda aplicarse a los cuentos seleccionados y así encontrar vasos comunicantes entre unos y otros.

Con base a lo anterior, este análisis se acerca al modelo de los estudios estructurales presentados por Oldřich Bělič en *Análisis estructural de textos hispánicos* (1969), cuyos análisis parten de un elemento estructural riguroso, enriquecido y contrastado con otros ensayos de hispanistas o críticos en general que no parten necesariamente del análisis estructural. Lo interesante de los ejercicios de interpretación de Bělič es que superan el formalismo e involucran otros temas como el contexto (visto en su uso de fuentes diversas al abordar un texto literario) y asimismo tienen en cuenta al sujeto lector al que pertenece el texto, lo que muestra a sus análisis como un ejercicio muy completo en donde se insiste en la importancia de establecer los aspectos compositivos de un texto (entendido como lo que “compone” un texto) sin necesidad de profundizar o analizar cada detalle (Bělič , 1969, p.34).

Es decir, el análisis estructural no es una camisa de fuerza en los análisis de Bělič. El ejercicio quisquilloso de Propp, si bien es muy válido y además muestra resultados que inspiraron parte del análisis literario del siglo XX a veces es inabarcable, especialmente si se trata de trabajar cuentos que tienen múltiple variantes y que son hijos (legítimos, naturales, adoptivos o rebeldes) de esos primeros cuentos de tipo mítico del cual él mismo Propp insiste en que no son todos posibles de mirar bajo la morfología de 31 funciones realizadas por siete personajes, ni tampoco que se mantenga de forma constante en más de los cien cuentos revisados, clasificados y analizados en su propuesta.

No obstante, en el modelo de Bělič se observa que si bien se tiene en cuenta estas unidades narrativas, hay una prelación por encontrar elementos de índole estructural para encontrar respuesta a hipótesis concretas. Por ejemplo, en el análisis de la *picaresca española* parte de algunos estudios que insisten en la falta de elementos compositivos. Bělič se lanza a buscar en el andamiaje del texto evidencias que le permitan demostrar que sí hay un elemento compositivo. Para ubicarlos, realiza primero un análisis de tipo estructural identificando la “obra-prototipo del género y la más discutida desde el punto de vista de la composición” (p. 31), es decir que se enfoca en un texto para encontrar la tabla de comparación con los demás textos a estudiar. En el ejemplo anterior, como en otros de los análisis del experto, encontramos este método, que encuentro útil para proseguir en el análisis particular de esta investigación.

Así, buscando encontrar los aspectos compositivos, organicé un primer ejercicio de clasificación escogiendo los títulos de corte narrativo de la primera época de la literatura infantil. Proseguí con un análisis que toma elementos muy sencillos y fáciles de identificar en la narración,

sugeridos en los cuadros de análisis de Propp a través de un esquema de clasificación que los contuviera en sus propiedades internas, profundizando en: la situación inicial, definición de espacio y tiempo, composición de la familia, parte preparatoria, nudo de la intriga y desenlace.

Los aspectos específicos analizados fueron: tipo de narrador, espacio temporal, personajes, constitución de la familia, situación inicial, introducción de intriga, momentos hasta el nudo, nudo y desenlace. Este mismo método lo utilizo en la segunda parte de esta investigación. (Ver capítulo VI y siguientes).

3. Espacios y personajes

Al comienzo de este trabajo, mientras construía el corpus a estudiar, filtré los títulos a investigar tomando en cuenta que asumieran aspectos de la historia política y social colombiana del siglo XX. Tal selección obedeció a un interés personal de observar y analizar estos títulos que se venían destacando dentro de la producción editorial para niños y jóvenes. En la medida que avancé en la investigación constaté que no es gratuito que sea la ficción realista la que haya ido tomando relevancia y que, pese a que la fantasía y lo real maravilloso hayan sido tópicos que tuvieron un cierto protagonismo y desarrollo entre 1970 y 1990, posterior a estos años sufrieron un agotamiento –como anotan varios investigadores (Reyes 1994; Piedrahíta 1983; Borrero 2001; Robledo (1993 y 2012)– y no constituyeron una temática que oxigenara la literatura infantil, sino que al contrario, la volvió farragosa y sin ejemplos loables para destacar. Caso contrario ocurrió con los títulos que tendían a narrar la vida cotidiana y el espacio colombiano ya que este tipo de temáticas comenzaron a tomar relevancia y empezaron a sobresalir como un sello distintivo de la LIJ colombiana desde entonces.

En la elaboración del corpus y el contraste con la LIJ escrita antes del 70, entre el 70 y 80 y después del 90 encontré aspectos que evidencian un interés que se remonta al comienzo de la producción dirigida a niños y jóvenes y que intenta relatar la vida cotidiana de un lugar y la realidad inmediata en la que viven los niños. Algunas de estas características han sido resaltadas por los estudios críticos, como se apuntó en el anterior capítulo, por ejemplo: que la mayoría de los primeros títulos son de corte histórico o costumbrista, que algunos iban dirigidos a un público en formación que no era necesariamente un niño y que contenían una fuerte carga moral en sus contenidos, o que también había una muestra que iba dirigida a niños en edad preescolar y que a veces concebían un lector adulto implícito que leía estos textos a los niños para darles a conocer su realidad circundante.

Hay una inclinación por retratar los problemas sociales, por ubicar los ideales de la niñez en

el espacio colombiano, bien para describirlo, hacer una denuncia, exaltar valores o señalar problemas y construir una literatura infantil que sea y se defina como colombiana y que en ese sentido acuda a la ficción realista⁵⁵ como manera de representarla. Se proyecta, además, un espacio ideal que surge de modo continuo en esta primera literatura anterior a 1970, representando el campo y la ciudad como polos opuestos, ambos con características ideales pero insuficientes para ser un lugar de asiento definitivo: la vida rural es armoniosa, pero aburrida o sin futuro para el protagonista y la ciudad es un espacio depositario de los sueños de los protagonistas, pero asimismo es un lugar donde no hay esperanza para cumplirlos, y se resume en una realización modesta de los sueños originales que motivaron la acción narrativa⁵⁶.

Del análisis resulta evidente el interés de los autores por establecer la historia nacional, es el caso de *Vida de Simón Bolívar para niños* (1930) de Simón Latino, *Retazos de historia* (1936) o *Historia en cuentos* (1953) de Eduardo Caballero Calderón. En estos títulos encontramos un interés explícito de contar sucesos históricos usando estrategias de la narrativa. Ocurre algo similar con los cuadros de costumbres: la vestimenta, el uso del lenguaje, la música, la descripción detallada de los lugares y los personajes, con un interés del narrador de presentarlos como una foto de la época y propender a que el lector se sintiera reconocido en esos textos; parecido sucede también en las fábulas y la narrativa rimada que buscaban interpelar a un lector local a través del juego verbal y la musicalidad de las composiciones.

En dichos títulos encontramos una forma de establecer una sociedad que se sobreentiende como colombiana y tiene unos rasgos particulares que la definen como tal y la inscriben en un espacio geográfico y cultural particular. Por ejemplo, Rafael Pombo en *Cuentos pintados para niños* (1867) y *Cuentos morales para niños formales* (1869), se propone llegar a un público específico, usando la versificación que era más familiar para los lectores del siglo XIX: los romances, las coplas y las décimas. Les escribía a sus lectores en su idioma, con las palabras que usaban a diario, con un humor acorde al que se vivía en las tierras andinas y unos personajes con los cuales los niños se identificaban fácilmente y podían entender el trasfondo moral y de enseñanza de valores que contenían sus rimas.

4. LIJ anterior a 1970

Es frecuente que en la LIJ anterior a 1970 el niño se introduzca como un personaje investido

55 Hago la salvedad que asumo el término “realista” desde una perspectiva que se acoge a la literatura que refleja una realidad inmediata y concreta, sin intromisión de elementos fantásticos o maravillosos y que sucede en un tiempo y lugar verídico e identificable, sin adentrarme en retomar los sentidos que tiene el término “realismo” en la periodización y tradición literaria.

56 Ver relatos de María Eastman, Eco Nely, Oswaldo Díaz, Fanny Osorio.

de adulto o un niño que no puede serlo porque debe trabajar para sostener a su familia, es decir, se le reconoce como niño pero se subraya que debe dedicarse a otros asuntos. En otros relatos, se presentan como niños que deben asumir pérdidas familiares, lo que acelera su adultez, o niños que actúan de modo independiente, sin que haya un tutor o personaje mayor que sea mediador en las motivaciones del protagonista. En contraste, hay otros ejemplos en que el niño es protegido y pertenece a un sistema constituido en su núcleo por la familia, estos menores viven bajo la tutela de sus padres y ellos abogan por su bienestar.

Los relatos que tienen como protagonistas animales o juguetes hacen críticas a la sociedad y a los modelos sociales implementados, en algunos casos con elementos del realismo social⁵⁷ presente también en la literatura de la época, haciendo uso de la personificación y dando a los animales o las cosas los roles característicos de la reciente clase obrera, o exaltando la vida campesina o la vida marginal de grupos que no conseguían integrarse a la vida en la ciudad. A través de este recurso esbozan el desarrollo de las ciudades, la migración y el gran desequilibrio entre las clases sociales. Por ejemplo, animales que se niegan a trabajar o indagan y cuestionan la “necesidad de trabajar”, como en *La gallina Nicaragua* (1937) de Víctor Caro que recoge esta cuestión a través del juego verbal⁵⁸, para citar un título representativo.

Otro ejemplo relevante se encuentra en el cuento *El muñequero amotinado* (1948) de María Eastman, que describe una sublevación de los juguetes de una niña porque no les dan comida. El cuento muestra la tensión de clases y la demarcación de los roles según el estrato social y también según el material del que está hecho el juguete: el muñeco de aserrín es el criado o la muñeca de trapo negro es la cocinera, entre otras características físicas que facilitan el interés comparativo con la sociedad que se propone el cuento, es decir, la criada es de raza negra, el muñeco fabricado de material barato tiene un trabajo como sirviente, de ese modo, estos elementos subrayan la diferencia de clases sociales y la demarcación de las mismas dependiendo de la apariencia de las personas.

Destaca también la poca aparición de la figura paterna, salvo algunas excepciones. Cabe

57 En estos casos hay una motivación que se incluye en la corriente de la literatura del realismo social, que busca una interpretación social a través de la realidad. Fue desarrollada en América Latina principalmente desde finales del siglo XIX hasta 1970 (Losada, 1979, p.415), y tuvo una mayor relevancia desde la década de 1930. Podemos encontrar algunos ejemplos representativos de esta corriente en la literatura infantil latinoamericana como se apuntó en el capítulo II. Entre las particularidades de este realismo social latinoamericano encontramos la representación de las clases marginadas: obreros, migrantes, campesinos, indígenas. Los personajes pertenecen a un grupo social específico y dan voz a las situaciones y problemas de dicho grupo social, la narración es de tipo lineal, generalmente, y pretende dar un testimonio vivo de cómo es la vida dentro de estos colectivos, que es un asunto vital porque se da cuenta del individuo como parte de esa sociedad muchas veces excluida. Estas características pueden encontrarse en algunos ejemplos anotados en este capítulo pero no son específicas de los libros que voy a analizar más adelante, publicados posterior a 1990.

58 En la fábula la Gallina cuestiona tener que poner un huevo todos los días. Dice uno de los versos: “La muy boba una mañana,/ por consejos de un turpial,/ cacareo su independencia/ y no quiso trabajar./ ¿Quieren huevos? ¡Que los compren/ o los manden fabricar! /¡Dueña soy de divertirme/ y de hacer mi voluntad!” (Caro, 1999, p. 26).

destacar aquí *Los cuentos a Sonny* (1907) de Santiago Pérez Triana, en el que el padre es quien narra los cuentos y estos impulsan a que el niño se interese por el mundo que lo rodea, por el mundo que lo antecede y al que accede a través de los relatos que otro le cuenta. En otros la acción recae en la madre, quien es la que aconseja, la que es cabeza de familia y que castiga, pero también es la que sufre la problemática social y afecta directamente al niño quien debe tomar decisiones drásticas para proteger a su familia.

En los relatos, donde el protagonista transgrede y se va del espacio cerrado del hogar, es común que éste reciba una lección ejemplar y en ciertos casos recibe un castigo por sus acciones, reforzando el corte moralizante de algunas de estos cuentos y fábulas.

Es constante que cuando hay un final feliz es de tipo episódico, no hay un “para siempre” y al contrario, varias narraciones culminan con un castigo o con la muerte del protagonista, caso de *Minero* (1948) y *La muñeca de Emma* (1916) de María Eastman. Vale destacar que algunos cuentos parecerían ir dirigidos no solo a los niños sino a las madres, de hecho, parecen ser relatos encaminados a exaltar la emoción de los padres más que la de los niños mismos, *El osito azul* (1942) de Lilia Senior de Baena, por ejemplo, muestra el duelo de una madre que ha perdido a su hijo y el proceso íntimo que ello conlleva para superarlo.

El espacio es cerrado, si la acción transcurre en el campo, por ejemplo, los límites están marcados explícitamente o se describen espacios domésticos en los que el niño (cuando el protagonista es un niño) puede desenvolverse sin peligro. Sin embargo hay otras narraciones que se salen del espacio de la casa y se sitúan en lugares de transición como un camino, albergue o escondite. Cuando la narración se concentra en la ciudad, pocas veces se nombra este lugar con nombre propio y a veces se dan pistas claras que permiten situar este espacio urbano en la capital Bogotá a través de las descripciones toponímicas, como en *Milagro de navidad* (1954).

Estos espacios urbanos contienen aspectos problemáticos pues dicho lugar tiene complicaciones para que un niño (o un animal, cuando los protagonistas son animales personificados) pueda actuar y desenvolverse en éste; además, por cuestiones que tienen que ver con la verosimilitud, no es factible que un menor de edad salga y tenga aventuras y regrese a su casa en la noche sin que le ocurra algo que ponga en peligro su condición de niño.

Para que un menor de edad tenga un episodio digno de ser contado tiene que exponerse en los espacios como el bosque, la selva, la ciudad, la aldea, entre otros espacios que no son su casa. Son espacios que no son organizados para ellos y al enfrentarse a éstos se encontrará con los problemas locales de la Colombia de primera mitad del siglo XX, encontrará la pobreza, la

marginación, la falta de oportunidades, las situaciones de violencia, la ausencia de la protección familiar y el maltrato por parte del resto de la sociedad. Es por ello también que los niños que protagonizan estas primeras ficciones son niños errantes, trabajadores, de una clase social menos favorecida pues son ellos los que viven en las calles y es comprensible que salgan de viaje, que estén solos en la ciudad, que esté buscando trabajo o huyendo de casa. Un niño que crece bajo la seguridad de su hogar y de su familia no sería el protagonista de estos relatos.

Por tal razón se tiende a levantar muros y establecer límites para proteger al niño cuando se quiere que este tenga una existencia tranquila y armoniosa, de lo contrario tendrá que vérselas con un espacio conflictivo en donde le es difícil conservar su estatus de niño y lo que ello conlleva a nivel social, es decir, a ser cuidado, educado y protegido por una familia y una sociedad.

Como se está construyendo una literatura con un tiempo y espacio propio son usuales dos generalidades: que sean niños que viven protegidos y sus aventuras son prolongaciones de su imaginación, asuntos que les pasa a sus juguetes o amigos que están fuera del marco de protección o que son infantes desprotegidos que relatan su vida en el mundo exterior, tan lleno de peligros y aventuras que no hace falta crear escenarios fantásticos para la acción que se cuenta. Con el anterior precedente, se evidencia que para desarrollar estas temáticas hubo cierta libertad o cierto modo de narrar que resalta en una forma particular –incipiente, en muchos casos– el mundo cotidiano e inmediato que rodea a los niños, representado en los personajes y lugares donde se desarrolla la acción narrativa.

5. Tránsito y consolidación entre los años ochenta y noventa

En estas ficciones preliminares de la LIJ colombiana se encuentran algunos prototipos que se verán luego representados en la LIJ posterior, como es el caso del niño huérfano, aventurero, cercano en ocasiones al héroe de la picaresca: un gamín, como se le conoce peyorativamente a estos niños en Colombia y que Isabel Castilla retrata en *Historias de un niño de la calle* (1990).

Sobresale la afirmación de la crítica en cuanto a que los grandes temas de la literatura infantil, trabajados de modo iniciático y no siempre con éxito en los años setenta del siglo XX, fueron reescritos y redimensionados para arrojar una literatura con una relación más cercana a lo literario a partir de los años noventa. Ya en 1983, Rocío Vélez de Piedrahíta señalaba ciertas recurrencias en la literatura infantil colombiana, entre otras: la creación de una fantasía cercana al realismo mágico, el viaje como motivo narrativo, el topos selvático, la línea de inclusión de personajes de los cuentos clásicos o de la mitología indígena.

Esta línea de acción continúa en una evolución en la que algunos críticos como Reyes y

Robledo, encontraron títulos en donde la acción es mínima, inverosímil, recreada en lugares ajenos a la cotidianidad de los niños y tratada en un tono fatalista, sin rasgos de humor, cuestionando de alguna manera si esta literatura era del gusto de los niños.

Quizá por la presión de la misma crítica, desde la década de 1990 renacen entre las temáticas tradicionales algunos escritores que se atreven a contar historias sin la solemnidad recurrente en otros títulos, o desde el mundo cotidiano y la contemporaneidad de los niños, dando paso a una nueva generación en donde hay licencia para ser transgresor.

En esa construcción distintiva, surgen líneas base: la recuperación de la herencia folclórica mestiza, los episodios del universo real-maravilloso, la descripción de un topos latinoamericano que establece una relación –conflictiva o armoniosa– entre hombre y naturaleza, el uso de la parodia y la sátira como estrategia narrativa y el absurdo o *non sense* como expresión poética. Asimismo se empieza a consolidar la tendencia de mostrar al niño en medio de situaciones inmediatas que problematizan su entorno sin que su condición sea minimizada, al contrario, se enfoca en resaltar y mantener en la tensión la dimensión del niño o joven protagonista, como se mostrará en el siguiente capítulo.

Dichas líneas características de la literatura infantil latinoamericana y colombiana han definido una literatura en la que abunda la vida urbana y las problemáticas de la niñez y juventud del siglo XXI, destacándose a través de aspectos de la vida infantil y juvenil problemas propios de Latinoamérica tales como la emigración, el exilio, la marginalidad, etcétera.

Tal reconocimiento para configurar una literatura distintiva y universal desde este continente nos recuerda la afirmación de Ángel Rama en “Diez problemas para el novelista latinoamericano”: “cuando se descubre el complejo cultural correspondiente a la instalación en un lugar de la tierra en situación de dominado, se asume la plenitud orgullosa de esa pobre, única realidad, como condición constitutiva. Así pues tenemos que la única dimensión auténtica del *ser escritor es ser escritor latinoamericano*” (Rama, 2006, p. 5).

Lo auténticamente latinoamericano es quizá el tema principal en el que se desarrolla la literatura latinoamericana del siglo XX, el asunto atañe a otros campos del arte. La obra ensayística latinoamericana se concentra también en reflexionar sobre esa condición de continente nuevo que debe ajustarse al mundo occidental sin perder su norte, y tal relación la hace, como apunta Anna Housková (2010), desde un espacio ligado a la identidad con un asunto que es “problemático” (p. 21) y cuya fórmula “civilización-barbarie” marca un modo de reflexión constante desde Sarmiento y sigue consistente en los pensadores latinoamericanos de fin del siglo XX. En este sentido “la

literatura abandona el valor americano del espacio literario, lo que permanece es la identidad problemática y la existencia de lo heterogéneo, común a la literatura hispanoamericana a través del tiempo” (Rama, 2006, p. 21).

Algo similar parece ocurrir con los libros infantiles, correspondiéndose en esa expansión de paisaje-cultura-identidad constitutiva de la literatura latinoamericana; en dicho juego la literatura infantil colombiana, en especial la narrativa, ha ido entrando (en el sentido de validación por parte de los investigadores y críticos) de modo relevante al grueso de la producción latinoamericana; asimismo, su existencia se ha legitimado a través de su inclusión en la crítica regional, en la que cada vez se reconocen mejor sus rasgos particulares y se sustenta como una literatura que ha alcanzado “la mayoría de edad”, como expresa Carlos Sánchez en *Hitos de la literatura infantil colombiana* (2013).

Es decir, su reconocimiento surge de su relación con las características específicas de la literatura latinoamericana, de sus claves y de sus grandes interrogantes, complejidades y desmitificaciones; este devenir se corresponde con la tradición cultural y literaria del continente. La literatura infantil colombiana encuentra su voz en una búsqueda estética que confronta los títulos escritos, redimensiona las posibilidades y se lanza retomando su fuerza constitutiva perfilada en esos primeros relatos. Aquí, de nuevo, encontramos la idea de Rama en cuanto a una “literatura joven” (refiriéndose a la literatura del siglo XIX latinoamericana) que sigue su camino para redimensionarse, en sus temas y problemas, como literatura moderna; podríamos establecer un paralelo similar con el desarrollo de los libros para niños y jóvenes.

Apuntaba Lucía Borrero, que los libros infantiles representativos en Colombia de fin de siglo XX eran los libros que se habían apropiado de los códigos tradicionales de la literatura infantil y habían modernizado o cruzado líneas que se habían convertido en estereotipos de escritura. Es así como la mitología autóctona no cumple un papel de definir una nación, sino que sirve para afianzar la identidad del adolescente; el viaje real-maravilloso, se convierte en un viaje real en el que puede haber encuentros frente a frente con el mal, sin la compañía omnipotente de seres dadivosos que parecían no darle la oportunidad al protagonista de que se enfrentara con su propia realidad. Adicionalmente, la realidad no es plana, pasa a ser descrita, en lo posible “tal como es”, cercana al objetivo de los escritores costumbristas del siglo XIX, aunque y aquí complemento con la aseveración de Rama: alejado del pintoresquismo recurrente en los ejemplos decimonónicos.

La anterior afirmación es similar a lo que la novela latinoamericana afianzó a lo largo del siglo XX, las mismas discusiones son pues asumidas en estos libros y los autores parecen tener las mismas preocupaciones, o al menos van en la misma dirección.

En cierta medida es en ese lugar en el cual se ubica la literatura para niños y jóvenes colombianos de principios del siglo XXI y que permite, como escribí más atrás, hacer una labor retrospectiva para encontrar que los temas y problemas de la literatura infantil se mantienen vigentes y son pares a los temas y problemas de la literatura colombiana y latinoamericana.

6. Ficción realista posterior a 1990

De los cambios principales en la literatura infantil de fin de siglo es que aparece la narración en primera persona, el relato es presentado por el niño o el adolescente en un efecto velo que trata de mostrar la historia desde dos planos. Basado a veces en el juego de un narrador que cuenta lo que sabe pero cuyo lector puede llegar a saber más que el narrador mismo, el escritor aprovecha para representar la realidad al niño y ofrecer una lectura adicional al adulto que lee, o al niño que entiende los otros niveles de comprensión que presenta el texto. Esta literatura muestra varios estadios de la realidad, apela a la interpretación y a un ejercicio que exige cierta participación del lector para acabar de armar el mensaje que transmite el texto.

Claro está que la denuncia no es uno de los objetivos fundamentales de esta literatura finisecular, más que eso es la reconstrucción y la exposición de un problema que atañe a la sociedad en general y que repercute directamente en los niños y jóvenes. Por esa misma razón trata de contenerse en contar hechos explícitos. Son libros que intentan recoger ejemplos de la situación colombiana, ante lo cual el joven lector puede tener preguntas cuyas respuestas son respondidas o sugeridas a través de la literatura. Por tanto, estamos ante unos libros que juegan y reinterpretan el día a día de un espacio determinado, que hacen uso de recursos estilísticos que permiten crear cercanía y alejamiento con el lector, asimismo, son títulos que desmitifican, parodian o resemantizan el código tradicional infantil para presentar uno nuevo donde hay cabida para lectores de todas las edades.

La literatura para niños en Colombia, aunque le ha apostado a la creación de universos míticos, no ha logrado cosechar una tradición vinculada a estas temáticas, sino que ha decidido irse al otro lado del río para construir relatos que vinculan al niño con la realidad cotidiana y circundante. Que esa realidad no sea un lecho de rosas es algo que se escapa de la intención del autor –en apariencia– ya que en esa salida al mundo es donde está la vuelta de tuerca de estos libros.

De acuerdo a Maria Nikolajeva (1995), la historia de la literatura infantil puede verse como “una sucesión de cambios de códigos culturales” (p.39), estos códigos en la literatura para niños provienen de un doble código, el de los niños y el de los adultos. Ambos códigos van cambiando, a veces convergen, a veces divergen y a veces se superponen. De esa manera, van entrando los

nuevos temas y las nuevas formas de narrar.

Nikolajeva expone como un libro como *El guardián en el centeno* de J.D Salinger era un libro único cuando apareció en 1951, pero hoy en día ese título se considera el “texto arquetipo central de toda una tradición denominada *jeans prose*” (Nikolajeva, 1995, p. 40) surgida posterior a la repercusión que tuvo el texto de Salinger. Muchos de los temas que fueron tabúes en la literatura infantil ya no lo son, no obstante, cuando se corren las fronteras, esas fronteras solo pueden ser previsibles hasta cierto punto, donde están los puntos de bifurcación⁵⁹ y allí surgen otras vías de evolución que son imposibles de predecir. Estos códigos nuevos que pasan al centro van borrando los anteriores, asunto que toma tiempo, como bien lo resalta Nikolajeva. Conseguir que un libro sea prototipo de un género indica que durante un tiempo se publicaron obras con temáticas o estéticas similares a éste; una tendencia puede surgir en corto tiempo, pero para que esta se mantenga y marque representativamente una época necesita de un ecosistema que lo reciba y que le dé material para reproducirse y mantenerse.

En ese sentido, lo expresado por Borrero tiene sentido si se compara la literatura actual colombiana donde se tiende a escribir siguiendo parámetros que parten de un motivo viejo y renovado y no la de quedarse en las representaciones caducas que subrayaba Vélez de Piedrahíta.

Los libros que abordan problemas de la sociedad colombiana y particularmente su conflicto interno inician una tendencia, fácil de identificar en la literatura infantil publicada después de 1990 a través de una serie de títulos que sobresalen por traspasar la barrera y poner unas características por las que parecen inclinarse las nuevas narrativas infantiles y juveniles.

En esa tendencia, la ficción realista está a la orden del día, tomando en cuenta también que la literatura infantil realista, y aquí sigo a Maria Nikolajeva (2005) es cualquier situación desprovista de “magia u otros elementos sobrenaturales” (Nikolajeva, 2005, p.56), y suele indicarse específicamente para “narrativas que suceden en la vida cotidiana y que envuelve un tipo de conflicto o problema de la vida diaria” (p.56).

Como se anotó, el relato del viaje mítico y de fantasía parece ser un tema superado, o por ahora dormido, en la literatura infantil colombiana y dentro del grueso de lo publicado se busca describir la vida inmediata, sin mediación de elementos fantásticos. El mundo cotidiano de estos niños se ve salpicado de un contexto de guerra y problemas sociales; el reto de estos libros está en exponer de qué manera el niño-joven puede mediar con esta realidad y evitar perderse en el

⁵⁹ Lo de puntos de bifurcación es asumido por Nikolajeva a partir del modelo semiótico de Yury Lotman, en el que denomina punto de bifurcación a ese momento de la evolución cultural en que algo “crítico y crucial” sucede. Es este mismo enfoque el que se encuentra en el artículo de Borrero “Puntos de bifurcación en la literatura infantil”

conflicto narrado.

Este escenario es un medio para reforzar su lugar en la sociedad. Es decir, en los títulos posteriores a 1990 no hay una intención explícita de denunciar el conflicto colombiano como una causa que impide vivir la infancia a plenitud sino que se propone –como esbocé más atrás– conocer las problemáticas del país con intención de señalar la necesidad de que se respete a la infancia su condición de personas en formación, que pertenecen a una sociedad, que si bien está en conflicto y guerra debe preocuparse por las nuevas generaciones que no quieren dar continuidad a estas situaciones.

Es en este punto donde finalmente podemos situar los títulos que vamos a analizar en la segunda parte de esta investigación. Son ficciones realistas publicadas entre los años 1989 y 2013. He seleccionado los libros que la crítica menciona como transgresores, precursores u originales en el desarrollo del tema y otros que se ubican en esta misma tendencia y que han sido publicados en las dos primeras décadas del siglo XXI. La decena de títulos seleccionados pueden ser vistos bajo los prototipos creados por la LIJ colombiana y también desde una problematización de la realidad colombiana y su conflicto, subrayando especialmente la forma en que éste afecta el entorno social y psicológico de un niño o joven que ha crecido bajo estas coyunturas.

Los libros que se analizarán, algunos de modo más exhaustivo que otros son todos de corte narrativo, serán: *Prisión de honor* (1989), *Aventuras de un niño de la calle* (1990), *Pelea en el parque* (1991 y 2009), *La vendedora de claveles* (1993), *Paso a paso* (1995), *Los agujeros negros* (2000), *Cuchilla* (2000), *Luisa viaja en tren* (2001), *El árbol triste* (2005), *El mordisco de la medianoche* (2009), *No comas renacuajos* (2011), *Mambrú perdió la guerra* (2012), *La luna en los almendros* (2012), *Voces bajo la lluvia* (2012), *El gato y la madeja perdida* (2013). Se señalarán también algunos aspectos de los libros álbumes colombianos: *Tengo miedo* (1989 y 2011), *Camino a casa* (2008), *Eloísa y los bichos* (2009), y *El primer día* (2010).

Para el análisis se tendrán en cuenta aspectos estructurales que expliqué al principio de este capítulo, confrontados con aspectos teóricos de los estudios literarios y algunas especificaciones de LIJ, así como de la periodización literaria y elementos descriptivos de la historia colombiana del siglo XX y el conflicto armado colombiano. Hago la aclaración de que será un acercamiento basado sobre todo en el análisis de los textos literarios y no pretende ser concluyente ante los estudios del conflicto colombiano, tan en boga para el momento en que se escriben estas líneas⁶⁰.

60 Para el momento en que esto se escribe –mayo de 2016– el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC estaban en conversaciones para la dejación de las armas de este grupo guerrillero. Estas negociaciones iniciaron en el año 2012 y se están llevando a cabo en Cuba. Tal cuestión pone a Colombia en lo que se ha denominado “El posconflicto” que sería el lapso de tiempo necesario para poner en marcha y esperar resultados de lo que se acuerde en La Habana.

VI. Narradores de la literatura infantil y juvenil de finales del siglo XX

1. Nuevas voces

En varios de los títulos publicados a partir de los años noventa hay nuevos y renovados recursos estilísticos que recrean el relato para crear cercanía con el posible lector a través del lenguaje, la trama y el contexto.

Esta nueva aproximación se arma a partir de los elementos que se han establecido en la evolución y consolidación de la literatura colombiana para niños y jóvenes, así, se desmitifica, parodia o resemantiza el código tradicional infantil.

En la literatura infantil es posible observar también como en un sus inicios —siendo material para público en formación— se trataba específicamente de un narrador adulto que iba contando y subrayando los aspectos que esperaba que el lector tuviera en cuenta durante la lectura, proyectando un narrador heterodiegético, usando el término acuñado por Gerard Genette (1972/1989), con una carga ideológica muy fuerte que lo ataviaba aun más en su papel de sapiencia suma.

Se evidencia el modo en que el destinatario de la narración influye en la construcción de la misma y esto es más que evidente en la literatura para niños y jóvenes, como expone Perry Nodelman en *The hidden Adult* (2008): tradicionalmente el escritor de literatura infantil es consciente que se está dirigiendo a un público infantil, con la convicción de que el niño es diferente del adulto y de alguna manera más débil, con menos experiencias y menos conocimientos que los adultos (Nodelman, 2008, p. 211).

En la literatura infantil colombiana de los últimos veinticinco años, se encuentran elementos en los cuales se puede ver evidenciada la afirmación de Nodelman, pero también un modelo que busca dar protagonismo al narrador infantil y a través de éste elaborar un ejercicio de reconstrucción, de exposición de problemas que atañen a la sociedad en general y que repercuten directamente en los niños y jóvenes. Por tal motivo, el tema del narrador es de vital importancia como punto de inicio para acercarse a la literatura colombiana de finales del siglo XX pues hace una apuesta en los modos de presentar los relatos y en la construcción de un narrador distintivo y verosímil que mantenga el ritmo de la historia. En las siguientes páginas quiero exponer algunos de los elementos y recursos más significativos que se evidencian en el grupo de relatos del corpus seleccionado para después entrar a analizar otros elementos (ideología, presentación del conflicto,

En esta investigación no tomo en cuenta dicha coyuntura, sin obviar su relevancia. Mientras realicé este trabajo se estuvieron realizando dichos diálogos. o incluyo elementos concernientes a este aspecto pues son asuntos que están en proceso y que requieren de cierta distancia temporal para poder analizarse adecuadamente. No obstante, espero en un futuro poder retomar el tema desde los resultados de estas negociaciones y la forma en que esto se refleja en la producción literaria para niños y jóvenes.

toma de posición, entre otros) en la segunda parte de esta investigación.

2. El sentido de contar: voces e historias de carne y hueso

Y después de lo que ha pasado, también entendí que es mejor aprender algo de todo lo que nos pasa y por lo menos eso espero, aprender. Si no, nada de lo que sucede ni contarle siquiera tendría sentido.

Ana María en *El gato y la madeja perdida* (Montaña, 2013, p. 7)

La voz del epígrafe es la de la protagonista y narradora de *El gato y la madeja perdida*, novela para jóvenes publicada en Colombia en 2013. Su conclusión, sobre el sentido que tiene al aprender y contar lo que ha pasado es la misma afirmación que hace Graciela Montes en *El golpe y los chicos* (1996), un libro también para jóvenes pero publicado más al sur, en Argentina. “Creemos que recordar es bueno, que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria” (Montes, 1996, p. 4). Las citas son apenas una muestra, hay docenas de frases en la literatura infantil y juvenil que exponen uno de los objetivos que se propone la literatura infantil: contar la realidad.

¿Pero, y qué es la literatura sino la representación de una realidad? Realidades hay muchas⁶¹, y en el caso latinoamericano, cuando se cuenta la verdad incómoda a través de los libros para niños y jóvenes ésta intenta ser no solo exposición de un suceso cruento. Trata, como sugiere Ana María de que al *contar se aprenda*. La realidad se aprehende, ese es el sentido de escribirla.

Vaya responsabilidad que se ha tomado entonces la literatura, no es solo mostrar un fragmento de realidad sino mostrar aspectos que interesan ser delineados, descritos y ubicados en un contexto temporal desde un personaje en una edad concreta. Dice el escritor Urvil Orlev: “Cuando me acuerdo de la guerra me transformo en el niño que fui, no para presentar una guerra inocente, sino una mirada inocente sobre una guerra cruel.” (Moreno, 2005, p. 291); o como expone Paul Ricoeur (2004) refiriéndose al sentido de la obra: “el lector no sólo recibe el sentido de la obra, sino por medio de éste, su referencia, la experiencia que ésta trae al lenguaje y, en último término, el mundo y su temporalidad que despliega ante ella” (Ricoeur, 2004, p. 150)

Estos relatos toman como protagonista a los niños y a los jóvenes, e intentan mostrar a través del texto su manera de asumir e interpretar su entorno. La representación se hace a través de la experiencia y la referencia focalizada en los niños y los jóvenes y su manera de entender y de

⁶¹ No olvidemos que esta realidad no se representa únicamente de modo especular. Gianni Rodari apunta en *Gramática de la fantasía* (1983) sobre cómo el “tema fantástico” nace cuando se crean aproximaciones extrañas entre dos conceptos, pero “puede ser que no se trate tan sólo de una fantasía, sino de un sistema de redescubrir y representar con formas nuevas la realidad” (Rodari, 1983, p.12).

asumir las situaciones en las que están inmersos como personajes en la ficción narrativa.

Centrar el relato en un personaje menor de edad ejerce sobre el lector tradicional un cambio de foco, de cierto modo, el concepto de niñez en el mundo contemporáneo es entendido como un momento de desarrollo y de cuidado bajo el manto protector de la familia y otras instituciones sociales. Por ello puede ser chocante la idea de un niño inmerso en temas complejos.

La condición de tales títulos, focalizados en la mirada infantil, hace un guiño a esa mirada tradicional del niño que crece en una burbuja en la que nada le ocurre y juega con dicho concepto de inocencia. Así, el niño protagonista puede estar en medio del conflicto más complejo o denso, sin que deje de ser un niño. Además, el ser niño no es indicativo de ser torpe, de ser menos listo, o de no ser valiente o temerario. En cierta medida, son análogos a los niños de los cuentos de hadas que sobreviven a brujas, hechizos y bosques encantados, en una premisa en la cual el niño vive la aventura como cualquier héroe y tiene la capacidad para enfrentarse a mundos desconocidos. No siempre tienen todas las claves para entender su entorno pero saben que a su alrededor suceden hechos, temas importantes que los adultos les esconden.

El niño-personaje es el protagonista y el conflicto no es minimizado por ello, es mostrado desde su perspectiva. Actúan con base a lo que ven e intuyen.

Es decir, en algunos de estos libros hay dos ideas que se contraponen: la que el adulto no quiere que el niño o el joven conozca, bien para protegerlo o bien porque ignora si al joven le interesa el asunto, y otra en la que el niño o el joven va armando por su cuenta el relato, con base en los claro-oscuros que el mismo va descubriendo.

En ese sentido, el escritor elabora también dos relatos, en una aparece La Historia (la que se puede constatar en los libros de historia, en los periódicos y en las noticias) que es punto base para organizar el segundo relato que surge en la ficción –diégesis– y es en éste en el cual el niño-joven personaje actúa.

Es un modelo complejo, el escritor toma un hecho concreto y a partir de esos elementos arma una diégesis la cual será protagonizada por un niño. Como el niño no conoce exactamente qué sucede, la trama va construyéndose poco a poco y en ésta se aprovecha para representar aspectos de la historia y problemática social, en el caso específico de los libros de esta investigación, hace énfasis en situaciones concretas referentes a Colombia y América Latina.

No siempre el personaje niño sabe qué indican estas referencias explícitas, pero como el universo creado en el relato presenta ciertos índices el lector tiene con qué inferir estos aspectos, sin que necesariamente el niño-protagonista los acepte o los confronte abiertamente en la narración. En

los títulos seleccionados el autor propone un relato de ficción que parte de hechos verificables, concretos o al menos evocadores de la realidad colombiana, incitando a un cotejo con la Historia y buscando generar interés por ésta en el destinatario niño-joven-adulto. Para conseguirlo, hace uso de diversas herramientas y estrategias que se representan mediante mecanismos similares que he encontrado a lo largo de esta investigación en diferentes títulos para niños y jóvenes.

Ante este panorama, un primer acercamiento diría y para qué mostrar esto a un niño, ¿de verdad estos temas les interesan? Aunque la pregunta debería ser mejor ¿Y qué hacemos si les interesa? Este quizá es el punto de partida para este tipo de títulos que muestra una parte inherente del acontecer de un país. La intención es presentar parte de esta realidad, exponerla y entenderla para explicar sus consecuencias. En esta medida, si bien estos libros no tienen explícitamente un objetivo didáctico, pedagógico o de denuncia sí pone al lector en situación, volcando la realidad externa e histórica (la represión política, el conflicto armado, la delincuencia, la pobreza y desigualdad social, entre otros) en la cotidianidad de los niños y los jóvenes, lo que conlleva a situarse en el contexto y desde éste generar una empatía con el personaje por los aspectos que podrían tener en común: tiene una edad similar, frecuenta los mismos lugares (la escuela, la casa de sus amigos, el club, el parque, el centro comercial, el salón comunal), tiene sus mismos problemas (se enamora, no se entiende con sus padres, está inseguro de sus afectos y sentimientos, etc.) y en ese acercamiento adentrarse en el conflicto presentado y en la realidad que pretende representar.

2.1. Cuchilla de Evelio José Rosero y cómo contar-asumir la Historia

Construir un puente entre la Colombia de los libros de historia y la Colombia en la que habitan los jóvenes es el principal cometido de algunas de estas obras. Así, a través de la literatura se hace una revisión de la historia en la que ésta deja de ser una serie de eventos enumerados como simple cronología.

Quiero presentar esa particularidad a través de la forma en que se insinúa este aspecto en *Cuchilla* (2000) de Evelio José Rosero, en donde se hace una reflexión sobre la manera en que un joven percibe la historia de su país y ésta ligada al argumento del relato que expone la relación entre un estudiante de secundaria con su estricto e intransigente profesor de historia. El profesor, que a veces parece ser la caricatura del docente que no le interesa que sus estudiantes asimilen el conocimiento y tampoco generar empatía con ellos, va siendo humanizado a medida que transcurre el relato. Es más o menos así como se plantea la relación entre el hecho a contar y el personaje infantil y juvenil. La Colombia con una historia convulsionada y conflictiva no es un escenario

empático para un niño, pero en la conexión que el autor advierte entre el joven personaje y el conflicto presentado consigue ablandar ese contexto para mostrarlo desde una perspectiva más cercana y abarcable para el lector infantil.

Cuchilla es una de las novelas catalogadas por Carlos Sánchez Lozano como hito de la literatura infantil y juvenil colombiana. Sin ser un relato que se enfoque en la construcción de un momento histórico específico sí muestra aspectos de la vida cotidiana de un niño que crece a principios de los años ochenta del siglo XX. Narrada en primera persona por un adulto que recuerda su época de colegio, cuenta la historia del profesor más estricto del colegio, a quien apodaban *Cuchilla*. En Colombia así se les dice a los profesores más temidos en la vida escolar, porque ‘rajan’ a los estudiantes, es decir, no los dejan aprobar la materia y son, por lo general, intransigentes e inasequibles con los escolares.

Explica el narrador de la novela, refiriéndose a los exámenes de Cuchilla:

Responder sus preguntas: **nombres empolvados, fechas y fechas**⁶². Manera de vestir de gente ya muerta. Documentos. Encuentros y desencuentros. Tratados. Guerra sin fin. **La historia que nos explicaba Cuchilla era la guerra eterna: nuestro país.** Le temíamos, señores. Como a Satán (Rosero, 2000, p14).

“Le temíamos como Satán”, afirma el narrador, porque así es este profesor, aparte de su visión plana sobre la historia, donde solo se estudian nombres y fechas, Cuchilla es también irrespetuoso, tosco e inflexible. En medio del retrato poco favorecedor para el docente surgen los puntos débiles que los dos niños gemelos protagonistas del relato (Daniel y Sergio, de doce años) descubren sin querer: el profesor tiene problemas de alcoholismo y tal asunto está destrozando su matrimonio.

La historia enseñada por un docente que tiene una moral cuestionable es una imagen que circula en este título para hacer hincapié en cuál es el tipo de relato histórico y noción de los hechos del pasado que se enseñan en un país con un pasado convulso como Colombia.

La forma estática y casi caricaturesca de Cuchilla como personaje empieza a desboronarse desde que los gemelos empiezan a conocer más al profesor. En contraste con las clases “sin vida” de Cuchilla, inicia un recorrido por los otros aspectos de su personaje. Tiene que ver con el llamado que se hace el niño ante las lecciones de historia, y es su pregunta hacia la parte humana de la misma, su inquietud sobre la forma en que se aprende y se traspa la información a los escolares.

⁶² Las palabras en negrita son mías, de aquí en adelante las usaré para resaltar alguna frase o término que considere pertinente para reforzar en las citas textuales.

La historia no es estática ni tiene muros invencibles. Detrás de la coraza de Cuchilla hay más características que sin resaltarlo de modo positivo o negativo sí lo sacan de la esfera de la caricatura y lo convierten en un ser con más rostros.

Qué historia sin vida la del profesor de historia, señores. Guerras aquí y allá. Solo gente muriéndose en sus batallas. Que yo recuerde, en tantos sucesos históricos que nos enseñaba Cuchilla, nadie nunca sonrió. Nadie se echó un baile al desgaire o se besó.

Sólo gente disparándose, hundiéndose las bayonetas, pateándose, pellizcándose, en fin: quitándose la vida aquí y allá. (p.15-16).

La cita anterior también subraya otro punto de interés frente a los títulos que refieren hechos históricos verificables y es el llamado hacia otras estrategias para exponer los hechos, pues la forma tradicional no genera cercanía o catarsis, se queda en enumeración de batallas y dadas de baja y esa enseñanza tradicional se estanca en el punto cero, donde se justifica la muerte y los enfrentamientos como parte del pasado, sin ninguna conexión con los sucesos del presente.

Más adelante el narrador de *Cuchilla* vuelve a la idea de la historia, ahora retomando la forma en que se estudia la vida de personajes históricos, tal es el caso de Simón Bolívar, de quien el narrador decide subrayar la otra cara del héroe que ha encontrado por su cuenta, indagando en la biblioteca de su casa:

No me gusta su historia horrible, igual que su cara. No la resisto. Yo he leído en la biblioteca de casa otras historias. A Simoncito Bolívar le gustaba bailar zapateado encima de las mesas, señores. Y bebía champaña y qué bailarín, cómo danzaba. De todas las señoras que lo agasajaban era la más bella y la más sana la que nuestro Libertador elegía para su danza. Uy, los mártires de la independencia bailaban también, y lanzaban escupitajos, malas palabras, se burlaban del mundo, **eran la gente de carne y hueso, como nosotros** señores. Igualitos. (p, 20)

En este relato de Rosero,⁶³ encontramos una expresión que será clave para la construcción poética de estos libros, y es buscar los elementos de “carne y hueso” que tradicionalmente no se enseñan a los niños y jóvenes, bien porque se considera secundario en su proceso de aprendizaje o porque se considera inadecuado o fuera de los límites de su comprensión.

Saber que Cuchilla es un hombre alcohólico no lo convierte en un héroe positivo, pero sí lo hace humano. Es lo mismo que sucede con los relatos de contenido histórico realista, el hecho que

63 Cabe anotar que Evelio José Rosero escribe también para público adulto y una de sus novelas más reconocidas es precisamente sobre la otra cara de Simón Bolívar, en su novela *La carroza de Bolívar* (2012).

el niño o el joven los conozca no les quita sus connotaciones negativas, pero sí están acercándolos a su comprensión, y en esa medida pueden darle sentido en un aprendizaje de la historia y al acercamiento a estos hechos.

En *Cuchilla* se consigue que el profesor actúe de modo diferente y que el personaje narrador pase a un segundo plano las ofensas y abusos del docente, para recordar el momento del acto de la clausura escolar en que Cuchilla toma una guitarra para mostrar su faceta de artista, conocida de modo accidental por los niños protagonistas y llevadas a la escena final en la que se consigue cruzar la barrera del profesor rígido y caricaturizado para mostrar al profesor de carne y hueso.

La solución presente en *Cuchilla* es prolongable a la solución que algunos de los escritores colombianos han propuesto para mostrar la realidad y es encontrando el lado humano de los sucesos que acontecen en Colombia, hacerlos cercanos al lector y atender esta revelación desde las posibilidades que se tienen al alcance. Daniel y Sergio son testigos del problema con el alcohol de su profesor y desde este nuevo rostro tienden un puente que suaviza el carácter del maestro. Lo consiguen sin confrontar de modo directo al docente sino ellos actuando por su cuenta para facilitar un desenlace positivo.

No en vano, no todos estos títulos tienen afán de dejar una enseñanza o de proponer abiertamente una reflexión en torno a los problemas sociales colombianos, más bien se preocupan en mostrar de qué forma un niño-joven puede apoderarse de estas problemáticas y plantearse soluciones desde su contexto, tampoco tiene qué confrontar la dimensión total del conflicto pero sí acercarse al mismo y entenderse parte de éste.

Por la misma vía avanza *El primer día* (2010), libro álbum de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng que cuenta el regreso de un padre a casa luego de las guerras Independentistas en Colombia. La historia es presentada desde la vida cotidiana de la familia que espera el regreso del ejército libertador. Va de lo público a lo privado, mostrando escenas de la vida cotidiana de la Santafé de Bogotá del siglo XIX⁶⁴.

No existe la pomposidad o el patriotismo común en los relatos que se escribieron sobre los héroes de la independencia en las primeras décadas del siglo XX⁶⁵. Es, como sugiere el narrador de *Cuchilla*, un relato de carne y hueso, en donde si bien no se minimiza el hecho histórico si enfatiza en el encuentro del niño con su padre que vuelve de la guerra, por encima del episodio épico.

64 Ver ilustración en el Anexo 3 de este documento las imágenes 1 y 2.

65 En la vida de *Simón Bolívar contada a los niños* (1930), de Simón Latino, un libro muy popular entre niños y jóvenes en la primera mitad del siglo XX se presenta una biografía de Simón Bolívar en la cual el protagonista es presentado como héroe. Se incluye incluso un decálogo con la grandeza de espíritu de El Libertador que se aconsejaba “difundirlo en las escuelas” y que entre otros principios reza: “Yo amo a Bolívar sobre todas las cosas de la tierra y juro que veneraré su memoria hasta mi muerte”

Hay una humanización de lo contado de modo solemne en el relato tradicional y un punto en el que el autor busca cercanía con su lector, que es principalmente una persona que lee este libro con una distancia de doscientos años, que seguro conoce el término guerras independentistas pero **desde nombres empolvados, fechas y fechas** como expresa el narrador de *Cuchilla*, pero que *En el primer día* lo dimensiona de modo diferente pues lo que se cuenta se focaliza en el encuentro familiar.

Tradicionalmente en la literatura infantil el lector a quien va dirigida es el punto de origen de la escritura, no en vano el rótulo infantil nos sitúa de inmediato en este público. La manera en que los escritores imaginan sus lectores ha ido variando sustancialmente.

La literatura con rasgos históricos en Colombia dirigida a los niños, solía tener un tono solemne propio del momento en la cual surgió: primera mitad del siglo XX, momento en que se está construyendo la idea de nación y los héroes de la patria necesitaban ser exaltados. Tal consigna es parte de lo que los adultos consideraban importante a la hora de escribir. En palabras de Nodelman: “lo que los adultos creen que le va a gustar a los niños y lo que los adultos quieren que ellos necesiten, siempre en orden de satisfacer lo que los adultos necesitan dar a los niños” (Nodelman, p. 242).

El primer día es un ejemplo fehaciente del cambio del narrador frente al público que pretende llegar, ahora su intención no es canonizar un personaje sino mostrar una situación reconocible y con la que es posible identificarse: un ser querido que vuelve a casa; desde esta situación, que resulta par al lector –que no vivió una guerra de independencia y para quien el concepto de Patria y Nación puede sonarle trasnochado y acartonado–.

Acercar al lector a otra manera de ver las guerras de independencia, buscando un elemento que resulte conocido, permite un acercamiento quizá más auténtico, es decir, el hecho histórico a contar es significativo pero lo es aún más el lector a quien va dirigido el libro. Ese aspecto es el punto de partida de los títulos seleccionados y que quiero mantener vigente para las páginas que siguen: estos autores intentan acercar al niño lector a un tema complejo a través de la presentación de un conflicto más cercano a sus vivencias, más flexible y en donde el niño o joven personaje es el centro de lo que se está contando.

2.2. Personajes que no necesitan narrador

Érase una vez un narrador que cruzaba los límites del narrador omnisciente, que todo lo sabía y muchas veces consideraba al lector por debajo de su saber; su tono educativo, ceremonial y

didáctico se repetía con frecuencia en la literatura de principios del siglo XX y daba como resultado un texto que exhortaba al lector a que pusiera atención porque lo que iba a escuchar no lo sabía y debía aprenderlo siguiendo el tono didáctico en que le era presentado y en un discurso en el que era evidente la relación de poder entre el narrador y el lector.

Este narrador ha ido cambiando en la medida en que lo didáctico en la literatura infantil se ha reconceptualizado y también en que se ha entendido la literatura para un público infantil-juvenil capaz de leer sobre cualquier tema y por consiguiente, también puede interesar a otro tipo de lectores. Es decir, es una literatura que abre su espectro y permite que otro tipo de público aparte del infantil se acerque a estos libros; en parte de ahí es el éxito de algunos *bestsellers* para niños y jóvenes y también el repunte del libro álbum entre los lectores adultos.

Un caso evidente en este cambio de rumbo del narrador, lo podemos encontrar en varios de los títulos seleccionados para esta investigación. Por ejemplo en *El gato y la madeja perdida* (2013) de Francisco Montaña, la voz de Ana María –la protagonista– se encarga de contarnos cómo afronta el asesinato de su abuelo, un senador de la Unión Patriótica, en Bogotá, en los años ochenta. Su voz es tan natural que podríamos pensar que es una amiga cercana que nos está contando su vida y sus problemas.

Ana María asume un nuevo momento de su vida en soledad: sus padres se están divorciando, su hermano mayor tiene novia y ella se ve de repente sola ante los hechos sucedidos. A través de su voz se muestran aspectos de la vida cotidiana de los bogotanos en los años ochenta, descritos a través de lugares geográficos específicos y personajes que va encontrando en ese recorrido⁶⁶. En su proceso de duelo expone el de otras personas víctimas de situaciones similares de pérdida de sus seres queridos. El asesinato de su abuelo da pie para que Ana María entienda parte de la realidad de su familia, de otros jóvenes y de su país.

El gato y la madeja perdida alude en su título a la misión que tiene Ana María: desatar la trama y contar su propia historia, desenredar la madeja (ella en el relato es una experta desenredando madejas de lana, en el sentido literal). Esta misión de “encontrar” la madeja, se ve liberada al final, cuando cuenta a su papá el resultado de sus propias indagaciones y la información que posee sobre el asesinato de su abuelo. La protagonista encuentra su lugar en el mundo y comprende su papel en la trama: *Contar*, con el alivio de quien descubre la importancia y las limitaciones de tal oficio:

Me di cuenta que no podría escucharlo todo, comprenderlo todo y por alguna razón saberlo me alegró y me alivió. Entendí que nada terminaba en ese momento que tendría

⁶⁶ En los capítulos X y XI expondré esta cuestión más a fondo.

que aprender a vivir con la víbora del miedo a mi lado. Sentí la caricia de mi papá y su olor [...] Escribí en la máquina *El gato y la madeja perdida*. Lo leí. Miré el papel en blanco y entendí que ese era el título de esta historia y que **tal vez algún otro día podría escribir lo que seguía. No sería hoy, tal vez después.** (p. 146)

Ana María es una suerte de Melquiades de *Cien años de soledad*, que escribe el destino de la familia, esta vez quizá con una segunda oportunidad sobre la tierra. Ana María no necesita de un narrador en tercera persona que le cuente su historia. Ella misma debe presentarla pues su relato está lleno de emociones encontradas que requiere ser descrito en primera persona, a la vez, su relato no es únicamente suyo. Exponerlo permite que otros reconozcan a través de ella los hechos sucedidos posteriores al asesinato de su abuelo, que es también similar a lo que algunas personas contemporáneas a ella o de su círculo social tuvieron que padecer también. Su voz es poderosa y nadie más sino ella es quien tiene el deber de contar.

Como ella hay otros narradores-personajes en la literatura infantil y juvenil contemporánea escrita en Colombia.

En los libros analizados en este trabajo encontré varios tipos de narrador, que impactan en el hecho narrado de diferentes maneras. No es lo mismo entonces una novela como *El gato y la madeja perdida* que *Aventuras de un niño de la calle* (1990) o *Prisión de honor* (1989). Hay diferencias entre los relatos narrados en primera persona y también diferencias en los relatos donde hay presente un narrador omnisciente.

Del grupo seleccionado hay once escritos en primera persona, de los cuales *Prisión de honor*, *La vendedora de claveles*, *Mambrú perdió la guerra*, *Paso a paso*, *El árbol triste*, *Los agujeros negros*, *La luna en los almendros* y *No comas renacuajos*, son niños o jóvenes que ejercen como narradores-personajes. Dos de los narradores en primera persona son adultos: *Voces bajo la lluvia* y *Cuchilla*.

Los demás narradores son omniscientes con diferentes grados de focalización: *El mordisco de la medianoche*, *No comas renacuajos*, (una parte), *Luisa viaja en tren*, *Aventuras de un niño de la calle* y *Pelea en el parque*.

2.3. Los narradores-personajes y su introducción en la trama

Entre los narradores homodiegéticos de la selección se explicita quién y cómo es el narrador-personaje, algunos lo exponen inmediatamente al inicio del relato o dan pistas en las primeras páginas, así, el lector tiene claro desde el comienzo que la historia presentada envuelve a

un menor de edad que se ve en una situación que lo desestabiliza y da origen a la trama.

Asumirse como narrador dentro de la situación conflictiva es el punto de partida de estos cuentos y novelas contados en primera persona. Es esencial dejar claro que este es un cuento-novela donde el protagonista es un niño.

En *La vendedora de claveles* (1993) de Andrés Elías Flórez es evidente esta urgencia de presentar el lugar, personajes y algunas pistas sobre el narrador desde el inicio: “Nosotros somos seis. /Y en la esquina de la avenida, donde el semáforo para en seco los carros, mamá vende claveles. /Somos seis: dos varones y tres mujeres. Y también tenemos un perro” (p. 7)

En el inicio encontramos las características esenciales de este relato: una familia (conformada por cinco hijos, la madre y un perro) que sobreviven en una ciudad (están en un semáforo, en la esquina de una avenida), la madre tiene un trabajo informal (vendedora de claveles) y él tiene cuatro hermanos. Con estas informaciones básicas para el relato, el narrador se concentra en explicar algunos otros asuntos en las tres páginas siguientes para luego presentarse formalmente como narrador: “Yo Roberto, **soy el que cuenta**, pues ya soy grandecito. Además, tengo la pierna derecha enyesada y no me muevo de aquí, del pie de la falda de mamá” (p.10)

En la frase resaltada queda más que claro que el narrador es uno de los dos varones de la familia, que es un narrador testigo (tiene la pierna enyesada –quizá tuvo un accidente– y está siempre junto a la mamá) y lo más importante, porque ya es “grandecito” es que tiene el estatus para contar. Este inciso denota que si bien se hace evidente que quien narra es un niño, también se hacen aclaraciones o se subraya que tal niño tiene estatus, o el conocimiento de causa para contar una historia, o la justificación de por qué el relato está contado de esa manera.

Lo que Roberto cuenta es cómo su mamá decide dar en adopción a una de sus hermanas, la entrega a unos extranjeros que prometen un futuro mejor para la niña. Adriana Andrea –así se llama– tiene cinco años y es la más “bonita y tierna” de sus hermanas, de hecho, gracias a ella consiguen vender más flores pues la gente que pasa por el semáforo siente lástima de la niña tan pequeña que se detiene en medio de los carros para ofrecer claveles para la venta. Luego de que la niña se va con la pareja que la adopta, el niño relata página tras página cuánto extraña a su hermana y cuánto quisiera volver a verla.

La trama de este libro es bastante conflictiva: una familia numerosa, un papá ausente, una mamá que vive de la venta informal de flores, que da en adopción una hija mientras sus otros hijos crecen en la pobreza, viven hacinados en una habitación, los niños venden flores en la mitad de una avenida, y no van a la escuela, casi que se necesitaría justificar todos estos elementos en la

narración, pero como es presentado desde el punto de vista de un niño para él estas situaciones son de su vida diaria, así que vivir en una habitación de un inquilinato con sus cinco hermanos y su mamá, tener que trabajar, aguantar hambre, no ir a la escuela, estar enyesado porque un carro lo atropelló no es una cuestión que le cause inquietud, es su cotidianidad y en su relato no hay recriminación, quejas o tristeza, salvo la nostalgia que él siente porque ya no está con ellos su hermana menor.

Esta nostalgia no está tampoco mencionada explícitamente por el narrador, él nunca dice directamente que la extraña o que quiere que su hermana regrese, pero sí dice que quisiera jugar con ella, o que la ve en sueños, o la recuerda cada que ve algo que a ella le gustaba. “De vez en cuando mencionamos a Adriana Andrea como si estuviera aquí, en el puesto de la avenida, o allá, en algún rincón de la pieza. Basta el algodón de azúcar para recordarla”. (p.82)

Roberto describe, cuenta, expone, pero jamás hace un juicio de valor. El contexto problemático va por debajo y ya el lector es quien decide. Aquí es evidente la diferencia con los relatos de realismo social de mitad de siglo en el que el narrador subraya las condiciones y problemas sociales en los que está sumido el protagonista. La intención aquí tiene otros derroteros y por eso el apremio de introducir quién es el narrador en las primeras líneas, porque así la narración adquiere un valor diferente que pone en un primer plano al protagonista que no dimensiona lo que el lector sí puede porque atisba la situación en conjunto y a distancia.

En *Prisión de honor* (1989) de Lyll Becerra, sucede algo similar con el personaje narrador, desde el párrafo introductorio de la novela el que cuenta presenta información básica: el tiempo y el lugar: 1955, en un convento. Un país sitiado, tal vez en guerra, en el cual es común que haya disparos, pitos de policías y sonidos de ambulancias:

Septiembre, 1955. JUEVES, LUNA LLENA, indica el almanaque que está en la pared del frente en el salón de clases.

Hoy es un día como cualquier otro. Desde el interior del convento oímos los pitos de la policía, disparos, las estridentes sirenas de las ambulancias y silencio. Los ruidos se siguen unos a otros en el mismo orden, una coreografía que ocurre en nuestra ciudad, tres, cuatro o más veces al día. (p. 9)

Pocas líneas después las dudas que quedaban frente a quién es el narrador son resueltas: se trata de una estudiante, mujer, cuyo padre hace parte de un periódico clandestino al cual busca la policía militar: “Mis condiscípulas me miran y yo pienso: ¿A quién habrán matado hoy? ¿Encontraría la policía militar el escondite donde mi padre y sus amigos se reúnen para imprimir su

periódico? ¿Veré a mi padre esta noche?” (p. 10)

En *Los agujeros negros* (2000) de Yolanda Reyes el autor también perfila y da claves sobre el narrador desde el comienzo del libro, En este caso, es un personaje, en contraste con los dos anteriores, que tiene menos control de la narración, en un aparente juego de un narrador sin el conocimiento totalizador de un narrador tradicional.

El niño relata la situación pero con frecuencia las voces de los otros personajes son las que completan la información, como si se tratara de intervenciones breves de narradores autodiegéticos. En las páginas introductorias de *Los agujeros negros* encontramos más características de este narrador. “Abue, tengo miedo” (p. 17). La contracción Abue sugiere una persona joven que tiene una relación cercana con su abuela (de lo contrario no se referiría a ella de ese modo familiar). Pocas líneas más abajo, el narrador, en voz de la abuela sitúa el lugar: “Pero nosotros no vivimos en el bosque. En Bogotá no hay lobos” (p. 17).

La aclaración anterior no es gratuita pues ante la pregunta de si en Bogotá hay lobos la abuela se encarga de explicarle y de paso presentar una relación en la cual la abuela ofrece aclaraciones para confortar y responder al miedo del niño y además para dejar claro que tiene mayor conocimiento sobre la situación. En este relato el narrador cuenta pero se concluye la información con las acotaciones que los demás personajes van dando. La estrategia en *Los agujeros negros* muestra a un personaje que va relatando y que es ayudado por los otros para terminar de comunicar el relato en sí.

En el segundo capítulo del libro se introduce el conflicto, el niño-narrador que quiere “averiguar” sobre su pasado: “—Averiguar qué pasó esa noche —dije por fin— Cuando... ya sabes.../— **¿Cuándo se murieron tus papás y te quedaste huérfano?** (p. 23)

Como se observa en la frase en negrita, la información referente a que el niño es huérfano no es dada por éste —quien es quien narra la historia— sino por otro personaje que completa lo que el niño está contando. En este párrafo sabemos que es un niño huérfano que no sabe que pasó la noche en que sus padres fallecieron; también se introduce otro personaje que desde su primera aparición se muestra complementario del narrador: “Me gustaba Violeta. Aunque estaba dos cursos más arriba, era mi mejor amiga. La única persona, además de la abuela, que me conocía de verdad. **Pero ella era distinta. A cada cosa la llamaba por su nombre**”. (p.24). Este es un narrador que contrario al anterior no está seguro de su estatus y esto incide en el lector que puede preguntarse el porqué de esta ambivalencia y cómo esto incide en lo que se está contando.

Similar a Violeta, el personaje complementario en *Los agujeros negros*, es el protagonista de

Mambrú perdió la guerra (2012) que se presenta en situación frente al conflicto que desata la trama. Este personaje tiene también una relación cercana con su abuela, pero en esta hay más confrontación e inquietudes por resolver. Este caso se diferencia con el anterior pues la información faltante –ausencia de los padres, razones de la huída– es lo que detona el conflicto y es el narrador quien debe ir descubriéndolo sin un adyuvante aparente:

La abuela habla del pasado. **Yo quiero saber del presente... y del futuro. Tengo mil y una preguntas** dándome vueltas en la cabeza sin encontrar respuestas.

Lo que más me gustaría saber es por qué unos amigos de mis papás me recogieron la otra tarde en el colegio, cuando yo estaba en medio de un examen. Me metieron en un carro desconocido, me entregaron una maleta llena de ropa, dijeron que mis padres estaban de viaje y que de aquí en adelante viviría fuera de la ciudad hasta nuevo aviso. (p. 9)

Emiliano, el joven de esta novela, es “arrojado” en la acción novelesca y debe valérselas por su cuenta. La abuela aquí es un opositor, al menos en esta cita se resalta la dificultad del personaje por entender la situación, máxime cuando presiente que la abuela, quien lo acogió luego de tener que huir con los amigos de su papá, le oculta parte de la verdad o evade explicaciones que él requiere para entender la dimensión de su problema.

En los ejemplos anteriores se observa que hay una preocupación por demarcar y resaltar las cualidades del narrador homodiegético de los diferentes relatos, no necesariamente a través de descripciones minuciosas sino a través de detalles contundentes que inmediatamente sitúan al lector en un punto específico. En el caso de *La vendedora de claveles* en una historia protagonizada por el mayor de un grupo de hermanos que acompañan a su madre en la calle, en *Prisión de honor* en una joven educada en un convento que está en medio del conflicto de un país, en 1955; en *Los agujeros negros* en un niño huérfano bogotano, al cuidado de su abuela, que junto a su mejor amiga, dos años mayor que él, buscarán respuesta sobre cómo murieron sus padres y en *Mambrú perdió la guerra* cómo un adolescente ve interrumpida su vida habitual para huir y esconderse por razones de seguridad que desconoce. Al reconocer al personaje narrador la trama toma un rumbo particular en la que es imprescindible esta información, porque la manera en la que se cuenta depende de cómo ese personaje articula su voz para narrar el conflicto presentado.

En otras novelas encontramos un narrador homodiegético que no hace parte directa de la historia. El caso más interesante es *Voces bajo la lluvia* (2012) de Manuel Iván Urbina, que presenta un narrador en segunda persona: la maestra de una niña, estudiante de primaria que relata la vida de la estudiante, que tiene dificultades económicas y pierde su casa durante una inundación. Aunque en

el relato se hace esta precisión desde el principio, se necesitan varias líneas para entender cómo es la relación narrador–protagonista. “En mi primera visita pensé que era tu cuarto, pero allí también habitaban Mercedes, tu madre, y Sebastián, el más pequeño de la casa. Tu padre trabajaba lejos, en las minas de carbón” (p. 15- 16).

En este fragmento hay de nuevo una introducción del personaje principal, la estructura de su núcleo familiar y una pista sobre quién cuenta la historia que es externo a la familia y que va apenas de visita y por ello lo que se cuenta son a veces suposiciones de lo que el narrador alcanza a entrever o imagina de la situación.

En cuanto a estos narradores en primera persona pero que establecen distancia con el hecho a contar está el caso también de *Cuchilla* donde si bien el narrador es Sergio –uno de los niños protagonistas– el relato es contado cuando el personaje es adulto, así, a través de esta estrategia el narrador hace una focalización interna que le permite, por una parte, exponer sentimientos y pensamientos del niño protagonista, pero también establecer distancia con éste para complementar el sentido y lograr un efecto en el lector, que en este caso es reflexionar sobre el asunto contado y en añadirle un ingrediente humorístico o de color que genera empatía entre el narrador y el lector. Cabe anotar también que este narrador se dirige a un lector colectivo: “Mi hermano parecía sufrir. Naturalmente, sufría por otros motivos: doce años, **señores**, doce añitos y enamorado. Y enamorado de la mujer del profe más difícil de la historia del colegio” (p. 34).

El “señores” en negrita en la cita anterior se repite durante la narración, como si estuviera dirigiéndose a una audiencia que lo escucha y que sigue con atención sus relatos de infancia. En este caso, el desconocimiento del conflicto por parte del Sergio-niño juega con el total dominio del Sergio-adulto que relata la historia, así, el narrador puede manejar claros y oscuros a lo largo del relato para enfatizar en los aspectos dramáticos y cómicos que tiene la narración.

En *No comas renacuajos* (2011) de Francisco Montaña el caso es especial, pues hay dos tipos de narradores. El relato se presenta en dos tiempos en los cuales un narrador omnisciente y una niña narradora van alternándose para contar una trama que parte de un punto cero: un niño solitario, sobreviviente de una tragedia familiar y con un extraño comportamiento. El relato va hacia el pasado en voz del narrador que cuenta la historia antes del punto cero y luego en voz de una niña que arranca el relato después del punto cero. Este narrador merece una atención especial y ya regresaré a ellos más adelante.

En estos narradores-personajes hay una construcción que devela su edad, de los ejemplos expuestos hasta ahora, el niño de *Los agujeros negros* es el menor (¿por eso necesita personajes que

complementen lo narrado?) y la mayor es la joven de *Prisión de Honor*, de *El gato y la madeja perdida* y de *Mambrú*, que son adolescentes.

2.4. La inevitable presencia del autor

En la mayoría de los casos de los libros analizados el discurso conserva una unidad y es de imágenes directas y sencillas. Cuando usa un término que sería muy complejo o avanzado en el vocabulario de un niño el narrador subraya por qué conoce tal término y por qué lo usa. Así cuenta Jana, narradora homodiegética de *El sol de los venados* (1995) de Gloria Cecilia Díaz: “Ismael parecía muy serio, tenía cara de profesor o, **como dice la señorita Elvira, que es muy estirada, «tenía cara de circunstancias»**. «Circunstancias» debe ser algo muy importante cuando hace poner a la gente con una cara tan seria. (p. 13)

El narrador especifica de dónde conoce la expresión y por qué la usa en ese contexto, en este caso particular para explicar por qué el profesor está preocupado. En *La luna en los almendros* (2012) de Gerardo Meneses Claros, el narrador hace también una aclaración parecida: “Bajamos como siempre hacia el charco tranquilo. El sol **era despiadado, como decía mi papá**” (p.76).

Aquí de nuevo, el narrador resalta que está usando el adjetivo “despiadado” porque ha escuchado a su padre usarlo en situaciones similares. Estos dos ejemplos exponen que detrás de estos narradores hay un escritor que pretende que la obra no pierda verosimilitud. Como se trata de personajes en formación debe aclararse cuando se ofrezca alguna expresión o vocablo que no es de su habla cotidiana, es decir, un niño seguramente no va a decir que alguien tiene “cara de circunstancias” pero al explicar que lo usa porque alguien lo dijo le otorga un nuevo sentido y es válido que en este contexto se use dicha expresión, además, expone una interpretación de la misma y una resignificación dentro de su discurso.

Por consiguiente, el narrador encarna su rol y desde allí conforma los aspectos estructurales e ideológicos del relato, aunque en ese movimiento se hace inevitable encontrar la sombra del autor.

Como indica Mijail Bajtin (1986), al autor le preocupa la manera de *ver y representar* (Bajtin, 1986, p. 266) y así penetra en el “interior de la palabra del narrador volviéndolo más o menos convencional” (p. 266), además el relato oral, caracteriza todo relato, el narrador no es presentado como si fuera un escritor profesional –caso expuesto en los anteriores ejemplos, en los cuales el narrador hace la salvedad de usar ciertas expresiones porque las usan y las ha escuchado a otros, no porque hagan parte de su habla cotidiana– es decir, “no posee un estilo determinado sino una manera de relatar” (p. 266) y que al representar una voz ajena a la del autor se aporta una serie de valoraciones que el autor está buscando. No es de ningún modo un uso fortuito del personaje

como narrador, este contiene una ideología que el autor ha amalgamado a través de su discurso.

En los casos expuestos puede verse que es preponderante para los diferentes autores establecer quién, cómo y dónde vive y actúa el narrador-personaje: es de vital interés del autor comunicar este hecho para traer a colación que se trata de un personaje situado en un nicho especial, por llamarlo de alguna manera, en el cual se construye una historia que fluye a través de una persona ubicada en un rango de edad específico.

En esa descripción el autor se preocupa en mostrar los límites de este narrador. El niño de *Los agujeros negros*, por ejemplo, es mucho más cauteloso y limitado en lo que comunica, diferente al niño de *Mambrú perdió la guerra* que está totalmente apoderado de su discurso, pese a que ambos están situados en un momento narrativo similar en el que desconocen qué pasará después.

En estos cuentos o novelas, es identificable dicho narrador y también, las acotaciones del autor para demarcarlo y a veces, en esa insistencia, quitar fuerza a la carga del narrador-personaje y sacar a relucir el punto de vista del autor, lo que irrumpe en la ficción presentada, como se verá más adelante.

En el caso de otros de los cuentos y novelas del corpus seleccionado se aprecia también la tipificación del narrador-personaje. En *Paso a paso* (1995) de Irene Vasco, no hay una presentación tan “formal” sobre la protagonista, esto otorga un interés especial al texto pues hace creíble que se trata del relato testimonial de una adolescente y por ende no va a estar diciendo en la primera línea qué es qué hace y qué le sucedió, es decir, el autor elabora su ficción y la complementa de modo estratégico al presentar su personaje dentro de un espectro estilístico válido como es el testimonio. En esta novela corta, encontramos a un personaje femenino que va mezclando sus pensamientos más íntimos con el conflicto del relato, que es el secuestro de su papá⁶⁷.

Si bien, queda claro que la protagonista es alguien joven, esta información se organiza en torno al carácter de la narración, que muestra de alguna manera el carácter volátil de la protagonista y sus viajes entre sus emociones y su forma de asumir el conflicto.

Mi mamá dice que si Catalina hubiera estado ese día, seguro que la habrían matado. Yo no creo que sea para tanto. Catalina llora por todo, pero a la hora de la verdad es la más valiente de todos nosotros. De pronto, si Catalina hubiera estado ese día, los secuestradores no habrían podido llevarse a mi papá. (p. 7)

Esta estratagema ejemplifica uno de los mejores ejemplos de narradores en primera persona del corpus seleccionado. Es un personaje creíble en la medida en que su discurso se organiza desde

67 En los capítulos X y XI estudiaré más a fondo esta novela.

su conflicto interior, lo que justifica que sus pensamientos no sean muy ordenados u ortodoxos. Como se trata de su punto de vista, la narradora-protagonista tiene el poder de describir la realidad con los matices que ella encuentra en el conflicto de la historia. En esa medida, las críticas que se hacen en diversos momentos a algunos problemas de la sociedad colombiana, son coherentes y se sienten verosímiles, dichos por el personaje y no por el autor.

Es similar al caso de *El gato y la madeja perdida* que también expone la parte más íntima de la protagonista y tampoco es de interés del autor que el narrador se presente con todas sus características físicas y psicológicas desde la introducción, la riqueza de ambos personajes se construye en el desarrollo de la trama. Cabe anotar que este grado de complejidad del personaje se desarrolla más en las novelas y relatos donde el protagonista es un joven.

2.5. Ambigüedades del narrador

La voz del narrador en *No comas renacuajos* inicia sin introducirse como tal, su voz surge en medio de una pelea, en donde el personaje trata de salvarse de los ataques de tres hombres.

Duele tener la cara aplastada contra una pared. Pero uno no sabe qué duele más: la rabia de no poder defenderse o el dolor mismo de los huesos apretados contra los ladrillos. Y esa vez, aunque yo quería, no podía moverme. **Me tenían agarrada entre tres** (p. 15, primera alusión al narrador).

Como se nota, este es otro tipo de narrador, que más que explicar quién es, se pone en situación de inmediato y no tiene tiempo de ponerse a dar explicaciones, va directo a la acción, en la cuarta frase habla de ella en femenino “me tenían agarrada” así que se infiere que el narrador es una mujer.

En este primer párrafo tampoco es claro dónde sucede la acción, más abajo se especifica que está en algún espacio cerrado, tal vez un internado para jóvenes (hay una coordinadora, una enfermera, unas canchas, dormitorio, biblioteca); en *No comas renacuajos* la narración inicia en un punto medio, que luego entendemos que se trata del primer día de esta niña en un nuevo lugar: “la señora me tranquilizó y me explicó que eso hacen los nuevos cuando llegan a este sitio, pero que después todos se vuelven amigos” (p. 15).

En este caso, el narrador se introduce de modo diferente, y deja sobre la mesa que este es un relato que se concentra más en establecer la relación entre una niña y un niño que la salva de una pelea en su primer día de clases. El conflicto queda esbozado entonces, sin que la complejidad del personaje quede revelada, pero sí la situación en la que éste se encuentra y el conflicto con el que

lidiará en el relato.

El último de estos narradores que son personajes del libro, es el niño de *El árbol triste*. Este niño no es protagonista de la historia, es simplemente un observador que imagina cuál será la vida que llevaban un grupo de pájaros que llegan de repente al jardín de su casa.

Investigando en enciclopedias el niño descubre de dónde viene este pájaro y asume que está en condición de refugiado pues proviene de un país en guerra. En este cuento el narrador presenta una posibilidad de lectura de este grupo de aves silenciosas y asustadas. Es importante saber de quién pues la diégesis proviene de lo que el niño imagina.

En *El árbol triste* es fundamental exponer que el narrador se trata de un niño y que éste elabora la narración desde elementos que surgen de su observación y de herramientas que su padre le ha facilitado. El cuento es una “posibilidad” de lectura de un niño que hace una interpretación crítica del mundo que lo rodea y de un elemento inusual que aparece en su vida cotidiana.

En resumen, en mayor o menor medida, es de interés para el autor describir y delimitar el rango de edad del narrador infantil o juvenil. Si bien en ocasiones su taxonomía es minuciosa y en otras es secundaria, sí es preponderante establecer que se trata de un narrador situado en una edad específica y en un contexto en donde tener este rango de edad es básico para el desarrollo de la trama como se verá en los capítulos que vienen.

3. Lo que los narradores cuentan de los niños

En este apartado quiero presentar tres miradas sobre la manera en que se introduce al personaje en tres relatos o novelas cortas para niños escritos en tercera persona: *Luisa viaja en tren* (2001) de Julia Mercedes Castilla, *No comas renacuajos* (2011) de Francisco Montaña y *El mordisco de la medianoche* (2009) de Francisco Leal. Los tres relatos abordan el conflicto colombiano desde diversas miradas: desde una perspectiva lejana que marca la diferencia entre el mundo ordenado y la barbarie, como es el caso de *Luisa viaja en tren*. Otro que sucede en medio del conflicto armado colombiano, *El mordisco de la medianoche*, y finalmente una historia de corte urbano protagonizada por un grupo de niños que intentan sobrevivir sin sus padres: *No comas renacuajos*.

Los tres casos introducen al personaje de modo distintivo, no por ello podría denominarlos modelo, pero sí son tres ejemplos diferentes de presentar al personaje en relación con la trama. De estas tres novelas, *Luisa viaja en tren* no aparece normalmente en los inventarios de libros con contenido sobre el conflicto colombiano; en cambio, *No comas renacuajos* y *El mordisco de la*

medianoche son dos títulos continuamente mencionados en los artículos que abarcan esta problemática.

He decidido incluir a *Luisa viaja en tren* en este análisis porque es un libro que aborda las problemáticas sociales –no necesariamente colombianas pero sí de una población latinoamericana en la zona alta de las montañas– y la manera en que el niño actúa frente al conflicto desde la posición del narrador. Desde ese punto de vista, este título se relaciona con los otros dos libros de este capítulo.

En *Luisa viaja en tren* el personaje principal, Luisa, es descrito particularmente desde los rasgos concernientes a su personalidad, que son relevantes en el desarrollo de la trama. En *No comas renacuajos* la narración no se focaliza específicamente en el personaje central –David– sino en sus hermanos y el conflicto que viven en su núcleo familiar; este es además el detonante con el que se inicia la segunda parte, que está contada en primera persona (como se presentó en el apartado anterior).

El tercer ejemplo corresponde a *El mordisco de la medianoche*, donde hay una mezcla entre la descripción del personaje central –una niña indígena– con el conflicto del relato, la huida de casa por amenazas al margen de la ley. Como se ve, son diferentes formas de estructurar la acción narrativa desde la relación personaje-conflicto.

Con base en lo anterior quiero hacer un primer acercamiento a estos libros en términos de la presentación del conflicto y su relación con el personaje principal.

3.1. Un narrador que escarmienta: Luisa Viaja en tren

El universo que se configura para el personaje de *Luisa viaja en tren* (2001) de Julia Mercedes Castilla está hecho para que el personaje viva una experiencia que lo llevará a cambiar sus patrones de comportamiento, es decir, hay una realidad compleja y el protagonista es víctima de esa realidad y la forma en cómo se cuenta crea una separación entre Luisa y el conflicto. Ella es una niña que goza de una buena posición social pero por sus caprichos es raptada por la delincuencia común, situación que la obliga a dejar de lado su altanería e idearse un plan para poder escapar y al regreso ser una niña diferente, obediente, juiciosa y agradecida.

Ese contraste es subrayado desde la introducción de la trama, en el que la realidad es ajena al personaje protagonista. Luisa vive en un universo en donde es “protegida y querida” y tal condición es resaltada varias veces en las primeras páginas del relato.

Luisa no debería estar relacionada con la realidad exterior y peligrosa, pero debido a sus

decisiones resulta inmersa en este panorama de pobreza, abusos y violencia. En esta narración hay un mensaje evidente capítulo tras capítulo: Si Luisa hubiera sido una persona menos caprichosa tal vez se habría salvado de conocer la otra cara de la moneda ante la cual había permanecido alejada y resguardada.

En *Luisa viaja en tren* hay una mirada que difiere de los relatos analizados hasta ahora, pues no se encarga de mostrar una problemática que afecta al niño y a su familia sino que usa la problemática como escenario para dar una lección a la niña protagonista. Además, la problemática es tan solo un “escenario” que pone a Luisa en peligro pero a la vez resalta que se trata de un espacio temporal; la niña protagonista vive bajo otras circunstancias a las que va a regresar.

Este enfoque de historia ejemplar aleccionadora es evidente desde las primeras líneas; la narración reprende el comportamiento de la niña y recalca sus rasgos negativos, impera la descripción de los rasgos psicológicos del personaje principal así como la enumeración de las comodidades y ventajas en la que transcurre su holgada vida.

La narración empieza con el sobresalto de Luisa al despertarse. La primera intervención del personaje deja en evidencia su carácter obstinado y voluntarioso: “**No quiero bajar. Quiero desayunar en la cama**” (p.7). Hay por parte del narrador una censura implícita a ese comportamiento, a través de la voz de la mucama de la casa: “**¡Esta niña, qué caprichosa, válgame Dios!**” (p. 9)

El narrador hace un paneo a Luisa y a su relación con lo que la rodea. Las descripciones frente a los devaneos y futilidades de la protagonista muestra su postura en la narración: Luisa es una niña malcriada y no estaría mal un escarmiento para este personaje.

El relato comienza con la emoción que Luisa siente al visitar la finca de sus padres. No obstante, no es del interés del narrador contar los preparativos, la emoción no está dada por la posibilidad de un viaje sino por la opción de salir del aburrimiento en el que Luisa aparentemente pasa sus días. Por eso queda sobreentendido que el viaje a la finca está en un segundo plano y lo que prevalece es la reacción de Luisa porque va a hacer algo emocionante.

El narrador no es quien juzga a la protagonista sino que se vale del personaje de Graciela, la mucama, para exponer este punto:

Su vida es de lo más buena, niña. No sea desagradecida. Va a uno de los mejores colegios de la ciudad, donde tiene muchas amigas. La invitan a fiestas y a lugares interesantes. Ya quisieran muchos vivir así. Fíjese cómo sus papás le dan gusto en todo, la quieren y la **protegen de los peligros** ¿Qué más puede pedir una niña? (p. 9-10).

Luisa es una persona desagradecida y malcriada que, como anticipa el párrafo anterior, va a caer en desgracia y echará de menos el cariño y la protección que recibe en su hogar.

En este capítulo introductorio denominado “Anticipación”, el narrador presenta al personaje desde la mirada de otros, sea desde los cuestionamientos de Graciela o sea por medio de los padres de Luisa, quienes le celebran su forma de ser y le complacen sus antojos. Luisa no entiende qué es eso de sentirse “querida y protegida” y este desentendimiento es un fundamento que la mantendrá viva y esperanzada cuando deba enfrentar sola la situación conflictiva.

En el caso de estos párrafos introductorios, Graciela es quien pone sobre la mesa las características cuestionadas del personaje:

– **Esta niña se sale siempre con la suya** – respondió Graciela –; primero quiere que le traiga el desayuno a la cama, no come y luego sale corriendo. **No deberían mimarla tanto. ¡Qué muchachita! Con que todos sus deseos se hacen realidad cuando se le antoja.** – Graciela trabajaba con la familia desde el nacimiento de Luisa, y **consideraba un deber disciplinar a la melindrosa hija de los patrones, y por quien parecía tener un cariño especial**” (p. 10).

En contraste con estos cuestionamientos, los padres de Luisa apoyan a su hija y ellos mismos dejan que el libre albedrío de la niña sea quien decida qué sigue (¿son entonces los padres de Luisa culpables también por lo que va a suceder? El narrador pareciera buscar que el lector se haga esta pregunta).

Finalmente, antes de iniciar el viaje, Luisa opta, con la autorización y visto bueno de sus padres, por llevar prendas de vestir inadecuadas para una excursión campestre; También decide cargar con un morral pesado lleno de objetos que no necesitará y además, como lo sugirió antes Graciela, la niña no es reprendida por no comer en casa. Estas tres “desobediencias”, le pasarán factura a Luisa más adelante, pues exige que tienen que comprarle comida en el trayecto –lo que llama la atención de los raptores – y luego en el bosque a donde es llevada por los malhechores la ropa que lleva y el morral cargado de cosas inútiles no son de alguna ayuda durante la travesía.

Lo que quiero subrayar hasta aquí es que en este caso hay un interés por construir los rasgos del personaje protagonista desde un retrato que deje en evidencia las falencias de carácter del personaje principal. Al menos la primera parte del relato se enfoca en mostrar al personaje, se esboza ligeramente el conflicto, y la realidad exterior figura como un ingrediente exótico que Luisa conocerá muy pronto. En este caso el espacio conflictivo se pone de lado de la narración para reprender al personaje y buscar en este un cambio de conducta.

3.2. Narrador protector: El mordisco de la medianoche

En *El mordisco de la medianoche* la narración arranca de un punto diferente. Parte de la descripción de una acción en la que una niña indígena —Mile— es mostrada en una situación extrema, se trata de una focalización interna que va relatando poco a poco lo que está sucediendo desde el punto de vista de la niña; adicionalmente, este punto de vista tiene pinceladas que revelan que antes de que empiece la acción que se está describiendo hubo un antecedente que incide en las sensaciones de la protagonista: “La niña tenía un extraño presentimiento después del peligroso episodio que había vivido, una semana atrás, cerca del faro” (p. 5).

En esta presentación del personaje, el narrador se encarga de ubicar al lector: la niña está en peligro. Y la acción que abre el libro es parte de la vigilia que viene viviendo el personaje en la última semana.

Aquí el narrador centra su relato entre la acción y el personaje, dando elementos para entender tanto el uno como el otro, sin dar detalles y sin inclinar la balanza para profundizar o bien en los rasgos del personaje o bien en las razones para desencadenar el conflicto.

-¿Oyeron? —preguntó [la niña] en voz baja con la esperanza de que le contestaran.

Y antes de que pudiera oír una respuesta, el silencio de la noche fue interrumpido por un ruido atronador, como si el mundo se viniera abajo y ella quedara suspendida en el vacío.

-¡Al piso, al piso! —gritaba con desespero Leoncio, su padre.

Las ráfagas de disparos se sucedían una tras otra. En medio de la oscuridad **los cuerpos se movían y caían al piso.** Se oían gritos de angustia y lamentos de dolor (p.6)

La presentación escueta de la acción genera inquietud en el lector, puesto que lo único que conoce de la narración es que una niña está junto a su familia en medio de ráfagas de disparos. No es momento todavía de ofrecer información más detallada.

El capítulo que abre la novela y al cual pertenecen los fragmentos citados en este aparte se denomina “El atentado”. Como anoté, no hay una presentación detallada del personaje, salvo la precisión de que se trata de una niña indígena. Este personaje viene con una angustia que le ha quitado la tranquilidad y que incide en que ella reaccione instantáneamente ante la acción del grupo armado que los ataca.

Si bien la focalización se sitúa en ella, el personaje está acompañado; en otras palabras, Mile siente miedo, dolor y angustia, pero el narrador muestra que el personaje está en compañía de su familia. No es una carga que el personaje esté padeciendo en soledad:

Mile no pudo más y se le escapó un llanto entrecortado. De pronto **sintió una mano sobre su hombro y luego el calor de un cuerpo. Era Sara, su madre, quien la abrazó durante un momento** y luego la jaló hacia fuera de la casa. Allí pudo ver con detenimiento los resultados del atentado (p. 6-7)

El lector no tiene todavía conocimiento de por qué esta familia es víctima de un atentado, ni qué consecuencias podría traer la masacre de un rebaño de chivos, o por qué razón son objetivo de la acción delictiva. No obstante, tales preguntas pasan a un segundo plano; es más relevante cómo la muerte de los animales y el miedo que genera en la familia afectan a Mile.; por una parte, el personaje ya viene con un miedo inicial –al momento de los disparos, todos dormían, menos Mile, explica el narrador, y por otra, el asesinato de los animales la conmueve profundamente, pues uno de ellos era su mascota.

Así como el hostigamiento y matanza de los animales marcan un derrotero a la futura narración, dichos hechos también hacen que la niña se enfrente al sentimiento de pérdida de un ser querido. De ese modo, la crisis que se detona también altera los rasgos del personaje principal. El hostigamiento es también un episodio de violencia que afecta significativamente al personaje, al ser una forma de ejercer presión contra su familia:

La niña reconoció inmediatamente entre los animales muertos a Kauala, su cabra preferida. **Un dolor indecible la invadió.** Quiso arrojarse a alzarla y tenerla entre sus brazos, pero su abuela Chayo se lo impidió tomándola del brazo.

– No tienes que ver esto.

Entonces Mile se puso las manos sobre el rostro y empezó a llorar sin pausa. (p. 7)

La narración de nuevo se focaliza en Mile. A través de lo sucedido a la niña, que ha perdido a un ser amado durante la ofensiva, el narrador se pregunta sobre el conflicto que se presenta en el libro: “Le habían matado a un ser querido. ¿Por qué lo hicieron? ¿Por qué dispararon contra su familia? ¿Quiénes lo habían hecho?” (p.7), son preguntas que dan apertura al resto de la narración.

La introducción del personaje principal en *El mordisco de la medianoche* se relaciona directamente con el desarrollo de un hecho de violencia. Así, el narrador continuará presentando a lo largo del libro la construcción de Mile como niña protagonista del relato y las razones que motivaron la huida de su familia.

En *El mordisco de la medianoche* hay una relación estrecha de la narración entre conflicto y personaje, y algo parecido sucede con el narrador omnisciente de *No comas renacuajos*. Es decir, el conflicto es presentado directamente con el personaje central y algunos elementos permitirán la

construcción del mismo dentro de la trama.

3.3. Narrador que marca distancia: No comas renacuajos

En cambio en *No comas renacuajos* el narrador se focaliza a través de varios personajes, para mostrar el contexto en el que viven cinco hermanos menores de edad que tratan de mantenerse sin el auxilio o protección de sus padres. Incluso podría hablarse de la familia como protagonista y no necesariamente de David, quien paralelamente es el centro de la otra narración contada en primera persona en el libro.

El narrador en *No comas renacuajos* tampoco se interesa en dotar de rasgos particulares físicos o psicológicos a los niños sino que se encarga de ponerlos en situación dentro del contexto en que viven; así, cada personaje, sin decir abiertamente su opinión, está mostrando de qué modo asume la situación en la que vive:

La puerta no estaba trabada. La empujó y solita, como si tuviera ganas de dejarlo pasar, se abrió. Entró al cuarto, se acercó a la mesa donde estaba la cocineta de gas, metió la nariz en una olla y apartó la cara con asco. En el cuarto no estaban sino Héctor, Manuela metida en su cajoncito y él: pero Manuela y Héctor estaban dormidos. [...] dejó que su mirada se perdiera entre las cosas de la habitación, viendo que no eran muchas: las dos camas donde se acomodaban los mayores, el cajoncito donde ya casi no cabía Manuela, la más chiquita de los cinco hermanos, la mesa donde comían, cocinaban y hacían las tareas y unas cajas de cartón con la ropa (p. 9-10).

En este párrafo que abre la narración se observa la fusión entre el espacio y los chicos que viven en él, y la descripción de los personajes va casi siempre de la mano con el lugar que habitan y los objetos que los rodean.

El narrador se interesa sobre todo en mostrar las condiciones en las que viven los niños –en este fragmento desde la mirada de David– y cómo éstas los obligan a tomar decisiones y a asumir responsabilidades; más allá de mostrar de qué manera los niños se involucran en el conflicto del relato, el narrador los muestra ya inmersos en el conflicto. Así, no se subraya el inicio del conflicto, sino que una serie de eventos llevan hacia una resolución que se va mostrando poco a poco en el relato paralelo contado en primera persona, narrado en la otra parte del libro.

No comas renacuajos monta su estructura narrativa en dos relatos que difieren en tiempo, lugar y tipo de narrador. No hay una conexión entre ambos narradores pues la intención es delimitar estas dos historias en diferentes momentos y en diferentes contextos.

De ese modo los capítulos introductorios dan cuenta de la situación de pobreza en la que viven estos niños, que crecen sin sus padres y que deben arreglárselas para sobrevivir.

Tal situación es descrita de manera escueta, sin introducir calificativos y sin juzgar la situación. El narrador no tiene un interés explícito de subrayar estas particularidades o de tomar partido frente a estas circunstancias, deja en los vericuetos de lo narrado que el lector tome una posición y pueda comprender el misterioso comportamiento de David en la otra parte del libro narrada en primera persona.

Nos enteramos de asuntos adicionales. De David sabemos más bien poco: que ha regresado a casa y busca qué comer; también que Manuela es una niña muy pequeña que duerme en un cajón de madera, y que hay cinco hermanos viviendo en una habitación y compartiendo dos camas.

4. Recapitulación sobre el narrador

Este tipo de narrador, presente en *No comas renacuajos* coincide con lo que expone Jean Karl en el artículo “The process of finding the voice in Realistic Fiction for the Middle-Age Child” (1989) refiriéndose al narrador del final del siglo XX en la LIJ de corte realista.

En este tipo de ficción “el narrador es quien lleva las riendas, pero son los personajes los que controlan la situación, la acción y el movimiento”. (Karl, 1989, p.199).

El autor, expone Karl, no tiene un interés explícito de subrayar su punto de vista frente a lo que expone o lo que los personajes sienten, piensan y deciden. Por ejemplo, en *No comas renacuajos* estamos al tanto de la situación de los niños a través de sus diálogos y a través de sus acciones:

Héctor se apoyó en los codos y le gritó como un **toro picado**.

– ¡Que me deje dormir! ¿No puede esperarse?

– Es que tengo hambre.... –**confesó casi con vergüenza** el pequeño.

– ¡Pues coma de lo que hay en la olla!- gritó Héctor desesperado.

– Pero la vecina dijo que no podía seguir comiendo cosas podridas

– ¿Y eso acaso está podrido? –preguntó Héctor levantándose y empujándolo contra el piso. Manuela cerró los ojos y se tapó la cabeza con la cobija.

– Sí. Ya aprendí –continuó David desde el piso sin amilanarse- Doña Yeni me enseñó a distinguir las cosas podridas por el olor. Es por comer cosas pichas que me da dolor de estómago.... ¿Qué hago Héctor? Tengo hambre y María no llega sino hasta por la noche (p. 10-11).

En el párrafo citado el narrador refuerza dos puntos. El primero se refiere a la actitud de

Héctor: *Toro picado*, y el segundo, a la réplica de David: *confesó casi con vergüenza*.

En el resto de la escena se da una pelea entre hermanos, la pobreza evidente, la hermana menor que presencia la escena, el contraste entre la fuerza de Héctor y la debilidad de David surge de la lectura del párrafo pero no únicamente de los calificativos hechos por el narrador. Sus indicaciones ayudan a construir sentido sin lanzar juicios de valor sobre lo acontecido.

Al igual que en *El mordisco de la medianoche* el narrador parte de un “aquí está pasando algo” y no de “aquí algo va a pasar”: la narración arranca desde un momento en que el conflicto ya está en un punto avanzado.

Aunque el relato no esté contado por el protagonista, pareciera que los personajes marcan la pauta de la narración. Su constitución como personajes están unidos al conflicto presentado, y de ese modo el narrador debe avanzar conforme va profundizando en el conflicto y por ende en el personaje. Por lo tanto, es una narración que se construye y depende de la evolución y desenvolvimiento de esos dos elementos.

Lo anterior coincide con lo que Karl define como la forma en que se presenta al narrador en los libros escritos para niños que rondan los 12 años, es decir, para niños que pueden leer sin impedimentos y que pueden entender sin problema un argumento. Esta voz ha sido presentada de diversas maneras a lo largo de la tradición de la literatura para niños.

Por ejemplo, expone Karl, entre 1940 y 1970 la voz que se dirigía al niño solía ser una voz en tercera persona y desde un solo punto de vista. Esta voz, representada a través de un narrador omnisciente, por lo general, era una de las más recurridas a la hora de escribir para este público.

Este tipo de narrador, que en el caso de los títulos que estamos analizando en este capítulo correspondería especialmente al caso de *Luisa viaja en tren*, tiene sus ventajas: como se trata de un solo punto de vista, el narrador debe hacer que el personaje/protagonista sea atractivo y tenga características con las que el lector se identifique.

Como tradicionalmente se creía que el libro contado en primera persona era muy difícil para los niños, “el libro tenía que ser presentado por los límites que ponía ese único punto de vista, lo que ese personaje oía o pensaba” (Karl, 1989, p. 200), por ende lo que contaba el narrador debía generar interés en el niño lector en una narración enfocada y estructurada alrededor del personaje principal.

Dice Karl que para un lector de mediana edad es importante reconocerse en el personaje para poder acompañarlo en sus aventuras, lo que deviene en que el autor piense de antemano en una voz y en un lenguaje atractivo para los niños. Este tipo de mirada fue esencial para el desarrollo del

género, para atraer lectores y para encontrar un nivel donde autores y lectores se sintieran cómodos (p. 201); parafraseando a Karl, la noción de lo que el niño es capaz de entender ha cambiado de modo fehaciente, los libros en primera persona y contados desde varios puntos de vista son comunes en la literatura de finales del siglo XX.

En la literatura contemporánea, es normal encontrar que el autor no está “escribiendo sobre los niños sino a través de un niño, o tal vez incluso varios niños” (Karl, 1989, p.199) y el autor no permanece fuera de la narración, sino dentro de éste, así no se mire a través de un solo punto de vista sino a través de varios.

No obstante, las características que se desarrollaron a mitad del siglo en LIJ siguen vigentes. Por ejemplo: el personaje se presenta desde su propia mirada, evita la mirada del adulto, los personajes hablan y actúan por sí mismos, no como lo haría un adulto, y “los escritores no deben moralizar o criticar los personajes sobre los que escriben, excepto cuando la situación que se desarrolla en la novela hace eso por ellos” (Karl, 1989, p. 201).

En la *Infancia recuperada* (1983) Fernando Savater se refiere también a este tema del narrador que él denomina “la evasión del narrador”. Explica cómo los prólogos de muchas de las grandes historias para jóvenes inician como una introducción (Savater, 1983, p. 28) a una aventura en la que el lector va a participar y que para muchos lectores es emocionante: en las primeras líneas se da ese “carácter preparatorio” “como si el lector fuese a pasar por tales trances” (p. 29).

Es decir, y en relación con lo que dice Karl, al narrador de las novelas para niños y jóvenes realmente le interesa establecer un punto de reconocimiento y afecto con el lector, una conexión que se da estrictamente desde el personaje y no necesariamente desde el tiempo-espacio en que se desarrolla la acción.

En la medida en que el autor logra darle relevancia al personaje y logra que éste encuentre lazos comunicantes con el narrador, hay una mayor factibilidad de que éste se conecte con la historia y continúe con la lectura. Tal consideración nos lleva a pensar en el papel del narrador-autor en estos libros. Como se anotó en el apartado anterior, aunque el autor trate de interferir en lo mínimo, es posible distinguir su posición frente a los hechos.

En los tres casos presentados, es significativo que el personaje de *Luisa viaja en tren* sea controvertido; en cierto grado el conflicto del relato es más bien un accesorio para purgar una mala conducta –casi a la manera de los cuentos de hadas tradicionales–.

También está en la introducción del conflicto en *El mordisco de la medianoche*, en donde el narrador presenta un escenario complicado y violento pero también pone ciertos límites que

permiten que el lector no se sienta tan, por decirlo de alguna manera, desesperanzado ante lo que lee: Por una parte Mile no está sola y tiene la protección de su familia; por otro, el atentado, si bien desbarajusta el orden familiar, no afecta vidas humanas.

En cierta medida, el narrador cuida de que su lector no se sienta compungido y abandone la lectura. El conflicto está enmarcado en unos límites tolerables que marcan el dolor y el desconcierto, pero al mismo tiempo se da paso al lado humano y esperanzador que el relato alberga.

En el caso de *No comas renacuajos*, los límites del narrador están más presentes en un nivel discursivo, hay una cercanía con el personaje y lo duro de la situación —el relato subraya las miserables condiciones en las que los niños viven—. Si bien dichas descripciones están presentes en la narración, superan la simple enumeración o denuncia de las desgracias para enfocarse en los personajes que tienen otras situaciones por resolver y será frente a esas situaciones ante las cuales el lector establecerá lazos.

Esto marca una diferencia con la LIJ latinoamericana realista de mitad de siglo, como se había anotado en los relatos en primera persona, mayoritariamente el narrador se quedaba en una descripción detallada del espacio narrativo, de la ínfima situación de los menores de edad, de las injusticias y pobreza en la que crecen, para hacer una denuncia social de esas condiciones, y en un segundo plano —porque lo fundamental era la denuncia— contar un relato protagonizado por un niño.

Volviendo a Savater, el gran plus de los libros para jóvenes es que el autor busca que el lector haga parte de la historia, o bien conectándose con el deseo de ser como el personaje o estableciendo distancia con éste, pero nunca dejando de lado que se trata de una persona en un rango de edad cercano al del lector, o en un rango de edad ante el cual el lector puede reconocerse.

En ese sentido, el niño como héroe puede ser tanto el personaje que evoca un tiempo que el lector ya ha vivido, así como un personaje en quien el lector, que tiene su misma edad, se reconoce.

Por otra parte, en estos relatos que trabajan temáticas complicadas, la descripción del niño-personaje se mantiene en una distancia prudente ante la cual se evita perder esa conexión positiva entre lector y personaje.

Hay un doble juego, cierta ambigüedad que muestra un texto construido sin la intervención aparente de un narrador adulto, que no juzga al niño protagonista, pero sí hay unos juicios de valor incluidos en las voces de los personajes o en la construcción misma del discurso, a través de las descripciones o las omisiones sobre los niños-personaje, el contexto que habitan y la situación por la que atraviesan.

SEGUNDA PARTE

VII. La ideología en la literatura infantil

1. La representación de los niños y jóvenes en la literatura realista

En los títulos estudiados hay dos elementos importantes de representar o mejor, que se deben representar para hacer partícipe al lector de dos universos presentes en el relato: el universo de lo infantil y el universo de la realidad que afecta e incide en el protagonista.

Quiero plantear este capítulo presentando esos dos universos paralelos que se entrecruzan y se desarrollan de acuerdo a varios elementos que vale la pena analizar con el fin de observar de qué modo la literatura infantil muestra tales aspectos y cómo el autor plantea una ética a través del texto⁶⁸.

El objetivo no es entrar a debatir si el conjunto de estos títulos tiene una finalidad moralizante, aunque sí vale tener en cuenta que tienen una intención planteada *per se* al tratarse de libros que muestran de qué manera un grupo específico –los niños y los jóvenes– deben enfrentarse a conflictos sociales y políticos en los que ellos no incidirían de manera directa y de los que no hacen parte como autores fundamentales en los registros oficiales del conflicto.

Es decir, los efectos de estas coyunturas históricas no arrojan información directa que reporte la situación de los niños y jóvenes en particular, más allá de alguna cifra o de alguna consecuencia sufrida en conjunto⁶⁹.

En estos libros de LIJ es evidente cierta postura para mostrar una problemática a través de un personaje que humaniza el conflicto y lo sitúa de lado de la infancia. De este modo, ese niño protagonista confronta un acontecimiento que cambia de rumbo su vida diaria y que le exige hacerse un replanteamiento frente al mundo conocido; y en ese giro, se manifiesta esa parte

68 En este capítulo me enfocaré en algunos conceptos de Mijail Bajtin en *El método formal en los estudios literarios* (1994). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)* (2000) y en el libro *Problemas de la poética de Dostoievski* (1986). Tomaré algunos conceptos de Peter Hollindale sobre la literatura infantil y las ideologías, desarrollados en su artículo “Ideology and the Children's books” (1988). También retomaré algunos conceptos de expertos en el campo de la literatura infantil como Teresa Colomer y su enfoque de la LIJ desde la pedagogía y de los estudios de campo de Aidan Chambers sobre las estrategias para incentivar la lectura crítica en *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (2007). Como medio de verificación recurriré al informe presentado en Colombia en 2015 por el Centro Nacional de Memoria histórica –CMNH– titulado *¡Basta ya!* –que hace un extenso reporte de las causas y consecuencias del conflicto armado colombiano–.

69 El informe del CNMH reporta que durante el conflicto armado colombiano, entre 1958 y 2012 hubo más de 218 mil muertos, de los cuales 177.307 fueron civiles. No hay una estadística de cuántos niños y adolescentes han muerto en el conflicto, aunque sí son mencionados como víctimas directas de las acciones de violencia. Dentro de las consecuencias mayormente estudiadas se encuentra la de los niños reclutados en el conflicto, aspecto que se observará unas páginas adelante.

conflictiva, que muchas veces ni sabía que existía y se vuelve su nueva realidad, en la que observan ciertas problemáticas, que, en el caso de los ejemplos de este corpus, pueden asemejarse con situaciones comunes a la historia de América Latina, y en particular a la historia de Colombia.

Se muestra esta “realidad ideológica” a través de los ojos de un niño y un joven que será posteriormente recogida (idealmente y en teoría) por un lector de la misma edad que se pondrá en contacto con dicha realidad, sea esta cercana o distante a su cotidianidad y podrá en ese ejercicio de lectura iniciar un proceso de interpretación.

Para Mijail Bajtin (1986) toda forma de enunciado insta a ver la realidad con una mirada crítica desde un espacio social en el que se representan visiones de mundo plasmadas a través de objetos materiales con los que se manifiesta la realidad circundante:

Ni las cosmovisiones, ni las creencias, ni los difusos estados de ánimo ideológicos se dan en el interior, en las mentes o en las “almas” de las personas. Únicamente llegan a ser una realidad ideológica al plasmarse mediante las palabras, las acciones, la vestimenta, la conducta y la organización de los hombres y de las cosas, en una palabra, mediante un material sígnico determinado. (Bajtin, 1986, p. 46)

Tal situación pone al escritor y al lector en un entorno en el cual la ideología se tamiza a través de varios filtros, quiero decir, no solo se plantea una realidad específica y conflictiva que afecta un país, sino que va cerniéndose del hecho histórico enciclopédico: la dictadura, la guerra, el secuestro, el desplazamiento, la inmigración, etcétera. Posteriormente se filtran las diferentes instituciones sociales –en especial la familia y la escuela–, los adultos sobresalientes de los grupos sociales (padres y maestros) hasta llegar al punto más vulnerable de dicha sociedad organizada: los niños y los jóvenes.

Que los menores de edad sean considerados como el punto vulnerable arroja una especificidad o ideología concreta frente a estos libros. Estas narraciones parten de una premisa en la cual el niño y el joven deben ser protegidos, cuidados y amados por su familia, que es responsable de guardarlo de los peligros y mantenerlo al margen de lo que ocurre en el exterior.

Se está ante una concepción en la cual el niño es un ser vulnerable en proceso de formación que más adelante será parte activa de la sociedad que lo protege. Tal idea de la niñez se corresponde con la idea moderna de la infancia, amparada en unos principios reiterados en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos del niño de 1989⁷⁰ y cuya omisión es parte del

⁷⁰ La Convención de los Derechos de los niños de 1989 de las Naciones Unidas enfatiza que el niño tiene los mismos derechos de un adulto y, adicionalmente, por su vulnerabilidad, cuenta con otros derechos que acentúan la necesidad de ser protegidos y crecer en una familia “en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (p 12). Asimismo, debe ser educado dentro de unos valores comunes para vivir en sociedad:

conflicto desarrollado en algunos títulos aquí presentados.

Dicha situación plantea una mirada en la que el lector asume la lectura con una versión preconcebida de lo que es el mundo infantil, y con una ideología en la cual el niño y el joven son el núcleo de la familia, por consiguiente no debería ser víctima de las situaciones que se están presentando en el relato.

Se establece una conexión que parte del postulado de que los niños son sujetos de derecho y deben ser protegidos. Por ejemplo, en *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes, el relato gira en torno a dicha noción, en la cual los derechos incuestionables de la niñez son el sustento del cual parte la narración.

El niño del relato de Reyes es el único sobreviviente de la familia porque sus padres actuaron para que ese niño estuviera protegido y resguardado de quienes atentaban contra su círculo familiar. Y han tomado esta decisión en plena consciencia de que un niño está en primer lugar; saben lo que un hijo significa para ellos: el núcleo de su unión y la esperanza de un futuro cercano a sus ideales.

Tal condición es planteada por la autora de *Los agujeros negros* en la introducción del libro, destacando que “ese primer lugar que se merecen los niños no es un favor, sino un derecho, y está consagrado en los tratados internacionales que protegen a la infancia, lo mismo que en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991” (Reyes, 2000, p.15).

Este es un ejemplo donde es evidente que el autor reconoce al niño desde una perspectiva política y ética planteada en el relato, lo que conduce a una reflexión en torno al deber de la sociedad para con los niños; allí se está proponiendo un ejercicio de construcción de sentido que refuerza tales principios.

El ejemplo anterior expone la ideología de forma explícita, pero en la mayoría de los casos lo que encontraremos en la obra literaria son índices que ayudan a situar la trama en un escenario específico en el que el niño es la base de la sociedad que lo afecta y en el cual esa sociedad y ese niño confrontan una serie de ideologías; no en vano el personaje principal puede tener su *discurso directo*, “como persona definida en cuanto a su carácter o tipo, es decir, se elabora como objeto de la intención del autor” (Bajtin. 1986, p.260-261).

Este ejercicio es muy interesante en la LIJ porque el escritor muestra la realidad a través de la voz de un personaje menor de edad y de una situación con el fin de establecer una conexión entre

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (1989,p 12).

quien cuenta y entre quien lee la historia, siendo, en los casos que aquí se presentan, la voz de la persona en formación, diferente a la voz de los mayores, aunque con los mismos derechos de los adultos; una voz y un personaje que convive en el mismo espacio que ellos pero expresa la problemática desde el punto de vista de la infancia.

A través de estos personajes infantiles, el escritor –que es un adulto– transmite su visión de mundo y espera que su lector ideal –el niño o el joven– recoja parte de lo que él pretende comunicar mediante la palabra.

2. Pensar al niño como lector

Cabe aquí reflexionar en la manera en que algunos estudiosos de la LIJ se plantean el modo en que el niño lector construye significados a través de la lectura.

Teresa Colomer, una de las investigadoras de literatura infantil contemporáneas más reconocidas en el ámbito hispanoamericano resalta en *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* (2001), un aspecto a traer a colación y que muchos de los críticos han subrayado en los estudios de LIJ: durante el siglo XX la literatura infantil fue perdiendo su explícito tono moralizante (que prevalece aún en algunos títulos usados en la escuela) y fue transformando la manera en que los niños aprecian los procesos de lectura y de escritura; por consiguiente cambia la noción de proponer la lectura de libros únicamente para *instruir* y se expande hacia una donde el libro es un *instrumento* fundamental en el proceso integral de aprendizaje.

La literatura infantil se empieza a ver como una literatura productora de sentido, al modo de la literatura para adultos. Aquí puede ponerse en paralelo la afirmación de Bajtin sobre cómo “la literatura refleja en su 'contenido' la totalidad del horizonte ideológico” (1986, p.60), y cómo la LIJ, enfatizando en la particularidad de que los lectores son niños y jóvenes, se inscribe en dicho horizonte también.

El acto de leer en el ámbito infantil es percibido en la pedagogía actual de un modo más complejo y tiene una incidencia vital en el proceso de aprendizaje. En palabras de Colomer, la lectura ofrece “modelos de lengua y discurso”, genera “un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo” y es un “instrumento de inserción del individuo en la cultura” (Colomer, 2001, p.5).

Un niño toma un libro, lo lee y lo interpreta y dicha actividad se constituye en una forma de construir ciudadanía, pues supera el espacio de la escuela para centrarse en un objetivo enfocado en

lograr la inclusión social⁷¹; objetivo donde además los niños y los jóvenes son sujetos lectores que interpretan el contenido de los libros e interpretan su propia realidad y la que los rodea.

Vale la pena resaltar aquí la importancia de los planes de lectura en América Latina y su efecto en la escuela, la industria editorial y la esfera política. Al comienzo de la década del 2000 hubo varias iniciativas de carácter nacional que buscaban fomentar la lectura y la escritura en la región. Estos planes nacionales de lectura tienen una particularidad y es que superan el mero campo de alfabetizar a las personas y se enfocan, como se expresa en el *Estudio comparado de planes de lectura* (2007) en la función social que cumple la lectura; esta se percibe como un ejercicio de formación de ciudadanos críticos que ejercen sus derechos en la medida que acceden al conocimiento.

Pensamos que este fenómeno obedece a razones mucho más profundas, entre ellas el convencimiento al que se ha ido llegando en nuestros países sobre la función social que tiene la lectura y la necesidad de que entre a formar parte de los planes nacionales de desarrollo, como un componente integral de las políticas sociales y culturales.” (Peña e Isaza, 2007, p. 16).

El acto lector se considera una manera fundamental de aproximarse a la realidad. Allí se evita la repetición de fórmulas o comandos que se le deben dar al niño para que abandone las ligas del analfabetismo funcional, y se ahonda en la formación de un lector crítico.

Se tiene en cuenta la edad para ir complejizando los contenidos, aunque no significa que sea un aspecto dogmático, intransigible o limitante; eso sí, suelen recomendarse títulos aconsejados para una edad específica. De hecho, en los catálogos de LIJ generalmente se organizan los libros de esta manera y esto permite diseñar a los docentes un menú de actividades de acuerdo a la edad sugerida de lectura.

Los títulos infantiles y juveniles se clasifican usualmente por categorías según el rango de edad –entre otras variables– y de acuerdo a las competencias lectoras que el niño va adquiriendo. El BIC (*Book Industry Communication*) tiene un sistema de clasificación normalizado que agrupa los libros para niños según 5 subgrupos de edades: de 0-5 años, de 5-7 años, de 7-9 años, de 9-11 años y 12+ años.

71 La lectura como inclusión social es un concepto de vital importancia en las nuevas perspectivas de la lectura y el acto lector. Esta premisa está contemplada en el manifiesto de la Unesco “En favor de las bibliotecas públicas” en donde se resalta el papel que juega una biblioteca pública y el acceso a la información en “la libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad”, en la cual los ciudadanos “pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo dentro de la sociedad” (para.1). Este manifiesto, del año 1994, refleja el cambio y la importancia que se le da a la lectura, efecto que se percibe también en el ambiente educativo.

En otros casos, dichas categorías presentadas por edades llevan un nombre para señalar las competencias correspondientes del niño lector según su edad. Por ejemplo, el Banco del Libro de Venezuela, guía para otros países de América Latina, los clasifica en cinco categorías o rangos diferentes. Así, los dos primeros rangos de dicha clasificación, *Primeros lectores* y *Lectores en marcha*⁷², están pensados para los niños que apenas están aprendiendo a leer.

El rango *Primeros lectores* es sugerido para los que inician la educación preescolar (4 años) y el *Lectores en marcha* es recomendado a partir de los 7 años. En estos dos rangos se considera la complejidad y la longitud del texto leído, considerando también que, particularmente, los primeros lectores todavía no son lectores independientes y seguramente alguien hará lectura en voz alta del texto, mientras que en el de *Lectores en marcha* ya el niño puede leer sin ayuda –aunque la estructura del libro debe ser sencilla y adecuada para el nivel de comprensión del lector–.

Los siguientes rangos no se concentran específicamente en las limitaciones de un niño que está aprendiendo a leer sino que ya lo sitúan como un lector independiente. Las clasificaciones obedecen a cuestiones más subjetivas y dan sugerencias sobre temáticas a leer a partir de lo que le podría gustar al lector y de acuerdo a su edad.

Esos tres rangos son: *lectores autónomos* (a partir de los 9 años), *jóvenes lectores* para mayores de 12 años) y *jóvenes adultos* para mayores de 16. Esta clasificación varía de acuerdo al país. Por ejemplo, según la ALA (*American Library Association*) los libros para mayores de 12 años se clasifican bajo la sigla YA (*Young Adults*- jóvenes adultos).

El anterior escalafón también aparece con frecuencia en las colecciones de las editoriales de literatura infantil que presentan sus colecciones bajo dichos rangos de edades. En el caso de la Fundación SM –sello que publica algunos de los libros del corpus de este trabajo de investigación– presenta los libros para niños bajo 4 rangos, cada una con un color específico y un rango de edades preciso: serie blanca para los primeros lectores, serie azul para mayores de 7 años, serie naranja para mayores de 8 años y serie roja para mayores de 10 años.

Alfaguara infantil tiene también su propia clasificación: los primeros lectores con la serie amarilla, a partir de los 8 años con la serie morada, a partir de los 10 años con la serie naranja y la serie azul para mayores de 12 años. Editorial Norma, el Fondo de Cultura Económica, entre otros sellos editoriales, tienen también un sistema por edades en el catálogo infantil y juvenil.

Con esta elaborada clasificación, un bibliotecario, un maestro, un padre de familia o el

72 Uso la clasificación que se utiliza en español. Tomé como referencia la que usa el Banco del libro venezolano para clasificar los libros para niños y jóvenes. El listado de libros recomendados para América Latina que publican anualmente sigue esta clasificación. (Datos tomados de la página Web del Banco del Libro).

mismo niño reconoce fácilmente –según el rango por edades, el nombre de la colección y/o el color de la carátula– cuál es el libro sugerido para su edad.

Este sistema en donde se mezclan colores, nivel de lectura y edades puede ser limitante. De todas maneras, un libro sugerido para una edad específica puede ser del interés de un niño más grande o de un adulto; o viceversa, un joven puede sentirse atraído por un título sugerido para niños pequeños, o también la literatura que no aparece rotulada como infantil o juvenil puede llamarle la atención. Incluso –y sucede de modo frecuente– los adultos se interesan, leen y disfrutan libros que fueron pensados para un público infantil.

La clasificación facilita la selección de materiales para los niños y jóvenes lectores pero no es una camisa de fuerza. Como bien lo sugería Teresa Colomer, los niños no tienen mayor dificultad para entender que la literatura tiene un lenguaje especial y comprenden los códigos presentes en esta. “A los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje” (p.10) y ese uso especial les permite leer o que les sean leídos libros que en un principio se pensarían adecuados para un público con más competencias lectoras.

Los niños intuyen que hay algo excepcional en el momento en que se cuenta una historia, saben que ocurren en un tiempo y universo narrativo posible (un cronotopo bajtiniano) y que se enlaza con su mundo real.

Que el niño se involucre con la literatura desde muy pequeño, que indague en los libros recomendados para su edad y que se interese también por otros libros más “difíciles” no es inusual. En ese sentido, los catálogos no pretenden ser coercitivos en el desarrollo lector del niño y los jóvenes.

Hay un asunto a subrayar en este punto en cuanto los alcances de la literatura infantil; como ya mencionamos, su sentido tradicional se expande y entra a figurar como fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Su horizonte de acción no se ciñe a la escuela o el hogar, mas sus parámetros, recomendaciones y sugerencias siguen siendo tenidas en cuenta en el ámbito educativo para desarrollar un sentido crítico y un hábito lector.

Esto marca un aspecto que es inseparable de la literatura infantil y es que la LIJ actual se piensa muy cuidadosamente, con aspectos que dosifican los contenidos y la complejidad de estos títulos. Pero, además el acto de leer, visto como un proceso cultural, involucra a otros entes de la sociedad organizada; de este modo, ya no se percibe como un elemento único de la pedagogía y de la escuela.

Poco a poco el acto de leer y en especial el acto de formar lectores críticos desde la infancia

se ha convertido en un aspecto de suma importancia en las agendas de los gobiernos, pues al ser entendido como un ejercicio de construcción de ciudadanía, las diferentes instituciones deben poner su grano de arena para trazar un plan que garantice el acceso a diversos materiales de lectura fuera del ámbito escolar.

Sin dejar a un lado que aprender a leer es uno de los objetivos principales formulados en la escuela primaria, se considera que el libro es más que un silabario, un recetario de moral o un manual de comportamiento y se aprecia la singularidad de la literatura en el proceso de formación integral de los individuos.

Todas estas nociones impulsan la creación de estrategias nuevas de enseñanza de la literatura y su fomento, con las que se ofrecen libros en espacios abiertos, horas del cuento, lectura de textos diversos, y acceso a libros completos, con diferentes grados de complejidad, y no únicamente a fragmentos seleccionados para incluir en una cartilla de aprendizaje.

En resumen, estos nuevos fundamentos de la lectura en la infancia inciden en la percepción de lo que los niños pueden leer.

Aidan Chambers, escritor de LIJ e investigador de los procesos de lectura del lector infantil se pregunta si los niños tienen la capacidad de ser críticos frente a lo que leen. En su libro *Dime*, Chambers considera que esta capacidad es innata en los niños, y además estima que el niño está en capacidad de hacerse preguntas desde lo leído, de lanzar opiniones y de tener inquietudes frente al universo representado en el texto.

Para Chambers, la noción de que el niño es incapaz de interpretar de modo crítico una lectura, viene de la concepción de lo que la escuela consideraba una lectura comprensiva del texto, es decir, una actividad basada en ejercicios esquemáticos, repeticiones o lecturas modélicas, que él denomina como “abstracciones, intelectualismo carente de emoción y una calculada disección” (Chambers, 2007, p. 17).

El niño produce sentido, pero este frecuentemente se da en la oralidad, en el cual, subraya Chambers, el maestro debe estar atento para escuchar furtivamente lo que el niño está enunciando.

Los niños –y lo dice como una suposición a partir de sus observaciones de campo– esperan que el profesor “los ayude a articular el significado, no diciéndolo en su lugar, no explicándoselo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos (p.20).

Es decir, el niño enuncia el sentido de lo que lee, pero no lo produce necesariamente a través de la palabra escrita; la crítica literaria que realiza un niño tiene otros matices cuya búsqueda requiere de un maestro o un mediador que guíe ese proceso.

Este es un innovador planteamiento de la literatura infantil como ejercicio fundamental y trascendental de búsqueda de sentido por parte de un lector en formación; este individuo está inscrito en una cultura y en una sociedad específica, y tiene la capacidad de extraer significados de lo que está leyendo para entenderse como ser social y expresarse a través del lenguaje.

De otro lado, hay un mediador pendiente de lo que el niño lector está diciendo y este crea los puentes para elaborar una lectura comprensiva y crítica a partir de los elementos encontrados e intuitos por el joven lector.

Ante esta nueva configuración se transforma la valoración de la producción de libros para niños y jóvenes y se invita a escribir de otras maneras. Con este talante, se enriquece la forma tradicional y se añaden elementos que se consideraban limitantes para la adecuada comprensión del niño.

Es más sabio, al menos en lo que a conversaciones literarias se refiere, actuar bajo el supuesto de que los niños son potencialmente todo lo que nosotros mismos somos, y que al contar sus propias historias y las lecturas de las historias de otras personas están “llamándose a ser.” (Chambers, p.27)

La relación que propone Chambers entre el lector y el maestro –y agrego yo, mediador– arroja varios puntos de interés. En especial quiero señalar el convencimiento de que los niños elaboran sentido cuando leen y en segundo lugar, la sugerencia que para conocer las ideas de los niños y para ayudar a que este lector joven continúe con el proceso de interpretación, es importante, en ocasiones, realizar una lectura conversada en un ambiente de “comunidad de lectores⁷³” (p. 48), en donde una persona hábil escucha y acompaña esa lectura.

La propuesta de Chambers no es la única, pero sí muestra la tendencia que surge en torno a la lectura en la pedagogía y en torno al auge del trabajo colaborativo en las escuelas.

En el artículo “Creating a community of readers” (2001) Paul J. Baker and R. Kay Moss exponen que es común encontrar que uno de los planes básicos de las instituciones educativas es que el estudiante aprenda a leer correctamente y que disfrute lo que lea; en consecuencia, los planes lectores incluyen actividades conjuntas, concursos y eventos en los que se busca el compromiso y la participación activa de los padres de familia, los maestros y los estudiantes para alcanzar dichos objetivos.

73 Durante la década de los 90 del siglo XX surgieron varias reformas que promovían una escuela “menos burocrática y más comunal” (Fiske, 1991; Goodman, 1988; Sarason, 1991). El término comunidad de lectores se ha hecho popular en los proyectos de fomento a la lectura ya que se espera una mayor participación en los procesos de enseñanza, a través del aprendizaje cooperativo entre estudiantes, profesores y padres de familia. (Baker & Moss p. 359)

Dime, por su parte, propone un acompañamiento en la lectura en el cual lo que el niño asuma, interprete y opine es válido, y cuanto menos se entrometa el maestro o mediador en este proceso, cuanto menos fuerce este ejercicio, mejores resultados obtendrá.

En ese horizonte, la lectura es una práctica que le exige dedicación al adulto y al maestro. Este debe acompañar, mas no obligar a que el niño repita lo que él está diciendo para complacerlo, cosa que, dicho sea de paso, es un asunto normal y frecuente en los procesos lectores de los niños: el niño o el joven dice lo que el profesor espera oír, sin que su enunciado necesariamente corresponda con su opinión.

Esto reduce el estudio literario a una especie de ejercicio de comprensión de opción múltiple, en donde las observaciones del maestro son las únicas aceptables en el aula. Para ser elogiado o merecer crédito, todos deben simular que han entendido el libro de la misma manera que él (Chambers p. 28).

Con la propuesta de Chambers se observa que al mediador se le delega una gran responsabilidad en los procesos de lectura de los niños. En cuanto el niño lee por sí solo y va adentrándose en el sentido del texto, gran parte del trabajo que hay detrás –la elección del texto para el momento y contexto indicados– le corresponde al mediador; así, este debe tomar en cuenta el andamiaje de desarrollo integral del niño y también considerar que el ideal es que este niño continúe leyendo en su adolescencia y posterior adultez y pueda enfrentarse –sin mediador– como lector a cualquier tipo de texto.

Este maestro o mediador debe estar actualizado sobre las novedades editoriales, debe tener una idea de qué hay en el mercado para el público en formación y cuáles de los títulos trabajados por sus colegas o recomendados por los estudiantes serían idóneos para el estudiante.

Si bien la idea no es que el niño no pueda escoger lo que lee, sí hay un interés de que el libro que lea lo conduzca a lograr los objetivos trazados dentro de esa comunidad lectora.

3. La ideología y el ejercicio de leer como proyecto para mejorar la sociedad

Vemos que lo pedagógico se dimensiona y muestra una situación en la que la lectura es el eje de los procesos de formación de los ciudadanos de un país. Este aspecto puede a veces, como con la literatura moral y didáctica tradicional, trasladar a los libros la idealización del deber ser del niño, de los libros y de la literatura, como se escribió más atrás.

En esta apreciación se corre un riesgo y es que nuevamente se llega a considerar que los libros contienen fórmulas y que la literatura representa estas fórmulas a través de la palabra escrita,

de sus contenidos, estrategias y de las temáticas que presentan.

En América Latina existe la noción de que la lectura, los libros y la literatura son la esperanza de muchos países para mejorar sus falencias en educación y así construir una sociedad más equitativa.

No obstante –y aquí quiero subrayar una de las conclusiones del informe del Cerlalc⁷⁴ *Una región de lectores que crece* (2013)–, estos dos objetivos inciden en la misión y la visión que se tiene del acto lector, y le otorgan a este un contenido político e ideológico poco sencillo de dimensionar en la escuela, donde el uso de los libros y de la literatura a veces puede verse limitado a cumplir con los objetivos trazados por los planes nacionales de lectura.

Los planes nacionales de lectura pueden ser comprendidos como tentativas de conformación de un cierto orden social de la lectura y de la escritura, cuya matriz se encuentra en la orientación ideológico política que despliegue cada gobierno responsable de esa planificación. Ciertamente, desde el nombre mismo de los planes ya se expresa una visión, una orientación y una intencionalidad frente a la sociedad y el hombre, ante la cultura escrita, ante la palabra y la voz. (Álvarez, 2013, p.214)

Ante esa politización del acto de leer y la posición trascendental que tiene la escuela en ese proceso, se corre el riesgo de limitar la lectura de libros al cumplimiento de objetivos trazados por un plan macro que pretende que el niño aprenda a leer comprensivamente y además trascienda como ser social.

Como se parte de la premisa de que los libros que leen los niños deben cumplir con varios de los objetivos trazados por el plan de lectura, a veces los títulos son elegidos con el fin de facilitar este trabajo colaborativo. Es decir, se considera importante que el niño aprenda a leer, se distraiga, y además aprenda la historia de su país y reconozca el sistema de valores que debe entender y poner en práctica.

Dada esa coyuntura, es importante que los libros que se compran para dotar las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares (que son principalmente donde los niños latinoamericanos acceden a materiales de lectura) contengan títulos que abarquen distintas áreas temáticas y en los que el maestro además pueda encontrar materiales para enseñarles a los niños contenidos tan abstractos como los valores éticos.

En el caso colombiano, hay unos estándares del Ministerio de Educación que consignan lo

74 Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. El informe es del año 2013 y presenta un análisis comparativo de los 21 planes nacionales de lectura de la región Iberoamericana, incluyendo los países de habla portuguesa.

que los niños deben aprender en el área de lenguaje y también en el área de competencias ciudadanas, esto lleva a que en algunas ocasiones el docente se ciña al menú ofrecido por las editoriales durante las visitas a las escuelas: allí estas despliegan un catálogo de libros que aparentemente cumplen con las prescripciones de los planes lectores, y les indican a los docentes qué tipo de competencia o de lineamiento curricular estarían enseñando a la hora de trabajar un libro con sus estudiantes⁷⁵.

Este es un ejemplo extremo de cómo la literatura infantil, al expandirse en su objetivo con el niño y la educación, puede verse limitada a un tema específico o a conceptos como la justicia, la equidad, la responsabilidad, y otros contenidos consignados en los estándares de competencias ciudadanas:

Las competencias ciudadanas se incluyeron en el campo educativo colombiano a partir de la Constitución colombiana de 1991, plantean desarrollar la participación ciudadana y enseñar sus principios en las instituciones educativas. En el documento *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* del Ministerio de Educación de Colombia se define el programa de Competencias ciudadanas como:

El conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional —MEN— y dirigidas a todo el sector, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Colombia, 1991), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Art. 67, *Ibíd.*) (p. 14)

Los títulos seleccionados para este corpus hacen parte de los planes lectores de algunas instituciones colombianas. Algunos vienen acompañados de guías de lectura⁷⁶ facilitadas por las editoriales que explican cómo avanzar en los procesos que Chambers expone y cómo alcanzar tales dimensiones en la enseñanza, como lo señalaba Colomer.

Puede ser un riesgo para estos títulos, ya que pueden terminar convertidos en un manual o recetario pero no sostenerse por su contenido mismo. Las otras ideologías podrían imponerle a

⁷⁵ *El mordisco de la medianoche* y *La luna en los almendros*, de la editorial SM están publicados bajo el color naranja, es decir, son los libros para niños a partir de los 9 años.

Aventuras de un niño de la calle está bajo el rótulo amarillo de la colección Torre de Papel de Editorial Norma que corresponde con los libros sugeridos para mayores de 11 años y *La Prisión de honor* corresponde a “Zona libre”, que es la colección de la misma editorial dedicada a los jóvenes adultos.

Mambrú perdió la guerra del Fondo de Cultura Económica aparece en la clasificación “Para los que leen bien”, *El gato y la madeja perdida* y *El sol de los venados* en la franja roja de Alfaguara, que se corresponde con los libros para mayores de 12 años.

⁷⁶ Todos los libros de narrativa de este corpus están incluidos en los planes lectores de algunas instituciones educativas colombianas, en especial en los grados 6 a 11, con rangos de edades entre los 10 y 17 años.

dichos libros una ideología concreta, cuando son éstos los que amalgaman todas estas ideologías, como precisa Bajtin en *El método formal de los estudios literarios* (1994). Una consecuencia de lo anterior es que al final el título publicado obedece a los requerimientos de las editoriales para cumplir una función concreta: como consecuencia el libro se queda en la unidimensionalidad y su riqueza literaria termina limitada.

No quiero sugerir que estas guías sean inadecuadas, al contrario, son útiles para entender, en especial cuando el docente está en la obligación de leer ciertos libros con contenidos conflictivos y no sabe cómo abordarlos o como introducirlos dentro de la enseñanza, sin embargo, este fenómeno muestra la dimensión que toman estos libros cuando se vinculan con la niñez.

Los adultos perciben estos libros como el instrumento necesario para que los menores de edad practiquen la lectura, la comprensión lectora y también se instruyan en prácticas sociales y en competencias ciudadanas; por ello, y conscientes de su responsabilidad, los adultos quieren estar convencidos de que el libro seleccionado es definitivamente el adecuado.

Por ende, los niños hacen parte de todo ese andamiaje ideológico mostrado a través de la literatura, y estas ideologías son presentadas de modo gradual, de acuerdo a sus niveles de comprensión. Al encontrar la palabra –lo que esta encierra, lo que esta comunica– se crea una noción de que es única y esa es la singularidad de la literatura en la que el niño está inserto desde que inicia su proceso lector y se familiariza e interactúa con la palabra escrita.

En esta cadena también el escritor intuye que el lector que abarcará su texto quizá necesita de un impulso para penetrar en toda la dimensión de la interpretación, pero como lector puede reconocer ciertos índices que le invitan a profundizar –a veces con la ayuda de un mediador– en el conflicto presentado en el relato y en lo que hay detrás de la trama.

Este es un punto álgido en el establecimiento de la literatura infantil, porque el niño es un *otro* ubicado en varias esferas que el autor pondrá en consideración cuando escribe para él; posición que puede ser controvertida y tiene en cuenta edad, competencias comunicativas y ciudadanas, y desarrollo moral⁷⁷.

Es decir, el niño es un individuo que hace parte de un grupo social y está inserto en una

77 La teoría del desarrollo moral fue planteada por Jean Piaget (1932) y es fundamental en el estudio de la teoría cognitiva-evolutiva. Para Piaget la forma en que el niño responde a las reglas y percibe el comportamiento humano da cuenta de su desarrollo moral. Esta tiene tres etapas que van desde la premoral, en la cual los niños no entienden todavía el significado de las reglas; una etapa de realismo moral en donde perciben que personas más poderosas que ellos hacen reglas que deben ser obedecidas; y finalmente una etapa autónoma en la que comprenden que las reglas no siempre hay que obedecerlas y que no siempre toda mala acción conlleva a un castigo.

Estas fases, según Piaget, evidencian las etapas de desarrollo cognitivo. Este estudio da pie a otras investigaciones en torno a los niños y la forma en que construyen sentido y se perciben dentro de una sociedad.

cultura, pero está aprendiendo a formar parte de esta, a entenderla y a proyectarse en ella; de ese modo, el autor parte de unas preconcepciones y tiene en cuenta el desarrollo en el cual se encuentra quien será el lector de su texto.

Se ha abierto un debate en el campo de la literatura infantil sobre cómo debe escribirse y qué debe presentársele al niño-joven lector desde dos estrados: de un lado están los que defienden la literatura y del otro los que piensan primero en el niño. En el artículo “Ideology and the Children's book” (1988) Peter Hollindale presenta estas dos miradas y las cuestiona, poniendo en entredicho si la finalidad de la literatura debe ser concentrarse únicamente en el concepto literatura-libro, o en el concepto infantil-niño lector.

Tal asunto parece de nunca acabar, pues ambas partes tienen claras sus consignas: que la literatura infantil debe sobresalir por la calidad y por el otro lado, que la literatura infantil debe estar de modo constante preguntándose por quién es el niño lector y asimismo acomodándose a los requerimientos que este grupo exige.

La mirada crítica de Hollindale, subrayando que ambas partes están erradas si concentran su atención únicamente en esos dos extremos, persigue un fin que Mijail Bajtin ha apuntado sobre la novela y que cualquier crítico literario reconoce, es decir, que la literatura es una ciencia ideológica, que refleja a la sociedad pero también refracta esa misma sociedad. Sin embargo, a veces, se puede caer en el error de considerar la literatura solo como estructura para esos ideogramas. (1994, p. 62)

Hollindale resalta unos puntos esenciales en los que la literatura infantil parece enfocarse. Por una parte tiene un interés de ser coherente con la noción moderna de la infancia, con la construcción de un sujeto bajo una sociedad ordenada y, a su vez, tiene una intención estética de lo literario, que al situarse en un punto tan enfático como los libros para niños se empieza a desdibujar, pues definir un producto estético en tan estrechos márgenes abriría otra discusión, que todavía no quiero tocar, pero que abordaré en otro capítulo de esta investigación.

Cuestionar la literatura infantil porque no se concentra únicamente en lo ideológico o lo estético apunta a que no es el centro de una discusión, máxime cuando se parte de que la literatura por supuesto es ideología y también es arte, y argumentar lo contrario sería subrayar que la literatura infantil aparentemente no lo es.

Hollindale destaca cómo la literatura infantil actual pareciera concentrarse en “las tres misiones políticas que se han visto más urgentes en la sociedad contemporánea: “el antirracismo, el antisexismo y el anticlasismo”⁷⁸(Hollindale, 1988, p. 2).

⁷⁸ Para las citas a este texto recurro al documento electrónico consultado en el siguiente enlace: <http://mail.scu.edu.tw/~jmklassen/scu101/gchlit/Hollindale-Ideology.doc>. Recuperado 10.5.2015

Si lo trasladamos al caso latinoamericano y colombiano, se podrían agregar otras misiones tales como la necesidad de unos valores anticolonizadores, de antiviolenencia y pronacionalistas, necesidad que ha sido, como se apuntó antes, una de las referencias de la literatura infantil en América Latina, pues desde sus inicios ha tenido en cuenta estos aspectos, en los que sobresale la necesidad de crear una nación imaginada, así como de exaltar y reconocer el espacio latinoamericano y de crear unos seres modelo para esta región, entre otros ideales proyectados.

Quiero citar aquí rápidamente el caso de “El renacuajo paseador”, clásico de la literatura infantil colombiana, y tal vez la composición infantil más importante y difundida en el país. Hace parte de la colección *Cuentos Pintados* (1867), publicados en Nueva York por la editorial Appleton. Este conjunto de cuentos están inspirados en las *Nursery Rhymes* inglesas y fueron adaptados por Rafael Pombo al idioma español. Si bien, según Héctor Orjuela (1965,1975), tan solo una tercera parte de las composiciones infantiles de Pombo podrían denominarse originales del autor, lo cierto es que sus adaptaciones no se consideran plagio, muchas de estas rimas y fábulas vienen del folclor popular europeo, además, son adaptaciones que se denotan con un sello de origen colombiano. No son versiones, como subraya Orjuela:

Sobrias o estereotipadas de las fábulas de Esopo y Fedro, ni la penetración psicológica de La Fontaine. Tampoco se inspira en la sátira subida de tono y polemista tan característica de Iriarte. La burla del colombiano es más espontánea y sencilla, como nacida de las reacciones de un observador bonachón que sonríe maliciosamente al escudriñar las ridiculeces de la vida y la sociedad” (Orjuela, 1975, p. 279).

En esa poética “bonachona, espontánea y sencilla” se inscribe “El renacuajo paseador.” que se basa en la rima inglesa “A frog he would a-wooing go”. En los versos se nos cuenta la historia de Rinrín, un renacuajo –que pese a las advertencias de su mamá– se va de fiesta, a una “francachela y comilona” con su amigo Ratón a la casa de doña Ratona. En plena fiesta son atacados por unos gatos que en cuestión de minutos se comen a los ratones, y aunque Rinrín logra escapar, cae en la huida y un pato se lo come.

El poema termina con un colofón que subraya que la madre de Rinrín se ha quedado sin la compañía de su hijo. “Y así concluyeron, uno, dos, tres/ratón y ratona y el rana después;/los gatos comieron y el pato cenó/y mamá ranita solita quedó.” (Pombo, estrofa final de “El renacuajo Paseador”)

“El renacuajo paseador” es memorizado por los niños y no hay colombiano que no conozca al menos algunos de sus versos. Actualmente pueden encontrarse múltiples versiones en Internet, y

en algunas se cambia un verso que parece problemático. El verso en cuestión se refiere al momento en que el Ratón le pide a doña Ratona que le ofrezca algo de beber a Rinrín porque tiene mucho calor: “Mi amigo el de verde/ rabia de calor/Démele cerveza, hágame el favor”; algunas versiones han quitado el último verso de esta parte y lo han cambiado por “Démele jugo de fresa, hágame el favor”.

Otro ejemplo, pero ahora a nivel gráfico lo encontramos en la edición de los *Cuentos Pintados* (2008), ilustrados por Ivar da Coll, en las ilustraciones de la composición de Pombo se muestra una versión paralela donde Rinrín (un sapo con características de niño) que vive en la costa colombiana (lleva el sombrero voltiao, típico de la región) sale a jugar con sus juguetes, entre estos un ratón de peluche y un flotador de plástico con forma de pato. La historia toma un rumbo diferente al texto original en las ilustraciones, eludiendo el final trágico que contiene la versión original, puesto que, y como puede verse en el anexo 3, en la imagen 3 y 4, Rinrín simplemente pasa un día jugando con sus muñecos, y en la noche, cuando se queda dormido en la playa su mamá pasa a recogerlo a él y a sus juguetes para llevarlo a de vuelta a casa a dormir, mostrando en las ilustraciones que la acción hace parte de los juegos del niño y que tanto él como el ratón y el resto de los juguetes están intactos. Ante esta interpretación, da Coll comenta que lo hizo pues “Rinrín Renacuajo me pareció que tenía elementos muy violentos que se habían ilustrado recurrentemente, entonces yo dije, vamos a hacer un juego en el que el sapito representa, con los títeres, lo que está sucediendo, como para alivianarlo un poco, porque ese Pombo es mi lectura, mi interpretación personal.” (En entrevista a la revista Bocas, 15 de marzo de 2016).

Este es un ejemplo, de otros encontrados también en la LIJ colombiana, sobre cómo se cambia o reinterpreta la versión original por razones que no son argüidas por los jóvenes lectores, porque no son ellos los responsables de esas modificaciones y que obedecen a las interpretaciones personales de los adultos, sea este un editor, escritor o ilustrador.

Estos dos casos ejemplifican lo que Hollindale expone en su artículo, porque en el caso de la LIJ se debe tener en cuenta cómo leen los niños. En este caso en particular vemos que algunas veces los adultos han transformado o reinterpretado elementos de la versión original que quizá podrían contrariar los valores de la sociedad –los jóvenes-renacuajos no deberían tomar cerveza– o plantear otra perspectiva de lectura ante el efecto dramático del final de esta rima de Pombo que podría afectar al niño lector.

En la parte introductoria de “Ideology and the Children's book” se presenta una enumeración de afirmaciones que son bastante obvias y cuyo objetivo es arrojar un consenso entre los críticos de literatura infantil frente a ciertos temas que no tendrían discusión porque son aceptados por la

mayoría: los libros para niños no son necesariamente simples, que hay libros de calidad, otros no lo son tanto, etcétera.

Estas aseveraciones muestran cómo la literatura infantil cumple con condiciones y características en común con la literatura para adultos, cómo hay niños y jóvenes que disfrutan con estos libros, cómo otros títulos no generan ningún gusto entre los lectores, y también subraya que los adultos pueden disfrutar de la literatura infantil. Hollindale además sostiene que es importante guiar a los niños en la búsqueda de materiales de lectura, sugiriéndoles libros de calidad que beneficien su desarrollo lector y que además sean de su interés.

Hollindale destaca que no porque un libro infantil “sea más complicado o menos divertido significa que el libro sea mejor” (p. 1), y este punto es importante, porque no necesariamente se debe pensar que la literatura tiene que lanzarse a estructuras complejísticas o enfocarse en desarrollar temáticas extraordinarias para aumentar la calidad del texto; porque en ese sentido -y recordemos lo apuntado más atrás, dejaría de reflejar a la sociedad y se iría para un extremo donde la refracción no sería posible.

Hollindale insiste en estas afirmaciones porque, en su opinión, en los últimos años hay una aparente disputa sobre la calidad literaria que deben tener los libros frente a la prioridad social que también deben contener. Este es un amplio debate que parecería ir por dos rumbos que han dado como resultado “una conjunción de actitudes en cada lado, no como son necesariamente, sino como son percibidas por el otro (p.1).” Este es otro asunto que vale la pena meditar: muchos de los estudios de la literatura infantil se concentran en lo que no debería ser, o en lo que debería ser, pero no analizan el fenómeno en sí mismo.

Hay una serie de libros canónicos aceptados (la mayoría de la llamada Edad de Oro de la literatura infantil) y otros clásicos de cada país que son abiertamente celebrados y analizados. O, incluso, en la otra orilla, y con la nueva ola de adecuación moral, ciertos títulos ya no se recomiendan más o se sugiere que mejor no sean leídos por los niños porque son ideológicamente conflictivos o complejos, o porque ya no se ajustan a los ideales actuales de la LIJ, bien por no ser políticamente correctos, o porque sus valores son caducos, o porque la acción representada se considera anticuada, de poco interés para los lectores o inadecuada como se vio en “El renacuajo paseador”.

Es inquietante que en la literatura infantil haya una exagerada búsqueda de retratar valores, de ajustarse a modelos y condicionar la literatura, asunto que no es exclusivo de la literatura infantil:

Cualquier persona es libre para elevar un juicio político por encima del juicio literario, y para ser despectivo de toda la literatura que ofende a un criterio político. Lo contrario también es cierto. Cualquier persona es libre de recibir y admirar una gran obra literaria, aunque su ideología le resulte repelente (Hollindale, 1988, p.2).

Estas palabras de Hollindale recuerdan lo que Bajtin exponía sobre la literatura, que “no suele tomar estos contenidos éticos, epistemológicos y otros sistemas del conocimiento o del *ethos* ni de los sistemas ideológicos preformados [...] sino directamente del proceso generativo viviente de la cognición, del *ethos* y de otras ideologías” (Bajtin, 1994, p. 60).

Por ello, pretender que la literatura infantil sea homogénea, que responda a unas necesidades y que se amolde a las inquietudes de un grupo específico es negar lo que esta encierra, es volver atrás con los conceptos que se le han dado a la literatura y al lector infantil. Toda la teoría en torno a construir lectores críticos y mejores ciudadanos tiene pies de barro si se cree que los libros para niños solo dicen y reflejan una sola cosa.

En resumen, la literatura infantil contiene ideologías, explícitas, implícitas o incluso no notadas por el autor, pues precisamente de esto se trata en la literatura. Otra cosa es que, como apunta Bajtin, se le exija al autor que “realice tareas sociales no como artista, sino directamente como político, como filósofo, como sociólogo, etc. En resumen que trabaje “en otro oficio” (Bajtin, 1994, p.84)

Por otra parte, el niño-joven lector al estar incluido en la sociedad, al estar y ser parte de un proceso de formación, al vivir en comunidad, al ser individuo, tiene también una ideología y una autonomía que no debería obviarse.

Pueda que el escritor, la editorial, la escuela, los maestros y los padres de familia pretendan mostrar el mundo ideal para el niño perfecto: antirracista, antimachista, anticlasista, propacifista, proecologista y todos los “anti” y los “pro” que se le quieran imponer, pero en la práctica no es tan simple. “Cada fenómeno literario (lo mismo que todo fenómeno ideológico) está determinado simultáneamente desde fuera y desde dentro. Desde dentro, por la propia literatura, desde fuera, por otras áreas de la vida social”(Bajtin, 1994 p.76).

No hay remedio eficaz, ni fórmula secreta que le imponga al niño o joven lector unas cualidades para ser un ciudadano modelo. Eso sí, la LIJ muestra, expone, ayuda a entender las ideologías y confronta realidades, pero estos fenómenos no son estáticos o maniqueos.

VIII. Leer la historia de Colombia a través de las ficciones realistas para niños

1. Contexto e introducción a La violencia

En América Latina las instituciones, su funcionamiento amañado y la influencia de las familias que tradicionalmente han detentado el poder, forman parte de los motivos problemáticos y distintivos de sus problemas sociales y políticos. En el caso colombiano, las instituciones han asumido con frecuencia una posición política, tradicionalmente bajo el amparo de un partido: o bien desde el partido liberal, o desde el partido conservador⁷⁹.

Es una cuestión de larga data. Los partidos en Colombia surgen a mediados del siglo XIX, establecidos por intelectuales y prestantes miembros de la sociedad neogranadina. Ezequiel Rojas, fundó el partido liberal en 1848 y un año después, José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez fundan el partido conservador⁸⁰. Ambos partidos vienen inspirados por ideas liberales similares, y arman un ideal de “lo nacional” construido bajo unos parámetros que tienen mucho de mito pero que en la realidad no son necesariamente como los recuerda la tradición.

Como apunta Álvaro Tirado Mejía (1996), comúnmente se afirma que el partido liberal se estableció siguiendo las ideas del General Francisco de Paula Santander, y el conservador el del Libertador Simón Bolívar, en una pelea entre ser Federalistas (idea de Santander) o Centralistas (idea de Bolívar). Sin embargo, ambos toman “los mismos vientos doctrinarios internacionales” (para.³⁸¹) y no podría decirse que solo por el federalismo-centralismo pertenezcan a una u otra corriente de pensamiento o que cada partido resuma los ideales Santanderistas o Bolívarianos. Desde un principio hubo enfrentamientos entre los dos bandos, y las instituciones, la burocracia, las fuerzas militares solían comparecer en uno u otro partido:

El hecho de que los miembros del aparato burocrático estatal, del sistema de justicia y de las Fuerzas Armadas estuvieran afiliados a uno de los partidos tradicionales – aunque la Constitución ordenaba que los uniformados debían ser apolíticos– fue uno

79 La pugna entre partidos fue un asunto clave en los albores de América Latina, pero en el caso colombiano, como indica Álvaro Tirado Mejía, llega hasta bien entrado el siglo XX. De hecho el intento de otros partidos de afincarse en la sociedad colombiana no ha tenido éxito. De otro lado, los intelectuales que lideran un grupo o corriente de pensamiento terminan siendo parte de uno de estos dos partidos, por ejemplo Jorge Eliécer Gaitán fundó el partido UNIR en 1933, pero luego se convirtió en el jefe del partido Liberal. Esta hegemonía de los dos partidos sigue marcando el ritmo político colombiano, pese a que en ocasiones los valores que supuestamente identifican a uno, son bastiones del otro, y viceversa.

80 La Nueva Granada de mediados del siglo XIX seguía inmersa en un sistema colonial, el control estaba sobre algunas familias poderosas –que luego encabezarían el partido liberal o conservador–, la iglesia tenía fuerte injerencia en las decisiones que se tomaban. Por otro lado, algunas familias comerciantes mejoran sus ingresos y sus hijos terminan los estudios universitarios, creando un nuevo grupo social que busca maneras de detentar el poder.

81 Las citas son tomadas de la versión digital del libro que no trae paginación y por tanto están discriminadas por párrafos.

de los generadores de altos niveles de violencia (CNMH, 2013, p.112).

La iglesia católica, que ejercía fuerte influencia en la sociedad se declaraba formalmente parte del partido conservador⁸², que convirtió a los liberales, en el imaginario colectivo, en un partido antirreligioso y en contra de la moral católica.

En Colombia la iglesia tuvo una fuerte presencia en la sociedad, reafirmada con la Constitución de 1886, y en el Concordato de 1887. En cabeza del presidente Rafael Núñez que bajo el Partido Nacional inició un gobierno denominado de “La Regeneración”, le otorgó a la iglesia poder en el Estado, a ésta le correspondía registrar a cada ciudadano (el registro civil), como también los matrimonios y los registros de defunción. Igualmente, en las manos del clero estaba la educación y era obligatorio enseñar los preceptos católicos en la escuela.

La Regeneración se constituyó como un gobierno conservador y rigió hasta la tercera década del siglo XX. Como indica Tirado Mejía, esto da una dirección contraria a lo que pasó en otros continentes cuando fueron los liberales los que se tomaron el poder y lo conservan a “través de dictadores sanguinarios que laicizaron al Estado y cumplieron una función favorable para la penetración del capital y los intereses imperialistas” (Tirado, 1996, para.8).

A diferencia de lo sucedido en América Latina, en Colombia rigió un régimen conservador que en su hegemonía benefició también a los liberales, quienes crearon una oposición⁸³ frente a los alcances del gobierno conservador. No en vano durante su tiempo en el poder Colombia atravesó por La Guerra de los Mil días (1899-1902), la pérdida de Panamá (1903), y por constantes huelgas, como la del Ferrocarril del Pacífico en 1878 o la de los trabajadores del Canal de Panamá en 1884 y la de la *United Fruit Company* en Santa Marta en 1919. Esta hegemonía conservadora dura hasta 1930 cuando los liberales llegan al poder tras las elecciones ganadas por Enrique Olaya Herrera.

Con el cambio de gobierno se “produce la adhesión de la mayor parte de los sectores progresistas de este partido a la ilusión de que bajo su liderazgo se va a operar una modernización similar a la de los países vecinos” (Daniel Pecaut, 2015, p. 8). Se busca una salida a los conflictos agrarios, una reforma tributaria y una manera de responder a las necesidades de la clase trabajadora, una legislación para el control de tierras, y algunas reformas al clero. Este tiempo se conoce, desde

82 La iglesia y el conservatismo tienen una relación reconocida por la historiografía colombiana. Esta situación, como se explica en el artículo “La iglesia y la violencia bipartidista en Colombia” (2007), durante la hegemonía conservadora entre 1886 y 1930 la iglesia tuvo un poder privilegiado, al igual que en los gobiernos de 1946 a 1957. No obstante, tanto la iglesia como los partidos colombianos tuvieron otras tendencias que diversifican esta actitud conservadora, o con la que se le relaciona usualmente a la iglesia. “al interior de los partidos Liberal y Conservador y de la iglesia: anticlericales, liberales católicos, conservadores indiferentes, católicos moderados y católicos y conservadores radicales” (Vázquez, 2007, p.318)

83 La oposición liberal apoyó los movimientos sindicales, “a veces con una terminología socializante”, así, los artesanos y las masas fueron captados por el partido liberal que daba salida a reivindicaciones laborales, y que no ejercía en el gobierno (Pecaut, 2015, p. 8).

1934 cuando llegó Alfonso López Pumarejo al poder, como el de La Revolución en Marcha.

De todas maneras, el cambio de un gobierno conservador a uno liberal causó problemas en el país, debido a que el poder que antes estaba en manos de los azules pasaba a manos de los rojos, generando violencia y “la convicción de los conservadores de que el nuevo poder sólo se fundaba en la fuerza” (Pecaut, 2015, p. 9).

Aunque La Violencia como periodo histórico se registra a partir de 1946, hay algunos hechos coyunturales que muestran, por una parte, que ésta no era nueva y llevaba sucediendo de tiempo atrás, y por otro lado, una serie de eventos que la arreciarían: por ejemplo que las élites opositoras, tanto liberales como conservadoras, se opusieran a las reformas liberales, así como el papel de los movimientos de la clase obrera, el asesinato del líder popular y candidato a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán⁸⁴ y además la oposición conservadora explícita.

En las elecciones de 1934 y 1938 el partido conservador se abstuvo de participar en las elecciones, en la denominada por Laureano Gómez la “abstención purificadora”, ganándose así la simpatía de los opositores y enfatizando en la división partidista. Como indica Pecaut, en este momento:

La mayoría del Partido Conservador, conducido por Laureano Gómez, no se contenta con invocar la defensa de los fundamentos sagrados del orden social frente a la reforma de López Pumarejo, sino que se solidariza con el campo franquista, retoma por su propia cuenta las diatribas de la extrema derecha europea contra la democracia liberal y pone en cuestión la legitimidad de los gobiernos que de ella se reclaman (p. 9).

Todo lo anterior: el problema agrario, el modelo político, la división de los partidos, el mantenimiento de las desigualdades sociales desembocarán en la época que se conoce como La Violencia.

Luego del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, la situación de violencia se intensifica, primero en las zonas rurales, luego afectando las zonas urbanas, ocasionando el cierre del Congreso en 1949, y la no participación del partido liberal en las elecciones presidenciales, lo que lleva al poder a Laureano Gómez, pese a las divisiones internas del partido conservador.

Con Laureano Gómez en el poder se inicia una persecución a la oposición. Entre otras acciones, los dirigentes conservadores quitan las cédulas a los liberales para impedir que puedan

⁸⁴ Jorge Eliécer Gaitán es el líder popular más relevante que ha tenido Colombia. Pierde las elecciones presidenciales de 1946 pero no su efecto en el pueblo. Su conocida oratoria y planes de gobernabilidad ganan la simpatía de la clase obrera. Gaitán es asesinado el 9 de abril de 1948, lo que desató El Bogotazo y otras insurrecciones locales que marcan la historia del siglo XX colombiano.

votar, lo que llevó a una “campana sistemática de exterminio de liberales, promovida desde los más altos niveles oficiales y adelantada por una policía que pronto comenzó a reclutarse –los Chulavitas”– (Arrubla, 1996. p.6).

Los sectores populares rurales fueron azotados por esta situación, “ya que nada podía diferenciar socialmente un campesino conservador de un campesino liberal”. (Pecaut, p. 18). Sumado a ello, comandos insurgentes estaban en lucha en los Llanos Orientales, en Tolima, Antioquia, los Santanderes y otros departamentos que siempre habían tenido líos de tierras y los campesinos habían armado su defensa, que se tradujo en el nacimiento de las guerrillas.

Ante esa situación ambos partidos apoyan el golpe de Estado dado por Gustavo Rojas Pinilla en 1953. Su llegada al poder se considera positiva para afrontar la situación por la que atravesaba Colombia. Rojas ofrece un gobierno con el que se podía negociar y ofreció una amnistía a los guerrilleros que dejaran las armas.

Las guerrillas de los Llanos Orientales habían proclamado algunas leyes y transformaciones agrarias luego de emanciparse de los hacendados y las élites políticas liberales. La mayoría de las guerrillas liberales entregan las armas, pero no pasó lo mismo con las guerrillas comunistas, y estas se repliegan en las áreas rurales del país. El gobierno desplegó operativos militares contra las autodefensas campesinas, que las transformaron en guerrillas revolucionarias. Dicha acción, como indica el informe *¡Basta ya!*, ante la ofensiva militar contra las guerrillas de Sumapaz y Tolima, en 1955, “les sirvió de argumento a los guerrilleros radicalizados del sur de ese departamento para no entregar las armas y proseguir la lucha armada” (CNMH, 2013, p. 143).

Rojas Pinilla pierde el apoyo de quienes lo ayudaron a subir al poder y finalmente el 10 de mayo de 1957, es sustituido por cinco militares mientras se organiza el panorama político colombiano. Los dirigentes de los partidos proponen el Frente Nacional (1958-1974), acuerdo que se mantuvo por 16 años. Fue una propuesta para reducir la competencia y la rivalidad política entre el partido liberal y el partido conservador, “mediante su alternancia en el poder y la paridad del reparto burocrático” (CNMH, p.143). No obstante, este tipo de modelo de gobierno, donde solo participaban los dos partidos tradicionales llevó a que otros grupos de la oposición se radicalizaran.

Paul Oquist en *Violencia, conflicto y política en Colombia* (1978), advierte que entre 1948 y 1966 murieron en Colombia 193.017 personas, en especial entre 1948 y 1953, cuando hubo mayor intensidad de estos hechos. Los departamentos que fueron más afectados fueron Antioquia, Tolima, Antioquia, Norte de Santander y Valle del Cauca.

Los años de La violencia son un punto de partida para entender el vaivén colombiano,

podría encontrarse en éstas explicaciones para entender la violencia urbana (que aumenta en la década de los setenta) dada por las grandes migraciones a las ciudades y por la presencia del crimen organizado, el accionar de las guerrillas o el narcotráfico. Ya no podría decirse que la situación de violencia en Colombia se deba principalmente a la violencia política, o que las FARC o el ELN de la primera década del siglo XXI sean equivalentes a las guerrillas colombianas de mitad de siglo XX.

En los años sesenta es el fin de las guerrillas liberales, como apunté más atrás, pero surgen otras: Las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el EPL (Ejército de Liberación Nacional) en 1964 y más adelante el M-19 en 1970. Su surgimiento no es un fenómeno, como subraya Tirado Mejía (1995) a partir de la Revolución cubana estos movimientos emergen en todo el continente, pero lo que sí es particular en el caso colombiano es que se mantuvieron y se han mantenido activas, como es el caso de las FARC y el ELN.

Paralelamente a la guerrilla, surgió además, el narcotráfico y esto llevó a una serie de acciones cometidas por el cartel de Medellín con Pablo Escobar a la cabeza que agregan otros elementos al conflicto; por otra parte, grupos de colonos continuaron apropiándose de territorios en el Urabá, el Magdalena Medio, Caquetá, Putumayo, en los que siempre había habido –y hay– una precaria asistencia del estado. No es casual, argumenta Tirado Mejía que “en esos inmensos territorios ante la falta de Estado se instale primero la guerrilla que por la fuerza cumple la función de árbitro lo cual, en un principio, acarrea la aceptación de un gran porcentaje de la población” (1995, p.118). Por esa misma idea de tierra de nadie, el narcotráfico aprovecha estas zonas para sus cultivos ilícitos y crean “una alianza ambigua entre la guerrilla y el narcotráfico” (p. 118).

Como puede verse, el asunto de la violencia se extiende más allá de los años cincuenta y ha devenido en diferentes modalidades de la violencia lo que ha llevado a que se hable de violencias múltiples: “bien sea de la guerrilla, la contraguerrillera de tipo estatal o paramilitar, el sicariato, las bandas de las ciudades, la violencia de las zonas de colonización, lo particular de ciertas regiones” (Tirado Mejía, 1995, p. 16).

Por ahora no quiero entrar a observar esas violencias múltiples para poder enfocarme en resaltar lo específicamente literario. Bajo ese espectro los años de La violencia marcan profundamente la producción literaria colombiana, tan es así que se conoce como “novela de la violencia” a una serie de títulos de narrativa que retrataron esta cuestión y que le otorgaron unas cualidades a la literatura colombiana que influirían a la mayoría de escritores que empiezan a publicar desde los años sesenta.

2. La novela de la violencia

El término fue acuñado por el crítico literario Hernando Téllez en 1959, en respuesta al artículo “Dos o tres cosas sobre la novela de la violencia” publicado por el entonces joven escritor y periodista Gabriel García Márquez en la revista *La Calle*, en el que se debatía sobre la tendencia de algunos escritores volcados y forzados a escribir “novelas políticas y comprometidas”, que respondía a una aparente obligación histórica. Téllez responde que algún día va a surgir “la gran novela sobre la violencia” y que había que simplemente esperar a que estas novelas aparecieran, sin forzar los procesos de creación.

La importancia de “la novela de la violencia” en Colombia, y aquí sigo a Marino Troncoso (1987), es que se interesa por una época concreta del país de la que se empezó a publicar desde 1951 cuando vio la luz el primer título enmarcado en esta tendencia: *El nueve de abril* de Pedro Gómez Correa y que luego del golpe a Laureano Gómez aumentó ostensiblemente: en 1954, por ejemplo, se publicaron diez novelas con esta temática. “A partir de 1960 se intensifica una producción que extiende su campo temático pasando del régimen conservador al periodo de la dictadura militar de Rojas Pinilla” (Troncoso, 1987, p. 31-32).

Las novelas de la violencia anteriores a la década del 60 fueron criticadas por su escaso valor literario:

En esos años, 1958-1962, el país se sentía responsable [de la situación de violencia] y al callarse cuestionaba aquellos que, ante su vergonzoso silencio, habían escrito novelas sin ser literatos. Olvidaban que ellos mismos habían afirmado en sus prólogos que solo daban un testimonio de lo que habían presenciado” (Troncoso, 1987, p. 32).

Los estudios que han observado este fenómeno se concentran precisamente en evaluar esta cuestión, del valor literario y/o testimonial. De hecho, de las decenas de novelas sobre la violencia la crítica literaria rescata las que se han escrito con una distancia prudencial a los años inmediatos de la violencia como fueron las de García Márquez, Eduardo Caballero Calderón, Gustavo Álvarez Gardeazabal o Manuel Mejía Vallejo.

No obstante, se ha venido reconociendo que los títulos tempranos sirvieron de base para construir posteriormente una tradición literaria que para entonces apenas estaba emergiendo. Quiero contrastar esta idea con algunas afirmaciones presentes en el artículo “El testimonio como género literario” (1989) de Anna Housková que presenta esta especificidad sobre el género testimonial en América Latina, poniendo en consideración cómo

Con el testimonio hispanoamericano estamos asistiendo a la transformación de un hecho no

literario en un hecho literario como ocurrió en otras épocas con otros géneros. La necesidad de traspasar las normas estéticas hacia la “realidad cruda” aparece en la literatura cuando las formas literarias vigentes ya no expresan el modo de la vida actual (Housková, 1989, p.13).

Estas novelas son la base para construir buena parte de la literatura colombiana contemporánea. Si en las primeras novelas hay un tono inmediatez, ideológicamente explícito, producida por escritores sin escuela se debe por una parte a que por el momento en que son escritas están generando una ruptura y comunicando aspectos de la realidad que no habían sido descritos anteriormente.

Las primeras novelas de la violencia fueron presentadas como testimonio y también como literatura, y para el momento los escritores o no tenían “la suficiente experiencia literaria” o estaban todavía meditando lo ocurrido, sin las herramientas para crear un objeto estético: la novela, y debatiéndose en ideologías políticas que estaban por encima del contenido literario, como se expone en este párrafo del artículo mencionado de García Márquez:⁸⁵

No es asombroso que el material literario y político más desgarrador del presente siglo en Colombia, no haya producido ni un escritor ni un caudillo. [...] En primer término, ninguno de los señores que escribieron novelas de violencia por haberla visto, tenía según parece suficiente experiencia literaria para componer su testimonio con una cierta validez, después de reponerse del atolondramiento que con razón le produjo el impacto. Otros, al parecer, se sintieron más escritores de lo que eran, y sus terribles experiencias sucumbieron en la retórica de la máquina de escribir. Otros, también, al parecer, despilfarraron sus testimonios tratando de acomodarlos a la fuerza dentro de sus fórmulas políticas. Otros, sencillamente, leyeron la violencia en los periódicos, o la oyeron contar, o se la imaginaron leyendo a Malaparte. (García Márquez, 1959, para.5⁸⁶)

En uno de los estudios pioneros sobre la novela de la violencia (1970), el escritor y periodista colombiano Gustavo Álvarez Gardeazabal, arroja en las conclusiones, una razón parecida a la esgrimida en “Dos o tres cosas sobre la novela de la violencia”: “una vez que el escritor supere estos problemas [de inmediatez y pobre construcción literaria] y adquiera por distancia temporal y análisis objetivo una conciencia más desapasionada y una visión más compleja del fenómeno vendrá dicha novela” (citado por Oscar Osorio, p.91).

85 Hay un punto muy interesante en el punto de vista que pareciera estar adelantándose a él mismo como escritor que representa el fenómeno de La Violencia. En cuanto a su producción literaria posterior a este artículo, ya que *La mala hora* (1962) y en especial *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), se consideran obras sobresalientes de este tópico.

86 Cito la versión digital del documento publicada en <http://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/dos-tres-cosas-sobre-la-novela-de-la-violencia/36312>.

Oscar Osorio afirma en el artículo “Siete estudios sobre la novela de la Violencia en Colombia”, que tal afirmación de Gardezabal, sobre la necesidad de tomar distancia para escribir, es un anuncio a lo que sería su novela *Cóndores no entierran todos los días* (1972) publicada un par de años después de su trabajo investigativo, es decir, era una cuestión en la que varios escritores venían trabajando para luego iniciar una tradición que se desprende de los años de la violencia.

Como apunta Troncoso, los años sesenta impulsan la escritura de estas novelas ya desde un punto diferente a las pioneras de los años cincuenta, hay un interés por estudiar el fenómeno: para entonces desde el gobierno se crea la Comisión investigadora de las causas de la violencia (1958), la facultad de sociología de la Universidad Nacional inicia el estudio de la violencia en Colombia (publicada en su primera parte en 1962) y se crea el premio de literatura Esso (1961), que en su primera versión ganaría Gabriel García Márquez con *La mala hora* (1962), que es catalogada como una novela de la violencia. También el diario El Tiempo convocó su Concurso de Cuento (1959) cuyos ganadores serían tres de los escritores más populares del momento (Jorge Gaitán Durán, del Grupo Mito, Manuel Mejía Vallejo, escritor de otras novelas de la violencia y Gonzalo Arango, poeta fundador del nadaísmo), en estos tres cuentos finalistas la temática común era una: la violencia.

Como se observa, hay todo un ecosistema que permite el desarrollo de esta temática y se llega a una madurez que se verá reflejada más adelante. Posterior a 1970 se han publicado varios títulos que han sido resaltados por su calidad literaria, como es el caso de *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* (1975) de Alba Lucía Ángel, *Noche de pájaros* (1984) de Arturo Alape, o *Una y muchas guerras* (1985) de Alonso Aristizábal, por mencionar algunos títulos citados en el artículo de Oscar Osorio.

Las condiciones estaban dadas para que se escribiera sobre estas temáticas y se experimentara desde la literatura. Cuando se publica el artículo de García Márquez, se estaba a la espera de que los sobrevivientes de La Violencia se encargaran, con el tiempo, de escribir “la novela” correspondiente a dicho momento histórico: “Los numerosos niños que la padecieron como una pesadilla de la infancia y ahora están creciendo en silencio sin olvidarla”. (García Márquez, 1959, para.12)

Esa frase quiero traerla a la dimensión de este trabajo investigativo. Precisamente los escritores de LIJ que han publicado ficción realista desde los años noventa son hijos de esa época de la violencia, así como los demás escritores colombianos que han publicado en los últimos cincuenta años. Finalmente, toda producción cultural del país está influenciada por este devenir social y político. En el caso de la literatura infantil se sustenta en unas obras dirigidas a los niños que viven

en un país que sigue sobrellevando estas situaciones. En las siguientes páginas se analizarán a profundidad algunos de estos títulos.

3. Momentos conflictivos que se asumen en la LIJ reflejados en *La prisión de honor*

La prisión de honor no está estrictamente ligada al fenómeno de La Violencia en Colombia pero contiene aspectos históricos, políticos y sociales que permiten relacionarla con dicho momento, además, perfila uno de los personajes más relevantes dentro de la tradición literaria latinoamericana como lo es la figura del dictador, presentada desde la perspectiva de una adolescente que vive bajo un régimen totalitarista.

El tema es de sumo interés a final del siglo XX en la literatura infantil pues se trata de una situación que las sociedades democráticas esperan no repetir (recordemos el significativo nombre *Nunca más* (1984) que titula el informe de la Comisión Nacional de Desaparecidos sobre la dictadura en Argentina) y por ende el niño y el joven debe conocerla, eso justifica y hace necesaria la publicación de títulos con tales contenidos, además, en algunos planes escolares, como es el caso de Argentina, estos temas se incluyen como parte de lo que se debe trabajar en el aula:

la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26206 vino a reforzar desde el plano curricular el tratamiento de la última dictadura militar. Así, normativa, educación, historia, aniversarios y memoria hallaron un punto de intersección que se proyectó en las escuelas con la forma de un mandato: conmemorar el día de la memoria (con un acto y con un feriado nacional), pero también abordar la temática desde los contenidos curriculares en Formación Ética y Ciudadana y en Ciencias Sociales (Historia) (Caldo y Scalona, 2011, p.238)

En el caso argentino, *El golpe y los chicos* (1996) de Graciela Montes, *El sobreviviente* (1998) de Ruth Mehl, *Los sapos de la memoria* (1997) de Graciela Bialek y *El mar y la serpiente* (2007) de Paula Bombara, por nombrar algunos títulos destacados, indagan en este tema. En el caso chileno sobresale *La composición* (1998) de Antonio Skármeta que transcurre durante los años de la dictadura de Augusto Pinochet, o más recientemente *La bicicleta mágica de Sergio Krumm* (2013) de Marcelo Guajardo que también aborda esta cuestión.

Incluso, hay libros sobre las dictaduras de América Latina, dirigidos a los jóvenes, escritos por no latinoamericanos, como es el caso de *La memoria de los seres perdidos* (2011) del español Jordi Sierra i Fabra, que se ubica en el régimen de Rafael Videla, *Los Jíbaros* (1990) de José Antonio del Cañizo o *Huye de mí, rubio* (2002) de Oscar Esquivias, también españoles, que presentan el tema desde un lugar innominado latinoamericano bajo el régimen de un dictador.

Correspondientes a la mitad del siglo no podría decirse que haya libros de literatura infantil publicados en Colombia que aborden esta cuestión de las novelas de la dictadura o de la época de la violencia, también porque en ese entonces se publicaban muy pocos libros para niños, como lo vimos en la primera parte de esta investigación. Pero sí se encuentran algunas huellas en las publicaciones de la época que muestran cómo los niños resultan teniendo una infancia desdichada en la que la realidad se ensaña contra ellos también (Ver capítulo VI). Hay en el escenario una sociedad disfuncional, sin que sea explícito mostrar el conflicto interno colombiano, como sucede más adelante en los años noventa. También en la literatura infantil se estaban tomando el tiempo y la distancia indicada para publicar un libro sobre esta época.

Lo que resalta en *La prisión de honor* de Lyll Becerra es que el personaje central está sumido en estas situaciones y es a su vez la voz que cuenta y la voz en la que se enfoca la acción representada. La novela transcurre en 1955 y cuenta los meses de destierro de la familia Maldonado en un alejado paraje de la cordillera andina, luego de un fallido intento de exiliarse en el exterior. La familia es recluida allí por orden del dictador del país: “El General” debido a que el padre de Marta es director de un periódico que está en contra del régimen. La casa a donde son enviados está cerca de una base militar y a unos kilómetros de un pueblo donde Marta y su hermano tienen permiso de ir un día a la semana para comprar los víveres para la familia. Tanto el padre como la madre tienen prohibido salir del lugar, así que son los dos jóvenes los que tienen contacto con la comunidad.

A medida que pasan los meses la familia no recibe noticias del mundo exterior, los amigos y familiares cercanos no muestran solidaridad con la familia y reciben ayuda de un campesino que admira el talante del padre de Marta, pero que es asesinado por intentar ayudarlo.

En ese lapso, la familia se va desmoronando en el encierro, el padre sufre de tuberculosis y la enfermedad se asevera en la montaña. Al final, cuando cae el dictador, el nuevo gobierno enaltece al padre de Marta como héroe de la resistencia y envía una ambulancia para llevarlo a un centro médico para que se recupere, pero ya es demasiado tarde porque el padre está moribundo.

La autora de la novela, Lyll Becerra de Jenkins es colombiana, aunque emigró muy joven a Estados Unidos. La novela tiene una primera versión en forma de cuento titulada “Tiranny” publicada en *New Yorker Magazine* en 1974. Posteriormente, ya convertido en novela salió al mercado en 1988 y recibió, entre otras distinciones, el premio Scott O'Dell, en 1989, otorgado a la mejor novela histórica para jóvenes publicada en Estados Unidos⁸⁷ y fue traducida a 12 idiomas diferentes.

⁸⁷ *The Honorable Prison* fue distinguida también en el listado de los mejores libros de la década, en “100 titles for giving and sharing” de la Biblioteca Pública de Nueva York, el *Zilveren Griffel* por el mejor libro publicado en Holanda, entre otras menciones.

Es un título singular dentro del corpus de este trabajo de investigación ya que se trata de una novela que no fue originalmente escrita en español, la versión analizada en este trabajo es la traducción realizada por Jorge Cárdenas Nanneti para la editorial Norma en Colombia, en 1989 (el nombre original de la novela es *The Honorable Prison*, publicada por *Dutton Books* en 1988).

Becerra de Jenkins esperó unos años para madurar su idea presentada en “Tiranny” y publicar la novela, que dice es producto de “vivencias personales y su imaginación”⁸⁸. Jenkins parte de un episodio personal de su vida, durante el momento de La Violencia, cuando su padre, Luis Becerra López, abogado y periodista colombiano fue encarcelado y posteriormente condenado al exilio por Gustavo Rojas Pinilla. Ella misma explica que escribió la primera versión en forma de cuento y los lectores de aquel cuento le pedían saber más sobre qué había pasado con la niña que lo protagonizaba y con su familia⁸⁹.

La autora se interesó por publicar este tipo de relatos, protagonizados por adolescentes y situados en cronotopos conflictivos. Sus otras dos novelas publicadas: *Celebrating the Hero* (1993) y *So loud a silence* (1996), de las cuales no hay versión traducida al español, indagan sobre esos mismos temas: jóvenes latinoamericanos que abordan diferentes problemáticas de su región.

So loud a silence transcurre también en un periodo de convulsión política que podría ubicarse en Colombia durante la violencia por sus descripciones topográficas, por el problema con las guerrillas, la situación social del país y el espacio cultural representado en la narración. No obstante, es *Prisión de honor* el libro más conocido en el ámbito nacional, los otros dos, aunque tuvieron buenas críticas a nivel internacional, y *So loud a silence* tuvo una mención de honor en el *America's Book Award* de 1996, no son muy conocidos entre el público colombiano.

Por tratarse de una novela escrita en inglés y dirigida al público norteamericano, es un título relevante dentro de los seleccionados en esta investigación, pues está pensado para jóvenes que no viven en América Latina, no conocen sobre la historia de la región y no han estado bajo unas circunstancias similares, por tanto la novela pretende ser su primer acercamiento a aspectos sociales y políticos de dicha región y tal vez pensado para un lector norteamericano que tiene una particular versión de las “repúblicas bananeras”.

Vale la pena situarse entonces en el punto de partida del autor quien tiene un interés explícito de representar a Latinoamérica y a sus problemáticas políticas y sociales. Es decir, la novela indaga sobre los efectos de un gobierno opresivo en una sociedad y no sobre el fenómeno histórico concreto de una región en específico, pues, si se concentrara en el conflicto colombiano

88 Información de la contrasolapa del libro *La prisión de honor*; edición de 2004.

89 En entrevista al *New York Times* el 12 de marzo de 1989.

muy seguramente tocaría otras problemáticas que no son enunciadas o profundizadas en esta novela.

De otra parte, al haber sido traducido en Colombia, indica un interés por parte de la editorial de dar a conocer el libro –no en vano había ganado varios reconocimientos internacionales–. Ante el público colombiano no se introduce como una narración que sucede en Colombia sino que se presenta como una novela que transcurre en “un país” bajo un régimen dictatorial y en donde su protagonista, Marta Maldonado, como anuncia la contraportada: “narra cómo su familia lucha contra el aburrimiento, el hambre y el miedo, y cómo se esfuerza por soportar con dignidad la humillación y la represión de la cual es víctima”.

No se apunta que suceda necesariamente en Colombia (aunque podría ubicarse allí), hay más bien un interés por dar a conocer un libro que contiene unas ideologías específicas que fue reconocido a nivel internacional y que puede funcionar entre el público lector colombiano de fines de siglo XX.

3.1 El narrador al borde de la grieta

3.1.1 El ojo en las dictaduras

La diégesis de *Prisión de honor* puede enmarcarse en el tiempo de la violencia pero la narración agrega un punto adicional, al ponerlo bajo un régimen dictatorial militar, que si bien no es el punto más conflictivo de la problemática colombiana, si es uno de los imprescindibles para la historia de América Latina⁹⁰.

Hay una situación política controversial y un régimen avante que hace visible las abismales diferencias sociales en América Latina, tal aspecto, si bien es abordado de modo tangencial está presente a lo largo de la novela, a través de los personajes presentados, haciendo énfasis en que muchas de las personas simpatizantes del régimen lo hacen desde el beneplácito, la ignorancia o la ingenuidad, y desde los que en otra orilla ponen en entredicho el sistema establecido.

90 Como se anotó más atrás, a nivel autobiográfico, el tema del dictador pudo afectar directamente a la autora pues ella expone en una entrevista que su padre tuvo que salir del país por razones motivadas por el dictador Rojas Pinilla.

La dictadura militar en Colombia surge en un momento en el que el régimen conservador ha recrudecido la violencia, llamando a varios estamentos del Estado a ir en contra del gobierno de Laureano Gómez. Para algunos críticos, en Colombia no se trató de una dictadura como tal sino un momento de transición hacia el Frente Nacional. En palabras de Darío Echandía, se trató de un “golpe de opinión”, antes que un golpe de Estado.

Rojas Pinilla estuvo en el poder por menos de 4 años (del 13 de junio de 1953 al 10 de mayo de 1957). En esa medida, el dictador Gustavo Rojas Pinilla no llega a tener la misma injerencia en la situación política y social del país como si lo tuvieron otros dictadores latinoamericanos que llegaron al poder bajo otras circunstancias y permanecieron en éste bajo otras situaciones o instalándose en el poder por décadas. En el caso colombiano el contrapunto bipartidista es mucho más relevante para su historia y sus fenómenos político-sociales.

Según Ángel Rama (1982) el dictador se corresponde con un “arquetipo latinoamericano” que permite abordar la realidad del continente a través de esta figura. Desde la Colonia hasta la América Latina contemporánea los ecos de un gobierno autoritarista no se han dejado de escuchar, casi que todos los países han pasado por gobiernos de este corte y el fenómeno no parece todavía diluirse. Es el caso por ejemplo de Doctor Francia, que es el modelo del dictador tomado por Roa Bastos para *Yo el supremo* (1974), o, el de Juan Manuel Rosas en *Facundo* (1845) y *Amalia* (1851), esta última considerada la primera novela sobre el dictador publicada en América Latina.

La representación del líder autoritario es reflejo también de los grupos hegemónicos, cuyo accionar pareciera legitimarse y justificarse por la misma forma en que se ha constituido este poder, a través de las manos de un grupo restringido de personas que se sienten en el derecho de gobernar. En palabras de Rouquié:

En los Estados latinoamericanos se encuentran establecidos dos tipos de legitimidad, generalmente en conflicto. Por una parte una legitimidad de tipo legal y mayoritario en conformidad con los preceptos constitucionales, por otra una legitimidad que se puede llamar oligárquica, cuya “fórmula de justificación” es de tipo histórico o de naturaleza tradicional” (Rouquié, 1980, p3).

En la novela “del dictador” la relación entre éste y el poder se transforma en un discurso estético que ha visto la luz a través de grandes obras clásicas de la literatura latinoamericana. *El Señor presidente* (1946) de Miguel Ángel Asturias, *El recurso del método* (1974) de Alejo Carpentier, *Yo el supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos, *El otoño del Patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez, o más recientemente *La fiesta del Chivo* (2000) de Mario Vargas Llosa, indagan alrededor de esta figura y la convierten a su vez en un personaje emblemático de la literatura latinoamericana.

Este dictador puede representarse como una figura enigmática, pero, y especialmente ocurre con los nuevos narradores, “dan un salto al vacío” (Rama, 1982, p. 173) para entrar en la conciencia del personaje y ver el accionar del dictador, sin timidez, sin alejamiento, entrando en su cabeza para exponer sus motivaciones.

El dictador cumple un papel de Dios todopoderoso que todos respetan –y temen– al que pocos ven pero es omnipresente, que lucha por el aparente bienestar de sus ciudadanos, pero solo le interesa su voluntad y aquel que piense diferente será desaparecido, callado y torturado. Por sus formas de emergencia, por su manera de adentrarse en la vida cotidiana y en estructurar las dinámicas de una sociedad se les ha considerado –dependiendo de la época, del país y de quien

exponga la ideología— con una “legitimidad apenas discutida” (Rouquié, p3), cuyo operar es justificado, en la mayoría de veces en una misión salvadora para rescatar, mantener, o transformar los valores tradicionales.

Marta Maldonado se sitúa en una sociedad bajo un gobierno totalitarista y autoritario en donde no se sabe muy bien cuál era el orden político anterior, pero sí que las actuales instituciones están tratando de tomar el control y éstas son brazos de una figura central que es el dictador. En *La prisión de honor* se tocan ciertos aspectos de esta tipología de novela; por ejemplo, el dictador es una presencia invisible, del que se habla a través de otras voces y otros personajes, no es el protagonista pero su presencia es una sombra constante en el relato, correspondiéndose con algunos aspectos de la novela de la dictadura.

Se resalta que es una situación presente en otros lugares de América Latina, reflejando lo difícil que es para la familia Maldonado encontrar asilo político en alguno de los países vecinos. “No puede ser a Venezuela con Pérez Jiménez, ni al Paraguay con el general Stroessner, ni a Cuba con Batista. Tampoco será a Haití o a Guatemala, y naturalmente no podemos ir a la República Dominicana con Trujillo” (Becerra, 2004, p.22). Latinoamérica está minada de dictadores y la posibilidad de escapar de la situación es casi que imposible para los Maldonado.

En *La Prisión de honor* no hay un arranque del relato desde el mundo ideal o protegido del protagonista, al contrario empieza en un punto en el que ya hay una crisis existente y la única posibilidad es huir. No obstante, esta fuga es impedida por los militares y marca una segunda ruptura que incidirá en la familia Maldonado y en su estructura. Marta la hija mayor, irá tomando el lugar que antes tenía el padre y ante la enfermedad de éste y la angustia de la madre será la amalgama para que el núcleo familiar se mantenga unido.

3.1.2. El joven cuestiona las instituciones que lo protegen

Las fuerzas militares, El gobierno, la Iglesia y la escuela son representados como instituciones modélicas cuya estructura y conducta frente al totalitarismo representa los aspectos recurrentes en los regímenes dictatoriales latinoamericanos y estos son dibujados en la novela a través de personajes que interactúan con la narradora, ofreciendo diferentes visiones de mundo y estableciendo una ruptura que permite tomar posición a Marta frente a lo que éstos comunican.

Bajo este aspecto la mirada de la novela ante la sociedad es una mirada crítica, que parte desde un idealismo que va cayendo a medida en que descubre cómo funcionan al interior estos asuntos: su padre no va a recibir apoyo de sus amigos, y arriesgarán la vida por él personas que pertenecen a otro grupo social y que le demuestran lealtad mientras los demás mantienen la

distancia, el profesor del pueblo, de quien se está enamorando, desaparecerá ignorando lo que pasó entre ellos, así como la relación sentimental que estaban estableciendo.

La narración se sitúa desde su perspectiva, ofreciéndole un espacio de visibilidad tal –pese a que se encuentra encerrada y aislada– que puede reflexionar y describir la situación desde su punto de vista y recorrer las diferentes esferas sociales, hasta llegar a los que son simples títeres de la situación social, para quienes no es de su interés saber bajo qué tipo de gobierno viven o qué tipo de persona es la que los gobierna.

Se estructura una narración que muestra las diferentes esferas de individuos bajo un régimen y su respuesta frente a éste; los que se oponen, como la familia Maldonado, los que simpatizan, como la familia del profesor del pueblo, los que obedecen, como el cuartel militar cercano donde están presos los Maldonado, los que siguen la corriente, como el alcalde del pueblo, los transgresores: ella, su hermano Ricardo y el soldado Pedro –todos jóvenes, asunto que vale tener en cuenta– y finalmente los que les da lo mismo, o no tienen opción de opinar o actuar dentro de lo que está sucediendo, que es el resto de los habitantes del pueblo.

De hecho, es frecuente en la novela la presentación de escenas donde los diferentes grupos sociales están en tensión, cumpliendo cada uno su rol. En una escena que describe la misa dominical (p. 79-80) la narradora hace una descripción en donde puede observarse el rol de cada uno de éstos, desde los militares llegan a la hora que quieren a la misa, en un desfile en el que la imagen del dictador se presenta como un dios ante quien los campesinos se arrodillan y le ofrecen a sus hijos, mientras los Maldonado observan lo que para ellos no es más que un “circo”.

Marta está de pie al borde de este escenario. El personaje es víctima del conflicto pero eso le otorga el poder de cuestionar al régimen. Este es uno de los objetivos fundamentales que el autor propone, presentar la ruptura en una sociedad que es presa de un gobierno autoritario y en contraste la construcción de un espíritu crítico, que desafía la ingenuidad y propone un debate en el cual la libertad de los individuos no debería estar en pugna con el poder político.

La construcción del personaje y el contraste con las otras voces es un elemento fundamental de análisis en *La prisión de honor*; asimismo la representación de las instituciones, en especial las que inciden en Marta, es decir, la iglesia y la escuela –que están formando a Marta como ciudadana– y posteriormente la familia y las fuerzas militares –que se suponen ofrecen protección a la joven–.

La enseñanza está viciada por los intereses del dictador y la pleitesía de las instituciones: “La hermana Tecla nos ponía el mismo tema semana tras semana: mi General. “Escriban una

pequeña biografía en que se destaquen sus notables cualidades”, nos decía, o bien: “Señalar en dos páginas el parecido entre mi General y Simón Bolívar”. (p.9) Esto marca una ruptura ante la cual Marta cuestiona lo que le enseñan y la forma en que se desdibuja la imagen del Libertador para corresponderla con la del dictador. La ideología del personaje parte de un principio en el cual es claro para ella que todo tipo de represión –como la que vive en el convento en el que estudia– tiene consecuencias negativas, y el escritor, a través de la voz narradora de Marta, muestra cómo la sociedad se transforma bajo un régimen, cambiando sus objetivos, manipulando a las personas y atajando los cambios esperados por la sociedad.

Marta Maldonado, no es una persona ingenua, ella sabe que las circunstancias por las que atraviesa su país han suscitado la violencia y lo que está sucediendo es cuestionable, o así lo presenta la narradora: “«un desconocido mató a tiros al periodista Nicolás Julián», informó la **prensa oficial**. «El jefe de la policía, mayor Vicente Pineda, adelantará una **rigurosa investigación**». Así es como el gobierno informa sus **propios crímenes**” (p.8).

En las palabras en negrita se hace explícita la ideología del personaje, que no cree en la oficialidad del régimen, que sabe que el discurso está manipulado y: la “rigurosa investigación” no ocurrirá para ocultar los crímenes del gobierno militar.

La situación para Marta es incómoda, pues el convento en el que estudia está de lado del régimen y debe vivir en una especie de microsociedad totalitarista en donde las hijas de los militares ejercen el poder en las otras jóvenes internas. Ella resulta forzada a escribir las composiciones a las hijas de los militares pero encuentra una manera de vengarse y de librarse de la imposición, escribiendo líneas llenas de sarcasmo e ironía sobre las actuaciones del dictador:

En un gesto ejemplar de democracia el General invitó a varios estudiantes universitarios a tomar parte en un diálogo abierto”, decía otro editorial oficial. **Mi papá nos había contado la verdad sobre este hecho**. “Lo de siempre: un diálogo entre estudiantes y bayonetas”.

“En un gesto de generosidad”, escribí yo en mi composición para Graciela, “El General invitó a los estudiantes de la universidad a una conversación muy franca. Desgraciadamente algunos estudiantes no apreciaron este privilegio y le faltaron al respeto. Murieron diez estudiantes; varios están heridos en el hospital. Se espera que otros estudiantes aprendan la lección”. **Después de esto, no me volvieron a pedir que les hiciera sus composiciones**. (p. 10)

La ideología del personaje se ha formado a través de su padre que se ha interesado en formar a sus hijos con un espíritu crítico y presentándoles la otra cara de la moneda para que identifiquen

los errores que se cometen en las instituciones. Vale indicar que el doctor Maldonado fue en un principio seguidor de las ideas de El General, pero ante la tiranía de éste decide apartarse y hacerse opositor. Esta conducta influye directamente en Marta y su hermano, que siguiendo el comportamiento de su papá también ironizan y denuncian, a su modo, en este caso a través de las tareas del colegio, las imprecisiones e injusticias en las que cae el régimen.

3.1.3. ¿Ideología del narrador o del personaje?

La Prisión de honor hace una crítica a los regímenes que se ajusta con la definición que Alain Rouquié da a los estados de excepción, en los cuales “las garantías se hayan abolidas” y “el poder de los gobernantes sobre los gobernados no conoce ninguna restricción” (Rouquié, 1). En *La prisión de honor* hay una preocupación porque las clases desfavorecidas continuarán siendo pobres y seguirán al siguiente régimen que se les imponga, que los líderes opositores sean desterrados y obligados a callar y que para entender la dimensión del conflicto haya que tomar una distancia ante la cual no siempre se sale avante. Por ello la narradora debe contestar a esas inquietudes y entenderse como sujeto crítico que se problematiza frente a la sociedad representada en el relato.

En la siguiente cita puede verse el modo en que en la narración se hace uso de los personajes y sus intervenciones para ir construyendo una polifonía de voces que ponen de manifiesto las diferentes visiones de mundo que se problematizan en el relato:

La semana pasada mataron al papá de las mellizas Julián [...] El señor Julián era el dueño de la radiodifusora más importante del país. **Era amigo íntimo de mi papá.**

Los parientes de las niñas Julián vinieron por ellas al convento después del crimen. Yo las vi recostadas la una en la otra, con la boca abierta como si se estuvieran ahogando con gritos reprimidos. Con sus largos cuellos finos **parecían dos cisnes heridos.**

“No podrán regresar a terminar el curso”, nos dijo la madre Andrea, la directora. **“oremos por ellas”.**

Reza por tu papá, Marta”, me dijo a mí la madre Andrea el otro día. **“El fanatismo es una forma de locura que destruye lo que es noble en el hombre”.**

Cuando se lo conté a mi papá se rió y dijo: “Así que el obispo Vargas ha estado **aleccionando** a las buenas madres, ¿eh?” El **obispo Vargas es un buen amigo del dictador.** (Becerra, 2004, p. 8)

En las palabras puestas en negrita se ejemplifican esas visiones de mundo que dialogan con la voz de Marta como narradora. Cada voz que aparece en este párrafo: Marta, el padre, la madre

superiora, y las compañeras de estudio son portadoras de una ideología que exponen su posición ante el conflicto y que se mantiene a lo largo de la narración.

El padre de Marta cuestiona el rol asumido por la madre superiora bajo influencia del obispo, que es a su vez amigo del dictador. La madre Andrea supedita su discurso religioso a los consejos dados a Marta que suenan a amenaza “Reza por tu papá, Marta” y las compañeras: “cisnes heridos” lloran la muerte de su ser querido. El dolor, sin más matices, fuera del desconcierto por lo sucedido es lo que el narrador describe cuando se refiere a estas dos niñas, visión que es común en la representación de los niños como víctimas del conflicto.

Todo esto se presenta en las primeras páginas de la novela, haciendo descripciones enfáticas en los puntos problemáticos, como lo es el abuso de poder y el papel de las instituciones en momentos históricos totalitaristas. Se presenta en escenas rápidas y trascendentales para la narración que sirven al lector para ubicarse en una parte concreta del relato y entender desde el primer momento que la voz del narrador está situada desde quien ironiza la situación reinante y de quien es víctima de la misma.

El sarcasmo con el que Marta describe pone en evidencia su inconformidad frente a la situación y subrayando que el contexto opresivo y de violencia se ha convertido en algo de todos los días, una situación de tensión constante: “Ya empiezan a patrullar las calles los jeeps militares. Dos agentes saltan fuera de un auto de la policía y hay dos soldados que se instalan a todo lo largo de la avenida, amenazando con los fusiles a la multitud que corre presurosa. Es un día como cualquier otro” (p.8). Hay una situación que parece normal ante la cual se subraya que la protagonista no está de acuerdo, y ese aspecto le da un enfoque especial a lo que se narra. Ese día “como cualquier otro” es un tiempo que no debería repetirse.

3.1.4. La visión de los jóvenes frente al conflicto

En *La Prisión de honor* hay una protagonista que sabe que algo está pasando, no parte desde la ignorancia o la inocencia, es una persona que está en esta situación con cierto conocimiento, eso le permite tomar partido y subrayar aspectos que para ella están mal y que quiere que el lector del texto examine junto a ella, en esa medida ya no es tan importante el lugar en el que ocurre la acción sino los efectos que la acción presentada puede provocar en los individuos, no importa su lugar de procedencia. América Latina se abre para mostrar cómo se ve afectada la vida de un joven ante un gobierno que limita su libertad como persona y que vulnera sus derechos como ser humano.

Por otra parte, no es únicamente la clase dominante la corrompida, sino que alcanza a las demás instituciones incluyendo las que son cercanas a la protagonista y en las que ella parece

confiar, admirar y ser un modelo de comportamiento. Marta descubre que el mundo en el cual ha sido protegida se derrumba, incluso caen, ante la tensión, las figuras más importantes para ella, como son su mamá, que a veces no soporta el tener que vivir aislada sin tener acceso a la sociedad de clase alta a la que pertenece; su padre que intenta hacer resistencia en el encierro pero le gana la enfermedad y el maestro de la escuela del pueblo que la conquista, le ofrece una mejor vida, la invita a huir, pero que la abandona cuando son descubiertos por los militares en medio de un encuentro sexual.

Hay ciertas particularidades en la LIJ, específicamente en los analizados en este trabajo de investigación, que emergen en la lectura y van conformando una especie de modelo o tendencia usual en este tipo de narrativa. Como lo anoté en el capítulo anterior, hay un primer punto que se evidencia y es la forma en que se construye y se presenta al personaje: su voz, su mirada, su lugar dentro de lo narrado, de tal manera que este se conecta con el lector (bien por cercanía o lejanía).

Tal aspecto urge a que el personaje sea presentado en las primeras páginas y se identifique como niño o como joven. En este caso Marta es una adolescente de 17 años, al borde de la adultez, que en medio de la *prisión de honor*, se prepara para enfrentar al mundo, por ello las tres grandes decepciones frente a las personas que admira refuerzan su personalidad, es decir, aprende a combinar los puntos positivos tanto de su padre y su madre: la fortaleza de la madre, el orgullo de provenir de una familia campesina y no de la elite –como el papá de Marta–, mantenerse firme ante los ideales, sin cobardía y aceptando las consecuencias –como no lo hace Fernando, el maestro del pueblo– y la integridad y valor para no quedarse en el mundo como víctima, sino potenciarse de modo integral desde este espacio problemático.

Además del personaje hay otro punto básico y es la presentación del conflicto, donde el personaje se delinea y del mismo modo, debe enfrentarse a la situación problemática. Este asunto es un desafío para el narrador pues hay unos límites en la presentación del conflicto, construidos a través de la estructura del relato y de la palabra; estos límites mantienen al lector en una posición en la que puede ver el conflicto, puede atisbarlo, acercarse a él y adquirir algunas herramientas que, si son de su interés, puede utilizar para hacer una lectura de la realidad histórica de su región, de su país, de su sociedad y de su tiempo, lectura que se corresponde con el tal vez deseo inmediato de estos títulos en específico.

Tales títulos pueden leerse como libros de ficción, pero en ellos hay algunos elementos que conectan al lector con hechos concretos, verificables que, sin pretender ejercer una didáctica, sí pueden incentivar a la búsqueda de un saber más profundo acerca de las situaciones presentadas.

El afuera y el adentro (el niño o el joven casi siempre está protegido por unas instituciones, que él también cuestiona como personaje) están en una tensión, en donde, dependiendo de la circunstancia, esos grupos sociales mutan y su núcleo, mayormente los niños mismos, se ve afectado, como sucede en *El mordisco de la medianoche* en el destierro del clan que afecta a la familia de la protagonista y en especial a la protagonista misma, o en *La prisión de honor* en la que la familia Maldonado sufre los efectos de la prisión política, o en *Paso a paso* en donde se fractura la familia por el secuestro del padre de la protagonista.

La vida íntima del personaje refleja situaciones macro sobre las cuales se podría pensar que un menor de edad no tiene influencia, no obstante, también muestran cómo ellos hacen parte de ese devenir histórico y cómo desde su entorno infantil participan, toman decisiones, y viven lo que está sucediendo afuera. La ciudad, la escuela, la iglesia, la familia, y otras instituciones mutan en el desarrollo de la trama dependiendo del momento en que el personaje está sumergido en el conflicto; en otras palabras, el personaje cambia, pero también el mundo social que lo rodea cambia junto a él.

Los personajes actúan de una forma específica de acuerdo al contexto de la historia. Tienen un rasgo en común y es que son personajes en formación, que gozan de la protección de una familia y ven en sus padres y maestros un modelo a imitar. No obstante, cada personaje tiene una visión de mundo que depende de la problemática representada en el relato; el tiempo cronológico, el conflicto y el final de cada relato incide en esa construcción del personaje.

Son jóvenes que están dentro de un proceso social y es allí, como ya se apuntó, en donde se crean las ideologías. Están delineados claramente como parte de un grupo social, y por ende, la forma en que los personajes circulan en estos grupos se convierte en un aspecto de suma importancia para comprender la realidad presentada. En palabras de Bajtin, nada de esto es gratuito en la literatura, pues los lectores como tal son una “organización sociológicamente peculiar” (1994, p.62) ante la cual se establece una comunicación con la que el texto adquiere un verdadero significado.

Con los niños no es una excepción, e incluso, por tratarse del núcleo vulnerable, es más evidente que estas ideologías al día de hoy arrojan ciertas pistas de lectura para confrontar con los ideales y los derechos de los niños. Sin embargo, es posible que a futuro sean vistas desde otros ángulos, o que se configuren como obras trascendentales o que se queden apenas como una tendencia o moda que reflejó situaciones de una época.

IX. Niños ante la ruptura del desarraigo generado por el conflicto colombiano

1. Migraciones y desplazamiento

Eloísa camina por las calles de una gran ciudad. Va de la mano de su padre. Son los únicos seres humanos de las viñetas, el resto de personajes dibujados son insectos de gran tamaño. Eloísa, junto con su padre, tratan de ajustarse a ese mundo surreal, pero, como dice la frase de la primera viñeta, ellos *no son de allí*⁹¹.

La ambigüedad y la sensación del desarraigo, de empezar a construir una nueva vida sin dejar atrás el lugar de origen, dominan el libro-álbum *Eloísa y los bichos* (2009). El miedo y la extrañeza que produce estar en el lugar que no les pertenece y el proceso lento de adaptación se muestran a través de muy pocas palabras y con varias imágenes que representan a Eloísa y a su papá recorriendo una ciudad en donde nadie es como ellos, y jugando con la frase “sentirse como un bicho raro”, expresión muy popular para manifestar el estado de extrañeza al llegar y enfrentarse a un lugar o situación desconocido.

Hay una viñeta en el libro ciertamente emotiva y es que así como Eloísa muestra que dejó su lugar de origen y avanza en su proceso de adaptación, su padre carga también con la ausencia de alguien más, una persona que no sabemos quién es, pero que él contempla en una fotografía; esa persona no los acompaña en el nuevo lugar y deja en el aire la pregunta de ¿quién es la mujer en la foto?, ¿y por qué no puede estar en la ciudad con ellos? Quizá –dice el libro entre líneas– para el adulto es mucho más difícil acomodarse a un nuevo lugar, y las penas que siente son tan profundas que no hay forma de comunicarlas.

Eloísa y los bichos es un libro totalmente sugestivo sobre el fenómeno de la migración y de la adaptación. Con el pasar de las páginas los bichos se van volviendo humanos: lo desconocido destaca la repelencia pero al entenderlo mejor se encuentra que lo desconocido también se parece a nosotros.

Los bichos del libro llevan vidas normales: hacen la compra, van a la escuela, toman el metro. Los bichos pequeños van acompañados de sus papás, y no están solos, al igual que Eloísa, que va por las calles de la mano de su padre. En una escena un bicho ofrece una naranja a Eloísa⁹²; podría pensarse que porque los niños, al menos desde una visión ideal, no importa el lugar, consiguen comunicarse y verse como pares, se solidarizan en momentos complejos, del que intuyen

91 Ver anexo 3 las imágenes 5-7 correspondientes a este libro.

92 Esta imagen del bicho entregándole una naranja a la niña es un guiño a otro libro que es uno de los principales referentes de libro-álbum sobre la migración. Se trata de *Immigrantes* (el título original en inglés es *The arrival* (2006) y *Nový svět* (2012), en checo, del autor australiano Shaun Tan).

su gravedad pero no conocen todas sus aristas.

Tener que irse del lugar de origen es uno de los temas que la literatura colombiana infantil ha explorado recientemente en algunos de sus títulos. *Eloísa y los bichos* es el más conocido sobre esta problemática, ha sido publicado en varios países y ha sido traducido a varias lenguas⁹³.

Junto a este libro álbum hay dos títulos de narrativa que abordan dicha problemática y que han sido destacados también por la crítica internacional. En *La luna en los almendros* (2012) de Gerardo Meneses Claros y *El mordisco de la medianoche* (2009) de Francisco Leal se tocan estos temas desde dos perspectivas diferentes: el que huye por temor a represalias de grupos al margen de la ley, como es el caso de *El mordisco de la medianoche* y el que tiene que huir por temor a la ley misma, como en *La luna en los almendros*.

No es un tema aislado ante las cifras alarmantes de personas que han tenido que irse de sus lugares de origen por causa del conflicto armado colombiano (casi cinco millones en menos de diez años), y en este fenómeno de la migración y el desplazamiento, los niños y jóvenes son víctimas silenciosas, que no tienen otra opción que marcharse con su familia, rompiendo con un universo que han ido construyendo y empezando de cero en un lugar desconocido. En este viaje lo importante es huir con vida, atrás se dejan los recuerdos, las posesiones, los amigos, la familia.

Pocos se preguntarán qué pasa con los niños y los jóvenes, que de la noche a la mañana abandonan “su” espacio, “su” lugar para reconstruir uno nuevo en el que es muy complicado volverse a sentir en “casa”. En los dos títulos que se presentarán a continuación se parte de esta idea, de un grupo de niños y su familia que por diferentes circunstancias dejan su hogar; sin tener del todo claras las razones tratan de ajustarse a un nuevo espacio que está construido desde la nostalgia de lo que se ha dejado y que no tiene todavía unos cimientos fuertes para traspasar todo la carga simbólica que tiene su primer hogar.

Estos niños son como los “bichos raros” de *Eloísa y los bichos*, que tratan de convivir en un espacio que claramente no es el suyo, por eso la ruptura en estos títulos tiene dos grietas: la situación que provoca el desarraigo y el lugar temporal de llegada en donde hay que intentar sobrevivir y acoplarse, y convertirse con frecuencia en la piedra angular que sostiene la familia: ir a la escuela, jugar con los otros niños, aprender sobre las nuevas costumbres y rutinas del nuevo lugar son actividades que generalmente son los niños las que las realizan, son ellos los que primero se integran, pero adentro los niños siguen con las inquietudes que los obligaron a marcharse, tales preguntas se quedan sin responder y muchas veces ni siquiera se pronuncian a viva voz.

⁹³ *Eloísa y los bichos* hizo parte del listado White Ravens de la Jugendbibliothek y fue editado en Japón, España, México y Centroamérica (más de 120 mil libros impresos)

1.2. El desplazamiento en Colombia

Colombia es el país del mundo con mayor número de desplazados internos. Hasta 2013 según el Registro Único de Víctimas –RUV–, 4.744.046 personas habían tenido que abandonar su tierra. De acuerdo al informe *¡Basta ya!*, el desplazamiento ha sido un fenómeno constante en Colombia y se da en gran medida por el “control de territorios estratégicos” (CNMH, 2013, p.71), sus causas no se deben únicamente al accionar de los grupos armados sino también a intereses de corte político y económico.

El registro de los datos oficiales sobre las cifras de desplazamiento en Colombia se comienza a llevar en 1997, es decir que durante muchos años no se tuvo en cuenta el fenómeno o al menos no se le prestaba la debida atención, aunque, como ya se mencionó, durante el tiempo de la violencia la cifra de desplazados fue muy alta; no obstante, distintos estamentos, como el RUV y el CODHES –Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento–, coinciden en que el fenómeno se recrudeció a partir de los años noventa,⁹⁴ debido a la expansión de los grupos paramilitares, los procesos de desmovilización de dichos grupos, los efectos de la Seguridad Democrática por recuperar el territorio y la siembra de minas antipersonales por parte de las FARC⁹⁵.

La palabra “desplazado” o el término “desplazamiento forzado” es común en el discurso del conflicto colombiano, tanto así que a veces la situación es un paisaje del cual se reconoce su existencia pero no se toman mayores consideraciones sobre la misma. El “desplazado” es una persona en una esquina de una ciudad pidiendo algo para comer, o es una indígena sentada en el suelo con sus hijos en brazos esperando caridad. Están en un limbo en el que los habitantes de la ciudad lo ven como un problema aislado, que no son pares a ellos, que los “desplazados”, como dice Eloísa, “no son de allí” y allí van a estar de modo temporal hasta que el Estado haga algo por ellos.

94 Según CODHES, 819.510 personas fueron desplazadas de manera violenta en los diez años comprendidos entre 1985 y 1995. De acuerdo con el RUV, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 víctimas. De acuerdo con el RUV, entre el 2000 y el 2003, el número anual de personas desplazadas superó las 300.000 personas”. (CNMH, 2013, p.71)

95 Durante los gobiernos del presidente Álvaro Uribe (2002-2010) se implementó la política de Seguridad Democrática con el fin de hacer más presencia de la fuerza pública para combatir a los grupos insurgentes e ilegales. Durante su implementación la guerrilla de las FARC menguó sus fuerzas, y entre otros golpes, cayó Raúl Reyes (2008), uno de los líderes principales de esta guerrilla. Cabe anotar que Uribe siempre ha tenido una posición severa contra las FARC a quienes considera narcoterroristas y es uno de los principales opositores de los diálogos de paz que están teniendo lugar en La Habana. Es innegable que Uribe Vélez es un nombre fundamental en la historia reciente de Colombia, es un político que goza del apoyo del pueblo (algunos lo llaman neopopulista) pero también es uno de los líderes con más contradictores por sus aparentes nexos con los grupos paramilitares –fue uno de los mayores defensores de las Asociaciones comunitarias de vigilancia rural, Convivir, que actuaron como grupos paramilitares en los años noventa– o su responsabilidad con los falsos positivos, que reveló en 2008 cómo miembros del Ejército Nacional asesinaban civiles para luego ser presentados como guerrilleros caídos en combate.

Al respecto, Maria Helena Rueda (2004) escribe que en Colombia la significación del término esta “sobredeterminada por su uso generalizado en referencia a los campesinos que han huido del campo a la ciudad a causa de la violencia” (Rueda, 2004, p.397). Con el tiempo ha venido a instalarse como una palabra que los define y que no los incluye en la ciudad, ellos son “refugiados” en su mismo país. Lo anterior hace que se vean como un grupo homogéneo, al que se le tiene lástima y del que no interesa escuchar su historia, porque es la misma historia de otros tantos miles.

Las personas víctimas del desplazamiento huyen porque le temen a los grupos involucrados en el conflicto colombiano y en algunos casos las causas no obedecen a las amenazas de un grupo particular. Un testimonio de un “hombre joven” recogido en *¡Basta ya!* señala este aspecto subrayando cómo los miembros de una comunidad huyen porque les temen tanto a los paramilitares, como a la guerrilla o al ejército:

Yo me acuerdo que yo recé por ahí 500 Padre Nuestros y mil Rosarios porque si salían los paramilitares de pronto me mataban, si salía la guerrilla también, y si salía el Ejército también. Entonces me vine, llegué a mi casa, no tenía nada que comer porque la guerrilla no dejaba, los paras no dejaban entrar comida. Me fui para mi finca, me quedé allá, cuando me levanté yo sin saber dónde comer porque yo tenía como catorce o quince años cuando eso. Entonces me levanté, cuando vi que venían yo estaba solo, yo estaba en una selva solo en una selva, ¿cierto?, porque ya toda la gente se había ido ya, prácticamente quedábamos dos o tres personas allá (CNMH, 2013. p.73).

El fenómeno del desplazamiento ha obligado a familias enteras, incluso a poblaciones completas, a dejar sus hogares. Fue el caso de El Salado, en el departamento de Bolívar, que estuvo abandonado por dos años luego de que una masacre paramilitar ocurrida entre el 16 y el 19 de febrero de 2000 dejara 60 víctimas fatales y obligara a sus habitantes a emigrar a otros sitios. En 2001 algunas familias empezaron a retornar pero aún no es una zona que se haya recuperado de los hechos ocurridos en el pasado.

Según el informe *¡Basta ya!*, entre 1996 y 2002 un 73% del desplazamiento fue individual y un 27% fue desplazamiento colectivo. El informe da cuenta de cómo este fenómeno no es únicamente rural, sino que también afectó a las ciudades por la cantidad de personas que fueron llegando sin que existiera una alternativa para recibirlos y ayudarlos a adaptarse, lo que “se tradujo en una grave crisis humanitaria que llevó a miles de familias a interponer tutelas en el afán de reclamar asistencia humanitaria y atención integral” (CNMH, p.75). En el 97% del territorio colombiano se han registrado casos de desplazamiento y no ha habido una capacidad gubernamental

para atenderlos lo que ha generado pobreza, aislamiento, invisibilidad y otras situaciones poco dignas para las personas que han sido víctimas del conflicto y han tenido que dejar su tierra.

Entre las víctimas son los campesinos y los indígenas los grupos más afectados. Los grupos indígenas han visto usurpado el territorio que legalmente les pertenece según indica la Constitución colombiana. Algunas comunidades han tenido que dejar sus lugares ancestrales para sobrevivir fuera en una cultura diferente y en la que les resulta difícil adaptarse. “En ocasiones, el confinamiento limitó la realización de sus actividades productivas, la circulación y el uso social de los espacios; en otros casos, el desplazamiento forzado provocó un desarraigo con profundos impactos colectivos e individuales”. (CNMH, p.279)

La misma situación ocurre con los campesinos que han tenido que dejar sus parcelas abandonadas y desplazarse a lugares urbanos, en los cuales les es difícil integrarse y hacer parte activa de la comunidad. Muchas veces viven en condiciones ínfimas y sobreviven hacinados en espacios en donde no pueden dedicarse a una actividad productiva pues su vida la han invertido en otro tipo de labores que no se compaginan con las que hay disponibles en la ciudad.

Por otro lado, antes de que una persona sea víctima de desplazamiento forzado hay una serie de acciones en contra de sus derechos que la obligan a dejar su tierra, de modo que la persona termina huyendo por una cadena de eventos que están vulnerando sus condiciones. La persona que debe emigrar lleva consigo antecedentes que han mermado su felicidad y han roto su proyecto de vida.

La experiencia vivida por la mayoría de las personas muestra que el desplazamiento no es un evento que empieza o termina con la salida o la huida forzada, es un largo proceso que se inicia con la exposición a formas de violencia como la amenaza, la intimidación, los enfrentamientos armados, las masacres y otras modalidades. La salida está precedida de períodos de tensión, angustia, padecimientos y miedo intenso, que en algunos casos son los que llevan a tomar la determinación de huir (CNMH, p.296).

En este contexto, resalta que algunos títulos de LIJ colombiana quieren partir de un relato que marque la diferencia y se ponga la atención en las personas que han tenido que marcharse de su tierra, de familias enteras que deben dejar sus lugares de origen para llegar a nuevos espacios donde no hay una infraestructura social para ellos. En ese punto se ubica la acción narrativa de estos relatos, en una constante revisita a las causas que provocaron la partida y la vida que sigue su curso en el nuevo espacio temporal en donde se alojan.

2. El desplazamiento forzado en dos casos de LIJ colombiana: *El mordisco de la medianoche* y *La luna en los almendros*

En las dos novelas cortas que se analizarán en este apartado, los protagonistas bordean la edad de los diez años y no reconocen muy bien qué es lo que está sucediendo a su alrededor, la situación los afecta a ellos como individuos y los efectos inciden también en su familia. El punto de interés radica en que son historias focalizadas en los niños y construidas desde ese lugar. El hecho de abandonar su lugar de origen es algo que se vive a la fuerza sin tener claro por qué, únicamente se sabe la razón de partir; en ambos casos la huida marca el fin de la era feliz de la niñez.

En estos dos relatos los protagonistas pertenecen a dos de los grupos sociales más vulnerados con esta situación: Mile, la niña de *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal es una niña de la etnia wayú que debe partir con su familia luego de que ella presencia, por casualidad, un desembarco de armas de contrabando, la niña intenta pasar desapercibida pero olvida recoger del lugar su mochila en donde tiene su información personal y desde entonces la familia empieza a temer por su seguridad. Efectivamente, cuando la banda de contrabandistas es atrapada por la policía la familia es atacada y en advertencia son asesinadas varias docenas de chivos del rebaño familiar. La familia huye hacia Bogotá, en donde les cuesta adaptarse, finalmente logran concertar el regreso a su tierra, no obstante un primo de la familia resulta asesinado por la banda criminal y la rancharía al regreso está prácticamente en ruinas.

El protagonista de *La luna en los almendros* de Gerardo Meneses Claros es un niño campesino que vive en una zona retirada del casco urbano, allí vive con sus padres y su hermano. Llevan una vida sencilla pero tranquila. En el lugar hay presencia de grupos guerrilleros que pasan de vez en cuando, pero la gente conserva la distancia con el grupo. En una de esas ocasiones los guerrilleros visitan la escuela y entregan un comunicado con aparente contenido subversivo, el hermano del protagonista decide guardar uno de los papeles en su mochila simplemente porque le ha llamado la atención que hay una niña de su edad entre el grupo guerrillero. En un viaje que organizan para ir de vacaciones a un pueblo más grande, son detenidos por los militares que descubren que el niño tiene propaganda subversiva en su equipaje. Ante esta situación deben dar explicaciones a las fuerzas armadas y posteriormente la familia decide abandonar la finca y marcharse a otro lugar, en vista de las sospechas de que son miembros de la guerrilla.

El desplazamiento a la ciudad no es un tema nuevo en la LIJ latinoamericana. Ya habíamos anotado cómo algunos ejemplos de la literatura infantil de primera mitad de siglo XX muestran un protagonista que debe poner un punto y aparte a su niñez y marcharse a la ciudad ante la imposibilidad de quedarse en el espacio añorado de la infancia. Además, este es un tema abordado

por la LIJ latinoamericana del siglo XXI; en especial los libros que se han publicado en países con altas tasas de emigración, como México. *Migrar* (2012) de M. Mateo y J. Martínez y *Centígrados y paralelos* (2012) de V. Solís, por ejemplo, son dos de los libro álbumes mexicanos más reconocidos que abordan dicho tema, esto sin anotar los títulos que se publican en Estados Unidos y tocan el tema de los niños latinos migrantes.

En Colombia pueden encontrarse ejemplos en la literatura que abordan estas temáticas desde más o menos la década de 1930, y basta nombrar dos títulos recientes y muy conocidos como *La virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo o *Rosario Tijeras* (1999) de Jorge Franco que toman esta problemática y cabe resaltar, como expone Luz Mary Giraldo (2003) en “Inmigrantes, desplazados y exiliados en la literatura colombiana” que el caso de los “inmigrantes internos”, es decir los que emigran de un lugar a otro sin salir del país “ha sido más abordado como un fenómeno social que cultural” (Giraldo, 2003, para. 5) y que desde la década de los noventa, algunos autores han explorado

las consecuencias del desplazamiento campesino de mediados del siglo XX en nuevas generaciones nacidas y ubicadas en cinturones de miseria, así como nuevas migraciones de campesinos a ciudades grandes o intermedias, enfatizando en lugares como las comunas nororientales de Medellín o Ciudad Bolívar en Bogotá (para.5).

2.1. Irse de la ranchería para la fría Bogotá

En el caso de *El mordisco de la medianoche*, la huida no es definitiva, y si bien deja huellas en la protagonista y su familia, el retorno es mostrado en el relato como un final positivo, que permite un segundo comienzo a partir de las ruinas de lo que dejaron atrás:

Chayo y Sara celebraron como si fuera una pequeña victoria que la estufa volviera a funcionar. El humo que salía de la cocina era una señal evidente para toda la región de que el clan había vuelto. Colgaron los chinchorros en los mismos sitios de siempre. Esa primera noche del regreso Mile durmió profundamente en su tibio capullo. (Leal, 2010, p.90)

Para Mile el regreso es un triunfo aunque su casa en La Guajira ha sido asaltada y la ranchería está en ruinas. Regresar contempla un reabrir a la infancia arcádica a la que tuvo que renunciar por algunos meses, y dormir nuevamente en el chinchorro es una bienvenida de vuelta a la niñez y a la inocencia. Mile duerme profundamente en “su tibio capullo”, volver es recuperar el hogar y más importante, recobrar su infancia.

Ese es el punto que al narrador le interesa resaltar a través de Mile, quien posee una herencia

cultural particular, pues se trata de una niña indígena de la etnia wayú de la Guajira colombiana. En algún momento del relato la mamá de Mile le recuerda que “una persona es de la tierra, donde están sus muertos” (p.42) y tener que dejar su lugar de origen afecta directamente a la familia y su etnia, salir de su ranchería para vivir en Bogotá implica abandonar el lugar que los define e identifica.

Perder la identidad es más relevante que dejar atrás sus pertenencias y espacios físicos. Como indica la Comisión Nacional de Memoria Histórica: “son claros los efectos del desarraigo como encuadre simbólico de las pérdidas materiales: Es que el desplazado no le importa tanto lo material que pierde, sino la pérdida de su base social, su arraigo, su entorno” (CNMH, p.73). Lo que más pesa de migrar es lo que significa para una persona, dejar el lugar donde ha crecido y ha echado raíces y esto se intensifica en los grupos indígenas:

Para los grupos indígenas colombianos, el desarraigo pesa mucho más pues su sistema de vida se soporta en un territorio donde tienen su propia cultura y tienen autonomía. El territorio “es la base de su existencia como sujetos colectivos. En él se expresan las relaciones productivas, espirituales, simbólicas y culturales que constituyen sus maneras particulares de acceder, conocer, ser y existir en el mundo”. (CNMH, p. 279).

Los indígenas de *El mordisco de la medianoche* pertenecen a la etnia wayú que es la comunidad indígena más grande de Colombia, con más de 270 mil indígenas viviendo en suelo colombiano, en el departamento de la Guajira, y otro grupo importante que habita en Venezuela. Su estructura social está dividida en clanes y los lugares donde se asientan se denominan “rancherías”. Tienen su propia lengua, el wayuunaiki, que es hablada por la mayoría de la población.

La zona en la que viven es desértica y con muy poca lluvia. En los últimos años se han visto involucrados con el conflicto colombiano principalmente por la cercanía de la Guajira al mar, lo que la convierte en un punto de interés para traficantes y contrabandistas. Asimismo, el pueblo wayú atraviesa problemáticas sociales como pobreza y desnutrición –en especial de los niños–, ante la escasez de agua y la posibilidad de conseguir alimentos en la zona.

Todo lugar fuera de la ranchería es “la tierra de los alijunas” (Leal, 2010, p.9), que son, como dice una nota al pie de página del libro, *los blancos* o en general se refiere a todos los que no son indígenas. “La palabra tenía un significado extraño para la niña. Si su mundo eran las rancherías, el desierto, el mar, su escuela sobre el acantilado, ¿qué había más allá?” (p.9) Por ello, si bien el mundo de Mile es extenso, siempre había tenido límites, vivir con alijunas era una opción que no había contemplado y por ello vivir en un espacio diferente al suyo le genera extrañeza. En esas condiciones la niña debe alistar su maleta, y se ve forzada a dejar la mayoría de sus

pertenencias y objetos que le gustan porque en la ciudad no va a necesitarlas.

Mile no quiere renunciar a lo que siempre ha tenido y además desconoce la tierra hacia donde se dirige, por eso en la partida no hay ninguna emoción o deseo de aventura acerca del viaje familiar.

Como la tierra de los alijunas no es su hogar, establecerse allí les genera conflictos que van desde la adaptación a un nuevo espacio geográfico, con un clima frío y montañoso diferente al desierto de la Guajira, hasta la confrontación con los sentimientos de nostalgia por la tierra perdida que sufre la familia, en especial el miembro más joven del clan, Mile y la de más edad, Chayo, su abuela:

Una mañana Chayo **parecía enferma: no quería levantarse del chinchorro.**

—Dejémosla tranquila, **tiene el mordisco de la medianoche** —le dijo Sara a Leoncio.

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

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

Mile se quedó pensando. **Eso era también lo que a ella le pasaba: la había alcanzado el mordisco de la oscuridad.** (p.73)

Cuando las familias son desplazadas los adultos mayores son los que “sufren la experiencia como un profundo desarraigo, pues cuentan con pocos recursos físicos o cognitivos que posibiliten la adaptación”. (CNMH p. 298). “El mordisco de la medianoche” es entonces esa tristeza infinita que se instala en las personas que han tenido que abandonarlo todo.

El contraste con el mundo frío y neblinoso de donde llegan a vivir surte más efecto porque el narrador otorga al tiempo en la Guajira una idealización en la que Mile tiene un proyecto de vida para realizar, como dice el narrador el día en que empieza el conflicto del relato: “Mile se sentía alegre y tenía tantos planes. ¡Qué maravilla! La mañana radiante la esperaba” (p.22). El desarraigo se muestra a través de los ojos de la protagonista, quien vive en carne propia el empezar una vida en una ciudad que no conoce y en donde debe enfrentarse sola, sin su familia, a una nueva microsociedad a la que debe adaptarse: la escuela. En la ranchería Mile era una muy buena estudiante, pero en la ciudad es una estudiante desventajada, no domina el español, y si bien poco a poco va mejorando en la lengua y consigue integrarse paulatinamente, la nostalgia sigue presente.

Mile observa que algunos miembros de su familia pueden acostumbrarse a Bogotá, que ella misma puede sopesar sus días allí, pero entiende que para su abuela es imposible; para ella la vida está verdaderamente en otra parte. El mordisco de la oscuridad la domina y la tristeza solo se quitará si existe la opción de regresar a casa.

2.1.1. Mile como centro del conflicto

Ese “mordisco” incide en Mile pues ella sabe que tuvo que ver en las causas que forzaron la partida de la Guajira. Como se escribió más atrás, ella es testigo directo del desembarco de unas armas por parte de una banda de contrabandistas. La niña está presente en el lugar y momento equivocado, y pese a que no pretende denunciar lo que vio, esa posibilidad motiva a que la banda arremeta contra su familia, los amedrente y los obligue a abandonar su tierra para salvar su vida.

Este punto hace una reflexión en torno al modo en que el conflicto ha afectado el modo de vida de las comunidades indígenas. La presencia de actores armados en las zonas indígenas ha obligado a que las comunidades cambien sus costumbres diarias, y ha afectado su sustento cultural. Los jóvenes son los más impactados por estos cambios en las comunidades indígenas,. “Por una parte, se han socavado aprendizajes clave para el funcionamiento comunitario, tales como la pesca, la movilización por el territorio y la celebración de rituales. Por otra, porque se cuestionan, desvalorizan y pierden legitimidad ciertas creencias, mecanismos y recursos que habían sido sustento de la identidad colectiva” (CNMH p. 280).

La presencia del mundo alijuna no es inconveniente, el problema aparece cuando esta presencia está al margen de la ley, comete delitos, incide en estos grupos, e irrumpe con violencia, sin interesarse por el otro y por el sentido de vivir en comunidad. Algunos líderes indígenas coinciden en afirmar que los jóvenes admiran a los que están armados y “ya no creen en los mayores” (CNMH, p. 280). Asimismo ponen en duda sus creencias y ven como una solución estar armados, no ser indígenas. En el informe se indica cómo algunas comunidades acuden a los grupos armados para pedirles intervención ante los hechos cotidianos de la comunidad, en especial por las conductas inapropiadas de las mujeres, los jóvenes y los niños (CNMH, p.280). Además, como sucede en *El mordisco de la medianoche*, miembros de la comunidad se enlistan en estos grupos y afectan al núcleo de estas comunidades.

Las comunidades indígenas y negras han experimentado fuertes divisiones, fracturas en las relaciones entre comunidades y pueblos, e incluso violentas agresiones internas, por cuenta de los señalamientos y acusaciones que generan las tensiones propias de la vida en medio de la violencia. Se ha constatado la destrucción de los mecanismos de intercambio,

reciprocidad y solidaridad que han sido fundamentales para su sobrevivencia y pervivencia. Los daños no solo son el resultado de las alteraciones sobre el territorio provocadas por la guerra, sino que se originan también en diversas modalidades de violencia relacionadas, entre otras, con el asesinato selectivo, la desaparición forzada y el desplazamiento forzado”. (CNMH, p.280).

Esto es precisamente lo que ocurre en *El mordisco de la medianoche*. Cuando un miembro de la comunidad se involucra con los grupos al margen de la ley se ve afectada la integridad de la comunidad, y pese a que la ranhería de Mile se mantuvo en silencio, ella y su familia son los principales sospechosos. El desplazamiento se da por esa causa, porque una persona de la misma comunidad hace parte de la organización delincriminal.

Esta situación es tal vez la que más inquietudes puede provocar en el lector, porque Mile no es un adulto y es víctima de una problemática que no es suya y que no debería afectarla. La inocente decisión de caminar de vuelta a casa luego de que su bicicleta se dañara, la conduce al faro para encontrarse inoportunamente con los contrabandistas, le trae consecuencias que alteran su destino y que son desmedidas e injustas para la ranhería.

Este aspecto tiene mucho de los tópicos de los cuentos de hadas tradicionales, en los cuales transgredir los límites marca el inicio de una aventura, a veces con consecuencias funestas, pero necesarias para construir el héroe de los cuentos tradicionales. Sin embargo, en los cuentos tradicionales existe un código tácito que marca el lugar y el tiempo en un “había una vez” o “en un reino muy lejano”. A su vez, las situaciones suelen estar acompañadas de elementos mágicos o de fantasía, y presentan una historia con una estructura que en cierta medida el lector reconoce: ante la transgresión el lector sabe que se dará una aventura que terminará bien para el protagonista⁹⁶.

En el caso de *El mordisco de la medianoche*, Mile se pierde en el desierto para ser testigo de una situación que no se corresponde con el género fantástico sino que refleja una realidad de su país que nunca había visto de frente. Este punto vale la pena resaltarlo, porque puede creerse que este tipo de situaciones suceden en escenarios aparte del lector, “en un reino lejano”, pero la situación se corresponde con el contexto inmediato, incluso aquí nombrado geográficamente: sabemos en qué lugar de Colombia vive la protagonista (La Guajira) y hacia dónde huye con su familia (Bogotá).

Al enfrentarse al punto de ruptura, Mile tiene cierto saber previo que le permite juzgar lo

⁹⁶ El tema de los cuentos de hadas y tradicionales por supuesto es mucho más extenso y tiene muchas variantes y ramificaciones, pero hago esta anotación tomando en cuenta la generalización de que los cuentos de hadas tradicionales enmarcan un tiempo y espacio maravilloso en donde el héroe cumple una serie de retos para conseguir un fin y marcar un final positivo en el relato.

que está viendo y saber que lo que ve está mal. Este punto denota que Mile reconoce cómo es el comportamiento social y sabe diferenciar lo que es lícito e ilícito. Mile descubre a un grupo de personas descargando armas cerca del faro, en la playa, e infiere que se trata de una situación sobre la cual la familia ya había comentado que venía sucediendo en la región y que tiene que ver con el tráfico de armas:

Pronto comprendió: en las últimas semanas el ejército había estado rondando la zona. Ella le había preguntado a su tío Eduardo.

—Buscan armas -le había respondido él con preocupación-.

Parece que en medio de estas rancherías algunos trafican con fusiles y bombas.

Entonces, aquellos hombres extraños eran... **traficantes de armas.** (p. 50)

Sin embargo, esto no altera la tranquilidad de Mile, ella sigue su rutina normalmente y no está entre sus pensamientos que este tipo de situaciones se presenten en su vida. No obstante, sabe también que ser testigo del desembarque de armas puede acarrearle consecuencias muy graves: “¿Y qué harían con ella si la encontraban? **Aunque ella era apenas una niña, sabía muy bien lo que eso implicaba.** Pensó que podrían matarla para borrar un testigo incómodo, pues lo que hacían era un delito, de eso estaba segura” (p. 51).

Este punto de la narración marca un aspecto interesante y es que el narrador expone la ideología de la protagonista ante el hecho y resalta un aspecto vital: ella desconoce detalles de lo que sucede pero sabe que el hecho en cuestión es un delito. Pese a que no tendría por qué verse implicada, está viendo algo que se sale de los límites de su espacio vital, y reconoce la gravedad de lo que ha presenciado.

Ver el desembarque de las armas la hace blanco de traficantes, que por lo que están haciendo, no puede esperarse que se dediquen a un asunto legal o que respeten que ella es una niña. Este es otro punto para reconocer la ideología del personaje: así como cometen un delito pueden cometer un asesinato, son personas que están en el mismo rango. Ella, en cambio, está en uno diferente y aunque no posea todos los elementos para entenderlo, sabe que lo que está presenciando puede cambiar su rumbo para siempre.

Si bien Mile logra huir, deja la mochila abandonada cerca del faro. Este es el objeto que los contrabandistas usan para ubicarla. Mile no dilucida qué tanto debe preocuparse por el hecho de que los contrabandistas la hayan identificado, pero el rostro de su padre y posteriormente la actitud de la

maestra de su escuela le señalan que está metida en serios problemas. No hay quien se lo comunique explícitamente pero ella lo infiere al observar que ha puesto a su familia y a ella misma en peligro.

Vuelve aquí el tema de la ideología del protagonista. El autor presenta a un personaje que reconoce algunos aspectos del mundo social pero que todavía no puede reconocer todas las consecuencias; sin embargo, ella construye ese saber a partir de la observación y queda a la espera de que los adultos le terminen de comunicar qué sucede para entender la dimensión del asunto.

Este punto es clave porque la ideología de este personaje muestra que seguramente el niño lector también aprecia unos claroscuros, que no lo sabe todo. Este aspecto puede conectar al narrador con el lector, partiendo de que Mile es una niña como ellos, que percibe que algo está mal, pero que no reconoce la totalidad de las causas del problema, también subraya el hecho de que el personaje central es un niño y por eso es obvio que no puede entender el conflicto en toda su complejidad.

Más adelante en la narración, el ejército busca a los contrabandistas hasta que finalmente logran dar con los implicados de la banda y apresarlos. Entonces la familia de Mile teme aún más por su destino. No es complicado suponer que los contrabandistas responsabilizarían a la familia. La zozobra ante esa situación colma su paciencia y cuando los chivos de su clan son asesinados saben que tienen que huir.

Mile está en medio de la situación, y pese a que su familia y sus allegados intenten protegerla y mantenerla al margen del problema, las sensaciones provocadas por el hecho afectan directamente a la protagonista y la gravedad del asunto es entendido, al menos en sus consecuencias principales.

2.1.2. La condición de indígena en *El mordisco de la medianoche*

En *El mordisco de la medianoche* se asume el tema indígena desde una perspectiva realista y cercana a la vida cotidiana de un niño. Mile no es una niña dibujada dentro de una mitología o una idealización o esquematización de lo indígena, una tendencia que fue un punto interesante en el desarrollo de la LIJ colombiana, que como se anotó antes, tendió a poner ambos mundos en dos esferas diferentes que usualmente no se ponían en tensión ni se tocaban de alguna manera.

Mile es una niña indígena que vive una vida de niña común y corriente, que va al colegio, que tiene una familia y un rol dentro de esta, que le gusta estudiar, que maneja una bicicleta y tiene una mascota, no obstante, vive dentro de una sociedad particular: duerme en un chinchorro, estudia

en una escuela en su lengua indígena, conduce su bicicleta por las dunas del desierto guajiro y su mascota es un chivo; pero esto no indica que no tenga una vida como la de otro niño de su edad. Es decir, no hay una perspectiva de idealizar a la protagonista o de describirla como un ser diferente a cualquier niño que pasa su infancia en un sistema ordenado y en donde es considerada como un sujeto de derechos al cuidado de su familia y otras instituciones.

Se sitúa así en un tema más universal y también en un enfoque de tipo no específicamente indigenista, porque la niña no sufre estas consecuencias por ser indígena sino que las sufre por vivir en un país en conflicto; lo que le ocurre podría pasarle a otro niño en circunstancias parecidas.

No obstante, sí se presentan algunos rasgos indígenas y también es mediante su autonomía para resolver conflictos —regresan gracias a la mediación de un palabrero⁹⁷ y tras el pago de un arreglo económico con el clan enemigo—. Hay un momento en el libro que muestra de qué modo los mitos wayús se crean y se afincan en sus pensamientos. Cuando Mile escucha en la escuela a la profesora hablando de la mitología wayú y del Mareiwa, el dios creador, de *l'ulowi* y *Juyá*, entre otros, Mile cataloga esas historias como “relatos bonitos” (p. 31) y las contrasta con las versiones de sus familiares: su madre no cree del todo en estas historias, pero su abuela Chayo sí cree ciegamente, es decir, Mile, que es tercera generación, no cree del todo en esta cosmogonía mientras que la abuela sí y la mamá cree parcialmente. Aquí encontramos un efecto tamiz. En cuanto a este tema de la mitología, la escuela y la familia se encargan de transmitirla, los padres de respetarla y una tercera generación sabe que estas historias no pertenecen al mundo real sino al mundo del mito, es decir, se va hacia lo particular: la transmisión del saber se da cuando Mile escucha los cuentos, los aprecia y comprende la dimensión a la que pertenecen.

En algunos apartes del relato se tocan aspectos de la mitología wayú y algunos elementos propios de su cultura, pero no es un relato de corte antropológico que intente explicar el universo de este grupo indígena.

Sin embargo, la heroína tiene una identidad definida que le da felicidad y que le permite gozar de su niñez en la Guajira. Este mundo especial al que pertenece es su mundo real y del cual no debería haberse ido, y sabe que para adaptarse a otro espacio tiene que camuflarse en el mundo alijuna, como lo hace la familia en Bucaramanga, luego de más de diez horas de viaje desde la ranchería: “una vez allí compran ropa en un almacén para cambiar sus vestidos wayús y así evitar que el resto de la gente los mire como si fueran “animales de otro corral” (p. 18).

El narrador logra ubicar la narración en un espacio propio de los wayú con sus características especiales, sistema de vida, cultura, y etc., pero describe a la niña sin matizar

⁹⁷ El palabrero es el administrador de la justicia entre los clanes wayús.

demasiado que sea indígena. Tal punto es de subrayar, porque podría pensarse en que es fácil mostrar a la niña desde una idealización de lo indígena, recurso común en la LIJ de la primera mitad del siglo XX, pero no es así, sino que se concentra en lo que significa ser menor de edad y enfrentarse ante una situación como la de Mile. Interesa presentarla ante todo como niña, no supeditarla a su condición de indígena; es decir, puede que Mile tenga una cosmogonía diferente a la de los alijunas, puede que viva en una sociedad con una forma y estructuras sociales diferente a los de un niño alijuna, pero los valores son los mismos. En vez de resaltar los rasgos indígenas se busca mostrar cómo un niño está siendo vulnerado, y desde allí consigue una conexión diferente con el lector.

Esto abre un punto adicional de análisis que tiene que ver con la experiencia vivida desde la niñez. El punto parte de una situación que podría ocurrirle a cualquier niño que crece en un país en conflicto, transfiriéndola a su propia sociedad y mundo circundante. Por supuesto la dificultad para adaptarse es mucho más compleja porque los actores del relato son sacados de su espacio cultural y geográfico, y en esa medida puede verse el impacto del desarraigo de forma más profunda.

2.1.3 El anhelo de regresar a casa

La novela intenta mostrar la problemática del desplazamiento desde las dos miradas, desde el paraíso perdido y la ciudad gris, sin exagerar en ambos puntos, simplemente poniendo en contexto lo difícil que es para una persona llegar a un lugar donde no hay nada parecido al espacio donde se ha crecido y en donde, debido a las singularidades de la situación, no hay otra opción que intentar adaptarse.

En este proceso de adaptación siempre habrá una añoranza del espacio iniciático, del mar de la libertad que representa para Mile estar en un lugar que conoce y en donde se reconoce.

En la novela hace presencia un animal que tiene un papel simbólico dentro de la trama y son los lagartos, que aparecen en los momentos cruciales del relato como representación de la resistencia y la esperanza de volver al lugar nativo, y esta representación coincide con los ideales de vida de la familia de Mile. La rancharía en la que vive Mile se llama “El lagarto verde” y es el animal que Mile tejió en la mochila que siempre lleva con ella. Cuando estaban en Bogotá, “todos se sentían un poco lagartos en aquel desierto seco, piensa Mile sobre su familia, que vive en cuatro casas blancas en la rancharía que lleva nombre de lagarto” (p. 20)

Un punto más explícito con el lagarto está relacionado con Lotario, un lagarto que conoce en la playa y que se vuelve su amigo, o algo parecido:

El animal se le acercó. No le dio miedo, antes bien, le pareció agradable. Se colocó cerca, no le huía, la miraba de frente, como si la estudiara. Allí permaneció un largo rato, quieta, observándola, como si quisiera compartir algo. Le pareció una lagartija mediana, casi grande, tendría entre treinta y cuarenta centímetros. Desde allí su piel resplandecía, como si fuera de seda. (p. 34)

Este animal establece poco a poco una relación con Mile, ella le ofrece comida y el lagarto se va acercando, con el tiempo Mile cree que tiene el poder para escuchar lo que el lagarto le dice, cuando Mile vuelve de las vacaciones escolares el lagarto aparece de nuevo. Ella está segura que es el mismo lagarto de antes pese a que todos los elefantes, como le dice su amigo Leonardo, son iguales, Mile cree saber quién es la lagartija, sabe que es un macho, que vive solo en el desierto guajiro, que es sobreviviente de la manada luego de una tragedia porque se incendió el lugar donde vivían, el lagarto sobrevive en el desierto guajiro; en alguna ocasión Mile le pregunta si se iría con ella y el lagarto dice que no. Su lugar es el desierto.

En este apartado con Lotario podemos encontrar de nuevo la posición del autor y la ideología de la novela. Mile, como el lagarto Lotario, es una sobreviviente que desarrolla resistencia y no renuncia a su lugar de origen. Huir nunca debería ser una opción. Porque el lugar en el que viven está hecho para ellos, es allí el único lugar donde van a estar a gusto, como reza esta cita: “Le fascinaban las iguanas y las pequeñas lagartijas. Se parecían a ella. No sabía en qué, quizás en que ambas se sentían a gusto en el desierto seco imperceptible. (p. 31).

En eso radica la reflexión que se plantea esta novela, y por ello me refiero a que la ruptura se ubica en el momento en que se origina el desplazamiento, pues resalta la problemática desde una perspectiva que subraya cómo Mile y su familia nunca debieron salir de su casa presas del miedo y de las amenazas, por ello volver indica una meta alcanzada. A pesar de que en el camino han perdido familiares y han perdido sus bienes materiales, volver a su espacio original, a su casa y empezar de nuevo es el principal triunfo para la familia y esto es lo que debería celebrarse y reflexionarse al final de la novela.

Este aspecto nos arroja un punto interesante y es que en *El mordisco de la medianoche* se plantea una reflexión explícita sobre el tema del desplazamiento y las consecuencias del mismo y se concentra en un hecho en concreto, verosímil y situado en uno de los grupos más vulnerables dentro del conflicto armado colombiano, sin ahondar demasiado en la problemática.

La novela posee una serie de elementos que pueden pasar desapercibidos en una primera lectura, lo que sugiere que valdría la pena hacer la lectura en compañía del docente o padre de

familia para que contextualice de mejor modo la diégesis del relato; esto no quiere decir que no tenga validez fuera de un contexto colombiano, pero sí que su lectura se enriquece entendiendo un poco más las causas y los efectos de la migración y el desplazamiento entre las comunidades que han tenido que dejar su tierra por causa del conflicto, razones, que como ocurrió en el caso de Mile, son externas a ella y a su familia, pero ante las cuales, por una mínima peripecia se transforman en tragedia para el clan y dejan de ser una simple aventura infantil. Afortunadamente Mile, como los lagartos, tiene la fortaleza para sobrevivir al desierto que implica desarraigarse, pero no todos poseen la misma entereza o capacidad de adaptación.

2.2. “¿A dónde vamos, pá?”

Los dos niños de estas novelas son héroes a los que el autor va moldeando, poniendo en ellos una ideología que se va descubriendo a medida en que se avanza la lectura. La pregunta que encabeza este apartado es realizada por el narrador de *La luna en los almendros* a su padre, justo en el momento en que se van de su tierra.

El narrador de esta novela deja vacíos en el relato, cuenta más sobre los otros que de él mismo, en esta novela sabemos más de la voz de su padre —a veces el narrador toma prestadas sus palabras para expresar mejor lo que quiere decir— o lo increpa para buscar respuestas; también se muestra a su hermano mayor Enrique como un par suyo con quien comenta y discute lo que está sucediendo.

De hecho, en *La luna en los almendros* no conocemos el nombre del narrador. Suponemos y percibimos a través de lo que se nos cuenta, porque el autor mismo quiere acentuar esa ambigüedad a través del narrador y a través de la manera en que esboza al protagonista.

El narrador que se presenta en *La luna en los almendros* tiende a mostrar el desconcierto y el desconocimiento de la situación, cierta inocencia y también una proyección en su hermano Enrique y principalmente en su padre de los hechos narrados. Aquí el autor —el único en saber qué está ocurriendo— hace que el narrador se quede sin la opción de ver lo mismo que el autor, u omite información que el narrador dice saber pero que olvida contar, creando el artificio de que el narrador protagonista no sabe, o no calcula exactamente lo que está narrado y este “no saber” y este “no decir” está más cerca del lector. Esta misma ambigüedad que refuerza el desconocimiento del contexto en el que se está creciendo se repite en otros títulos, en *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes, por ejemplo y en *No comas renacuajos* de Francisco Montaña, se puede encontrar esta misma estrategia narrativa.

2.2.1. El conflicto a través de la ambigüedad

La estructura de la novela apuesta a eso mismo, el narrador inicia su relato para dejarlo inacabado y empezar a contar otro relato, en una analepsis de la que no se regresa, dejando al lector con preguntas, inquietudes y el sinsabor mismo que el narrador-protagonista parece no reconocer. En esa medida, podemos notar aquí que el narrador-héroe de *La luna en los almendros* se construye en ese desconocimiento u omisión de lo que sabe el autor, se muestra, aparentemente, más vulnerable ante una realidad compleja, que el narrador pasa por alto, y no alcanza o no puede relatar.

En *La luna en los almendros* el relato no tiene un final concreto y parece abrir un episodio aun más complejo. Este episodio está puesto en el primer capítulo, haciendo énfasis en que aquí no hay una esperanza de regresar, y que al contrario las cosas se complican más, puesto que los dos niños protagonistas han encontrado un cilindro de gas⁹⁸ sin explotar cerca de la estación de policía de Los Caracoles, el pueblo donde están viviendo temporalmente.

No se sabe qué ocurre después de este hallazgo, pero puede suponerse una tragedia o un nuevo giro problemático en la vida de los dos niños que han tenido que salir de su lugar de origen por una serie de equívocos imposibles de resolver por su familia, y que son enfatizados por ese narrador que cuenta todo lo que sabe y en ese contar muestra que el espectro de lo que él puede contar y explicar es limitado.

Hacer un análisis de la obra se complica porque en ésta hay una actitud que se advierte cuando se leen extensiones largas del texto, pongo a consideración esta cita extensa del libro para profundizar en el análisis del punto de ruptura en este relato. La cita pertenece al nudo del conflicto. En esta parte, los dos niños y sus padres son detenidos por un retén militar que les pregunta sobre su lugar de procedencia y sus razones para dirigirse a La Chorrera, una población más grande que la vereda o aldea en la que viven, a donde se dirigen para pasar un fin de semana de vacaciones.

— **¿De dónde vienen?** —interrogó el hombre sin contestarle a papá.

—**De arriba, de El Cedro, allá vivimos.**

—Casi nada —exclamó el militar—, de **El Cedro para arriba es un nido de guerrilleros.**

—Mi familia y yo somos gente decente, tenemos una finca, los niños estudian en la escuela [...]

¿Pasa algo, mi cabo? —preguntó inquieto también don Luis.

98 Los cilindros de gas son un arma usada por los grupos guerrilleros para atacar principalmente a las estaciones de policía en los cascos urbanos.

—La guerrilla —respondió el uniformado con arrogancia— ha estado rondando esta zona. Y vienen justamente de allá, de los lados de El Cedro.

El soldado hablaba con rudeza, pero en el fondo había algo gentil en su actitud. Recordé los hombres del otro día. La niña del fusil. Miré a Enrique y lo vi pálido, asustado.

—¿Qué han sabido por allá? **¿Los han visto?** —interrogó a otro de los viajeros acercándose a él, era un trabajador que yo había visto en ocasiones en la tienda de abarrotes.

—No señor —respondió el hombre asustado.

—**Y si los han visto se quedan callados. ¿Les tienen miedo? —Gritó el militar—. Tienen que colaborar, ¿por qué los encubren?**

El viajero no respondió.

Papá y mamá colaboraron con la requisita, bajaron nuestros morrales y ellos mismos los abrieron. Un soldado malhumorado tomó el de Enrique, hurgó por todas partes, sacó la ropa y, al hacerlo, **se detuvo en el bolsillito en el que mi hermano guardaba la cartuchera de los colores. Introdujo la mano y sacó un papel doblado en cuatro partes.**

Lo leyó. La expresión le cambió por completo.

—Mi cabo, mire esto —llamó casi a los gritos a su compañero—. **¿De quién es este maletín? —De mi hijo —contestó papá sin poder ocultar su angustia.** (Meneses, 2012, p. 57-58).

El hecho que los obliga a partir es confuso y no tiene mucho sentido para los niños: ellos simplemente guardaron un papel con información que luego los relacionaría con un grupo armado ilegal. Al parecer el papel es una invitación al reclutamiento en las milicias guerrilleras en la selva colombiana, pero no tenemos ninguna información adicional o explícita que permita concluir de qué se trata el papel que guarda uno de los niños entre su cartuchera.

Es un momento de especial tensión que viene luego de la emoción que siente la familia al irse de paseo por primera vez a la ciudad. El relato, hasta este momento, se concentra en mostrar una vida sencilla en la que a esta familia feliz no le hace falta nada. Su finca es en los límites de la selva, no tienen luz eléctrica ni acceso a la tecnología, pero tanto la familia como los dos niños viven a gusto y disfrutan de este tipo de vida.

En la lectura de esta novela podría hablarse de un argumento inicial en el que dos niños juegan en un pueblo luego de celebrar la fiesta de cumpleaños de su padre. Seguidamente uno de los

niños les cuenta a sus amigos que encontró un cilindro de gas escondido en el parque. El primer capítulo se cierra con que probablemente los niños van a revisar si el cilindro de gas sigue allí y a continuación se introduce otro relato en el que el niño cuenta cómo es su vida en Los Caracoles y explica que él y su familia se están acostumbrando a ese nuevo lugar.

Los Caracoles es un pueblo chico, un puerto donde llega todo el mundo a abastecerse de mercado y mercancías para llevar a los poblados del otro lado del río. Tiene fama de ser alegre; de tierra caliente, al fin y al cabo. Y sí, la gente vive contenta, habla fuerte, se conocen unos a otros y ponen música en las casas a un volumen altísimo. **A mí me gusta. A mi mamá no tanto; papá trata de acostumbrarse, aunque el recuerdo de la finca adentro de la selva lo atormenta todo el tiempo.** (p.11)

Luego de esta introducción el narrador sigue contando sobre cómo era la vida de su familia cuando estaban en la finca, mientras tanto cuenta algunas anécdotas de su vida, de la escuela a la que asistía, de los juegos que practicaba, de los pequeños accidentes caseros que ponen un freno a la razón de la partida, y va llegando a la razón por la que ahora viven en Los Caracoles.

Durante varias semanas, los niños y la familia estaban planeando un viaje a La Chorrera, la población más cercana. Luego de insistir y ante la renuencia de su padre, al fin este acepta ir de paseo al pueblo. Parece que la novela va a seguir su transcurso y ahora se trata de la organización de una excursión para ver un pueblo grande por primera vez, pero de nuevo ocurre otra peripecia y es el encuentro con los grupos guerrilleros que pasan por el pueblo.

Esta es una ruptura en donde el autor aprovecha, de nuevo, para incluir aspectos referentes que pueden corresponderse con el conflicto colombiano a través de la ambigüedad del narrador que conoce muy poco de la situación de su país y las dimensiones que tiene el conflicto.

2.2.2. “Los muchachos”: los niños y los grupos armados

El narrador se refiere a la guerrilla como “Los Muchachos”, visten uniformes iguales a los de las fuerzas militares, y al menos el niño no distingue entre un grupo y el otro. La diferencia que encuentra es que en el grupo de guerrilleros hay tres mujeres, una de ellas es muy joven, una niña.

Ese fue el día en que vimos llegar a **los Muchachos**. Así les decía la gente, los Muchachos, **venían armados, con uniformes de soldados, llenos de barro y muy cansados.** [...] Eran tres hombres y dos mujeres. **Una de ellas era casi una niña, lo supe porque el fusil era tan grande como ella.** Y le pesaba. Se notaba el esfuerzo al cargarlo. [...]

— ¿Cómo están? Dijo uno de ellos.

—Bien —contestamos.

—¿Ya saben leer?

—Si señor respondió Enrique.

—Entonces léanse esto — dijo. Pasándonos unas hojas blancas sucias de barro y sudor.

(p. 22)

El evento causa comentarios en el lugar. Para el niño ver a los “Muchachos” es inusual: sabía que existían pero por lo general no iban hasta el caserío.. El niño se queda con la imagen de la niña del fusil rondando en su mente. Sueña con ella y se siente mal porque la niña no “estaba en su casa, con su mamá, como debía ser” (p.24) (Aquí se rompe el papel del narrador porque el inciso “estar en su casa con su mamá” parece más un comentario del autor que dado por el narrador mismo).

El narrador presenta una situación verídica que sucede en los lugares alejados de los centros urbanos en Colombia, en donde el trasegar de los grupos guerrilleros ha sido común y en donde es inevitable no relacionarse con ellos. No obstante, el niño los presenta desde su escaso conocimiento, porque solo ha obtenido silencios de los adultos ante sus inquietudes sobre estos temas. Así lo muestra el relato cuando la maestra de escuela les pide guardar silencio y no hacer comentarios sobre la visita de “los Muchachos”. Es decir, el niño sabe de la existencia de estos grupos, sabe que generan intranquilidad, miedo, inquietud en la comunidad, pero no tiene la certeza de quiénes son ni por qué están allí.

Varias situaciones propias del conflicto armado colombiano emergen en este punto: la presencia de niños en la subversión, la guerrilla que está cerca de los enclaves urbanos, el hostigamiento a la policía por parte de las fuerzas rebeldes y los enfrentamientos cercanos a áreas donde viven civiles, así como las acusaciones de “guerrilleros”, o “simpatizantes de la guerrilla” a los campesinos que habitan zonas con fuerte presencia de estos grupos. Todos estos puntos están esbozados y no están profundizados en el relato, pero si son esta parte de las causas más frecuentes que hacen que las familias decidan desplazarse a centros urbanos.

Los grupos guerrilleros han tenido una fuerte presencia entre la población civil, en especial en zonas rurales y semirurales, por una parte porque la mayoría de grupos nacieron y se fortalecieron allí y no es una novedad verlos en estas zonas. La población civil, “es para los actores armados una fuente de respaldo político, económico, moral y logístico” (CNMH p.37). La guerrilla cumple funciones de regulación en algunas zonas, pero también ha afectado a la población civil con ataques a centros urbanos y reclutando personas en sus filas, especialmente menores de edad.

De acuerdo al reporte de 2012, del Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza, se estima que entre 8 mil y 14 mil niños y jóvenes están vinculados a los grupos armados ilegales en Colombia. Según el informe de *Human Right Watch* (2003) en algunas unidades de la guerrilla más del 30% son niños (citado por Otto Vergara, 2007); entre los grupos paramilitares hay informes que cuentan que hasta casi la mitad de algunos grupos son niños y “se han visto niños hasta de ocho años patrullando con unidades paramilitares en la región del Magdalena Medio” (Vergara, 2007, p.583) y esto sin contar que la mayoría de los sicarios de la época del narcotráfico, en los años ochenta eran adolescentes.

Posterior a 1990 los grupos guerrilleros se intensifican los ataques a las poblaciones civiles, siendo las alcaldías y las estaciones de policía el objetivo de los rebeldes. Esto conlleva a que, tras los ataques de la guerrilla, la fuerza pública se amedrente y se despliegue a otros lugares, por lo que la población civil, ahora desprotegida, no siente simpatía por las fuerzas militares, como tampoco el señalamiento de “guerrilleros” para la población civil que vive en zonas donde hay presencia guerrillera. En dichas poblaciones a veces se presentan hostigamientos a la fuerza pública en donde la población civil queda en medio del fuego cruzado.

Es esa la situación que se cuenta, o más bien se enumera en *La luna en los almendros* porque como se mencionó el narrador no da muchos detalles. Lo que sí se pone en conocimiento del lector es que en la zona rural donde viven los niños hay presencia guerrillera, hay niños y jóvenes reclutados y hay combates entre las fuerzas armadas y los guerrilleros.

En el libro se describe un combate sucedido precisamente el día de la clausura del año escolar: mientras están en la celebración empiezan a escuchar disparos y deben esperar por varias horas en la escuela, junto a los padres de familia, mientras pueden regresar a sus respectivos hogares.

En este momento la principal preocupación del narrador es que la niña que había visto hacía algunos días con un fusil no estuviera entre los muertos de la acción bélica. El niño se tranquiliza cuando camino a casa ve los cuerpos que yacen en la carretera y no ve ningún menor de edad entre ellos.

La voz del narrador también pretende mostrar que pese a la crudeza implícita en un combate entre ejército y milicianos a pocos metros de la población civil, y cómo estas situaciones, aunque infrecuentes no son tan anormales para el pueblo.

Mamá no nos soltó de la mano, dijo que no miráramos nada y no nos subiéramos rápido a la camioneta de don Luis, estacionada al final del caserío. **No hice caso. Mantuve los ojos**

muy abiertos y vi los muertos regados en la carretera. La niña no estaba. Eso me alivió. No sé por qué. Pero respiré tranquilo” (p. 70).

En el momento del ataque, el niño traslada sus preocupaciones a su par que tiene más o menos su misma edad; se inquieta por esa niña en quien no ha dejado de pensar desde que la vio caminando con un pesado fusil. El niño se solidariza con ella y espera que no haya caído en el combate, no obstante, esta información de nuevo es incompleta o solo se nos muestra lo que el niño infiere, pues no sabemos quiénes son los muertos que el niño ve en la carretera (pero se infiere que son un grupo de guerrilleros caídos en combate con el ejército).

Los niños y su participación en la guerra es un tema muy complejo en el conflicto colombiano, no existe una cifra clara sobre el reclutamiento, y es posible que muchos de los combatientes hayan entrado a las filas de los grupos guerrilleros cuando eran todavía menores de edad. Asimismo, los niños son presa fácil de los grupos armados pues se les puede convencer, no tienen hijos o una familia con la que tengan lazos fuertes y la vida no les ofrece mayores oportunidades, de modo que entrar a estos grupos es el único destino que se les proyecta.

Los principales reclutadores de menores han sido las FARC con el 60% de los casos, seguidamente de los paramilitares y la guerrilla del ELN con el 15 por ciento de niños en sus tropas. En *¡Basta ya!* se apunta que, entre 1999 y 2013, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF— atendió más de cinco mil niños que estaban vinculados con grupos armados, de los cuales 17% fueron rescatados por la fuerza pública y otro 83% se entregó voluntariamente. Más o menos el 28% de estos menores de edad son niñas y adolescentes.

Los niños reclutados provienen en su mayoría de zonas cercanas a lugares con presencia de los grupos armados ilegales, “la invisibilización de este delito tiene que ver con las estrategias de ocultamiento de los actores armados y también con el miedo de las comunidades frente al hostigamiento cotidiano en sus territorios, que las lleva a no denunciar” (CNMH, p. 86), o también, como sucede parcialmente en *La luna en los almendros*, a huir del lugar para evitar señalamientos por parte de los grupos armados legales o ilegales frente al tema de reclutamiento de sus hijos.

La situación se complejiza más porque, sumado a la falta de denuncia, se rechaza a los menores que hicieron parte del conflicto o no se les da crédito a sus testimonios, pese a que desde 2008, en el Auto 251, la Corte Constitucional “manifestó que existe certeza jurídica sobre el carácter forzado y criminal del reclutamiento de menores de edad en todos los casos, independientemente de su apariencia de voluntariedad” (CNMH, p. 86).

Cabe apuntar también que los relatos que se han recogido alrededor de la presencia de

menores de edad en el conflicto tiende a ser de tendencia testimonial y vistos como un asunto colectivo, quiero decir, no se dice “el niño guerrillero” sino “los niños guerrilleros”, no se dice “el sicario”, sino “el sicariato”, no se mira a ese niño como sujeto, o en su dimensión de ser humano, sino que sigue constante la visión como conjunto.

Los títulos analizados en esta investigación son pioneros en mirar estos temas desde la perspectiva infantil, y particularmente en *La luna en los almendros*, desde un punto de vista tal que no busca enjuiciar, exaltar o hacer un relato “crudo o patético”, como dice Otto Vergara refiriéndose a los estudios que hay en torno a la niñez en el conflicto. Hay un niño que le pesa ver los muertos que están en la carretera porque allí puede estar la niña del fusil que vio antes y que le llamó la atención que no estuviera en su casa con su mamá; es decir, esa niña cuyo fusil le queda grande y a quien parece que a nadie le importa, tiene un doliente, y es el niño que pese a que la vio por breves instantes sigue pensando en ella.

2.2.3. Esbozar lo explícito

Los puntos enunciados en estas líneas son incluidos en la novela en medio de varios episodios, rompiendo la diégesis del relato y descentrando la situación. Así, y sin que haya asuntos explícitos (excepto el combate), se nos esboza el conflicto que se sufre en estos lugares y que conlleva, en muchas ocasiones, al abandono de la tierra para escapar de la amenaza constante.

Por ello la emoción ante la excursión a La Chorrera y la ilusión de conocer la civilización, la luz eléctrica, la radio y la televisión, se rompe justo en el momento del retén, antes de que los militares los detengan, por considerar sospechoso lo que uno de los niños carga en la maleta. Si bien los niños están felices ante la expectativa de conocer otro lugar, la emoción se quiebra ante el hallazgo de la propaganda subversiva.

La luna en los almendros no es un libro explícito sobre la complejidad de la trama que maneja, hay muchos aspectos que apenas están esbozados y que probablemente pasen desapercibidos para el lector, no hay un énfasis en estos aspectos problemáticos, nunca sabemos qué contiene exactamente el papelito que guarda el niño, pero suponemos que es quizá una invitación a enlistarse en la guerrilla; lo que sí sabemos es que el niño ni siquiera había leído ese papel.

La problemática que da paso al desarraigo no está expuesta de modo directo, pero sí la presencia de “los Muchachos”, quienes generan inquietud y a veces miedo entre la población por medio de hostigamientos y combates que acaban con la paz del lugar; también se hace visible la sospecha de los grupos militares hacia familias campesinas que viven en zonas rurales y podrían pertenecer a estos grupos.

Finalmente, la familia se tiene que ir a escondidas. Evitan que alguna persona del pueblo los vea –podrían revelar hacia dónde se fueron– y para no levantar sospechas, dejan su finca abandonada y se llevan lo mínimo. Son víctimas de las acciones guerrilleras y también de las acciones militares, son vulnerados por parte y parte y por tal razón deben abandonar su tierra.

Parcialmente para el lector, la ambigüedad de los hechos contribuye a que tenga la misma sensación de los niños, que no saben muy bien por qué tienen que irse y por qué un papel guardado en una cartuchera puede ser tan peligroso. Podemos imaginarnos detrás a un autor que ha ideado esta estrategia discursiva para producir desconcierto en el lector, para incitarlo a hacerse preguntas y a armar el sentido de lo que se le está relatando a través de un narrador que tiene diez años de edad y que no tiene el poder de resolver la situación.

Contrario al caso de *Prisión de honor* de Lyll Becerra, en el cual la protagonista es una adolescente que, tiene un conocimiento específico de lo que está sucediendo a través de lo que le ha enseñado su padre y también por sus observaciones ante los hechos, no puede decirse lo mismo de los dos niños protagonistas en estas dos novelas, quienes tienen inquietudes ante lo que sucede y se mantienen en desconcierto por la situación que los obliga a exiliarse.

Cabe resaltar que no hay un final feliz, hay un final de tipo episódico y está sugerido que la problemática continúa. No es un tema cerrado, sino que puede seguir afectando el sistema social de una comunidad, como es el caso de *El mordisco de la medianoche*, o incluso puede dar paso a una situación más compleja, oscura, o que genera incertidumbre, como en *La luna en los almendros*.

3. Lo que se deja atrás

Es como si el libro remitiera a que el lector que se haga preguntas y tenga que averiguar y preguntarse, qué es una víctima directa del desplazamiento forzado, y conectarlo con su propia experiencia. Ante la narración se insta a consultar qué tan verídico es lo que se está contando y si es factible que algo así haya sucedido. Este aspecto pone en contraste la forma en que se presenta el lugar primario, descrito a modo de un lugar arcádico, sinónimo feliz de la niñez del cual no se quisiera salir todavía. En *La luna en los almendros* se describe la vida en la finca ganadera como el espacio ideal en donde la familia era feliz y tenía todo lo necesario para vivir:

Antes de llegar a Los Caracoles vivíamos en el campo, en la finca ganadera que papá le había comprado al abuelo y donde nos criamos al sol y al agua, metidos entre el monte, con animales, bajo un cielo azul que se reflejaba en el río y que nos hacía imaginar que teníamos nuestro propio mar (p.11).

La descripción es muy similar en *El mordisco de la medianoche*. A Mile le gusta mucho el lugar en donde vive, lo conoce y la maravilla: “Mile observaba por instantes el paisaje. Para donde mirara, siempre sus ojos encontraban el mar. Era un paisaje inagotable y le maravillaba el sol de reflejos cambiantes sobre esa masa de agua que llenaba el horizonte”. (26) Estos lugares surgen desde una evocación pues el autor sitúa el relato en un momento en el que los niños ya han tenido que dejar su tierra y marcar un nuevo comienzo en un lugar ajeno en donde no hay posibilidad de contemplar la inmensidad –como sí lo describen cuando estaban en su hogar–, subrayando el contraste cuando deben marcharse y cuando llegan a una ciudad donde no tienen la misma libertad y en donde les resulta muy complicado sentir la completud de antes.

En contraste con estos dos ejemplos, Marta, la heroína de *Prisión de honor*, no concibe su escuela o su hogar como un lugar arcádico. Como anotamos más atrás, el hogar, el lugar de origen, es un sitio problemático para ella desde un primer momento. El caso de *El mordisco* y *La luna en los almendros* es diferente porque hay un sentimiento de verse arrojado al mundo que conlleva a que el punto original de la narración, el lugar de partida, sea narrado como el lugar apto para ser niño, en contraste con los nuevos lugares desde donde están ahora los niños, en donde resulta difícil continuar la existencia de un modo feliz o digno.

El final puede ser parecido al del libro *El árbol triste* (2005) de Triunfo Arciniegas, que también presenta este tema del desarraigo a través de los dos pájaros que llegan a vivir a un árbol; aquí la mirada está desde afuera. El tema del desplazamiento no se muestra desde el que ha migrado sino desde el que mira a quien ha llegado a un lugar al que no pertenece. Estos pájaros pueden ser como los niños de *La luna en los almendros* o *El mordisco de la medianoche*: se nota que son foráneos y están allí por causas que no sabrían muy bien cómo explicar, aunque conocen las razones que los llevaron a la huida. Se interesa por lo que hay detrás de los refugiados, por mostrar que tienen una historia y que vienen de un lugar en donde tenían su propio espacio.

Se busca no pasar por alto la problemática pues finalmente, estos libros están escritos en un momento en que el fenómeno del desplazamiento sigue presente en Colombia y hace parte de la vida contemporánea de los niños lectores. Quizá más adelante estos libros se lean de modo diferente o quizá su sentido cambie. Por ahora ofrecen una lectura que deja la inquietud de cuándo terminará la situación y en qué momento la gente podrá estar tranquila en el lugar que desee sin preocuparse por tener que irse a otra parte, lejos del lugar que les pertenece y que les genera identidad.

X. Voces que se construyen en la ruptura

Perder el lugar de origen produce una pérdida del hogar, un descentramiento en los personajes y una dificultad que impulsa a tener que adaptarse en el nuevo espacio. Para reconstruirse después de una ruptura hay que ahondar en el lenguaje. En los dos libros de este capítulo hay voces que se asumen en primera persona para encontrarse en el conflicto que están atravesando. Son voces más maduras, de niños entrados en la adolescencia que tienen una mayor capacidad de nombrar las cosas y de establecer vínculos entre lo que pasa en su realidad exterior y en lo que pasa dentro de ellas mismas.

El gato y la madeja perdida de Francisco Montaña y *Paso a paso* de Irene Vasco tienen un espacio geográfico específico y un tiempo cronológico que también podría inferirse a partir de lo relatado. Ambas protagonistas van extrovertiéndose en el relato para mostrar dos de los narradores más vitales de la LIJ colombiana realista.

A diferencia de los dos niños del apartado anterior, estas dos adolescentes, Ana María de *El gato y la madeja perdida* y Patricia de *Paso a paso* manifiestan su desconcierto, se construyen a partir de su lenguaje. Ambos personajes están afrontando dos problemáticas del conflicto colombiano: el secuestro y el asesinato, dos crímenes que tristemente han sido constantes en el conflicto y que tendieron a aumentar desde finales del siglo XX.

En *Paso a paso* Patricia cuenta cómo es su vida desde que secuestraron a su padre, un empresario, dueño de una fábrica y que es plagiado en frente de su familia por un grupo al margen de la ley que pide dinero por su liberación. En el transcurso de la novela Patricia reconstruye los hechos desde su punto de vista, da cuenta de cómo era la relación con su padre y da a conocer aspectos de su vida cotidiana, las peleas con sus hermanos, el descubrimiento del amor, la construcción de su personalidad y los debates que tiene consigo misma y con su familia ante la evolución de la situación.

Ana María en *El gato y la madeja perdida* cuenta su vida a partir del día en que asesinan a su abuelo, un líder importante de un partido político y un senador de la república. La novela se centra en el proceso de duelo de Ana María frente a esta situación. Ese día es particularmente significativo para la familia porque los padres de la adolescente anuncian que se van a separar.

En estas novelas las dos voces hablan sin parar y sin censurarse –aparentemente–, también pasan por momentos de silencio, de preguntas sin respuestas, de lagunas en los eventos que por causa del conflicto presentado y de la relación que ellas tienen con éste no pueden resolver. Su

alternativa es contarle al lector, decirle las cosas como van fluyendo, sin ocultar que lloran, que sienten rabia, que no son perfectas, que no entienden el país en el que están creciendo, o que lo están aprendiendo a conocer y el efecto de entender lo que sucede les provoca esas emociones.

1. La mimesis y la representación de homicidios y secuestros

Paso a paso es uno de los primeros libros publicados para jóvenes en Colombia que refleja el conflicto colombiano de segunda mitad del siglo XX, es un pionero de la tendencia de incluir las problemáticas específicamente colombianas como tema central de la LIJ. *El gato y la madeja perdida* es un libro más reciente y refuerza esta tipología de libros que ha ido en aumento desde 1990. Ambas historias se sitúan en un horizonte de tiempo entre finales de los años ochenta y la década de los noventa, momento en que el conflicto colombiano se recrudece.

Antes de entrar a analizar las dos novelas conviene hacer un esbozo sobre los alcances que han tenido estas dos problemáticas en la sociedad colombiana. Debido a su efecto desestabilizador entre las familias es uno de los temas en donde los jóvenes tendrían más inquietudes o frente al cual han tenido más contacto. En los medios de comunicación suelen reseñarse este tipo de crímenes, muchas de las víctimas son civiles y además algunos son personajes más o menos reconocidos en el ámbito nacional lo que hace que sea una problemática más visible. Un niño colombiano que haya crecido entre 1980 y 2010 en Colombia tiene estos dos delitos muy presentes en su memoria, y desde esa perspectiva conviene hacer una síntesis de esta cuestión antes de entrar a analizar las dos novelas.

El secuestro y el asesinato selectivo son dos problemas graves dentro del contexto de violencia en Colombia, estos dos crímenes se convirtieron en dos de las modalidades más cometidas por grupos al margen de la ley para demostrar su poderío, para pedir recompensas económicas – como es el caso de los secuestros con fines extorsivos–, para legitimar la lucha de estos grupos, solicitar canjes entre prisioneros, o presionar para obtener algún beneficio.

Según el informe *¡Basta ya!* los asesinatos selectivos son la modalidad de violencia que más muertes ha provocado en el conflicto colombiano (CNMH, p.43), 9 de cada 10 homicidios de civiles son por esta causa. Los registros muy pocas veces indican quiénes son los autores de estos hechos, no llega al diez por ciento de los casos, adicionalmente, debido al conflicto interno colombiano, un hecho de esta magnitud puede ser atribuido a uno de los tantos grupos al margen de la ley que existen en el país sin que a veces pueda confirmarse quién es el responsable del crimen.

Entre 1981 y 2012 hubo en Colombia 23.161 asesinatos selectivos. De estos asesinatos apenas algunos tuvieron repercusión mediática y la mayoría de víctimas fueron asesinadas sin que

se esclareciera los móviles del crimen. Precisamente por esta razón los perpetradores siguieron esta modalidad ya que así lograban amedrentar a las personas cercanas a la persona asesinada y mantener un bajo perfil que no llamaba particularmente la atención de los medios de comunicación.

En *El gato y la madeja perdida* la víctima es una figura pública reconocida. El abuelo de Ana María es un senador de la República de un partido de izquierda. El hecho en cuestión presenta el caso de los asesinatos selectivos a través de una situación en particular, como la fue el asesinato de los miembros del partido de la Unión Patriótica en Colombia.

La Unión Patriótica –UP– es un partido político surgido en 1985 luego de las conversaciones sobre el fin del conflicto entre el gobierno de Belisario Betancourt y las FARC. Se crea el partido y otros grupos de izquierda, entre estos el Partido Comunista Colombiano se interesa en el proyecto que recibe en 1986 el estatus de partido por parte del Consejo Nacional Electoral. En las elecciones de ese año la UP consigue cinco puestos en el senado, 9 en la cámara de representantes, 14 diputados regionales, 351 concejales y 23 alcaldes, asimismo, el candidato presidencial de este partido, Jaime Pardo tuvo en las elecciones presidenciales más de 350 mil votos, quedando en tercer lugar después de los partidos políticos tradicionales, lo que fue catalogado como un triunfo para la izquierda, más en un país como Colombia donde el poder ha estado en las manos de los mismos partidos.

Durante los años siguientes se inicia una persecución contra la Unión Patriótica por su aparente pertenecía a las FARC, aunque la UP insistió en que no había una relación entre éste y la guerrilla los líderes del partido empiezan a ser asesinados sistemáticamente. En 1988 el partido denunció que más de 500 de sus miembros habían sido asesinados, entre ellos el excandidato presidencial Jaime Pardo, cuatro senadores y decenas de líderes regionales del partido. Estas denuncias no fueron atendidas y miembros del partido siguieron siendo asesinados con complicidad de las fuerzas armadas. Más de 1500 personas entre dirigentes, líderes y simpatizantes fueron asesinadas. Hoy en día el 91% de esos crímenes siguen en la impunidad como lo resalta Roberto Romero Ospina en *Unión Patriótica Expedientes contra el olvido* (2012).

El asesinato de líderes y políticos, de diversas tendencias ha sido una constante durante el conflicto colombiano, en especial han sido asesinados líderes sindicales y de pensamiento de izquierda. Según lo documenta el GMH fueron asesinados 1.227 líderes comunitarios, 1.495 militantes políticos, 685 sindicalistas y 74 defensores de los derechos humanos en los últimos años.

El secuestro, por su parte, ha sido también uno de las problemáticas más delicadas del conflicto colombiano. Casi 30 mil personas fueron secuestradas entre 1970 y 2010⁹⁹. “La 99 27.023 secuestros están relacionados con el conflicto armado,” Otros 9.568 fueron organizados por la criminalidad

delincuencia pasó de 263 secuestros entre 1980 y 1989 a 910 entre 1991 y 1995; llegó a 4.790 entre 1996 y 2002 y bajó a 3.488 entre 2003 y 2010”. (CNMH, p.67)

Esta práctica empezó a darse en Colombia en la década de 1970 cuando la guerrilla del M-19 decidió recurrir a esta modalidad como un “arma política para negociar y conseguir apoyo social.” Las personas que fueron secuestradas por ese entonces tenían cierto poder en la sociedad que hasta entonces no solían ser las víctimas del conflicto armado, asunto que hacía que fuera singular dentro del espectro de la violencia colombiana.

Otros grupos armados¹⁰⁰ continuaron recurriendo al secuestro, también los carteles del narcotráfico empezaron a usar esta modalidad, en especial con personalidades públicas. En la década de los noventa el secuestro aumentó alarmantemente, la guerrilla de las FARC¹⁰¹ empezó hacer secuestros masivos y a plagiar políticos y militares. Debido a su aumento y a su efecto las guerrillas se apoyaron en la delincuencia organizada y pagaban transacciones por la compra y venta de personas.

El secuestro se volvió masivo e indiscriminado en el periodo más crítico de escalamiento de la guerra (1996-2002). Las zonas urbanas no se vieron exentas de esta problemática, se secuestraron personas a bordo de vuelos comerciales y además se hizo común un delito conocido como “pesca milagrosa”. Esta modalidad se perpetró mediante la instalación de retenes ilegales. Allí los guerrilleros detenían a las personas, y una vez corroboraban su situación económica o identificaban sus nombres en listas preelaboradas las detenían y secuestraban. El GMH documenta un total de 5.354 secuestrados por esta modalidad, lo que equivale a un 19,8% del total de los secuestros asociados con el conflicto armado en el periodo 1970-2010.

En esta situación muchas veces los niños aparecían como testigos del hecho, en los noticieros sacaban primeros planos de los niños y jóvenes llorando por la ausencia de sus familiares, jóvenes suplicando públicamente que sus seres queridos fueran devueltos, familias que contaban que no tenían otra opción que el exilio para salvar sus vidas, entre otras apariciones en las cuales los niños y jóvenes eran el punto sensible de estas problemáticas¹⁰².

No es gratuito que aparezcan libros de LIJ interesados en contar sobre este asunto a través

organizada; 1962, por otros autores; y de otros 500 no se conoce a los responsables”. (CNMH, p. 64)

100 Algunos de estos hechos del M19 fueron la toma a la Embajada Dominicana en 1980 y la del Palacio de Justicia en 1985.

101 Las FARC se convirtieron en los principales perpetradores con 8.578 secuestros, seguidos por el ELN con 7.108 y otras guerrillas con 354.

102 Hay dos casos de hijos de personas secuestradas que fueron cubiertos ampliamente por los medios de comunicación, está el caso de Melanie Delloye la hija de Ingrid Betancourt, candidata a la presidencia de Colombia quien fue secuestrada por las FARC en 2002. y el de Andrés Felipe Pérez, un niño de 12 años, enfermo terminal de cáncer que esperó que las FARC liberaran a su padre, un policía secuestrado por esta guerrilla en el año 2000.

de las voces de los niños y en especial de jóvenes adolescentes, a través de un personaje que refleja la situación en un sentido que va de lo íntimo –el personaje protagonista y la devastación que el hecho produce en él– y se va abriendo para mostrar los efectos en la familia, en los amigos cercanos, en los vecinos, la escuela, etcétera.

La víctima directa del crimen en el caso específico de las novelas de este capítulo: el abuelo asesinado en *El gato y la madeja perdida*, y el padre secuestrado en *Paso a paso* está presente por ausencia. En ambos relatos su imagen se construye a través de la voz del narrador que va encontrando elementos para ir aclarando e ir aclarándose la situación que ha acontecido.

La estructura de ambas novelas presenta la trama en tres momentos o puntos bases desde los cuales los autores se valen para introducir y desarrollar su argumento. En el desarrollo de estos momentos el conocimiento del contexto en que ocurren los hechos va en creciendo: de un personaje que no sabe qué pasa pero intuye la situación se desemboca en un personaje que puede tomar una decisión porque ha conocido y reconocido el conflicto en la trama novelesca.

Esto es compatible con la idea de triple mimesis elaborada por Paul Ricoeur en *Tiempo y Narración*. Esta mimesis parte del concepto aristotélico expuesto en la *Poética* y la de tiempo en las *Confesiones* de San Agustín. Para Aristóteles la trama es la mimesis de una acción y la “función mimética de las narraciones se manifiesta preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales” (Ricoeur, 2004, p.33), es decir, a través de la trama es que se reconfigura la experiencia temporal. Este imitar para generar un reconocimiento en lo leído refleja tres momentos que se desarrollan de modo consecutivo. A grosso modo, el efecto mimético de la literatura parte de una pre-configuración al texto narrativo (Mimesis I) una configuración del texto (Mimesis II) y una refiguración del mismo (Mimesis III).

La triple mimesis desemboca en el lector de la obra, en palabras de Ricoeur “lo que está en juego, pues, es el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra” (2004, p. 114). En *El gato y la madeja perdida* y *Paso a Paso*, el punto base número uno pone de relieve a dos personajes que tienen una relación de cercanía con las víctimas: Ana María-abuelo, Patricia-padre, respectivamente. Esta relación se presenta como ideal, armónica. El enlace con lo estrictamente histórico está relacionado con estos dos personajes masculinos.

Para Ana María y Patricia su punto de partida está en su vida normal que de repente se ve interrumpida por un aspecto del conflicto colombiano, deben aceptar esta ruptura y emprender un viaje en el que reconstruyen los hechos y de qué forma lo sucedido afecta su existencia. Hay un

primer momento donde hay una pre-configuración (mímesis I) en la obra, se expone un cronotopo desde donde se construirá la narración, en este espacio-tiempo hay un personaje adolescente que entrevé aspectos de una situación que está ocurriendo y que involucra a su familia. Esta configuración parte desde un universo particular en el cual es testigo de un suceso confuso que le genera inquietudes y desde ese sentimiento de confusión y de inquietud se configura el relato. Además descubre que es parte de esos sucesos también y por esa razón vale la pena continuar la indagación.

Este es el punto fundamental del momento II, es decir, en la configuración (Mímesis II) que está construido a través de la necesidad de comunicar, de componer, de construir la narración, de armar la trama y de confrontar los episodios olvidados o desconocidos. Esta construcción de la trama se presenta gota a gota, con algún detalle explícito de cuando en cuando, y resaltando el carácter del personaje sumido en el devenir histórico y encontrando respuestas a sus inquietudes.

En el caso de *El gato y la madeja perdida* se encuentra desde la primera página: “Antes de que lo matara el roquetazo que le dispararon unos sicarios desde una camioneta blanca en plena autopista norte, mi abuelo había pasado por mi casa” (p. 8). La cita muestra muy bien el tono que tienen estas novelas, que se enfocan en el realismo y presentan la situación trágica inmediatamente enlazada con el protagonista (aquí mostrada con la contundente frase de “antes de que lo mataran mi abuelo había pasado por mi casa”). La cita anterior también vislumbra otro de los puntos de la mímesis II y es que se parte de que el lector anticipa que el joven — pese a su inocencia— tiene cierto conocimiento de la situación, que lo pone en situación de inmediato. Asimismo sucede en *Paso a paso*:

Mi papá me hizo señas para que me quedara quieta. **Mi papá y yo podíamos entendernos por señas. Desde que era chiquita, teníamos un código secreto entre los dos.** Si mi mamá me regañaba, él me hacía una mueca chistosa. Cuando nació Catalina y yo me moría de los celos, él me arrullaba igual que mi mamá a Catalina y yo dejaba de llorar. Cuando Catalina daba quejas de mí, él me regañaba para que ella se contentara pero me hacía un gesto secreto, dándome la razón. **Esa vez entendí inmediatamente lo que mi papá quería decir y me quedé quieta** (p.12)

Dice Patricia que en los momentos previos al secuestro ella no sospechó que se tratara de algo grave, pero cuando el padre recurre al “código secreto” que tienen juntos y que describe la cercanía de su relación sabe que está ante una situación de cuidado. En *El gato y la madeja perdida*, Ana María se ve sumida en el hecho violento que recorre la trama y que ella asume con la crudeza del hecho verídico: “el roquetazo que le dispararon unos sicarios” dicha frase, que es expuesta como

componente específico de la trama refleja a su vez el modus operandi de otros atentados, o sea, este inicio tan personal de la historia también la pone en situación con otras historias similares ocurridas en el mismo lapso temporal.

El argumento empieza a apuntar hacia los dos momentos históricos que se presentan respectivamente en el libro, En *Paso a paso* se refiere al secuestro extorsivo como modalidad delictiva y en *El gato y la madeja perdida* al asesinato de un senador de la Unión Patriótica.

En esta segunda esfera, en la Mimesis II hay una historia que se cuenta, y en el contar revela los vínculos familiares con el suceso histórico narrado. Esto se manifiesta a través de frases escuetas, buscando de alguna manera enlazar con las palabras y expresiones que el adolescente escucha o reconoce en su entorno: secuestrados, comisionado de paz, militantes, prueba de supervivencia, metrallas, Unión Patriótica, roquet, y otras estrategias. Dice Ana María: “Lo mataron con una bazuca, como parte de una operación que llamaron punto final que pretendía acabar con los militantes de la Unión patriótica y el Partido Comunista” (Montaña, 2013, p. 87). El atentado perpetrado contra la directora de la Unión Patriótica Aída Avella mientras era concejal de la ciudad de Bogotá, en 1996 fue con un roquet. El senador Manuel Cepeda fue asesinado en el occidente de Bogotá en 1994 mientras se dirigía al Congreso. Asimismo, términos como sicario, roquets, secuestro, masacre entre otros, son términos comunes y repetitivos en la historia reciente del país y que en la novela se juntan en un solo homicidio para contener elementos comunes de estos crímenes. El asesinato del abuelo podría relacionarse con el del asesinato del senador Cepeda pero también puede ser el asesinato de cualquiera de los líderes de la Unión Patriótica.

Es precisamente en esta parte en donde las adolescentes muestran aspectos del conflicto desde lo que alcanzan a atisbar en su posición de joven al que se protege ante la violencia. En el caso de Patricia en *Paso a paso* ella expone a qué se somete una familia que ha sido víctima del secuestro: hacer las respectivas denuncias policiales, esquivar a los medios de comunicación, acercarse a algún vocero del gobierno que ayude en las negociaciones, esperar las noticias de informes sobre próximos liberados, hacer “lobby” para entrevistarse con alguien poderoso que mueva las negociaciones con el grupo criminal, concertar si se paga o no la recompensa, esperar por pruebas de supervivencia, entre otros asuntos que tienen que ver con los procesos que las familias que han padecido este tipo de cuestiones tienen que asumir. Puede que el adolescente sepa o haya escuchado de algunas de estas situaciones y en la novela se relacionan con Patricia, quien es la que está contando, *paso a paso* cómo sobrellevan estos acontecimientos, todos en pro de conseguir la liberación de su padre, sin éxito alguno.

Para Ricoeur “imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en

qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama” (p. 129).

En estas novelas el adolescente se presenta en medio de un marco de aparente normalidad pero desde la introducción esta normalidad se ve afectada y lleva a un giro en el cual de repente la vida cotidiana se ve sumergida en el conflicto externo. Es precisamente esta praxis cotidiana la que lleva a que el lector cuestione el tipo de realidad que conocía y perciba el otro lado de la historia, donde sus protagonistas son víctimas directas y que lo están interpelando, en especial porque estos hechos suceden dentro de la oficialidad de su país, no son una realidad lejana o ficticia, es una realidad que puede comprobarse fácilmente pero que no se había visto o apreciada en la dimensión correspondiente.

2. El autor detrás del personaje adolescente en *El gato y la madeja perdida* y *Paso a paso*

Para el lector es fácil sentir cierta empatía por los dos personajes que cuentan su historia en las novelas de este capítulo, logran conectarse con el lector y ser coherentes y verosímiles. Esto hace pensar en lo que Bajtin denomina “la actitud del autor hacia el héroe” (2000, p.29) que he mencionado varias veces en este trabajo de investigación pues el autor tiene cuidado en darle forma a las voces de las protagonistas, preocupándose, en estos casos, de mostrarlas de un modo positivo, mezclando los asuntos cotidianos con los problemas del país, sin intentar aleccionar a nadie o darle mayor peso a la voz del autor. El autor trata de mantenerse oculto y dejar que el personaje sea y se configure a partir de su propio lenguaje.

El adolescente tiene acceso a casi toda la información que posee un adulto, pero muchas veces esta información le llega sin contexto por su misma condición de adolescente, es decir, en el proceso de construirse como sujeto sigue siendo un niño ante los ojos de los adultos, aunque el adolescente en su interior empieza a notar que ya no lo es, sumado a que otras características como la autonomía y la independencia se construyen en ese momento y esto puede causar hostilidad entre las personas cercanas a los jóvenes que prefieren mantener la distancia.

Este es un punto que suele subrayarse en estas novelas y puede observarse en esta cita de *El gato y la madeja perdida* en donde el autor pone en la balanza las dos tramas, la que el joven observa y la que los adultos le esconden:

Como un mes antes de que asesinaran a mi abuelo, en mi casa se hablaba mucho de la situación de mi papá. Yo no entendía muy bien qué era esa situación. Sólo sabía que era algo muy importante, porque **cuando alguien se esfuerza tanto en que otros no entendamos es porque se trata de algo importante, lo que olvidan es que los demás siempre**

entendemos” (p.8).

A partir de esa sospecha Ana María va entendiendo la situación que los adultos quieren mantenerle ajena, en este caso, el tema vedado es la separación de sus padres, que la afecta directamente en pleno momento del duelo. La muerte del abuelo acelera la separación de su núcleo familiar, y conlleva al descubrimiento de nuevas formas de recrear sus relaciones familiares: la relación con su hermano o los encuentros con la nueva pareja de su padre.

Es decir, al poner la voz principal en un personaje de 15 años de edad le da la opción al autor de complejizar más la trama y también de poner en el sistema de personajes una acción que permite dinamizar el relato, siempre mostrando la vida cotidiana y desde allí exponer puntos del conflicto colombiano, que son aspectos ante los cuales no siempre se puede expresar sin censura lo que se quiere decir.

Por ejemplo, el conflicto que se describe en *El gato y la madeja perdida*, que se refiere al asesinato selectivo y exterminio de casi todos los líderes del partido político de la Unión Patriótica, ha sido un tema vedado en Colombia por la complicidad de las fuerzas militares y del gobierno mismo. Pensar en que un libro periodístico o investigativo sobre esta cuestión sea leído en una escuela colombiana en la segunda década del siglo XXI es casi imposible, pero un libro como *El gato y la madeja perdida*, que trata sobre la misma problemática, se lee sin que haya mayor censura o comentarios por parte del oficialismo, de hecho esta novela hace parte de los planes de lectura de varias escuelas de secundaria colombianas.

Es de subrayar que estas novelas no se sitúan únicamente en la denuncia social o política, y es aquí en donde se pueden encontrar las características de una literatura moderna, ambas novelas son susceptibles de análisis literarios exhaustivos, en especial porque el héroe escogido está seleccionado y construido de tal modo que es base estructural e ideológica del relato. Son héroes que logran mantenerse en medio de una situación compleja que empodera mucho más su voz como narrador.

Además hay otro punto de interés, el autor ubica a estos personajes en situaciones puestas en un plano en donde tales acciones son susceptibles de suceder. Patricia, por ejemplo, expone su relato desde una preconcepción en donde sabe que en su país hay secuestros, que varios de los padres de sus amigas han sido amenazados, que algunos vecinos de la finca han sido plagiados, es decir, no es una situación que la envuelva únicamente a ella, atañe a su círculo social, que viene a mostrar cómo es una cuestión que le sucede a otros contemporáneos a ella, pero se hace personal porque es ella quien cuenta la afectación del mismo a través de ella y en su círculo íntimo familiar.

Aquí cabe otra reflexión de Bajtin en cuanto al héroe y es que en la obra de arte, “se encuentra una reacción global al héroe como un todo, y todas sus manifestaciones aisladas tienen importancia para la caracterización del todo en cuanto sus partes” (Bajtin, 2000, p. 30). Es cierto que, como indica Bajtin, en una obra literaria todos los aspectos que conforman el héroe vienen a ser parte fundamental para entender la trama. Es decir, una noticia que muestre el efecto devastador de un asesinato o un secuestro se basta con el llanto de los hijos de la víctima, sin mayor contexto esta escena mostrará el dolor infinito por el que atraviesa la familia, mientras que en una obra literaria este llanto es apenas un índice y el lector quiere y necesita saber más allá de la descripción de una persona que está llorando, pues esta cuestión no es ahora la más importante, sino que esto conecta más con el personaje en situación.

Las narraciones están centradas en lo que les sucede a estas jóvenes, a partir del conflicto se arma una trama muy personal en la que se muestra también su evolución dentro de éste. Son novelas de formación y por ende la personalidad y el accionar de los protagonistas, su yo interior es parte esencial de estos relatos.

La actitud “arquitectónicamente estable” del autor hacia el héroe, es en cierta medida una forma de reacción del autor, que “abarca tanto el objeto como la reacción del héroe al objeto” (Bajtin, 2000, p. 29). En el caso de estas dos novelas debemos situar a cada protagonista frente al hecho conflictivo sucedido, en el caso de Ana María el asesinato de su abuelo y en el caso de Patricia el secuestro de su padre.

Hay una reacción del autor al escoger estos dos eventos en una novela para jóvenes enmarcada dentro del conflicto colombiano y cómo este conflicto se demarca desde la voz de un joven que reacciona ante tal situación. Podría pensarse que al poner la focalización en un personaje adolescente este podrá contener ideologías que tal vez un personaje con menos edad no podría expresarlas del modo en que si le es posible al joven. Los adolescentes tienen en sí mismos una relación conflictiva con su mundo circundante, están en un dentro-afuera de su familia, su escuela, etc., y están construyendo su propia microsociedad compuesta por sus amigos, compañeros de escuela, vecinos, o escogen la soledad en un intento de encontrar en sí mismo lo que no encuentra en el mundo exterior.

Ana María y Patricia están creadas para tener una función específica que permite permear la realidad a través de la voz de dos sujetos en situación. Esta finalidad permite también darle a ambas cierta libertad de accionar y de pensamiento. No hay que olvidar que dentro de la creación del personaje el autor tiene en cuenta el carácter que representa un adolescente y esto le da verosimilitud a un relato en donde hay una problematización del conflicto a un nivel más complejo

y ambiguo comparado con otros ejemplos abordados en esta investigación.

3. La libertad para cuestionar a través de las voces de los jóvenes narradores

Hay una conducta en la sociedad que es recriminada por el adolescente, aspectos que son cuestionados y con los que la voz protagonista no está de acuerdo. En *Paso a paso* de Irene Vasco, por ejemplo, Patricia cuestiona el papel de los medios de comunicación frente al secuestro, criticando su afán noticioso sin preocuparse en el perfil humano de las personas que están viviendo este drama:

¡Lo de la prensa me pareció el colmo! Mi mamá todavía no había llegado de poner la denuncia, cuando ya **los periodistas nos estaban molestando.**

— ¿Es verdad que secuestraron al doctor Villegas?

— ¿Hubo algún herido?

— ¿Ya se comunicaron con ustedes? **¿Les dijeron cuánto quieren? [...] Todavía creo que los periodistas son unos abusadores. Tal vez tienen espías en la policía [...]** En un momento dado quisieron ver qué pasaba en la calle y ¡pum! ya los periodistas tenían una foto perfecta para publicar. Hijos del doctor Villegas lloran por su padre **Como si el dolor de Juan Felipe y de Carlos Andrés ¡fuera para todo el mundo!**

Todavía guardo algunos recortes que, en medio de todo, me parecieron chistosos. **Distorsionaban toda la historia [...]** Definitivamente los periodistas no necesitan que las cosas pasen. Pueden inventarse las noticias enteritas y todo el mundo queda convencido de que fue verdad. **El secuestro de mi papá fue noticia importante durante dos días. Para nosotros, ha sido la noticia más importante de toda la vida.** (p 26-29)

En la cita anterior hay dos aspectos de interés: la personalidad de quien narra y la crítica a los medios de comunicación, y es una cuestión que se ve a lo largo de la novela. Patricia increpa a la sociedad desde lo que ella siente, aquí se queja de la forma en que los medios usan el dolor de la familia para ambientar una noticia que les interesa cubrir por inmediatez. Este motivo es algo que *Paso a paso* busca en la narración: ahondar en el caso de un empresario secuestrado por un grupo al margen de la ley y mostrar cómo este hecho más allá del usual cubrimiento periodístico sobre el secuestro en un país con un grave conflicto interno y cómo afecta a una familia.

En *El gato y la madeja perdida* hay una situación similar luego del funeral del abuelo de Ana María. En la escena se muestra como una amiga de la familia ofrece su amistad haciendo uso de un discurso propio de la militancia que en ese momento no viene al caso:

–Hola – me dijo Mariza – Es que no sé – dijo como disculpándose –. Pero **me pareció que tenía que decirte que puedes contar conmigo para lo que sea.**

–Gracias – le dije–.

–Mejor dicho. **Si algo de la lucha que hizo tu abuelo –dijo con voz solemne –, si algo tiene sentido, es precisamente la solidaridad.**

No le entendí. Maritza siempre hablaba mal. Trataba de hablar muy bien, pero terminaban saliéndole mal las cosas, **las frases estaban torcidas aunque contuvieran las palabras apropiadas.** Y esta vez fue igual, no me gustaba hablar con ella pero era la amiga de mi mamá y **había dicho tres palabras claves: abuelo, lucha y solidaridad. Eso debía querer decir que en serio podía contar con ella** (p. 33)

El párrafo parodia las frases de la militancia de izquierda, produciendo un momento que quita la tensión y es divertido en medio de lo difícil de la situación. La llamada termina con un “saludo a la bandera” usando una conocida frase del Ché Guevara que cumple aquí un papel paródico, que contribuye a romper la tensión y que la narradora subraya que quizá se trate de una broma, pues para ese momento, no es necesario recurrir a consignas, o estas no tienen ninguna repercusión en el momento: “Bueno, linda, te dejo. **Hasta la victoria siempre** – dijo tal vez como una broma (p.34).

Se encuentran confrontaciones que son válidas porque son enunciadas por un personaje que dice lo que piensa y que por tratarse de soliloquios no necesitan de un filtro, o no son dichos a través de las voces de otros personajes que dirían las cosas de un modo diferente, en el caso de Patricia, por ejemplo, su mamá justifica la actuación de los periodistas porque ese es su trabajo y no se atreve a validar lo que Patricia expresa sobre los medios de comunicación. En el caso de Ana María la adolescente encuentra divertido que una amiga de su mamá no pueda hablar con un discurso propio pues siente que está con una víctima de la violencia política, está acostumbrada a este discurso y le resulta difícil poder verla de otro modo.

La visión del héroe es un crisol que en una breve descripción pueden contener cantidad de aspectos sociológicos presentados a través de diversas estrategias pero siempre con el ánimo de presentar la situación desde un punto de vista inusual para este tipo de conflictos. El espacio en el que vive tiene unos límites pero este mundo se va ensanchando debido al conflicto, no significa necesariamente que el joven deje de ser un joven, como pasaba con algunas de las historias del siglo XX en donde el conflicto marcaba el fin de la infancia sino que en estos casos incide en una construcción diferente del personaje, sin abandonar su adolescencia. El salir de ese mundo propio

que se describe en torno al personaje le da madurez al protagonista, pero sigue subrayando su edad física.

Esto se puede ver en varias ocasiones en *El gato y la madeja perdida*, Ana María empieza a ir a lugares a donde nunca iba sola (camina a la casa de su abuelo, visita la facultad de sociología de la Universidad Nacional, duerme en la trastienda de un bar) y en estas salidas refuerza su personalidad o descubre elementos importantes que otorgan sentido.

Miré hacia el fondo del local mientras me adentraba en esa niebla espesa llena de conversaciones tratando de distinguir alguna cara conocida. Nadie. [...] En esa escalera, sentado en un escalón, al lado de una pareja, estaba mi profesor de matemáticas, mi director de grupo. Lo miré bien. **Parecía muy pequeño. Como si el hecho de encontrarse por fuera de la institución lo achicara.** Caminé hacia él **atravesando lo que quedaba de la inmensa cafetería que se alargaba como si se derritiera bajo mis pies una melcocha que cedía a mi peso** y se estiraba impidiéndome llegar hasta el otro lado (p.138).

La cita es de un momento crucial en la novela en la que la protagonista transgrede el orden para encontrarse con su maestro fuera del colegio. La razón de la cita tiene que ver con una confesión doble que tiene el maestro para la adolescente, por una parte, le confiesa que se ha enamorado de ella y por otra que él tiene información que podría ayudar a descubrir quién fue el culpable del asesinato del abuelo.

Es simple y complicado al mismo tiempo, y es necesario decirlo bien. Voy a tratar de hacerlo. Lo primero es que no puedo olvidarme que soy su profesor. Lo segundo es que tampoco me olvido de que usted es una mujer y yo soy un hombre.

Me reí. **Yo no me veía como una mujer. Era la primera vez que se me atravesaba la idea.** (p. 139)

Justo en el momento en que ella se pregunta a sí misma sobre ser una mujer, debido a la confesión del profesor, este le cuenta que ha ido a la cárcel a visitar a un amigo que le ha dado detalles sobre el culpable del crimen del abuelo. Este ejemplo es dicente para mostrar la intención que tienen estas novelas y es la de fusionar el conflicto histórico con el del personaje: transgredir y conocer los sentimientos del profesor pero también conocer pormenores que van aclarando el crimen. En este punto hay una ruptura y Ana María, antes de quedarse con el profesor y cerrar este encuentro decide que debe ir con su padre a darle la información que ha recibido. En ese último momento con el profesor Ana María se encuentra consigo misma y sabe cuál es su lugar en el relato que está contando, que se enlaza con lo que anotaba más atrás sobre la Mimesis III: la

reconfiguración del hecho narrado.

Algo similar ocurre con Patricia quien en el contar la historia del secuestro va consiguiendo superarlo. “No necesito cerrar los ojos para volver a ver todo. Es como una película que pasa, a veces en cámara lenta, a veces veloz y sin detalles, pero es siempre la misma. Y no se borra. Se repite y se repite”, y en esa repetición ella va encajándose en el conflicto como joven que ha madurado en la espera de su padre.

No obstante, hay aspectos ambiguos. El autor no solo ve y sabe todo aquello que ve y cada uno de los héroes por separado y todos ellos juntos, sino que ve y sabe más que ellos y además ve y sabe aquello que a los héroes es por principio inaccesible. (Bajtin, 2000, p.32), y eso hace que en esa ambigüedad queden dudas sobre algunas aspectos, por ejemplo, unos hombres que pasan y miran desafiantes al papá de Ana María, dejando un cabo suelto en la narración, o cuando Patricia cuenta qué dicen las cartas de supervivencia de su padre, aunque sabe también que ella no tiene acceso a todo el contenido de estas misivas porque su familia le oculta las partes más dolorosas o traumáticas.

Este punto hace pensar en que el autor tiene el todo de la situación problemática, el secuestro, el asesinato y los magnicidios como problema en la sociedad colombiana, sabe de las afectaciones, de las causas de esta situación y su juicio frente a estos hechos está en la boca de las heroínas, quienes están puestas en el escenario armándose a partir de la trama y están haciendo críticas a los vacíos y a los aspectos contradictorios de la sociedad.

En ese juego a veces puede no ser del todo creíble que quien habla es la voz adolescente. En *Paso a paso*, por ejemplo, Patricia expresa su punto de vista sobre las armas en un tono que rompe el discurso que ella viene sosteniendo:

Todos traían capuchas y fusiles, supongo. Nunca me he podido aprender los nombres de las armas. Para mí, todas las chiquitas son pistolas. Y todas las grandes se llaman fusiles. Mis hermanos se burlan de mí porque no soy capaz de reconocer entre una ametralladora, una escopeta y un fusil. Ellos dicen que es facilísimo y que cualquier tonto sabe la diferencia. **Yo digo que para qué toca saberse los nombres si todas matan igualito** (p.9).

Está en el contexto posterior al secuestro de su padre, ella explica que no conoce el nombre de las armas pero lo más importante de este párrafo es la frase con la que finaliza: las armas asesinan gente. Este mensaje tiene una fuerte carga ideológica que en esta cita en particular corta lo que viene diciendo el narrador, sacando al lector de discurso de Patricia, en este párrafo se siente la presencia del autor a través del narrador, en estas líneas puede verse una intención de hacer una

denuncia que subyace del texto.

El autor todo lo ve y decide que estos conflictos tienen la posibilidad de resolverse en un tono positivo en favor del héroe, da un horizonte de espera al héroe para que se reconfigure y siga su camino luego del hecho conflictivo, ofreciendo un final esperanzador, que ante la situación y un aparente caída el héroe se levanta porque la vida continúa, pese a las situaciones adversas, por eso mismo es el héroe y por ese debe definirse dentro de la trama y escoger su accionar.

El autor le permite al héroe salir de la situación y afrontarla, en ese determinante creativo del autor, está en crear héroes fuertes que tendrán el poder de mantenerse en pie aun ante la adversidad, y es justamente ahí donde el lector se hermana con el héroe, porque ve que tiene la capacidad de definirse dentro de la trama, tomar una posición y continuar.

Con esto, puede decirse que en *Paso a Paso* y *El gato y la madeja perdida* hay un mundo que se ha construido para que el héroe muestre de qué está hecho. Hace presencia una familia en donde si bien son parte importante en la acción no se mezclan con el proceso que lleva el héroe, están protegidos por la familia y por otras instituciones, por ejemplo la escuela, pero también están solos como individuos.

Lo anterior lo muestra Irene Vasco en *Paso a paso* que incluye una aceptación de que la vida continúa en paralelo con la transformación del personaje protagonista. El cierre del libro en una decisión personal que en la resolución de la trama coincide con un entendimiento de la situación, con una aceptación como parte del suceso y con el avistamiento de un camino que busca ir más allá de la memoria literal (que mantiene el hecho histórico intransitivo) y pasar a una memoria ejemplar en la que, en palabras de Tzvetan Todorov (2000) “el pasado se convierte en principio de acción para el presente” (Todorov, 2000, p. 31). Patricia ha necesitado de todas las páginas en que contó su historia para aceptar que su padre muy posiblemente nunca volverá a casa, pero tales palabras solo las puede pronunciar luego de hacer un recorrido por el episodio y de desatar sus pensamientos, a veces desorganizados para llegar a una conclusión, que ya no duele igual, a la que finalmente se ha acostumbrado:

Hoy pienso en él y me hace falta. Pero ya no es como antes, ya no me duele todo cuando me acuerdo. Me parece que a los demás les pasa lo mismo. Poco a poco, uno se acostumbra a no saber de él. Oficialmente no hemos vuelto a recibir ni la menor noticia. **En el fondo, no nos cabe duda de que está muerto. Dos años sin saber nada nos han borrado las esperanzas** (Vasco, 1995, p.73).

En ambas novelas encontramos que la conclusión del libro arroja una decisión que no tiene

que ver en quedarse únicamente con el hecho histórico reconstruido y el mero reconocimiento del protagonista como parte del mismo. No es este al menos el propósito objetivo de los dos títulos presentados en estas líneas. En el caso de *El gato y la madeja perdida*, esta voz está presente desde el principio del relato, y en ese transcurrir de la trama ella descubre el sentido de estar contenida en el mismo y en ser parte de la historia de su país, esto se relaciona con la alusión directa a contar desde las distintas repercusiones de la palabra y con base en lo anterior avanza, es su forma de encontrar y desenredar la madeja de la trama.

Estas novelas le muestran al lector que podrían haber encontrado un pedazo de 'la verdad' y que es su opción constatar qué tanto de la misma está sumergida. Por tanto, estos libros buscan que lo que se cuenta a través de la memoria sea punto de partida para construir una historia que ha sido silenciada hasta ese momento, un relato que supera la denuncia pues inspira a actuar, tomar posición y seguir adelante. La puerta que se abre lleva a conocer apuntes sobre el conflicto del que no se habla abiertamente, en parte quizá, el lector busca y necesita de narradores como Patricia y Ana María.

XI. La estética en la ruptura: índices y rasgos para adentrarse en la Historia

Un lector en el siglo XXI que se acerque a la producción de literatura infantil y juvenil en Colombia se encontrará con algunos temas que sin ser una muestra íntegra de su producción sí deja con la inquietud de por qué se publican estos títulos. Ya a lo largo de estas páginas se ha abordado esta cuestión desde el contenido histórico que asumen, el momento en que se escriben estas obras y algunos rasgos compositivos que distinguen a esta narrativa.

En el análisis a los títulos de LIJ surgen algunos aspectos que dan cuenta de ciertas particularidades en este tipo de libros y que se torna en una noción que se puede rastrear en la narrativa. En la mayoría de estos títulos se repiten algunos rasgos para mostrar asuntos particulares de Colombia en su conflicto, contruidos desde una perspectiva en la que se les da voz y protagonismo a los jóvenes y los niños.

No quiero decir que se trata de estructuras rígidas, pero sí conviene resaltar que son modos que se repiten en varias de estas narraciones y que tienden a construir una tendencia. Algunas de estas estrategias vienen de la misma estética de la literatura infantil desarrollada durante el siglo XX, como lo es el papel del narrador infantil y juvenil, o la descripción de temas de la cotidianidad de un joven o de la ambigüedad ante asuntos complejos (como lo son algunas de las cuestiones que se abordan en estas narraciones); o que tienen que ver también con el manejo del conflicto armado en Colombia, como se sugirió en torno a la literatura de la violencia o a los libros escritos en la primera década del siglo XX y otras problemáticas que apenas están siendo esbozadas en análisis críticos.

También se encuentran algunos casos en que éstas obedecen a razones esgrimidas por las necesidades didácticas que tienen algunos de estos libros y que por ende se considera necesario recurrir a personajes modélicos, o a elementos narrativos aglutinantes que explican por qué una situación específica señalada en el texto, debe ser motivo de reflexión para el lector.

Cabe resaltar como punto de partida, que se trata de títulos que contienen la mayoría de veces hechos concretos históricos verificables o evocadores de la realidad política y social colombiana. Estos textos son protagonizados por niños o jóvenes que inician una búsqueda personal para encontrar respuesta a algún aspecto de su realidad que está oculto, censurado por los adultos, o bien, olvidado en los vericuetos de la memoria. Dichas recurrencias dan cuenta de la forma en que se configura el texto para que el lector pueda conectar sus presupuestos (semánticos, simbólicos y temporales) con el contenido del texto en sí mismo. Podría decirse que un lector cercano a la

realidad colombiana va a encontrar estos índices de un modo más fácil que un lector no familiarizado con estos temas, no obstante, esto no quiere decir que tales libros no sean entendidos o disfrutados por un público más amplio de lectores.

Podría considerarse que estos rasgos han ido perfilando esta literatura que dan vida a una estética particular de la LIJ colombiana con enfoque realista posterior a 1990. El arte no es una “esfera cerrada” como indicaba Jan Mukařovský, subrayando cómo la función estética de las cosas es un producto de la colectividad humana y la función estética es un componente de la relación entre la colectividad y el mundo, ligada a determinado conjunto social. “La actitud que asume el conjunto social hacia la función estética predetermina, al fin y al cabo, tanto la hechura objetiva de las cosas con miras al efecto estético, como la actitud estética subjetiva hacia las cosas” (Mukařovský, 2000, p.141).

En un capítulo anterior señalaba cómo Maria Nikolajeva mostraba que se suele encontrar un título prototipo en la literatura el cual se distiende o bifurca para marcar una tendencia específica o una nueva manera de dar cuenta de la realidad a través del arte. Estas afirmaciones se relacionan con aspectos que Mukařovský expresaba tempranamente a mediados de la década de los años treinta del siglo XX en torno al arte como un hecho sígnico que es capaz de representar la época pues se trata de un fenómeno social. (Mukařovský, 2000, p.90)

Es importante traer aquí dicha afirmación pues sirve a modo de reflexión de este capítulo final. ¿Qué pretenden los escritores colombianos de LIJ realista? ¿Su intención es denunciar o mostrar la cotidianidad de la infancia? ¿Tienen una intención más allá de contar un relato que exponga el conflicto colombiano? Dice Mukařovský que “como todo *signo*, la obra artística puede tener una relación indirecta con la cosa designada, por ejemplo, metafórica o de algún otro modo oblicua, sin dejar de apuntar a esa cosa” (p 91) y que esta no debe ser utilizada como documento histórico o sociológico “sin interpretación previa de su valor documental, es decir, de la calidad de su relación con el contexto dado de los fenómenos sociales” (p.91).

Entonces, el estudio objetivo del arte debe contemplar a la obra artística como un signo compuesto por 1. Un símbolo sensible creado por el artista 2. Un “significado” (objeto estético) depositado en la conciencia colectiva y 3. Una relación con la cosa designada, relación que apunta al contexto total de los fenómenos sociales. También menciona que la obra de arte habla y expresa una emoción o un pensamiento, etc., y todos sus componentes, incluso los más formales, tienen un valor comunicativo independiente del tema. La estructura artística funciona como significado de la obra, incluso como su significado comunicativo.

Todo lo anterior nos incita a pensar que en los títulos analizados no hay únicamente un deseo por comunicar el conflicto colombiano a la sociedad y en especial a los niños y lectores jóvenes sino que se denota una intención que se ve a través de los rasgos presentes en estos libros. Estos rasgos son coincidentes y me gustaría exponerlos con ejemplos concretos de los títulos estudiados en esta investigación, así como su forma de vincularse a la trama y su función dentro de la construcción de sentido de la narración.

1. “Es que el niño no lo sabe”

Hay un punto de inicio y primer rasgo coincidente que consiste en una contraposición entre el niño-joven y los adultos. Ya sea por instinto protector, desidia o miedo por revelar la verdad, los adultos esconden parte de la información que el niño-joven busca para resolver su conflicto. El punto de vista del adulto coincide en una percepción de esa verdad oculta en un *El niño no lo sabe, ni tiene por qué saberlo* o *El niño no lo entiende ni tiene por qué entenderlo*.

En contraposición, el niño-joven como personaje es observador y es testigo de lo que los adultos no quieren que vea. Así, el narrador presenta un juego en el que el lector asume dos presupuestos: 1. Que el niño-joven protagonista intuye y tiene índices de la situación en conflicto. 2. Que el adulto- personaje considera que el niño no sabe la magnitud de la situación.

Este caso puede verse en los libros estudiados en esta investigación. En *Los agujeros negros*, de Yolanda Reyes, los padres del niño protagonista han sido asesinados por un grupo armado y el hijo de ambos ha sobrevivido porque su madre lo escondió en un armario. Durante la exposición de la trama la abuela del niño intenta protegerlo de esta verdad, que puede ser perturbadora para el niño. Parte de una noción: “Es un niño. Y mi deber es protegerlo” (Reyes, 2000, p.19).

Sin embargo, el niño, así sea protegido intuye la situación, encuentra unos “agujeros negros” que impiden recordar el pasado que compartió con sus padres y necesita comunicar las inquietudes que siente al respecto pero no sabe cómo. A través de un cuento para niños, contado por su abuela, el niño recuerda lo que sucedió:

El lobo y los siete cabritos. Había sido mi preferido durante muchos años. ¿Cómo se salvó el más pequeño de los siete cabritos, abue?

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

–¿Cómo yo esa noche? – me salió una voz que no había pensado. Una voz mía, que temblaba. Una pregunta de hace muchos, pero muchísimos años, que por fin se volvía voz.

La abuela se quedó muda. Bajó los ojos para no mirarme. Puso los ojos fijos en un cuadradito de la alfombra y los dejó ahí para que yo no viera las lágrimas.

–Yo me acuerdo abuela. Mamá me guardó entre el armario. Me dijo que no tuviera miedo. Me dijo que no llorara. Se fue corriendo y trajo a mi osito de peluche. Me dijo que lo abrazara muy fuerte, que él me acompañaba, y se volvió a ir. (34-35)

El anterior párrafo es muy significativo dentro de la narración porque la brecha que hay entre la abuela que quiere mantener al niño alejado de los recuerdos y el del niño que vive con esas memorias latentes que despiertan al escuchar la conocida historia recopilada por los hermanos Grimm; es decir, *El lobo y los siete cabritos*¹⁰³ funge de dispositivo para traer al mismo nivel tanto el conflicto de la abuela como el del niño, lo que permite que la abuela cambie su noción de que el niño no lo sabe y no lo entiende, para ofrecerle algunas respuestas que ante su silencio él no ha podido responderse, la más importante, como lo expresa su abuela, que sus padres no lo abandonaron sino que lo escondieron para salvarlo.

Este párrafo es también un puente ofrecido para el lector entre el conflicto presentado y el narrado, usando un cuento tradicional como metonimia del conflicto de *Los agujeros negros*. En la narración no se busca contarlos de una forma más explícita, sino de acompañar al niño narrador en su proceso de duelo y comprensión de lo sucedido. Así como *El lobo y los siete cabritos* evoca la situación que inquieta al niño, *Los agujeros negros* puede ejercer una influencia parecida en un lector a través del poder evocativo de la narración. Este ejemplo muestra un aspecto coincidente en otros títulos, en el que la prioridad al narrar es de proteger al lector, subraya que no es necesario entrar en detalles explícitos para exponer la situación. Se trata de centrarse en el mundo del niño después del suceso y su forma de reacomodarse en el mundo, como sucede más adelante cuando su abuela finalmente lo lleva a visitar el lugar donde vivió con sus padres y que él recordaba, así, el protagonista continúa adelante con su vida, sin olvidar a sus padres y poniendo en primer lugar el accionar de éstos para proteger su vida.

La estrategia de poner al adulto en esta posición pareciera interpelar a los dos posibles lectores de estos libros, enviando dos posibles interpretaciones: los niños, pese a ser protegidos,

103 En este cuento la mamá cabra sale de su casa y le recomienda a sus siete cabritos no abrir la puerta a nadie. El lobo se unta de harina las patas y por esa razón los cabritos piensan que es su mamá y le abren la puerta. El más pequeño de las crías logra esconderse en un reloj y así se salva.

sufren las consecuencias del conflicto, los niños pese a ser víctimas pueden y tienen derecho a continuar su vida con unos valores reforzados a partir del hecho narrado y, asimismo, subrayan la importancia de que los adultos guíen y acompañen a los niños en estos procesos, sin ocultar información y sin disfrazar los acontecimientos, pero eso sí, sin explayarse en aspectos frívolos o truculentos que no vendrían al caso¹⁰⁴.

Algunas veces estas apariciones de los padres, u otros adultos, también marcan un límite de la información que se le ofrece al niño, como sucede en *La luna en los almendros* cuya situación es presentada de modo ambiguo porque los padres, la maestra y otros adultos –que se suponen tienen pleno conocimiento de los hechos– se mantienen a raya ante lo que está sucediendo, aunque también funciona a modo de estrategia narrativa para mantener dicha ambigüedad, como se puede ver en la siguiente cita, correspondiente al momento en el que el pueblo está asustado por la presencia creciente de guerrilleros “los Muchachos” en la zona y el peligro que eso puede implicar para la región:

Uno de los trabajadores dijo que los Muchachos, efectivamente, estaban en El Cedro, que algo estaba por pasar porque no era usual que bajaran tan a menudo. Que el ejército ya sabía y porque eso había retenes.

Mamá se paró de su silla y dijo que fuéramos por leña y por pasto para los conejos. Lo hizo para no seguir con la misma conversación. **Yo sé.** (Meneses, 2012, p. 63)

Los niños escuchan estas conversaciones pero la madre pone un límite que pone punto también a la información para el lector. No obstante, el *yo sé* que cierra el párrafo subraya de nuevo la sensación de información incompleta que tienen los niños ante esas situaciones y que no contribuye a darles tranquilidad o a mantenerlos al margen del conflicto, que es la intención que tienen los adultos:

En estos títulos lo que saben los personajes adultos, lo que perciben los niños y jóvenes protagonistas y lo que no se sabe o no se detalla a través de la narración despliega inquietudes que otorgan sentido a lo narrado y supera la exposición llana del conflicto.

104 De hecho el argumento de este relato surge de un hecho real ocurrido en 1997 y que la autora indica en el prólogo del libro. Se trata del asesinato de una pareja de trabajadores del Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP-, una organización colombiana de la orden jesuita que se dedica al trabajo con comunidades en zonas del conflicto colombiano. El bebé de 18 meses, hijo de la pareja, sobrevive porque sus padres reaccionan del modo en que se presenta en *Los agujeros negros*. No hay un interés de mostrar los apartes correspondientes al crimen pues no es el objetivo del libro, como ya se mencionó, sino que se centra en la manera en que ese niño intenta recordar y superar la ausencia de sus padres y cómo el resto de su familia procura ofrecerle una niñez normal.

2. Relación entre el conflicto del personaje y el conflicto histórico

Lo anterior se conecta con el segundo rasgo encontrado y es la relación que la narración establece entre el conflicto histórico con el conflicto interno del personaje. Los conflictos propios de la niñez y la adolescencia hacen presencia continua: la construcción de la personalidad, el enamoramiento, los problemas con la familia, las dificultades de adaptación con el entorno, la valoración de la amistad, la vida escolar, el matoneo entre los jóvenes, entre otros, hacen parte paralela de la trama.

De ese modo el hecho histórico se dinamiza pues se genera cierta intimidad con el lector, quien puede que no encuentre relación con el conflicto histórico, pero sí con el conflicto interno del personaje. Estas cuestiones son más visibles en las novelas para jóvenes. Estos conflictos que el joven afronta establecen cercanía y también simpatía con el lector que coadyuva con el reconocimiento en el personaje. Es importante mencionar que estos conflictos aparecen enlazados con el conflicto histórico, y determinan parte del accionar del personaje principal. En *Pelea en el parque* (1991) de Evelio José Rosero esto sucede de modo inverso, pues la diégesis de la trama no involucra el conflicto colombiano explícitamente, sin embargo, en el nudo de la trama, ocurre una pelea en el parque entre los niños que trae reminiscencias de la lucha independentista en la que los abusados: Tacha y sus amigos representan a América Latina y los abusadores: Cetina y su pandilla a los españoles:

Tacha cerró los ojos y pensó” “Dios mío, son cañones” y luego: “como en la guerra”. Y pensó, cuando abrió los ojos, que los relámpagos eran la luz de la pólvora quemada iluminando los árboles del parque, chamuscándolos, **pensó convencida que todo era igual que las batallas que se relataban en las clases de la Independencia colombiana**, que ella y sus amigos eran los libertadores y que los mellizos y Cetina tenían que ser los españoles (Rosero, 1991, p. 34).

En *Paso a paso* de Irene Vasco encontramos que Patricia describe varios aspectos usuales en la adolescencia, por ejemplo la preocupación por la apariencia física, las peleas con su hermana menor y la primera vez que siente atracción por alguien del sexo opuesto. Estos asuntos son presentados de modo paralelo a la reconstrucción de la vida familiar luego de que su padre es secuestrado. El asunto se matiza con sus emociones, hay infinidad de ejemplos en el transcurso de la narración, el quizá más representativo es el que se presenta al final de la novela cuando Patricia transpone sus emociones mientras espera a los invitados de la fiesta de celebración de los quince años de su hermana menor Catalina:

Es hora de preparar la salsa de chocolate. Pongo los ingredientes en una olla. —No dejes de batir porque se te corta —dice mi mamá. Yo en realidad estoy pensando en otras cosas. Veo a mi papá en la puerta de la cocina. Está pálido, demacrado, con la misma ropa del día del secuestro, igual que en la foto que vi como prueba de supervivencia. [...] he imaginado escenas parecidas. Mi papá entrando, la familia recibéndolo, yo mirando. Nada más. Desde hace meses sólo puedo imaginar hasta ahí. **No sé, es posible que de tanto imaginar, de tanto querer, de tanto rezar, algún día suceda, algún día vuelva. No lo creo.** Prefiero cambiar la película. Veo a Manuel, el profesor, en la puerta de la cocina. Llega recién peinado, con corbata y saco. Trae un ramo de rosas en la mano. Sonríe y me entrega las rosas. Nada más. **Por ahora prefiero imaginar hasta ahí. No sé, es posible que de tanto imaginar, de tanto querer, de tanto rezar, algún día suceda. Yo creo que sí.** (p. 76-77)

Durante la narración el lector se ha acercado a los dos conflictos que relata Patricia (el secuestro de su padre y su vida como adolescente), y en esta última escena del libro se fusionan en uno, que alterna entre el regreso del padre o la aparición de Manuel (el profesor por quien se siente atraída la narradora). Ambos momentos se describen de la misma manera, “de tanto imaginar”, “de tanto querer” quizá suceda que alguno regrese, en la narración se sugiere que el que puede regresar es Manuel, ya que respecto al padre, Patricia ya ha asumido que no va a volver y contrasta con el: *No lo creo/yo creo que sí.* Estas dos acciones se presentan descritas de modo similar para matizar lo complicado que Patricia está aceptando, y es que su Papá quizá ya no regresará a la casa, pero queda la esperanza de que venga su amor platónico, Manuel.

Es decir, la narración se preocupa en que desde las tribulaciones del personaje se consiga pensar en el hecho ficcional referente al conflicto —el secuestro— y de qué manera esto puede afectar el diario vivir de una persona, en el caso específico de este ejemplo, se busca ajustar el sentido de pérdida con la posibilidad de encuentro con una persona que ha generado simpatía para la protagonista. Esta estrategia permite que haya una conexión con el personaje principal, pues puede que haya una solidaridad frente al tema del secuestro pero se establece más cercanía con el personaje porque se entiende la ilusión de ver entrar por la puerta a la persona que nos gusta. El secuestro, no es una situación que le sucede a la mayoría de los jóvenes, en cambio el enamoramiento sí es un asunto en el que es más fácil ver reflejada la misma ilusión que comunica el narrador, es decir, ver al fin que en el umbral de la puerta aparece a quien tanto se añora.

Cuando la narración no tiene que ver con un hecho relacionado al conflicto colombiano sino con las problemáticas sociales, el conflicto aparece de otra manera, camuflado en algunas afirmaciones del narrador —sea omnisciente o en primera persona—, en una denuncia social hecha

entre líneas a medida que se cuenta la vida cotidiana. Este es uno de los aspectos en que se nota más al escritor detrás del personaje pues la línea entre una exposición de lo cotidiano a una denuncia explícita de las difíciles condiciones de vida de la niñez es muy frágil y resta credibilidad a la voz del protagonista, como se mostró en algunos casos como el de *Luisa viaja en tren* o en algunos apartes de *Paso a paso*.

En *El sol de los venados* (1995) de Gloria Cecilia Díaz hay algunos ejemplos del narrador que consigue subrayar estos aspectos con sutileza sin salirse del marco del personaje juvenil que describe lo que ve. Por ejemplo, Jana, la protagonista y narradora, cuestiona la alimentación que reciben los niños de su escuela:

Qué culpa tienen los pobres de no ser tan inteligentes como Tatá. Además, hay muchos que no son aplicados porque no comen bien: solo toman agua de panela por la mañana y, a veces, cuando estamos en fila, se desmayan. Por eso, en el recreo nos dan una taza de leche, pero no de leche de verdad. Sino de una en polvo que preparan con agua en unas ollas gigantescas. Todas las mañanas hacemos cola para recibirla. Yo la odio, pero me obligan a tomarla. Tiene un sabor horrible, y a veces, la vomito. Ni Tatá ni yo necesitamos esa leche, pues en casa hay leche de verdad y por la mañana comemos huevos, arepas y chocolate caliente. Hasta los niños muy pobres, los que solo toman agua de panela, la detestan. Una de las maestras nos dijo que debíamos tomarla porque un país muy rico se la regalaba al nuestro. Me pregunté por qué, con tantas vacas en nuestro país, teníamos que tomar esa leche tan asquerosa que, además, era como una limosna (p.12).

El ejemplo anterior es bastante significativo pues la narradora está relatando en ese momento los logros académicos de su hermana y luego se desvía para hacer una denuncia sobre la desnutrición, la situación de inferioridad y el tercermundismo que lleva a una situación en la que se subraya con orgullo que no se necesita la caridad de otros países cuando se está en un país que tiene recursos propios para sostenerse. La denuncia anterior puede pasar desapercibida, es una más entre otras de la narración, no obstante este tipo de apreciaciones le da un estatus al narrador que lo sitúa en una posición especial, con el poder de resaltar aspectos que al parecer pasan desapercibidos por otros y estos detalles deberían llamar la atención de quien está leyendo.

Jana, la narradora, tiene este rol dentro de la narración, que sin ser una novela expresamente de denuncia social sí tiene varios momentos en los cuales el narrador ejerce esa función. La crítica de LIJ concuerda con que *El sol de los venados* es una de las primeras novelas juveniles que se escriben en Colombia, y esto se debe principalmente a que la narradora es creíble en su voz y que asuntos como los que cuestiona en el fragmento citado aparecen en los momentos precisos y son

sutiles, sin caer en moralismos o didactismos que interrumpen su narración.

En la continuación de esta novela estas intervenciones se tornan muy repetitivas lo que resta interés a la narradora, es decir, si en *El sol de los venados* llega a funcionar esta crítica velada, la exageración de la misma en *La otra cara del sol* (2007), hace que la lectura sea tediosa y pese a que sea la misma Jana pero un poco mayor, no se consigue el mismo efecto que consigue con la primera novela.

Esto nos da pie para afirmar que el papel del narrador, así como la descripción de sus problemáticas de adolescente deben estar perfiladas en una medida que conserven el interés del lector, sin tanta interpelación o tanta moraleja, sin tanto andamiaje en el que el escritor pretenda creer que el narrador se focaliza en el niño o el joven. De hecho, muchas de estas novelas, que no soportan una segunda lectura, vienen de esta mezcla entre lo que debería ser la vida de un adolescente descrita desde una mirada adulta y, como mencionábamos antes, desde lo que los adultos consideran que debe ser y debería pensar un niño o adolescente.

Uno de los grandes aciertos de Francisco Montaña radica en mantenerse al borde de esta condición, por ejemplo, *No comas renacuajos*, muestra la problemática social a través de una historia donde los niños no tienen un interés de hacer una denuncia, sino que relatan su vida, lo que hay detrás y que llama el interés del lector a partir de lo que no se enuncia explícitamente, en efecto, dentro de la narración hay variados aspectos muy crudos de situaciones en las que los jóvenes y niños se ven inmersos: el hermano mayor entrenándose en el sicariato porque no tiene otra alternativa de sostenimiento económico, otro experimenta con el consumo de sacol (sustancia química presente en algunos pegantes que es inhalado a través de una bolsa plástica), la hermana menor que cae enferma por la desnutrición o la niña que debe pasar sus días en un hogar de paso porque sus padres son presos políticos. Es decir, cada uno de estos personajes apunta a problemáticas específicas de la niñez colombiana como es el abandono, la desnutrición, el ingreso a bandas y grupos delictivos, el consumo de sustancias psicoactivas, etc. Pero no es este el punto en el que se enfoca el relato.

Los niños de esta novela de Montaña se sitúan en un plano diferente a la Jana de *La otra cara del sol*. No hay un contraste explícito entre el personaje y la problemática social en la que está inmerso, de hecho el personaje no se detiene a cuestionar estas situaciones sino que intenta vivir en medio de esta situación. Finalmente, lo que nos muestra esto es que los escritores han explorado de qué manera extrapolar de la vida cotidiana de los jóvenes los aspectos de la problemática social, con sus defectos y situaciones, tratando de construir héroes coherentes que no caigan en la mera denuncia o que sean personajes maniqueos con los que el joven no puede reconocerse.

En *No comas renacuajos* la situación problemática se ubica en otro plano, no hay una sola enunciación del narrador en la que se pretenda juzgar lo que se está contando, y esto se corresponde con el narrador de la novela moderna para jóvenes, además le da cierta verosimilitud al personaje, en donde de nuevo se ve que la cotidianidad muestra la denuncia social sin subrayarla y esto se consigue en personajes que se muestran en acción dentro de una situación concreta que evoca problemáticas que conciernen a un lugar en concreto, en el caso de *No comas renacuajos* a la vida de cinco hermanos que viven en un sector popular de Bogotá: Ciudad Bolívar¹⁰⁵ y por otro, el de una niña que pasa sus días en un internado para niños-hogar de paso en Chía, una población cercana a la capital colombiana.

3. Vida cotidiana y cultura popular

El tercer motivo presente tiene que ver también con la vida cotidiana, pero ahora en relación con la cultura popular. El narrador incluye hipertextos, casi siempre reconocidos e identificables que le dan sabor local y también reconocimiento, nostalgia y empoderamiento frente al hecho narrado. Esto se percibe también en los libros ilustrados en los cuales pueden verse algunos motivos que se corresponden con lo local o propio colombiano o latinoamericano: modos de vestir, arquitectura, productos que se consumen, expresiones que se dicen, etc. En el caso de la narrativa ayudan también al lector a ubicarse en una época específica.

No es que se trate necesariamente de un asunto que todo lector identifica pero sí de aspectos que dan cuenta de las situaciones inmediatas de un grupo social en específico; la alusión a la radio y la televisión es muy frecuente en las novelas anteriores al 2005, por ejemplo, pero en las más recientes el Internet y las nuevas tecnologías hacen su aparición también.

Uno de los ejemplos mejor logrados en cuanto a este motivo es la descripción del funeral del abuelo de Ana María en *El gato y la madeja perdida* cuando los asistentes empiezan a entonar una canción:

–Te recuerdo Amanda, la calle mojada... la vida es eterna en cinco minutos... Y un silencio de tumba se adueñó de mi casa y pronto todos, como en una película, empezamos a cantar, con él, con él, con él, son cinco minutos, la vida es eterna en cinco minutos, y las lágrimas por fin estallaron en mis ojos y oí de nuevo la palabra roquetazo, que ocupaba toda mi

¹⁰⁵Bogotá está dividida en localidades, *Ciudad Bolívar* es una de las 20 que tiene la capital y allí vive aproximadamente el 10% de la población bogotana (682 861 de los 7,9 millones que tiene la capital, según datos de 2015). Es un sector que comenzó a poblarse a mediados de los años cincuenta con las personas que venían desplazadas por la violencia del interior del país. El 60% de la población son menores de 30 años. De acuerdo a la Encuesta Multipropósito del DANE de 2014 el 68% de sus habitantes manifiestan que sus ingresos apenas alcanzan para cubrir sus gastos mínimos.

cabeza como si la quisiera hacer reventar también a ella. (Montaña, 2005, p.20-21)

La canción que se canta, a viva voz, es una de las canciones más reconocidas de la denominada Nueva canción que ha cumplido un papel relevante en las luchas sociales de América Latina. La forma en que está incluida invita a casi arengar con el grupo “con él, con él, con él... son cinco minutos...” No es una canción que aparece de modo gratuito, ya que “Te recuerdo Amanda” es una de las canciones más importantes de Víctor Jara¹⁰⁶, uno de los cantantes más populares de la Nueva canción chilena y que fue asesinado durante el golpe de Estado a Salvador Allende en Chile, en 1973. De verso sencillo y tonada melancólica, “Te recuerdo Amanda” es un himno en Latinoamérica de la lucha social. Como expone Irene Fortes: “Esta muchacha pierde al hombre, porque este obrero muere... Entonces, el amor adquiere otras dimensiones, convirtiéndose en drama social” (Fortes, 2002 p.7) Es decir, hay un doble valor simbólico en el uso de la canción, pues enlaza la situación colombiana con el resto de Latinoamérica.

Adicionalmente, y esto completa el sentido y verosimilitud del momento, esta canción, junto con otras, solía cantarse en los funerales del partido de la Unión Patriótica.¹⁰⁷ Este uso de referentes concretos enlaza las situaciones descritas con aspectos de la realidad, así, las menciones no son gratuitas y hacen parte de la intencionalidad del autor para que el lector arme sentido ante lo que lee.

Tales referencias pueden ser muy explícitas, como en el fragmento anterior o pueden ser secundarias, como es el caso del niño protagonista de *La vendedora de claveles* de Andrés Elías Flores, que se entretiene con el juego de palmadas denominado “seco, seco, mareco, seco” (p.70), muy popular entre los niños y que escoge el nombre de “Happy” para su perro y para su hermano el nombre de “Willington”, nombres que pueden pasar desapercibidos pero que sirven para situar la

106 La canción aparece en el álbum de Jara de 1969 *Pongo en tus manos abiertas. Te recuerdo Amanda*, cuenta la historia de amor entre una chica Amanda y un obrero Manuel, cuyos momentos de encuentro son en los cinco minutos de descanso que tiene Manuel en la fábrica. La canción cierra con la noticia de que Manuel un día no regresó a encontrarse con su amada. De acuerdo a Osvaldo Rodríguez (1988), Víctor Jara compuso esta canción en Inglaterra mientras hacía una gira para algunas compañías de teatro.

El tema es el amor de una pareja de obreros interrumpido de forma abrupta por la muerte del muchacho al ser destrozado por la sierra con que trabajaba. Si bien el tema no es nuevo en la literatura, nunca había sido tratado en la canción. Nicomedes Guzmán en su novela *La sangre y la esperanza* lo recoge, lo que hace probable que Jara al conocer la novela se apoyara en ella para componer su canción, modelo de eficaz conjunción entre forma y contenido (Rodríguez, 1988, cap 4, para. 102).

107 Francisco Montaña ha expuesto que la novela es una recopilación de varios testimonios escuchados en torno a la vida familiar de algunas familias que perdieron a sus seres queridos por ser miembros de la Unión Patriótica. El momento del funeral describe lo que se hacía en estos momentos y esto también era un punto de encuentro para quienes estaban atravesando por esta situación frente al mínimo accionar del gobierno ante estos crímenes. Clara López, política de izquierda colombiana, cuenta en una de sus memorias, en la introducción del libro *Unión Patriótica, expedientes contra el olvido* que en uno de los funerales le dijo a uno de sus amigos “nos vemos en el próximo entierro” (Romero, 2021, p.13), pues era la época en que semana tras semana caían militantes y simpatizantes del partido, tan habitual era la situación que era parte de su cotidianidad. Los funerales eran entonces el punto de encuentro para las familias y este tipo de homenajes eran comunes y los unían bajo una misma voz.

narración en los años ochenta, momento en que Willington Ortiz, y Miguel “Happy” Lora, futbolista y boxeador, respectivamente, eran las estrellas del deporte nacional, de forma que la historia se ubica en un tiempo y lugar específico. Otros índices que aparecen en este relato también contribuyen a armar el estatus de narrador que el protagonista intenta subrayar a lo largo de la novela.

4. Índices que el lector debe completar

Hay otro rasgo que sobresale y tiene que ver con la enunciación de datos concretos sobre la problemática narrada, tales como fechas, nombres, organizaciones, lugares específicos. Es usual que en las novelas de corte realista que retoman aspectos concretos de la historia social y política se incluyan pistas para que después el lector curioso averigüe más. Cabe anotar que estos datos se presentan, por lo general de modo espontáneo, buscando no generar demasiada inquietud frente a lo que se está leyendo. Así es como la rigurosidad de los datos se presenta, en una conversación, como si se hablara de cualquier cosa, pero en realidad se está accionando el contexto histórico para que el lector busque más información. Son nombres exactos o con la terminología con la que se exponen en los noticieros, en los artículos de prensa u otras fuentes de consulta que quizá el joven, si ha llegado a estos títulos por curiosidad los encontrará señalados, y si le genera interés, lo llevará a indagar más en torno al hecho en cuestión.

Esto también ocurre en los libro álbumes o en las ilustraciones de algunos libros. Algunas fechas, señales, símbolos y dibujos funcionan como hipertextos. En el anexo 3 en las imágenes 8 a 11 pueden observarse algunos ejemplos sobre este tópico. Por ejemplo, en el caso de *Camino a casa* (2008) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, se muestran dos imágenes que contienen dos fechas que pueden pasar inadvertidas: 1948 y 1985 (esta segunda fecha no se ve nítida en la ilustración). Las fechas aparecen, la primera al principio del libro en el pedestal vacío de una estatua y la segunda al final en una pila de periódicos arrumados en la habitación de la familia. Esas dos fechas, que no tienen una conexión aparente con lo que se está narrando se corresponden con dos sucesos históricos: 9 de abril de 1948, día del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y El Bogotazo, y el 6 de noviembre de 1985, fecha en que el Palacio de Justicia fue tomado por la guerrilla del M-19. Para un lector que conozca la historia de Colombia estas dos fechas son muy significativas y le otorgan nuevas significaciones al libro. *Camino a casa* muestra la relación de una niña con un león que la acompaña en sus actividades cotidianas. El padre de la niña está ausente y aparece en la última viñeta del libro en una fotografía sobre la mesa. Con los datos adicionales de las fechas, más lo que alcanza a leerse en los titulares del periódico en el piso: “familiares de desaparecidos” la historia

sugiere una lectura que permitiría pensar en que la desaparición del padre tiene que ver con aspectos del conflicto colombiano, que se trata de un líder político desaparecido, o que pudo haber sido una de las víctimas desaparecidas durante la toma del Palacio de Justicia, o que la fecha aparece allí para cumplir un papel simbólico que enlaza la ausencia del padre con la historia colombiana del siglo XX, entre otras múltiples posibilidades que se abren al considerar estas dos fechas. Estos índices no son tan evidentes y me atrevería a decir que están pensados para que el adulto que lee el libro los encuentre y se pregunte por qué fueron dibujadas y por qué no pueden considerarse elementos fortuitos dentro del conjunto de ilustraciones que conforman el libro álbum.

Algo similar ocurre en *Tengo miedo* de Ivar da Coll, en el libro un gato expone las razones por las que no puede dormir: Tengo miedo de los monstruos que tienen cuernos/ De los que se esconden en los lugares oscuros y sólo dejan ver sus ojos brillantes/ De todos, todos esos que nos asustan tengo miedo. El libro tiene dos versiones, en la primera de 1985 se destacan principalmente los miedos generales de los niños: a la oscuridad, a los monstruos, a las brujas, etc., pero en la segunda versión de 2012, como puede verse en las ilustraciones del anexo 3 se describen situaciones específicas de la realidad colombiana. Los temores son al desarraigo, a la violencia, al desplazamiento, entre otros elementos que dan un sentido diferente a este libro, cuya segunda versión expone que “los miedos” tienen más que ver con cuestiones del conflicto colombiano. Estos miedos se introducen en las ilustraciones más no en los textos de las viñetas que se conservan similares a los de la primera versión. En las ilustraciones las acciones son protagonizadas por animales que viven en un contexto colombiano, asunto que se infiere por lo que comen, como se visten y por la manera en que se dibujan sus casas y poblaciones. Uno de los monstruos, el monstruo transparente lleva un sombrero que podría asociarse con los sombreros que se usan en la región cafetera. El monstruo que tiene cuernos destroza una casa en el campo con su familia, el monstruo transparente destierra a toda una población, el de fuego enciende las casas de una aldea. Las ilustraciones sugieren situaciones que apelan a las problemáticas de un país en conflicto.

En contraste con *Tengo miedo* de 1985 la versión de 2012 tiene un enfoque político y social, que, puede no ser tan evidente en los textos de las viñetas pero que sí lo es en las ilustraciones, otorgándole una nueva dimensión que antes el libro no poseía. Estos libros apuestan a que el lector o el mediador quede con la inquietud ante lo que está leyendo y como los niños de *El árbol triste* de Triunfo Arciniegas, busquen en las enciclopedias u otros medios qué es lo que se está representando.

En *Voces bajo la lluvia* se presentan algunos detalles que sirven para ubicar la historia en un lugar específico y ubicarla en una tragedia social ocurrida en la ciudad fronteriza de Cúcuta. El

lector puede ubicarse porque los hechos ocurren en un barrio: “Tucunaré”, no se menciona el nombre de la ciudad pero sí el de esta comuna, que está estrechamente ligada a Cúcuta. No existe otro barrio en el país con el mismo nombre, u otro barrio que inmediatamente evoque a esta ciudad, a su ubicación geográfica y a sus problemas sociales, y a sus particularidades por ser una ciudad lejos del centro: de Bogotá, con un flujo de población de dos países (Colombia y Venezuela). El barrio ha sufrido diferentes deslizamientos de tierra por causa del terreno en el que está asentado y cientos de familias de estratos menos favorecidos han perdido sus hogares. Tales deslizamientos de tierra son continuos y es en uno de estos es que la niña protagonista pierde su casa. Esto permite entonces ubicar el relato y ayuda a entender la situación específica en la que vive la niña y su familia y también las circunstancias específicas del lugar donde ocurre la trama.

En otras narraciones las fechas son muy dicientes también, como en *Prisión de honor* – 1955– que podemos situarla en el momento de las dictaduras de mediados de siglo en América Latina, o en *El gato y la madeja perdida* que arroja datos y nombres sobre diversos asuntos ocurridos en Colombia y que se enlazan con la existencia de la Unión Patriótica: “Pastrana”, “Rojas Pinilla”, “M-19”, FARC, “Turbay”, “Caballerizas de Usaquén”, F-2, “Paro Cívico Nacional”¹⁰⁸, etc. esto expuesto, como afirma la narradora: “como la madeja de lana que el gato desenrosca y enrosca debajo de un sillón. Es claro que hay un hilo único, pero son tantos los nudos, las vueltas, los enredos, que es muy poco posible descifrarlo sin dedicarle una buena cantidad de tiempo y paciencia” (Montaña, 2013, p.68).

En *Mambrú perdió la guerra*, Emiliano, el joven protagonista, busca en internet las respuestas a sus dudas respecto a la desaparición de sus padres (trabajan en una organización para ayudar a los campesinos a recuperar sus tierras) y encuentra en un periódico que una persona cercana a la familia ha sido asesinada:

En la mesa de la biblioteca había un periódico abierto y, en medio de la página, se veía una foto grande, a todo color, de otro de los amigos de mis papás. La curiosidad me obligó a leer, pero hubiera preferido no hacerlo.

¹⁰⁸Se refiere a los presidentes Misael Pastrana Borrero y Julio César Turbay Ayala. El primero llegó al poder por un supuesto fraude electoral que sacó de contienda a Gustavo Rojas Pinilla en sus aspiraciones presidenciales en el periodo de 1970 a 1974. Pastrana Borrero fue el último presidente del Frente Nacional. En cuanto a Turbay Ayala, durante su mandato, entre 1978 y 1982 se inició una persecución a los militantes y simpatizantes de los partidos de izquierda con el Estatuto de Seguridad que incluyó torturas y desapariciones. Intelectuales como Gabriel García Márquez o Feliza Bursztyn se exiliaron ante esta situación.

En las Caballerizas del Ejército en Usaquén fue el lugar utilizado para llevar a los sospechosos del robo de armas al Ejército Nacional, por parte de la guerrilla del M-19 en 1979. Decenas de militantes fueron sometidos a torturas en este lugar. El F2 era el organismo policial de la época que fue cómplice en allanamientos y detenciones de militantes y simpatizantes de la izquierda. Como se ve, todos estos datos dan pistas para construir una mirada sobre los aspectos del conflicto colombiano vividos entre la década de los 70 y 80 del siglo XX.

LÍDER COMUNITARIO ASESINADO

El dirigente Raúl Medina, **quien acompañaba a los campesinos de Loma Alta en los procesos de recuperación de sus tierras**, fue encontrado muerto de tres balazos bajo el puente de la avenida El Corral. [...] Pasamos una hora entera navegando sin que se ampliara la noticia en ninguna parte. Sólo en el blog de la fundación se mencionaba el nombre del líder comunitario. **En el artículo se hacía una denuncia de los grupos económicos nacionales e internacionales que quieren arrasar los cultivos clásicos de los campesinos y sustituirlos por enormes plantaciones de palma africana. Leí que grandes empresarios persiguen y sacan a los pequeños propietarios de las parcelas a punta de amenazas y de masacres, y que dirigentes comunitarios como Raúl Medina están empeñados en remediar la situación y en apoyar a los campesinos.** (Vasco, 2012, p. 29)

La problemática expuesta de las fundaciones que trabajan en pro de la recuperación de tierra y la compra o despojo de terrenos para la siembra de palma africana es un tema en debate desde el año 2000 cuando se empezó a cultivar, de forma ilegal este tipo de planta en extensas zonas tropicales. La denuncia no concierne únicamente a Colombia pues es un tema que ha acaparado la atención de ecologistas y diferentes ONG por los peligros para el hábitat al sembrar este tipo de palma. Además, genera exclusión y violencia debido a que militarizan, o paramilitarizan las zonas de cultivo por lo que centenares de campesinos se ven obligados a vender a bajos precios o a dejar su tierra,¹⁰⁹ eso sin considerar que es un tema que ha aparecido incesantemente en la televisión y en la Web por las implicaciones que puede tener para la salud el consumo de aceite de palma cuyos efectos nocivos se mencionan continuamente en esta época en la que hay una preocupación por los alimentos que se consumen.

Hay que apuntar además que el tema del cultivo de la palma africana es un tema coyuntural para el momento de publicación de *Mambrú perdió la guerra* (2012) e involucra a docenas de países, por consiguiente, el conflicto se sale de la especificidad colombiana y puede llevar a otros niveles la discusión, tanto a las consecuencias ecológicas de este fenómeno como, entre otras, a las implicaciones políticas y sociales que parecen desatarse en los lugares en que se cultiva, como se expone tangencialmente en el relato de Emiliano.

En resumen, al incluir algunas informaciones precisas que son detonante del conflicto: la aventura de Emiliano en el pueblo, su huída y posterior ocultamiento por varios días en una casa abandonada, es consecuencia de las acciones de sus padres en contra de los grandes empresarios del

109 El fallo de la corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA subrayó en 2003 cómo empresas extranjeras han estado cultivando la palma de forma ilegal “con la ayuda de la protección armada perimetral y concéntrica de la Brigada XVII del Ejército y de civiles armados”. (Resolución del 6-3-2003).

negocio del cultivo de la palma, puede incitar a un debate y a una investigación sobre el tema. En el caso del ejemplo presentado esto se consigue a través de una anotación explícita, sin mencionar nombres o lugares reales, sino señalando a *grosso modo* la situación y mostrando el efecto en un núcleo familiar, pues finalmente este episodio concluye con una afectación a la familia pues deben huir y exiliarse en otro país ante los hechos ocurridos.

5. El maestro que auxilia al joven

Para auxiliar al niño-joven a encontrar su verdad, en muchos de los casos analizados, el ayudante o mediador de la historia es el maestro o alguien superior, cercano al niño protagonista. Es este también quien le da las claves para armar el rompecabezas de la historia. A veces el personaje puede ser, no un maestro, pero sí alguien con las características correspondientes a este, es decir, una persona mayor que el protagonista, con una personalidad y acervo cultural que llama su atención. Tal asunto puede verse, por ejemplo, en *Los agujeros negros* a través de Violeta, la mejor amiga del protagonista, un par de años mayor que él o en una bibliotecaria como sucede en *Mambrú perdió la guerra* que le da al niño la posibilidad de conectarse a Internet y digitalizar documentos, aspectos que juegan un papel fundamental en la trama; de hecho, puede pensarse esta biblioteca pública desde la perspectiva de las bibliotecas públicas planteadas en el plan de lectura colombiano, pensadas como un centro de flujo de información que supera la idea tradicional de repositorio de publicaciones escritas.

Estos personajes están más allá del bien y del mal, a veces son un poco misteriosos en su procedencia y creencias (por ejemplo, el profesor de *El gato y la madeja perdida*, el de *Paso a Paso* o la maestra de *Voces bajo la lluvia*, *El mordisco de la medianoche* o *La luna en los almendros*) pero eso sí, acompaña en ciertas fases del proceso al personaje principal y parece indicar el fuerte papel de la escuela y los docentes como modelo en la infancia.

Estos personajes ejercen una influencia positiva en los jóvenes, o les dan confianza. En *No comas renacuajos* la niña protagonista encuentra tranquilidad en la psicóloga y el profesor de música del hogar de paso; en *Pelea en el parque* a la protagonista, Tacha, se le pasa por la cabeza que ante el matoneo que está sufriendo, si pasara un adulto o alguien con autoridad el episodio podría terminarse: “Pensó. De modo que se empeñó en imaginar que la guerra era interrumpida por alguien. Por un policía. Por una persona mayor”. (Rosero, 2009, p.40)

Destaca que son niños que se presentan y se arman en su propia individualidad pero no se construyen únicamente por sí mismos, hay presencia de las instituciones y de figuras que auxilian para complementar la construcción de sentido que hacen los protagonistas. Desde tal enfoque

podemos ver cómo se considera al niño parte de la sociedad y también como éste, así actúe en solitario, está enlazado en la trama social, y sus relaciones con ésta, desde la inclusión o desde la incompreensión marca la diferencia y activa una noción en la cual el niño o joven va a necesitar de un modelo a seguir para comprenderse en el mundo y plantearse modos de permanecer, conservando su estatus de joven, dentro del tejido social.

6. El adulto que revela una verdad

Así como hay un maestro que acompaña también hay una presencia adulta que es auxiliar. Este rasgo aparece usualmente en el momento en que se presenta la realidad escueta e incómoda. Estas revelaciones, por lo general, ocurren cuando el protagonista está acompañado por un adulto que le presenta y estimula tales revelaciones. Este personaje es un tipo de donante que prepara al héroe, siguiendo el sistema de personajes de Vladimir Propp, para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico. Tal y como se expone en el siguiente fragmento de *Mambrú perdió la guerra* en el cual la abuela explica a Emiliano la situación acontecida:

¿Recuerdas el simulacro de atraco que les hicieron en la ciudad, poco antes de que te sacaran del colegio y te trajeran a la finca? **No fue un atraco, fue un allanamiento hecho por gente que quería intimidar a tus padres** por su trabajo en favor de los campesinos.

No entiendo bien qué quiere decir “allanamiento”, pero la vida en familia me parece lejana y quiero saber lo de ahora.

—Tu papá y tu mamá entendieron que no podían seguir exponiéndose y tuvieron que esconderse. Planearon viajar en bus al sur del país, esperando noticias más alentadoras. Por eso te hicieron sacar del colegio y mandarte a mi casa. Cuanta menos información tuvieras, más seguro estarías, creíamos en ese momento. (Vasco, 2012, p.76)

En esa revelación hay una afectación en el héroe y generalmente es una persona que ha sido víctima directa del conflicto. Como lo podemos ver en esta cita de la novela *Mambrú perdió la guerra*. Estas confesiones están dadas para que el niño o adolescente acabe de armar el sentido en la diégesis y contribuyan a armar el relato desde una perspectiva crítica.

Lo mismo sucede en *La vendedora de claveles* cuando la mamá del niño finalmente confiesa por qué su hermana menor no ha regresado: “Los franceses del carro blanco adoptaron a Adriana Andrea” (Flórez, 1993, p.60), a partir de estas revelaciones o confesiones el niño o joven protagonista reorganiza los sucesos, comprende aspectos que estaban ocultos y se construye desde dicha perspectiva, y con frecuencia es a partir de allí que se empieza también a marcar el desenlace

de estos relatos.

7. Asumir el pasado – proyectarse en el futuro

Finalmente, en estos libros se presenta un panorama en el que se asume el pasado y se hacen proyecciones a futuro. No se queda en el regodeo de una historia realista desarrollada en un contexto de represión, pobreza o violencia, supera la denuncia y se insta a continuar, no obstante esto no significa que se marque un final positivo, al contrario, muchas veces este mensaje es ambiguo pero insiste en que ninguno de estos personajes es estático en la narración. Este es otro de los rasgos comunes encontrado en estos textos.

El final de *No comas renacuajos* se concluye con unas palabras de David, el niño sobreviviente que se hace amigo de la niña hija de presos políticos en el hogar de paso, ante lo complejo de su situación –es huérfano y sus cuatro hermanos han fallecido– el niño consigue una nueva amiga y reafirma que quiere seguir con vida y anhela ser normal:

A mí las balas no me hicieron nada. En cambio todos mis hermanos se murieron –dijo y oí cómo la voz se le apretaba en la garganta. Lo miraba atentamente. “Me salvé porque vomité los renacuajos –continuó con esfuerzo y sin dejar de mirarme a los ojos.

“No comas renacuajos si no quieres morir [...] Yo ya no me quiero morir. Quiero ser normal (Montaña, 2011, p. 150)

Es en este punto donde se comprende además el título de la novela y el por qué el niño comía estos bichos y cómo el decirle a su amiga que “no comas renacuajos” es una forma de demostrarle su afecto.

Vale la pena observar este efecto de proyección a futuro en *Pelea en el parque*. Este relato tiene dos versiones, una en la primera edición del libro de 1991 y otra en la segunda versión publicada en 2009. El libro relata un encuentro en el parque entre unos niños que luego de la escuela discuten y posteriormente se pelean por el derecho que tienen a usar un columpio nuevo del lugar. Los niños están divididos en dos bandos, uno que hace su ley en la escuela y que hacen constante matoneo a los otros niños y el otro grupo, que por accidente cae en la pelea, pues Tacha, la niña protagonista, simplemente intenta cruzar el parque para llegar a su casa pero le salen estos niños que piensan que lo que ella quiere es usar el columpio.

Este episodio desata una “batalla” entre los dos grupos de niños que terminan lanzándose piedras unos a otros. En la primera versión la niña protagonista recibe un fuerte ladrillazo que le produce la muerte; en la segunda versión la niña no muere sino que se levanta después de la pelea y

subraya que su agonía fue “teatro y nada más” (Rosero, 2009, p. 58).

¿Qué hace al autor cambiar el final del relato? Al hacer una lectura comparada de ambas versiones, salvo algunas referencias explícitas a lugares y héroes de la Guerras de Independencia de la Nueva Granada no hay mayores cambios en la segunda versión salvo el último párrafo. Así dice la primera versión:

Su sueño era realidad, su último sueño: sus piernas se doblaron y volvió a caer. **Tosía sangre**, aferrándose a las manos de Alex Sanabria. Su voz era otra voz. «A columpiarse», dijo, o eso creyeron oírle cuando su corazón se acabó de partir. Teatrera «decía Poncho», es puro teatro y nada más. (Rosero, 1991, p.60)

Y esto dice la edición de 2009: “Su sueño era realidad. Fue en eso cuando se incorporó de un **brinco feliz**. Sintiendo que Alex aún no la soltaba de las manos. Su voz era otra voz. «A columpiarse», gritó. –Teatrera– decía Poncho. Y contemplaba a su amiga. Fue puro teatro y nada más. (p.57-58)

Como se ve en los dos párrafos, el cambio entre uno y otro radica en la frase “tosía sangre” en comparación con la segunda versión “brinco feliz”. El cambio señala dos finales muy diferentes y Tacha surge victoriosa en la segunda. Que Tacha sobreviva al ataque e invite a los niños a usar el columpio da cuenta de una transformación del personaje que ha asumido que puede y debe afrontar a quien se meta con ella, mientras que en la primera el cierre marca tristeza y estupor.

Rosero expone en una entrevista que la versión original de 1991 era igual a la de 2009 pero ante el asesinato de uno de sus amigos para el momento en que estaba preparando enviar la novela a un concurso (*Pelea en el parque* ganó el premio de literatura infantil de Fundalectura en 1991) decidió cambiar el final:

El final de *Pelea en el parque*, en su segunda versión, es el mismo que tenía cuando escribí esa obra; es el final original de la novela inédita. Pero entonces llegó la realidad y tocó a mi puerta: justo ese día del punto final de *Pelea en el parque* me dijeron que habían matado en Segovia, Antioquia, a mi amigo el poeta y periodista Julio Daniel Chaparro. Otro crimen impune. Entonces decidí que Tacha también muriera. Ahora resucitó; la verdad es que ni Tacha ni el poeta han muerto: siguen vivos a través de la novela y la poesía. (Mojica, 2012, p. 10)

De todas formas, este cambio nos sugiere también una conciencia ética presente en estos títulos, volviendo a Mukařovský, la relación del contexto con la obra artística, en este caso estos títulos de LIJ, dan cuenta de un país en conflicto pero que marca una posibilidad en la que los niños

y jóvenes protagonistas se plantean continuar y proyectarse más allá de lo narrado. Podría decirse que más que pensar en comunicar un mundo problemático a los niños y jóvenes su planteamiento estético es exponer desde el punto de vista de los niños una mirada a dicho problema. Y así como desde el mundo de los adultos y las instituciones se pretende que el niño sea protegido, también se insta a que el adulto y esas instituciones entiendan su rol activo en estos procesos y tengan en cuenta también que el niño, así no lo sepa todo, forma parte activa del conflicto colombiano y desde su perspectiva se plantea opciones que superen la problemática contada, tal y como lo expone Ana María en *El gato y la madeja perdida*:

Como tuve que caminar, me pude dar cuenta de una cosa que siempre me ha seguido impresionando y es que a pesar de las tragedias, del horror y del dolor, de que pasan cosas que te hacen pensar que ya nunca más nada volverá a ser igual, la ciudad sigue funcionando, la gente camina de un lado a otro, trabaja, compra regalos, se hace ilusiones, se pone triste o feliz, pero, tal vez, como yo, comprenden que todo sigue y que tú no eres el ombligo del mundo y que a pesar de todo, al final nunca hay final y las cosas no hacen más que comenzar, volver a comenzar todo el tiempo. (Montaña, 2005, p.38).

Finalmente esa declaración de que la vida continúa y que todo fin marca un principio constituye una invitación a comprenderse dentro de las situaciones conflictivas y al presentarlo desde una voz infantil o juvenil le abre también nuevas posibilidades. Acercarse a la situación desde otro punto de vista ofrece una perspectiva diferente del conflicto, tal vez de eso se trata esta literatura, de mostrar otras voces a través de una literatura que se supone es especialmente para la infancia. En esa construcción de la poética de LIJ hay también una ética subyacente que se enfoca en mostrar, o al menos perfilar la vida de los niños y los jóvenes en situaciones de conflicto y cómo estas situaciones, en las que aparente los menores de edad son únicamente víctimas, se les muestra desde un lugar en el que tienen inquietudes y sobre todo, toman partido, como se muestra en estos títulos.

Puede que el autor no siempre mantenga su distancia, pero hay una apuesta en mostrar parte de este mundo ajeno a muchos ojos y para ello surgen unos modos particulares de mostrar el conflicto, de explorar y jugar con éste para conseguir conectarse con los niños y con sus formas de percibir lo que sucede. En esa construcción hay vacíos y ambigüedades que se dejan a propósito, o se subrayan situaciones para marcar mucho más esta intención narrativa. También hay una idealización de instituciones y a veces, hasta de los mismos protagonistas, todo ello porque hay una estructura en la que en mundo escindido por causa de los fenómenos sociales y políticos de una región en la que el niño es el núcleo y para que éste lo sea debe haber un andamiaje que lo sostenga.

Y ese andamiaje está compuesto por todos aquellos quienes consideran que estos libros son adecuados y específicos para ellos, es decir, se trata no solo de los niños y los jóvenes sino de la sociedad misma que los acoge y espera un accionar por parte de este público.

Conclusión

Hace treinta años no existía un consenso claro para pronunciarse frente a la literatura infantil colombiana, algunas voces aducían que esta no existía y otras subrayaban que era todavía demasiado temprano para hablar de una literatura consolidada. Veinte años después la perspectiva cambió y hoy en día, como se ilustró en la primera parte de esta investigación, no hay duda de que la literatura infantil colombiana tiene unas características particulares que la inscriben dentro de la tradición literaria del continente y que contiene unos elementos distintivos que permiten hacer un seguimiento sistemático y crítico de su producción desde sus inicios como literatura escrita a finales del siglo XIX.

A lo largo de este trabajo de investigación se demostró que la literatura infantil colombiana existe, se ha consolidado y su desarrollo, como en el resto de las literaturas infantiles de la región, se debió a sus particularidades culturales, sociales y políticas. Asimismo se pudo entender cómo la literatura infantil colombiana tiene interés de construir una identidad propia que refleje a los habitantes de Colombia, contiene una intención dinamizadora de la sociedad, y en ese orden de ideas –entre otras tendencias con menos desarrollo e impacto en la evolución del género– ha surgido la necesidad de describir la realidad inmediata y cotidiana en la que viven los niños.

Desde esa argumentación, se hizo particular énfasis en la ficción realista escrita en Colombia para desembocar en un grupo de obras publicadas desde la última década del siglo XX que muestran aspectos sociales y políticos de un país con una historia compleja y problemática como la colombiana. Una muestra de estos títulos fue la base para el análisis de la segunda parte de la investigación. Se encontró que estos libros parten de una concepción particular de la idea de la infancia, que considera al niño como un sujeto de derechos y en proceso de formación que merece ser protegido por la sociedad que lo acoge. En este concepto de la niñez se hacen relevantes los elementos que conforman la narración y el papel particular que se le da al narrador de estos relatos ficcionales: es fundamental dejar claro que quien cuenta la historia es un niño –cuando está narrada en primera persona– o en dejar marcas en la narración que expliciten que los protagonistas son menores de edad.

Se mostró que el conflicto se introduce de manera distintiva, dando algunos índices, siempre poniéndose en juego con el personaje, bien en la estrategia de proponer claroscuros con la situación representada, o en poner al protagonista en una búsqueda y entendimiento de su realidad social y política. Se sustentó cómo estos títulos contienen una ideología que busca construir un lector crítico, que puede encontrar a través de la literatura una hoja de ruta para entender a su país desde otra

perspectiva. En ese sentido, estos autores proponen a la literatura infantil como un elemento clave para la construcción de ciudadanía y un buen escenario para mostrar asuntos complejos de la realidad colombiana que se dimensionan de modo diferente cuando los protagonistas son los niños. Es decir, se presenta un enfoque en el que los sucesos históricos no se introducen de modo explícito pero sí contienen elementos que invitan al lector a ponerse en situación y a ir descubriendo el proceso histórico de su país y los alcances del conflicto en su vida cotidiana.

Hay un interés de mostrar que el niño hace parte de un grupo social y está inserto en una cultura, que está aprendiendo a formar parte de la misma, a entenderla y a proyectarse en ella. Se evidencia cómo esta literatura no tiene afán de victimizar a la infancia sino que quiere acercarse a sus lectores a través de algunos elementos que pueden ser pares a la niñez de cualquier latitud –en términos de exploración y conocimiento de su yo y del mundo circundante–, y que generan empatía con los protagonistas y por ende también un interés por el suceso narrado.

En esta construcción ideal de lo que debería ser un libro infantil que representa parte del conflicto colombiano se encontraron también algunos elementos que dejan de manifiesto la complejidad a la que se enfrenta el escritor de LIJ para no romper su universo narrativo y no poner su voz por encima de los personajes, por ejemplo, o no exponer los datos históricos en un anhelo informativo, con excesivo didactismo que a veces puede quedar forzado al momento de la lectura o en proponer conflictos como medio para escarmentar al protagonista, o para ejemplificar de manera esquemática cómo se debería responder ante situaciones en las que el niño-joven tiene que participar y resolver porque también les incumbe lo que está sucediendo.

La infancia en el contexto del conflicto armado colombiano, expone Ospina y Alvarado (2013) “se ha consolidado a partir de la victimización de los niños y las niñas y en posturas dicotómicas en las cuales los niños y las niñas son percibidos o como víctimas o como victimarios” (p. 55) y es ese enfoque el que se debería superar y “construir relaciones alternativas a las violencias, en las que la condición de infancia se consolide desde la capacidad de agencia y la construcción colectiva de opciones futuras” (p. 55).

Estos elementos se identifican mejor en la literatura bajo la vista de ciertos modos característicos que he encontrado en estos títulos, especialmente por la forma particular en que se presentan estas nociones a los niños. Como apunto en el último capítulo, el escritor idea un doble juego en el cual propone una camaradería con el lector infantil, que no conoce la totalidad del universo representado; adicionalmente el autor invita al lector adulto a tomar parte activa de los procesos lectores de los niños, con un interés explícito de ubicarlos en un lugar en donde puedan elaborar sentido a partir de un acercamiento a aspectos sociopolíticos, y para ello se introducen

algunos índices, tales como fechas, personajes históricos, menciones a la cultura popular, lugares geográficos, o situaciones específicas que puedan conectar al lector con la realidad colombiana a través de estos libros y viceversa.

Más que ser un medio para analizar el conflicto colombiano es una manera de introducirlo al público en formación y por esa misma justificación en ofrecer a los lectores unos relatos protagonizados por otras voces, que permite hacer uso de estrategias diferentes e innovadoras para la literatura, en donde entra a jugar un papel preponderante la ambigüedad y el esbozo de elementos que perfilan la realidad nacional. En esa medida, son textos que invitan a nuevas posibilidades de lectura y que dejan de ser exclusivamente para niños y jóvenes.

Es importante mencionar que los niños y jóvenes ciertamente pueden reconocer algunos de esos índices. A lo largo de esta investigación pude realizar algunos ejercicios espontáneos de lectura con niños colombianos (incluyo dos transcripciones en el anexo 4) que conseguían descifrar con presteza las nociones introducidas en los relatos, algunas más elaboradas que otras. Por ejemplo, sabían identificar la situación conflictiva como algo que podría sucederles, y la reconocían por noticias que habían escuchado o porque algún vecino o amigo había pasado por una situación similar, y además podían enlazar las fechas y los nombres con algunos sucesos específicos de la historia de Colombia. Así, palabras como secuestro, conflicto, guerrilla, sicarios, desaparición, reclutamiento, desplazados eran palabras que fácilmente podían conectar con los relatos leídos, a veces presentados con los adjetivos que los adultos suelen usar como “el flagelo del secuestro”, “los desplazados por la violencia”, “los niños reclutados” y otras elaboraciones que dan cuenta de su saber frente a la cuestión. Es posible afirmar que los menores de edad pueden construir sentido a partir de lo narrado porque en mayor o menor medida reconocen y se identifican con estas representaciones del conflicto.

Quisiera apuntar que esta investigación no pretende ser conclusiva sobre esta problemática. A futuro me gustaría confrontarla con los nuevos títulos que han seguido apareciendo en los años recientes sobre este tema. Asimismo, considero importante el rumbo que tomará el conflicto colombiano para ver de qué modo este va a entrar hacer parte de la LIJ; es probable que tales tópicos entren a formar parte de los contenidos de las clases de historia, educación ética y competencias ciudadanas, como ha ocurrido en otros países, por ejemplo en Argentina con el tema de las dictaduras, ya que es innegable que la literatura ha sido uno de los medios ideales para introducir estos tópicos en el público en formación.

A partir de esta investigación me surgen más preguntas que espero responder en un próximo estudio, por ejemplo, dilucidar por qué la fantasía no es el género que haya tenido más desarrollo

en la LIJ colombiana. También me gustaría comparar el tema de manera más profunda con otras regiones de América Latina y en un horizonte de tiempo confirmar si efectivamente estos libros fueron moda de un día o si en verdad son el inicio de una tendencia que por ahora no tiene intenciones de detenerse.

Finalmente, estos libros ofrecen una nueva forma de entender el conflicto colombiano, constituyen una invitación a escuchar las voces infantiles y juveniles y a proponer una mirada en la que los menores de edad tienen mucho por decir y desde donde se atisban aspectos de la realidad colombiana que todavía no han sido narrados en la literatura.

Bibliografía

Bibliografía primaria

ARCINIEGAS, Triunfo.(2011). *El árbol triste*. Bogotá: SM.

BECERRA DE JENKINS, Lyll. (2004) *Prisión de honor*. Bogotá: Norma.

BUITRAGO, Jairo & YOKTENG R. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.

-----.(2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá: Babel Libros.

CABALLERO CALDERÓN, Eduardo. *Historia en cuentos*

CARO, Victor. (1999). La gallina Nicaragua en A. Landauro, *Fábulas de América* (págs. 25-27). Santiago de Chile:Editorial Andrés Bello.

CASTILLA, Julia Mercedes. (2001). *Luisa viaja en tren*. Bogotá: Panamericana.

-----.(1990). *Aventuras de un niño de la calle*. Bogotá: Norma.

EASTMAN, María. (1948). *El conejo viajero*. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional.

DA COLL, Ivar. (1989). *Tengo miedo*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

-----.(2012). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel Libros.

DIAZ, Gloria Cecilia. (1995). *El sol de los venados* Bogotá: SM

FLÓREZ, Andrés Elías. (1993). *La vendedora de claveles*. Bogotá: Educar Cultural Recreativa.

LATINO, Simón. (1946). *Vida de Simón Bolívar contada a los niños*. Bogotá: La Gran Colombia.

LEAL, Francisco. (2010) *El mordisco de la medianoche*.Bogotá: SM

LYRA, Carmen. (1992). *Cuentos de mi tía Panchita*. San José: Imprenta Nacional.

MARTI, José. (1992). *Obras completas/Teatro/Novela/La edad de oro*. (Vol.18). La Habana: Editorial de Ciencias sociales.

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

MONTAÑA, Francisco. (2011). *No comas renacuajos*. Bogotá: Babel libros

-----.(2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara.

MONTES, Graciela .(1996). *El golpe y los chicos*. Buenos Aires, Gramón-Colihue.

OSORIO, Fanny. (1956). *Cuento de navidad*. Bogotá: Editorial Argra.

PÉREZ TRIANA, Santiago. (1907). *Cuentos a Sonny*. Madrid: Imp. de Ricardo Fé.

- POMBO, Rafael. (1867). *Cuentos pintados*. New York: Editorial Appleton.
- . (1916). *Fábulas y verdades*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (2011). *Cuentos Pintados* , ilustrados por Ivar Da Coll. Bogotá: Babel Libros-Panamericana.
- REYES, Yolanda. (2000). *Los agujeros negros*. Bogotá: Alfaguara
- ROSERO DIAGO, Evelio. (1991). *Pelea en el parque*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- . (2009) *Pelea en el parque; el sueño de Tacha*. Bogotá: SM
- . (2000). *Cuchilla*. Bogotá: Norma.
- URBINA, Manuel Ivan. (2012). *Voces bajo la lluvia*. Bogotá: Panamericana editorial.
- VASCO IRENE. (1995). *Paso a paso*. Bogotá: Panamericana editorial
- (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: Fondo de Cultura Económica

Bibliografía general

- ÁLVAREZ GARDEAZABAL, Gustavo. 1970. *La novelística de la Violencia en Colombia*. Cali: Universidad del Valle (monografía de grado).
- ÁLVAREZ ZAPATA, Didier. (2014). *Una región de lectores que crece*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.
- ANDRUETTO, María Teresa. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos* Córdoba: Comunicarte.
- ARIÈS, Philippe. (1992). *El niño en la vida familiar del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARRUBA YEPES, Mario. (1996). Síntesis de historia contemporánea. En Jorge Eduardo Melo (Ed.). *Colombia Hoy*. Bogotá: Biblioteca Popular Colombiana.
- BAKER, P. J., & Moss, R. K. (2001). Creating a community of readers. En S. Redding & L. G. Thomas (Eds.), *The community of the school* (págs. 319–333). Chicago: Academic Development Institute.
- BAJTIN. Mijail. (1994). *El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- . (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- . (2003). *Problemas en la poética de Dostoievsky*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BĚLIČ, Oldřich. (1969). *Análisis estructural de textos hispanos*. Madrid: Editorial prensa española.
- BORRERO, Lucía. (2000). Puntos de bifurcación en la reciente narrativa infantil y juvenil en Colombia. En Maria M. Jaramillo, B. Osorio & A. Robledo (Edits.) *Literatura y cultura : narrativa colombiana del siglo XX* (págs. 571-613). Bogotá: Ministerio de Cultura, 2000.

- BLOOM, Harold. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- . (2007). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- BORJA, M., GALEANO A. & FERRER Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. En *Estudios de Literatura Colombiana*. (27),157-177.
- BRAVO VILLASANTE, Carmen. (1966). *Antología de la literatura infantil en lengua española*, Madrid: Doncel.
- . (1973). *Antología de la literatura infantil española*, Madrid: Doncel, 1973.
- . (1987). *Historia y Antología de la literatura infantil iberoamericana*. Madrid: Everest,
- . (1988). *Historia y Antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón.
- . (1991). Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil. *Cuadernos hispanoamericanos* (492), 151-154.
- CABRERA DELGADO, Luis. (2010). Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en América Latina. *Actas y memorias del congreso iberoamericano de literatura infantil y juvenil* (págs. 220-238). Madrid: SM.
- CALDO, P. & SCALONA, E. (2011). De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema "última dictadura militar" en las escuelas secundarias: Análisis de casos para pensar la reforma curricular actual. *Clío & Asociados* (15), 235-255.
- CASTELLANOS, Jorge y MARTÍNEZ, Miguel A. (1981). El dictador hispanoamericano como personaje literario. *Latin American Review*. (16,2), 79-105.
- CASTILLA BARRIOS, Olga. (1958). *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*. Bogotá: Aedita-Cromos.
- CENTRO NACIONAL de memoria histórica. (2013). *¡Basta Ya!* Bogotá: Centro Nacional de memoria histórica
- CERDÁ, Hugo. (1978). *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.
- CHAMBERS, Aidan. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLASSANTI, Marina. (2011). Escribir para niños, un espejo interior. *Memorias del seminario de Literatura infantil 1988-2011* (págs.235-240). Medellín: Alcaldía de Medellín..
- COLOMER, Teresa. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- . (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida Revista Latinoamericana de lectura*. (Año XXII, nº1), 6-23.

- . (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- . (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*. (145), 7-17.
- CUBELLS, Francisco. (1992). La Literatura Infantil colombiana en la actualidad. *Boletín Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*. (Año X, N° 21, julio-septiembre), 15-25.
- DORFMAN, Ariel y MATTELART Armand. (1972). *Para leer el Pato Donald*. México: Siglo XXI editores.
- GALLO, Catalina. (Febrero de 2016). La fauna de Ivar da Coll, ícono de la literatura infantil colombiana. *Bocas*. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/bocas/la-fauna-de-ivar-da-coll-icono-de-la-literatura-infantil-en-colombia/16537613/5/home>
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (9 de octubre de 1959). Dos o tres cosas sobre la novela de la violencia en Colombia. *La calle* (103), 12-13. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/dos-tres-cosas-sobre-la-novela-de-la-violencia/36312>
- GARRALÓN, Ana. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- GENETTE, Gerard. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- GIRALDO, LUZ MARY. (2001). Inmigrantes, desplazados y exiliados en la literatura colombiana *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], (3) <http://alhim.revues.org/540>
- GREIMAS, A. J. y Courtes, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ, Victoria. (1997). El canon literario frente a la moda. *III Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura de la FGSRP* (págs. 50-52). Madrid: Cuadernos de literatura infantil y juvenil.
- . (2000). 100 obras de literatura infantil del siglo XX. *VI Simposio sobre literatura infantil y lectura Cluj : Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (págs. 56-60), Barcelona: Editorial Fontalba, S. A.
- . (2010). Hacia un canon iberoamericano de LIJ. *Actas y memorias del congreso iberoamericano de literatura infantil y juvenil* (págs. 144-154). Madrid: SM.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (1997). *Mil libros. Una selección bibliográfica*. Salamanca- Madrid.

- . (2000). 100 obras de literatura infantil del siglo XX. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (130) (págs. 58-159) Madrid: CLIJ.
- FORTES, Irene. (2002.) Interpretación de las canciones de Victor Jara. *Jornades de Foment de la Investigació* de la FCHS (págs. 1-9) Universitat Jaume I.
- HANAN DÍAZ, Manuel. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. *Seminario internacional de promoción de lectura*. Córdoba: CEDILIJ. Recuperado de <http://www.cedilijweb.com.ar>.
- HENDRICK, Harry. (1992). Child and Childhood. *Refresh. Recent Findings of Research in Economic & Social History*, 1-4.
- HOLLINDALE, Peter. (1988). *Ideology and Children's books*. Woodchester: Thimble Press. Recuperado de <http://mail.scu.edu.tw/~jmklassen/scu101/gchlit/Holindale-Ideology.doc>.
- HOUSKOVÁ, Anna. (1989). El testimonio como género literario. *Iberoamericana Pragensia* (22) (págs.11-20) Praga: Universidad Carolina.
- . (2010). *Visión de Hispanoamérica: Paisaje, utopía, quijotismo en el ensayo y la novela*. Praga: Universidad Carolina.
- HUNT, Peter. (2003). Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism. En Cano Vela, Gregorio (ed.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (págs. 21-30). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- KARL, Jean. (1989). The process of finding the voice in Realistic Fiction for the Middle-Age Child. En Charlotte F. Otten & Gary D. Schmidt (ed.) *The Voice of the Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics* (págs. 199-205). New York: Greenwood Press.
- KENFEL, Veljka Ruzicka. (1995). *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Colección de estudios literarios.
- JOOSEN, Vanessa, K. V. (Ed.). (2006). *Changing Concepts of Childhood and Children's Literature*. Cambridge: Cambridge Scholar Press .
- LAVAL, Ramón A. (1997)
- LERER, Seth. (2008). *Children's Literature: A Reader's History from Aesop to Harry Potter* University of Chicago, Press.
- LLOBET, Valeria (Comp.). (2013). *Pensar la infancia en América Latina, Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- LLUCH, Gema. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación de Fundalectura (Colombia)*. Bogotá: Fundalectura.
- LONDOÑO, Patricia. (1985). ¡Pañales para la literatura infantil! *Boletín cultural y bibliográfico*.

XXII (4), 82-85.

LOSADA, Alejandro. El realismo social en la América Hispánica en *Revista Iberoamericana* (XLV, 108-109), 413-442.

MACHADO, Ana María. (1997). Ideología y libros infantiles. *Hojas de lectura*. Fundalectura 44, 25.

MICHILS, Tania. (2005). El tema de la desaparición en la literatura infantil argentina: Cómo se recuperó la memoria. “Estética de las guerras de los mundos juveniles”, en Ruzicka, V., Vázquez, C. y Lorenzo, L. (Eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerra en la literatura*. Vigo: Universidad de Vigo, 277-287.

MOJICA, Juan Pablo. (2012). Veinte años de pelea en el parque. *Tiempo de leer* (2), 7-10.

MORENO Verdulla, Antonio y SANCHEZ Vera, Lourdes (2005). Estética de las guerras de los mundos juveniles, en Ruzicka, V., Vázquez, C. y Lorenzo, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerra en la literatura*. Vigo: Universidad de Vigo, 289-303.

MUKAŘOVSKY, Jan. (2000). *Signo, función y valor*. Santa de de Bogotá : Plaza & Janés Editores.

MUÑOZ, Oscar. (2006). Siete estudios sobre la novela de la Violencia en Colombia, una evaluación crítica y una nueva perspectiva. *Poligramas* (25), 85-108.

NADHEZDA TRUQUE, Sonia. (1996). *El almacén de los niños: historia de la literatura infantil en Colombia*. Bogotá: Colcultura.

NIKOLAJEVA, Maria. (Ed.)(1995). *Aspects and issues in the History of Children's Literature*. Wesport, CT: Greenwood.

----- (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, Md: Scarecrow Press .

NODELMAN, Perry. (2008). *The hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ORJUELA, Héctor. (1965). *Biografía y Bibliografía de Rafael Pombo*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

----- (1975). *La obra poética de Rafael Pombo*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

OQUIST, Paul. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Biblioteca popular colombiana.

- ORJUELA, Hector. (1965). *Biografía y Bibliografía de Rafael Pombo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- OSPINA-ALVARADO, M. ALVARADO, H. OSPINA,. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia, en Valeria Llobet, *Construir la infancia en América Latina. Un estado de la cuestión* (págs. 35- 59). Buenos Aires: CLACSO.
- (1975). *La obra poética de Rafael Pombo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- PARDO, Zully. (2010). El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970 – 2008. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 138-151.
- PECAUT, Daniel. (2016). *Una lucha armada al servicio del statu quo y político*. Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/ensayo/daniel-pécaut>
- PEÑA, Luis Bernardo e ISAZA, Beatriz Helena. (2005). *Análisis comparado de planes de lectura*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.
- PEÑA MUÑOZ, Manuel. (1997). *Había una vez... en América: Literatura infantil de América Latina*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- (2009). *Historia de la literatura infantil en América Latina*. Madrid: Fundación SM
- PRADES, María Dolores y Maísa Kawata. (2010). Panorama de la historia de la edición de literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Actas y memorias del congreso iberoamericano de literatura infantil y juvenil* (págs.188-198). Madrid: SM.
- PRESS, T. A. (12 de marzo de 1989). Novel on Dictatorship Aimed at Youth. *New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/1989/03/12/nyregion/novel-on-dictatorship-aimed-at-youth.html>
- PROPP, Vladimir. (1987). *Morfología del cuento : seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos / Vladimir Propp. Y de El estudio estructural y tipológico del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- RAMA, Ángel.(1982). *La novela en América Latina. Panoramas 1920-1980*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- (2004) *La ciudad letrada*. Tajamar Editores, Santiago de Chile, 2004.
- (2006). *Crítica literaria y utopía en América Latina*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- REYES, Alfonso. (1972). *Ensayos*. Editorial Casa de las Americas, la Habana.
- REYES, Yolanda. (1994). La literatura infantil en Colombia en *Hojas de lectura* (29), 3-5.
- RICOEUR. Paul. (2004). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI editores.ROBLEDOS, Beatriz

- ROBLEDO, Beatriz Helena. (1995). *Literatura Infantil colombiana: hilos para una historia. II Congreso Nacional de lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- .(1997). *Antología - Los mejores relatos infantiles*. Bogotá: Biblioteca Familiar Presidencia de la República.
- .(Octubre de 2007). *La literatura infantil colombiana: una tortuga que avanza a paso lento. Ciudad Viva*.
- .(2012). *Todos los danzantes: Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- .(2013). *Hitos de la literatura infantil y juvenil de iberoamericana*. Madrid: Fundación SM.
- RODARI, Gianni. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos.
- RODRÍGUEZ, Antonio Orlando. (1993). *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Cerlalc.
- .(2000). *Hacia una historia de la literatura infantil en Colombia. Boletín Cultural y bibliográfico*. XXVII (55), 142-144. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti6/bol55/55-resenas.pdf>
- .(2010). *Literatura Infantil y Juvenil Latinoamericana. De los orígenes a los años 70: algunos hitos y tendencias. Actas y memorias del congreso iberoamericano de literatura infantil y juvenil* (págs. 66-79). Madrid: Fundación SM.
- RODRIGUEZ, Gloria María. (1994). *Una literatura en la balanza. Hojas de Lectura de Fundalectura* (29), 21.
- RODRÍGUEZ, Osvaldo. (1988). *La Nueva canción chilena. Continuación y reflejo*. La Habana: Casa de las Américas. Edición digital recuperada de <http://www.blest.eu>.
- ROMERO OSPINA, Roberto. (2012). *Unión Patriótica Expedientes contra el olvido*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- ROUQUIÉ, Alain. (1980). *Dictadores, militares y legitimidad en América Latina. Crítica y utopía* (5), 11-28
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1999) *El Emilio o la educación*. Madrid: Club internacional del libro.
- RUEDA, María Helena. (2004). *Escrituras del desplazamiento: los sentidos del desarraigo en la narrativa colombiana en Revista Iberoamericana* (207), 391-408.
- SALDARRIAGA Oscar y Javier Sáenz. (2007). *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX*. En P. Rodríguez y M. Mannarelli, *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- SANCHEZ LOZANO, Carlos. (2013). *Hacia la mayoría de edad: una aproximación a los hitos de la*

literatura infantil y juvenil. En B. H. Robledo, *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana* (págs. 73-91). Madrid: Fundación SM.

SARMIENTO, Domingo Faustino. (1977). *Facundo*. Caracas: Biblioteca de Ayacucho

SAVATER, Fernando. (1983). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

SEPÚLVEDA, Eliana Lucía. (2011). “La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América Latina. En Carmen E. Acosta, *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces* (págs. 13-30). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SHAVIT, Zohar. (1995). The historical model of the development of Children's Literature. En Maria Nikolajeva, *spects and issues in the History of Children's Literature* (págs. 27-38). Westport, CT: Greenwood.

SOËTARD, Michel. (1994). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXVI (3-4), 435-448.

TEJERINA LOBO, Isabel. (2004) El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo: Revista de la asociación del Libro infantil y juvenil* (12), 17-25.

TIRADO MEJÍA, ÁLVARO. (1995). La violencia en Colombia en *Historia y sociedad* (2), 115-124.

----- (1996). Colombia: siglo y medio de bipartidismo en J.O.Melo, *Colombia hoy*. Bogotá: Biblioteca popular colombiana.

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

TRONCOSO, Marino. (1987). De la novela en la violencia a la novela de la violencia. 1959-1960 en *Universitas Humanisticas* (28), 29-37.

TUSITALA. (1994). Una mirada a la literatura infantil colombiana en *Hojas de lectura* (29), 35-37.

VASCO, Irene. (2006). Literatura para niños en Colombia: en busca de un lenguaje propio. Recuperado de <http://docplayer.es/12261635-Literatura-para-ninos-en-colombia-en-busca-de-un-lenguaje-propio.html>

VALENZUELA, Jorge. (2014). El primer cuento marxista para niños en el Perú: El caso de “Paco Yunque” de César Vallejo. *Atenea* (5), 211-225.

VÁZQUEZ PIÑEROS, María del Rosario. (2007) La iglesia y la violencia bipartidista en Colombia en *Anuario de historia de la iglesia*. Vol 16, 3109-334.

VÉLEZ DE PIEDRAHÍTA, Rocío. (1983). *Guía de literatura infantil*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

----- (Agosto de 1994). Tendencias actuales de la literatura infantil en Colombia en *Hojas de*

lectura (29), 14-17.

VENEGAS, Clemencia. (1984). Panorama de la literatura infantil. Colombia en *Parapara*, 71-88.

VERGARA, Otto. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En P. Rodríguez y M. Mannarelli, *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

VODIČKA, Felix. (2007) . *La historia literaria: sus problemas y tareas*. La Habana: Criterios.

YEPES OSORIO, Luis Bernardo (2009). Los escritores de LIJ colombiana de los ochenta y los noventa hoy. En: *Nuevas hojas de Lectura* (20), 8-17.

Resoluciones y documentos técnicos

Corte interamericana de derechos humanos resolución del 6 de marzo de 2003.

Organización de Naciones Unidas, 1989. Convención de los Derechos de los niños.

-----, 2009. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, 2011. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas.

ANEXOS

Anexo 1

ANEXO 1: CUADRO DE AUTORES Y OBRAS (ESTUDIOS A 2001)

	Autor	título	año	Reimp.	Género	Listado
1	Acevedo de Gómez, María Josefa (1803-1861)	Mis recuerdos de Tibacuy	1861	si	c. costumbres	V
2	Acevedo de Gómez, María Josefa (1803-1861)	Santafé	1861	si	c. costumbres	V
3	Aguirre, Saúl (1919-2011)	Canción de cuna	1947	si	Poesía	C
4	Álvarez Iván Darío (1956)	El discreto encanto de la isla Acracia	1979	si	teatro	A
5	Álvarez Lleras, Antonio (1892 - 1956)	El Ángel de Navidad	1921	no	teatro	C
6	Ángel, Amparo (1945)	Xochi y Pilli	1983	si	Historia	A, V
7	Ángel, Darío (1950)	La hora del ángelus	1995	no	narrativa	B
8	Amórtegui, Octavio (1901-1990)	Torcuato Meñique	1941	si	Poesía	C
9	Amórtegui, Octavio (1901-1990)	El retorno	1941	no	Poesía	C
10	Arciniegas, Ismael Enrique (1865-1938)	el romancero de la conquista y la colonia	1938	si	romance	C, R
11	Arciniegas, Triunfo (1957)	La silla que perdió una pata	1988	si	narrativa	A, R
12	Arciniegas, Triunfo (1957)	Caperucita Roja	1993	si	narrativa	A, F, R
13	Arciniegas, Triunfo (1957)	Caperucita Roja y otras historias perversas	1996	si	narrativa	B, R
14	Arciniegas, Triunfo (1957)	El león que escribía cartas de amor	1989	si	narrativa	R
15	Arciniegas, Triunfo (1957)	La lagartija y el sol	1989	no	narrativa	R
16	Arciniegas, Triunfo (1957)	La media perdida	1989	si	narrativa	R
17	Arciniegas, Triunfo (1957)	La muchacha de Transilvania	1993	si	narrativa	A, R
18	Arciniegas, Triunfo (1957)	Las batallas de Rosalino	1989	si	narrativa	R
19	Arciniegas, Triunfo (1957)	Los casibandidos que casi roban el sol	1993	si	narrativa	A, R
20	Arias Quijano, Alfonso (SR)	Gloria in excelsis	SR	no	Poesía	C
21	Baena, Lilia Senior de (1914-?)	El osito azul	1942	si	narrativa	C, R
22	Bayona Posada, Daniel (1887-1920) ²⁴²	Perico	1921	si	narrativa	C, F
23	Becerra de Jenkins, Lyll (1925-1997)	Prisión de honor	1989	si	narrativa	B, EL, F

24	Becerra de Jenkins, Lyll (1925-1997)	La celebración del héroe	1993	no	narrativa	B
25	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Juan Sábalo	1983	si	narrativa	R
26	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Travesuras del Tío Conejo	1986	si	narrativa	B, R
27	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Kokú-yo y el mensajero del sol	1988	si	narrativa	R
28	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Bolívar, Hombre y guerrero	1983	no	narrativa	R
29	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951-1988)	A golpes de esperanza	1981	no	narrativa	R
30	Bernal, Luis Darío (1950)	Catalino Bocachica	1979	si	narrativa	A, B, F, R
31	Bernal, Luis Darío (1950)	La batalla de la luna rosada	1990	si	narrativa	A, R
32	Bernal, Luis Darío (1950)	Rimas y bromas para maromas	1990	si	Poesía	R, F
33	Bernal, Luis Darío (1950)	Coralito Frasquito y su sueño de navidad	1992	si	narrativa	R
34	Bernal, Luis Darío (1950)	Números y Palabritas	1997	si	Poesía	R
35	Bernal, Luis Darío (1950)	Fortunato	1993	si	narrativa	R
36	Bernal, Luis Darío (1950)	Ka ta plum plam plum	1997	si	narrativa	R
37	Bonilla, Alfonso (1916-1978)	Lucero	1971	si	narrativa	R
38	Borda, José Joaquín (1835- 1878)	Dos veces muerto	1871	si	c. costumbres	V
39	Borda, José Joaquín (1835- 1878)	Jacinta	1871	si	c. costumbres	V
40	Buitrago, Fanny (1950)	Cartas desde el palomar	1988	si	narrativa	A, F
41	Buitrago, Fanny (1950)	La casa del arco iris	1986	si	narrativa	A
42	Buitrago, Fanny (1950)	la casa del verde doncel	1990	si	narrativa	F
43	Caballero Calderón, Eduardo (1910-1993)	Historia en Cuentos	1953	si	cuento	A, B, C, R, V
44	Caicedo Rojas, José (1816-1897)	La araña y el jardinero	1860	si	fábulas	C
45	Caicedo Rojas, José (1816-1897)	El duende de un baile	1846	si	c. costumbres	V
46	Canal Ramírez, Gonzalo (1916-1994)	Relatos para Muchachos (1982)	1982	si	narrativa	A, B, R
47	Caro, Víctor E. (1875-1944)	Fábula	1937	si	Poesía	C, F, R
48	Caro, Víctor E. (1875-1944)	Salpicón	1937	si	Poesía	C
49	Caro, Víctor E. (1875-1944)	El milagro de San Isidro	1937	si	Poesía	C
50	Caro, Víctor E. (1875-1944)	El pollo Chiras	1937	si	Poesía	R
51	Caro, Víctor E. (1875-1944)	La gallina Nicaragua	1937	si	Poesía	R

52	Carranza, Eduardo (1913-1985)	Don Paramplín	1936	si	Poesía	C
53	Carrasquilla Tomás (1858-1940)	En la diestra de Dios padre	1897	si	narrativa	C, F
54	Carrasquilla Tomás (1858-1940)	Simón el mago	1890	si	narrativa	B, C, F, R
55	Carrasquilla Tomás (1858-1940)	La marquesa de Yolombó	1926	si	narrativa	V
56	Carrasquilla, Rafael María (1857-1930)	Historias y cuentos para los estudiantes del colegio el rosario	1915	si	narrativa	A, R
57	Carrasquilla, Ricardo (1827-1887)	Perros y gatos	1937	si	Poesía	C
58	Carrasquilla, Ricardo (1827-1887)	El abrazo	1953	si	romance	C, F, R
59	Castañeda Aragón, Gregorio (1884-1960)	Canción para el niño nació en el mar	1939	no	Poesía	C
60	Castilla, Julia Mercedes (NR)	Aventuras de un niño de la calle	1990	si	narrativa	A, B
61	Castilla, Julia Mercedes (NR)	Emilio	1997	si	narrativa	B
62	Castillo, Eduardo (1889-1938)	Canción de cuna	1928	no	Poesía	C
63	Castrillón, Silvia (selección) (1942)	Cucurucú macará	1997	si	Poesía	F, A
64	Castrillón, Silvia (selección) (1942)	Tope, tope, tun	1987	si	Poesía	A
65	Castrillón, Silvia (selección) (1942)	Adivíneme esta	1988	si	Poesía	A
66	Castro Saavedra, Carlos (1924-1989)	Matrimonio de Gatos	1986	si	Poesía	B, F, R
67	Castro Saavedra, Carlos (1924-1989)	Los dos caballos	1986	si	Poesía	B, F, R
68	Castro Saavedra, Carlos (1924-1989)	El libro de los niños	1980	si	Poesía	A
69	Collazos Oscar (1942)	La ballena varada	1994	si	narrativa	B
70	Cortés, Francisco de Paula (1850- NR)	Juguetes de salón o el teatro de los niños	1893	si	teatro	A
71	Cortés, Enrique (1833-1912)	El manuscrito de mi tío	1878	si	c. costumbres	V
72	Da coll, Ivar (1962)	Chigüiro (serie)	1987	si	libro álbum	A, F, EL, R
73	Da coll, Ivar (1962)	Tengo miedo	1989	si	libro álbum	A, F, EL, R
74	Da coll, Ivar (1962)	Torta de cumpleaños	1989	si	libro álbum	A, F, EL, R
75	Da coll, Ivar (1962)	Hamamelis (serie)	1991	si	libro álbum	A, F, EL, R
76	Da coll, Ivar (1962)	Garabato	1990	si	libro álbum	R, F
77	Del Mar, Meira (1922-2009)	Canción de cuna para un niño marinero	1944	si	Poesía	C

78	De la Rosa, Amira (1903-1974)	La luna con parasol	1989	si	narrativa	R
79	Díaz, Eugenio (1803-1865)	Una ronda de don Ventura Ahumada	1858	si	c. costumbres	V
80	Díaz, Eugenio (1803-1865)	María Ticince o los pescadores de Funza	1860	si	c. costumbres	V
81	Díaz, Eugenio (1803-1865)	El Caney del totumo	1865	si	c. costumbres	V
82	Díaz, Eugenio (1803-1865)	La trilladora del vínculo	1866	si	c. costumbres	V
83	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	El valle de los cocuyos	1985	si	narrativa	A, B, EL, F, R
84	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	El sol de los venados	1993	si	narrativa	A, EL, R
85	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	El país de Lilac	1938	si	narrativa	A, B, C, F, R
86	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Otra vez en lilac	1942	si	narrativa	A, C, F
87	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Blondinnete	1942	si	teatro	C, R
88	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Y los sueños, sueños son	1951	no	teatro	R
89	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Cuentos tricolores	1967	si	narrativa	A, R
90	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Cambam Bali: cuentos de niños, de animales y de cosas	1973	si	narrativa	A, R
91	Eastman, María (1901-1947)	El Refractorio	1955	no	narrativa	R
92	Eastman, María (1901-1947)	El conejo viajero	1948	si	narrativa	C, R
93	España. Gonzalo (1945-)	Galería de piratas y bandidos de América	1994	si	narrativa	A, R
94	España. Gonzalo (1945-)	Relatos precolombinos	1994	si	narrativa	R
95	Faría, José Rafael Pbro. (1896-1979)	Duérmete, Jesús	SR	no	Poesía	C
96	Fornaguera María (1927)	La farsa de Poraisi	1980		narrativa	V
97	Fornaguera María (1927)	Fortacha y otros cuentos	1978		narrativa	A
98	Fornaguera María (1927)	Una canción en línea de fuego	1993	si	narrativa	A
99	Frías, Matilde (1951)	Arco iris	1990	si	Poesía	A
100	García Mejía, Hernando (1940)	cuentos del amanecer	1986	si	narrativa	B, V
101	García Mejía, Hernando (1940)	Cuentos para soñar	1973	si	narrativa	A, V
102	Garrido, Gilberto (1887 – 1978)	Azul del cuento trunco	1947	no	Poesía	C
103	Gómez Jaime, Alfredo (1878-1946)	Sueño infantil	1939	no	Poesía	C
104	Gómez, Ruperto S. (1837-1910)	Comedias infantiles	1882	no	teatro	C
105	Guerrero P, María (NR-1997)	Ventana de luz	1948	no	Poesía	C

106	Guarín, José David (1830-1890)	Entre que se moja	1880	si	c. costumbres	V
107	Guarín, José David (1830-1890)	Un día de San Juan en tierra caliente	1880	si	c. costumbres	V
108	Guarín, José David (1830-1890)	Mi primer caballo	1880	si	c. costumbres	V
109	Guarín, José David (1830-1890)	La docena de pañuelos	1880	si	c. costumbres	V
110	Guarín, José David (1830-1890)	Felipe	1880	si	c. costumbres	V
111	Gutiérrez y Gutiérrez Francisco Antonio (1848-1923)	El abuelo y el nieto	1937	no	Poesía	C
112	Groot, José Manuel (1800-1878)	Un sueño de dos colores	1860	si	c. costumbres	V
113	Hernández de Alba, Guillermo (1906-1988)	Retazos de historia	1936	si	narrativa	B, C, R
114	Isaacs, Jorge (1837-1895)	En busca del médico para María	1866	si	c. costumbres	V
115	Isaza, Pedro A (NR)	Un compadrazgo en la montaña	1866	si	c. costumbres	V
116	Jaramillo Arango, Euclides (1910-1987)	Los cuentos del pícaro tío conejo	1950	si	narrativa	A, B, C, R, V
117	Jaramillo Arango, Euclides (1910-1987)	Taller de la infancia	1968	si	narrativa	R, V
118	Jaramillo Arango, Euclides (1910-1987)	La extraordinaria vida de Sebastián de las Gracias	1977	no	narrativa	V
119	Jaramillo Arango, Rafael (1896-1963)	Los maestros de la literatura infantil	1959	si	narrativa	B, R
120	Jaramillo Arango, Rafael (1896-1963)	El ariquepe en su reino	1959	no	narrativa	R
121	Jaramillo Arango, Ricardo (1873-1950)	El buey del pesebre	1949	no	Poesía	C
122	Jaramillo Londoño, Agustín (1923-2010)	Cuentos del tío conejo	1963	no	narrativa	C
123	Jaramillo Arango, Euclides (1910-1987)	Cosecha de cuentos	1958	si	narrativa	V
124	Kendall, Sarita (1943)	La campana del arrecife	1989	si	narrativa	B
125	Kendall, Sarita (1943)	el rescate de Omacha	1995	si	narrativa	B
126	Kurusa y Verónica Uribe (NR)	El cocuyo y la mora	1991	si	narrativa	A
127	Lascarro Mendoza, Elvira (1930-1950)	Para el niño que amaba el mar	1952	no	Poesía	C
128	Lascarro Mendoza, Elvira (1930-1950)	Canción de cuna	1952	no	Poesía	C
129	Lascarro Mendoza, Elvira (1930-1950)	Preguntas infantiles	1952	no	Poesía	C
130	Latino, Simón -Carlos H. Pareja(1899-1987)	Vida de Simón Bolívar para los niños	1930	si	Historia	C, R
131	León Gómez, Adolfo (1857-1928)	Fábulas	1913	no	fábulas	C

132	León Rey, José Antonio (1903-1994)	Juegos infantiles del oriente cundinamarqués	1982	si	Poesía	R
133	Liévano, Luis (NR)	Arrume de rimas	1983	si	Poesía	F, V
134	Llano de Bernhardt, Carmenza (NR)	Compañero pez	1978	no	narrativa	V
135	Llanos, Antonio (1905-1978)	Villancico de Navidad	1950	no	Poesía	C
136	Lozano, Pilar (1951)	Socaire y el capitán loco	1987	si	narrativa	A, R
137	Lozano, Pilar (1951)	Colombia mi abuelo y yo	1987	si	narrativa	R
138	Lozano, Pilar (1951)	La estrella que le perdió el miedo a la noche	1989	si	narrativa	R, F
139	Luz Stella-María Cárdenas Roa (1899 – 1969)	Rincón infantil	1942	no	Poesía	C
140	Luz Stella-María Cárdenas Roa (1899 – 1969)	Ronda iluminada	1951	no	Poesía	C
141	Madiedo, Manuel María (1815-1888)	El boga del Magdalena	1866	si	c. costumbres	V
142	Madiedo, Manuel María (1815-1888)	El contrabandista	1866	si	c. costumbres	V
143	Mallarino Holguín, Rafael (1879-1936)	Vanidosa y de mal genio	1936	no	fábulas	C
144	Marroquín, José Manuel (1827-1908)	El tigre y el conejo	1886	si	fábulas	C
145	Marroquín, José Manuel (1827-1908)	el peñasco	1886	si	fábulas	C
146	Marroquín, José Manuel (1827-1908)	Penitencia	1886	si	c. costumbres	V
147	Marroquín, José Manuel (1827-1908)	La carrera de mi sobrino	1886	si	c. costumbres	V
148	Martín Góngora, Helcías (1920-1984)	La tortuga	1950	no	Poesía	C
149	Martínez Rivas, Federico (1889-1931)	El pobre don Pancho	1936	si	Poesía	C
150	Montes del Valle, Agripina (1844-1915)	Policarpa Salavarieta	1883	si	romance	C, R
151	Mosquera, Rubén (1860-1926)	La niña indiscreta	1907	si	teatro	A, C
152	Mújica, Elisa (1918-2003)	La Expedición Botánica contada a los niños	1978	si	narrativa	R, V
153	Mújica, Elisa (1918-2003)	Pequeño Bestiario	1990	si	narrativa	R
154	Mújica, Elisa (1918-2003)	Cuentos para niños de La Candelaria	1993	si	narrativa	F, R
155	Nannetti, Cleonice-Eco Nely (1905-NR)	Cuentos	1936	si	narrativa	B, C, R
156	Nannetti, Cleonice-Eco Nely (1905- NR)	Otros cuentos	1937	si	narrativa	B, C, R
157	Niño, Hugo (1947-)	Rodapalabra	1993	si	Poesía	B, R
158	Niño, Hugo (1947-)	Primitivos relatos contados otra vez	1976	si	narrativa	R
159	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	El gorrión y el sargento carabina	1962	no	teatro	A

160	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	La historia de Girasol Rodríguez	1963	no	teatro	A
161	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	La noche pecosa	1965	no	teatro	A
162	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	El hojarasquín del monte	1967	no	teatro	A
163	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Zoro	1977	si	narrativa	A, B, EL, F, R, V
164	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	De las alas caracolí	1985	si	narrativa	A, R
165	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Dalia y Zazir	1983	si	narrativa	A, R
166	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Aviador Santiago	1990	si	narrativa	A
167	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Razgo, Indo y Zas	1991	si	narrativa	A, R
168	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	La alegría de querer	1986	si	Poesía	A, F, EL, R
169	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Preguntario.	1988	si	Poesía	A, F, R
170	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	La señora contraria	1993	si	narrativa	F
171	Olaya, Carmenza (NR)	Después de pasar la lluvia	1977	no	narrativa	V
172	Osorio, Fanny (1926)	Milagro de navidad ronda infantil	1956	no	narrativa	R, V
173	Osorio, Fanny (1926)	El ratoncito estudiante	NR	no	narrativa	R, V
174	Osorio, Fanny (1926)	Lección de poesía	1971	no	narrativa	A, R
175	Otero Muñoz, Alfonso (1844-1930)	Cuentos	1932	no	Poesía	C
176	Paredes Padilla, Carlos (NR)	El intrepido Simón	1983	no	narrativa	A
177	Pérez Triana, Santiago (1858-1916)	Cuentos a Sonny	1907	si	narrativa	A, C, R
178	Piñeros Corpas, Joaquín (1915-1982)	Chichigata y otros cuentos	1992 (?)	no	narrativa	R
179	Pombo, Rafael (1833-1912)	cuentos morales para niños formales	1869	si	narrativa	A, B, C, F, R, V
180	Pombo, Rafael (1833-1912)	cuentos pintados	1867	si	narrativa	A, C, F, R, V
181	Pombo, Rafael (1833-1912)	Fábulas y verdades	1916	si	fábulas	A, C, F, R, V
182	Posada Gutiérrez, Joaquín (1797-1881)	Partida del libertador	1866	si	c. costumbres	V
183	Restrepo, Laura (1950)	Las vacas comen espaguetis	1990	si	narrativa	A
184	Reyes Carlos José (1941)	Teatro para niños	1971	si	teatro	A
185	Reyes Carlos José (1941)	El hombre que escondió el sol de la luna	1975	si	teatro	A
186	Reyes Carlos José (1941)	El globito manual	1975	si	teatro	A
187	Reyes, Yolanda (1959)	El terror de sexto B y otras historias de colegio	1995	si	narrativa	A, B, EL, R

188	Reyes, Yolanda (1959)	El libro de los días	1990-93	no	cuaderno de notas	R
189	Reyes, Yolanda (1959)	María de los dinosaurios	1998	no	narrativa	B
190	Rivas, Medardo (1825-1901)	La fiesta de piedras	1860	si	c. costumbres	V
191	Rivas, Raimundo (1889-1946)	Historia de Colombia narrada en verso a los niños	1944	si	Historia	C
192	Rivera Jaramillo, Hernando (1915-1974)	Fábulas del agua	1945	no	fábulas	C
193	Rodríguez, Julia (NR)	Biombo infantil	1975	no	teatro	A
194	Román, Celso (1947)	Los amigos del hombre	1979	si	narrativa	F, R, V
195	Román, Celso (1947)	El pirático barco fantástico	1985	si	narrativa	R
196	Román, Celso (1947)	Las cosas de la casa	1988	si	narrativa	R
197	Román, Celso (1947)	El maravilloso viaje de Rosendo Bucurú	1988	si	narrativa	B, R
198	Román, Celso (1947)	El imperio de las cinco lunas	1998	si	narrativa	B
199	Román, Celso (1947)	De ballenas y de mares	2002	si	narrativa	R
200	Román, Celso (1947)	Los animales domésticos y electrodomésticos	1993	si	narrativa	R
201	Rosero Diago, Evelio (1958)	Pelea en el parque	1991	si	narrativa	A, B, EL, R
202	Rosero Diago, Evelio (1958)	El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo	1996	si	narrativa	A, R
203	Rubens, Diana- Isabel Pardo de Hurtado (1910-NR)	Alberca de cristal	1953	no	Poesía	C
204	Ruiz, Clarisa (1955)	Traba la lengua lengua la traba	1984	si	Poesía	F, R, V
205	Ruiz, Clarisa (1955)	Palabras que me gustan	1987	si	Poesía	A, EL, F, R, V
206	Ruiz, Clarisa (1955)	El libro de los días	1990-93	no	cuaderno de notas	R
207	Ruiz, Clarisa (1955)	el cartero enamorado	1993	si	narrativa	A, F
208	Sánchez Juliao, David (1945-2011)	el país más hermoso del mundo	1989	no	narrativa	A, F
209	Sanclemente, Álvaro (1914-1949)	Jaula de canciones	1947	no	Poesía	C
210	Santander, Rafael Eliseo (1809-1883)	Historias de unas viruelas	1866	si	c. costumbres	V
211	Santander, Rafael Eliseo (1809-1883)	La calle honda	1866	si	c. costumbres	V

212	Silva, José Asunción (1865-1896)	Infancia	1883	si	Poesía	C
213	Silva, José Asunción (1865-1896)	Apólogo	1886	si	fábulas	C
214	Silva, José Asunción (1865-1896)	Los maderos de San Juan	1892	si	Poesía	C
215	Solarte Lindo, Fernando (1938)	El hombre con cola de león	1983	si	narrativa	A
216	Suaza, Main (NR)	Adivina adivinador	1984	no	Poesía	F, V
217	Silva, Ricardo (1836-1837)	El portón de casa	1883	si	narrativa	R
218	Vasco, Irene (1952)	Don Salomón y su peluquera	1989	si	narrativa	R
219	Vasco, Irene (1952)	Conjuros y Sortilegios	1991	si	Poesía	A, F, EL, R
220	Vasco, Irene (1952)	Como todos los días	2009	no	narrativa	R
221	Vasco, Irene (1952)	Paso a paso	1995	si	narrativa	B, EL, R
222	Velasco, Antonio Arcadio (no hay registro)	Medias comedias	1947	no	teatro	C
223	Vélez, Jaime Alberto (1956-2003)	Buenos días noche	1987	si	narrativa	A
224	Vélez, Rubén (1956)	Hip, hip hipopótamo vagabundo	1981	si	narrativa	A, EL, V
225	Vergara y Vergara, José María (1831 1872)	Un par de viejos	1866	si	c. costumbres	V
226	Vergara y Vergara, José María (1831 1872)	El último abencerraje o la trata de caballos	1866	si	c. costumbres	V
227	Vergara y Vergara, José María (1831 1872)	Fundación de Bogotá	1866	si	c. costumbres	V
228	Zapata Olivella. Manuel (1926-2001)	Fábulas de Tamalameque		si	cuento	V
229	Zuluoga Mariela (NR)	El país de los días eternos	1993	no	narrativa	A

Anexo 2

ANEXO 2 CUADRO AUTORES Y TÍTULOS

	Autor	Título	Año	reimp	Género	listado
1	Algorta, Alejandra (1991)	Pez quiere ir al mar	2012	no	narrativa	BR
2	Alvarez Iván Darío (1956)	la libélula dorada	NE	NE	teatro	BR
3	Alvarez Iván Darío (1956)	Los héroes que lo vencieron todo, menos el miedo	1996	si	teatro	BR, CZ
4	Arciniegas, Ismael Enrique (1865-1938)	el romancero de la conquista y la colonia	1938	si	romance	BR
5	Arciniegas, Triunfo (1957)	los besos de María	2001	si	narrativa	BR
6	Arciniegas, Triunfo (1957)	Caperucita Roja y otras historias perversas	1996	si	narrativa	BR
7	Arciniegas, Triunfo (1957)	El árbol triste	2005	si	narrativa	CZ
8	Arciniegas, Triunfo (1957)	El último viaje de Lupita López	2011	si	narrativa	CZ
9	Baena, Lilia Senior de (1914-?)	El osito azul	1942	si	narrativa	BR
10	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Juan Sábalo	1983	si	narrativa	BR, CZ
11	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Travesuras del Tío Conejo	1986	si	narrativa	BR
12	Berdella De La Espriella, Leopoldo (1951- 1988)	Kokú-yo y el mensajero del sol	1988	si	narrativa	BR
13	Bernal, Luis Darío (1950)	Catalino Bocachica	1979	si	narrativa	BR
14	Bernal, Luis Darío (1950)	La batalla de la luna rosada	1990	si	narrativa	BR
15	Bernal, Luis Darío (1950)	Anacaona y las tormentas	1994	si	narrativa	BR
16	Bernal, Luis Darío (1950)	Fortunato	1993	si	narrativa	BR
17	Borda, José Joaquín (1835- 1878)	Dos veces muerto	1871	si	c. costumbres	BR
18	Borda, José Joaquín (1835- 1878)	Jacinta	1871	si	c. costumbres	BR
19	Buitrago, Jairo	Camino a casa	2007	si	libro álbum	BR, CZ
20	Buitrago, Jairo	Eloísa y los bichos	2010	si	libro álbum	BR
21	Buitrago, Fanny (1950)	La casa del arco iris	1986	si	narrativa	BR
22	Buitrago, Fanny (1950)	la casa del verde doncel	1990	si	narrativa	BR
23	Buitrago, Fanny (1950)	La casa del abuelo	1991	si	narrativa	BR
24	Caballero, Beatriz	El cuadero de los novios	2001	NE	narrativa	BR

25	Caballero, Beatriz	Codazzi	1993	si	narrativa	BR
26	Caballero, Beatriz	La aventura de la Expedición Botánica	1983	NE	narrativa	BR
27	Caicedo Rojas, José (1816-1897)	El duende de un baile	1846	si	c. costumbres	BR
28	Canal Ramírez, Gonzalo (1916-1994)	Relatos para Muchachos (1982)	1982	si	narrativa	BR, CZ
29	Canal Ramírez, Gonzalo (1916-1994)	El robo de las aes (1983)	1983	si	narrativa	BR, CZ
30	Caro, Victor E. (1875-1944)	Revista Chanchito	1937	si	Poesía	BR, CZ
31	Caro, Victor E. (1875-1944)	En la cuesta de Juan Duro	1937	si	Poesía	BR, CZ
32	Caro, Victor E. (1875-1944)	El pollo Chiras	1937	si	Poesía	BR, CZ
33	Caro, Victor E. (1875-1944)	La gallina Nicaragua	1937	si	Poesía	BR
34	Carrasquilla, Rafael María (1857-1930)	Historias y cuentos para los estudiantes del colegio el rosario	1915	si	narrativa	BR
35	Carrasquilla, Ricardo (1827-1887)	El abrazo	1953	si	romancero	BR
36	catecismo	Cartilla castellana	siglo XVI	no	catecismo	BR
37	Castilla, Julia Mercedes (NR)	Aventuras de un niño de la calle	1990	si	narrativa	BR
38	Castro Saavedra, Carlos (1924-1989)	Colección Chispirín	1958	si	narrativa	BR
39	Castro Saavedra, Carlos (1924-1989)	Poesías	1940-1986	si	Poesía	BR
40	Collazos Oscar (1942)	La ballena varada	1994	si	narrativa	BR
41	Cuella. Olga	Escondidas	2007		libro álbum	BR
42	Cuellar, Olga	Saltarines	2010		libro álbum	BR
43	Da coll, Ivar (1962)	Chigüiro (serie)	1987	si	libro álbum	BR, CZ
44	Da coll, Ivar (1962)	Tengo miedo	1989	si	libro álbum	BR, CZ
45	Da coll, Ivar (1962)	Torta de cumpleaños	1989	si	libro álbum	BR, CZ
46	Da coll, Ivar (1962)	Hammamelis (serie)	1991	si	libro álbum	BR, CZ
47	Da coll, Ivar (1962)	Medias dulces	1997	si	libro álbum	CZ
48	Da coll, Ivar (1962)	No, no fui yo	1998	si	libro álbum	BR, CZ
49	Da coll, Ivar (1962)	Garabato	1990	si	libro álbum	BR, CZ
50	Díaz, Eugenio (1803-1865)	Una ronda de don Ventura Ahumada	1858	si	c. costumbres	BR
51	Díaz, Eugenio (1803-1865)	María Ticince o los pescadores de Funza	1860	si	c. costumbres	BR
52	Díaz, Eugenio (1803-1865)	El Caney del totumo	1865	si	c. costumbres	BR

53	Díaz, Eugenio (1803-1865)	La trilladora del vínculo	1866	si	c. costumbres	BR
54	Díaz, Eugenio (1803-1865)	Manuela	1856	si	narrativa	BR
55	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	El valle de los cocuyos	1985	si	narrativa	BR, CZ
56	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	El sol de los venados	1993	si	narrativa	BR, CZ
57	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	La bruja de la montaña	1990	si	narrativa	CZ
58	Díaz, Gloria Cecilia (1951)	La otra cara del sol	2007	si	narrativa	CZ
59	Díaz-Granados, José Luis (1946)	Poesías	NE	NE	Poesía	BR
60	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	El país de Lilac	1938	si	narrativa	BR, CZ
61	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Otra vez en lilac	1942	si	narrativa	BR
62	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Blondinnete	1942	si	teatro	BR
63	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Cuentos tricolores	1967	si	narrativa	BR
64	Díaz, Díaz, Osvaldo (1910-1967)	Cambam Bali: cuentos de niños, de animales y de cosas	1973	si	narrativa	BR
65	Dipacho	Dos pajaritos	2010		libro álbum	BR
66	Dipacho	Jacinto y María José	2009		libro álbum	CZ
67	Eastman, María (1901-1947)	El conejo viajero	1948	si	narrativa	BR
68	España. Gonzalo (1945-)	Historia imaginaria de conquistadores e indios	1992	si	narrativa	BR
69	España. Gonzalo (1945-)	la expedición Botánica	1999	si	narrativa	BR
70	España. Gonzalo (1945-)	Galería de piratas y bandidos de América	1994	si	narrativa	BR, CZ
71	España. Gonzalo (1945-)	Relatos precolombinos	1994	si	narrativa	BR
72	Florez, Andrés Elías (1952)	La vendedora de claveles	1993	si	narrativa	R
73	Fornaguera, María (1927)	Una canción en línea de fuego	1993		narrativa	BR
74	García Mejía, Hernando (1940)	cuentos del amanecer	1986	si	narrativa	BR
75	García Mejía, Hernando (1940)	cuando despierta el corazón	1989	si	narrativa	BR
76	García Mejía, Hernando (1940)	Tomasín Bigotes	1990-93		narrativa	BR
77	Hernández de Alba, Guillermo (1906-1988)	Retazos de historia	1939	si	narrativa	BR
78	Iriarte, Helena (1937)	Recuerdas Juana	1989	si	narrativa	BR
79	Isaza, Emilio (1850-1930)	El libro del niño	1892	si	antología	BR
80	Jaramillo, Agudelo, Darío (1947)	Antología de lecturas amenas 1988	1988	si	antología	CZ

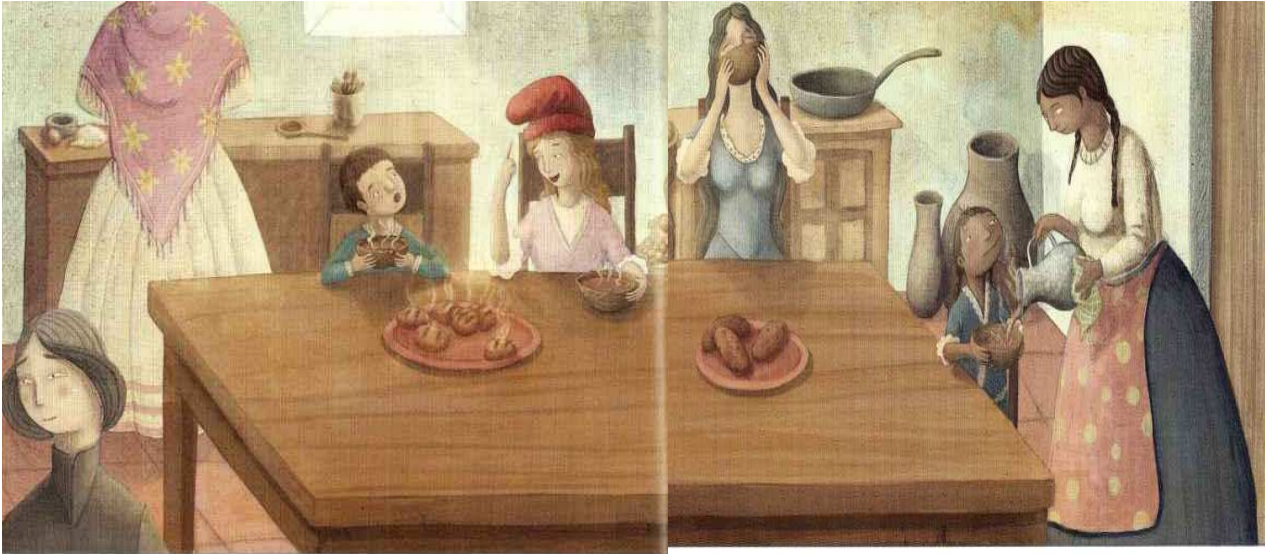
81	Jaramillo Arango, Euclides (1910-1987)	obra completa	NA	si	narrativa	BR
82	Latino, Simón -Carlos H. Pareja(1899-1987)	Vida de Simón Bolívar para los niños	1930	si	Historia	BR
83	Leal, Francisco (1945)	El mordisco de la medianoche	2009	si	narrativa	BR, CZ
84	Leal, Francisco (1945)	Los secretos de Hafis Mustafá	2010	si	narrativa	BR, CZ
85	Lozano, Pilar (1951)	Socaire y el capitán loco	1987	si	narrativa	BR
86	Lozano, Pilar (1951)	Colombia mi abuelo y yo	1987	si	narrativa	BR
87	Lozano, Pilar (1951)	Así vivo yo: Colombia contada por los niños	2011	si	narrativa	CZ
88	Luz Stella-María Cárdenas Roa (1899 – 1969)	Rincón infantil	1942	no	Poesía	BR
89	Luz Stella-María Cárdenas Roa (1899 – 1969)	Ronda iluminada	1951	no	Poesía	BR
90	Macías, Luis Fernando (1957)	Amada está lavando	1979	si	narrativa	BR
91	Macías, Luis Fernando (1957)	Del barrio las vecinas	1987	no	Poesía	BR
92	Macías, Luis Fernando (1957)	Los relatos de la Milagrosa	2000	no	narrativa	BR
93	Martinez, Constanza (1973)	James no está en casa	2010	si	narrativa	BR
94	Meneses Claro, Gerardo (1966)	La luna en los almendros	2012	si	narrativa	BR,CZ
95	MkCormik, María Inés (1975)	Patricio, Pico y Pluma	2009	si	narrativa	BR, CZ
96	Montaña, Francisco (1966)	No comas renacuajos	2009	si	narrativa	BR, CZ
97	Montaña, Francisco (1966)	La muda	2010	si	narrativa	BR
98	Montes del Valle, Agripina (1844-1915)	Policarpa Salavarrieta	1883	si	romancero	BR
99	Mújica, Elisa (1918-2003)	La Expedición Botánica contada a los niños	1978	si	narrativa	BR
100	Mújica, Elisa (1918-2003)	Pequeño Bestiario	1990	si	narrativa	BR
101	Mújica, Elisa (1918-2003)	Cuentos para niños de La Candelaria	1993	si	narrativa	BR
102	Nannetti, Cleonice-Eco Nely (1905-no hay registro)	Cuentos	1936	si	narrativa	BR
103	Nannetti, Cleonice-Eco Nely (1905-no hay registro)	Otros cuentos	1937	si	narrativa	BR
104	Niño, Hugo (1947-)	Rodapalabra	1993	si	narrativa	BR
105	Niño, Hugo (1947-)	Primitivos relatos contados otra vez	1976	si	narrativa	BR, CZ
106	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Zoro	1977	si	narrativa	BR
107	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Aviador Santiago	1990	si	narrativa	BR
108	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	Razgo, Indo y Zas	1991	si	narrativa	BR

109	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	La alegría de querer	1986	si	Poesía	BR, CZ
110	Niño, Jairo Aníbal (1941-2010)	El quinto viaje	1991	si	narrativa	BR
111	Osorio, Fanny (1926)	Milagro de navidad	1956	no	narrativa	BR
112	Osorio, Fanny (1926)	Grillo y cocuyo		si	Poesía	BR
113	Osorio, Fanny (1926)	El ratoncito estudiante	NR	no	narrativa	BR
114	Osorio, Fanny (1926)	Copito de canela	1971	no	narrativa	BR
115	Ortiz, José Joaquín (1814-1892)	Lecturas selectas	1880	no	narrativa	BR
116	Peralta, Maria del Sol (1977)	Concierto animal	2008	si	Poesía	BR
117	Peralta, Maria del Sol (1977)	sana que sana, una canción para cada ocasión	2009	si	narrativa	BR
118	Pérez, Miguel Angel (1950)	Tobías el capitán de los delfines	1982	si	narrativa	BR
119	Pérez Triana, Santiago (1858-1916)	Cuentos a Sonny	1907	si	narrativa	BR, CZ
120	Pombo Manuel (1827-1898)	La niña Águeda	1877	si	c. costumbres	BR, CZ
121	Pombo, Rafael (1833-1912)	cuentos morales para niños formales	1869	si	narrativa	BR, CZ
122	Pombo, Rafael (1833-1912)	cuentos pintados	1867	si	narrativa	BR, CZ
123	Pombo, Rafael (1833-1912)	Fábulas y verdades	1916	si	fábulas	BR, CZ
124	Reyes Carlos José (1941)	Teatro para niños	1971	si	teatro	AR
125	Reyes, Yolanda (1959)	El terror de sexto B y otras historias de colegio	1995	si	narrativa	BR,CZ
126	Reyes, Yolanda (1959)	Los años terribles	2000	si	narrativa	BR
127	Reyes, Yolanda (1959)	El libro que canta	2005	si	Poesía	BR
128	Robledo, beatriz Helena (1958)	Antología de la poesía colombiana para jóvenes	2000	si	Poesía	CZ
129	Román, Celso (1947)	Los amigos del hombre	1979	si	narrativa	BR
130	Román, Celso (1947)	Las cosas de la casa	1988	si	narrativa	BR
131	Román, Celso (1947)	El maravilloso viaje de Rosendo Bucurú	1988	si	narrativa	BR
132	Román, Celso (1947)	Entre amigos	2007	si	narrativa	BR
133	Román, Celso (1947)	El imperio delas cinco lunas	1998	si	narrativa	BR
134	Román, Celso (1947)	De ballenas y de mares	2002	si	narrativa	BR
135	Román, Celso (1947)	Los animales domésticos y electrodomésticos	1993	si	narrativa	BR, CZ
136	Rosero Diago, Evelio (1958)	Pelea en el parque	1991	si	narrativa	CZ

137	Rosero Diago, Evelio (1958)	El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo	1992	si	narrativa	BR
138	Rosero Diago, Evelio (1958)	Cuchilla	2000	si	narrativa	BR
139	Rueda, Claudia (NR)	Anaconda	2010	si	libro álbum	BR
140	Rueda, Claudia (NR)	Formas	2009	si	libro álbum	CZ
141	Ruíz, Clarisa (1955)	Palabras que me gustan	1987	si	Poesía	BR, CZ
142	Ruíz, Clarisa (1955)	el cartero enamorado	1993	si	narrativa	BR
143	Santander, Rafael Eliseo (1809-1883)	Historias de unas viruelas	1866	si	c. costumbres	BR
144	Vasco, Irene (1952)	Guía de viajes: lugares fantásticos de Colombia	2007	si	guia de viajes	BR
145	Vasco, Irene (1952)	Conjuros y Sortilegios	1991	si	Poesía	BR, CZ
146	Vasco, Irene (1952)	El dedo de Estefanía	2000	si	narrativa	BR
147	Vasco, Irene (1952)	A veces	2005	si	narrativa	BR
148	Vasco, Irene (1952)	Paso a paso	1995	si	narrativa	BR
149	Vasco, Irene (1952)	Simón quiere perder el año	2007	no	narrativa	BR
150	Vasco, Irene (1952)	Cambio de voz	1998	no	narrativa	BR
151	Vergara y Vergara, José María (1831 1872)	Las tres tazas	1866	si	c. costumbres	BR

Anexo 3 Imágenes de libros

Imagen 1. *El primer día* (2010) de Jairo Buitrago y Rafael Yokteng.



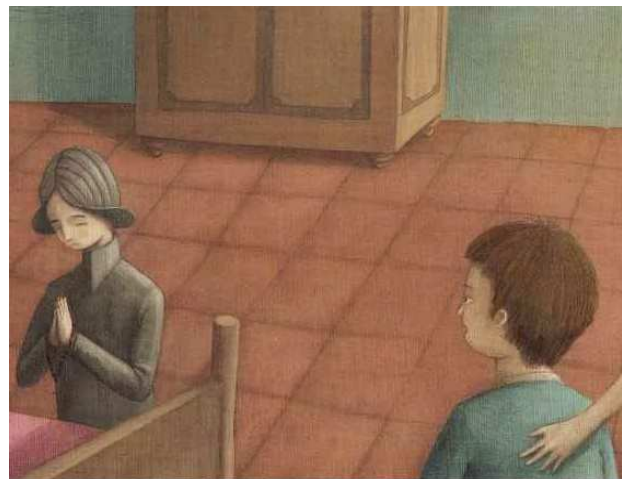
*E*n casa se sentía el revuelo.
De allá para acá, de acá para allá.

*M*e tomé el chocolate de afán,
porque yo también quería estar afuera.

Imagen 2. Detalle del encuentro del niño con su padre en *El primer día*.



*A*dentro estaba un señor que era mi padre,



pero yo no lo conocía.

Imagen 3. “El renacuajo paseador” (1867) Ilustración de Ivar da Coll en *Cuentos pintados* (2012)



Imagen 4. Detalle de “El renacuajo paseador” (1867), ilustración de Ivar da Coll

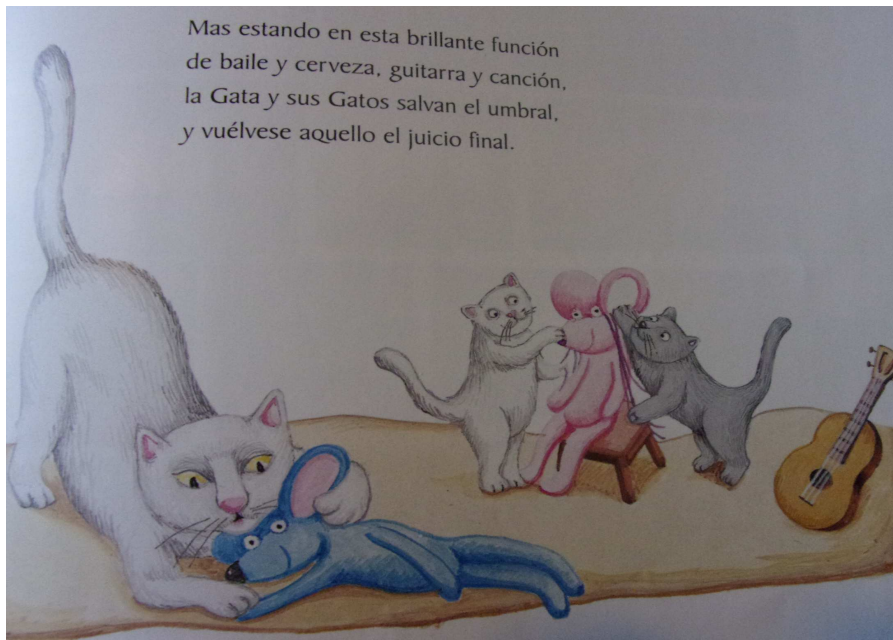


Imagen 5. *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

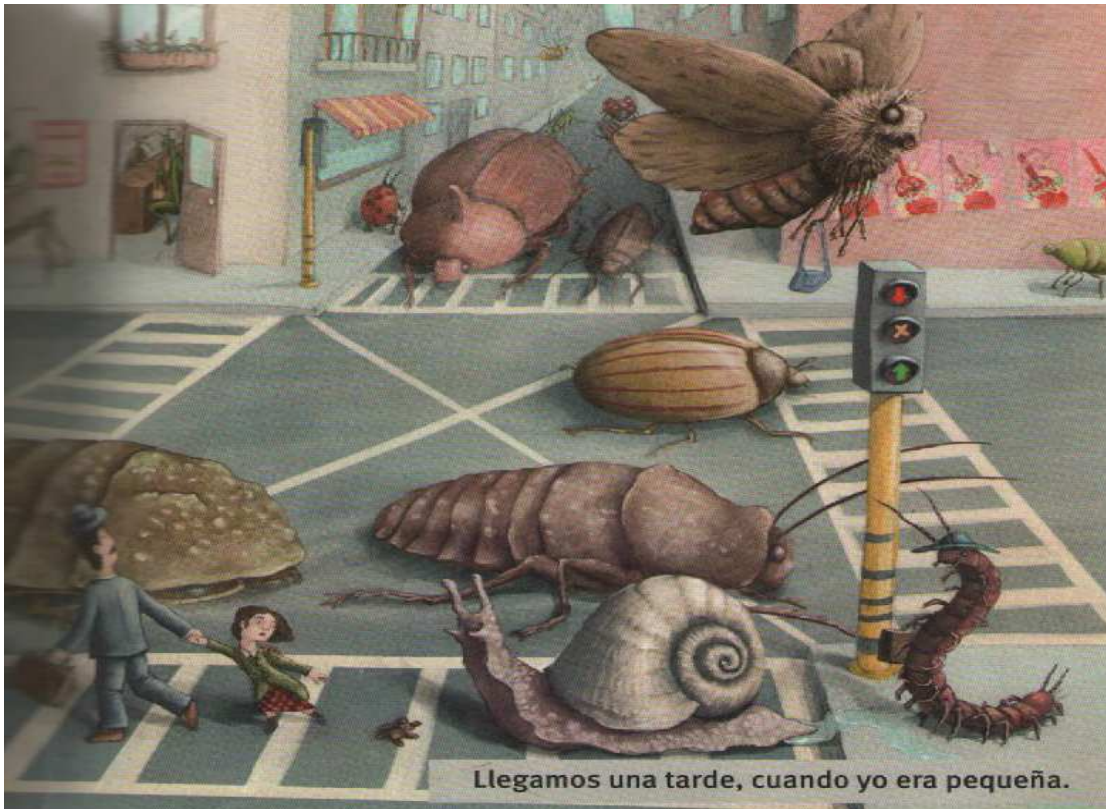


Imagen 6. *Eloísa y los bichos*, encuentro con bicho pequeño



Imagen 7. Detalle padre y fotografía en *Eloísa y los bichos*



Imagen 8. Camino a casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

En la viñeta, debajo del pedestal se puede leer 1948



Imagen 9. Detalle de fotografía en la mesa de noche y periódico en el suelo en Camino a casa

En el detalle en los periódicos que están en el suelo puede leerse “familiares de desaparecidos” y un año que podría ser 1985 (no es claro en la ilustración)

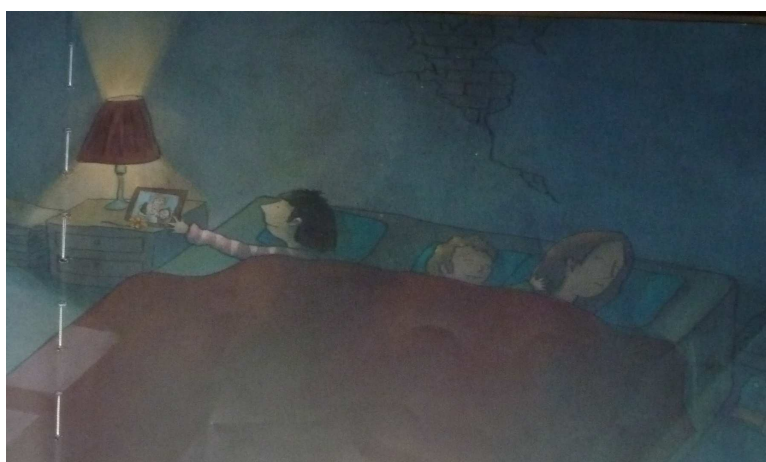
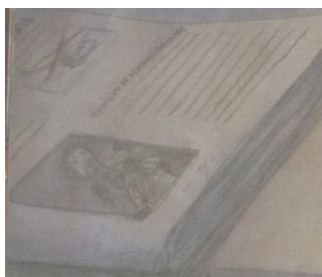


Imagen 10. *Tengo miedo* de Ivar da Coll, edición de 1989

Las líneas de la ilustración son más sencillas y relata los miedos cotidianos de los niños.



Imagen 11. *Tengo miedo* 2012

En la segunda versión de 2012 las ilustraciones muestran situaciones de violencia. En el detalle de esta ilustración se observa a un par de personas dejando su hogar.



Anexo 4

Análisis de dos títulos de LIJ colombiana: *Paso a paso* y *Camino a casa*

Durante el transcurso de este trabajo tuve la inquietud de saber de qué modo se leían estos libros en los públicos para los que están destinados. Para tal efecto realicé dos conversatorios con niños colombianos con dos de los títulos estudiados en esta investigación. Utilicé la metodología sugerida por Aidan Chambers en *Dime* (2007) para leer literatura con los niños y jóvenes. Para el primer grupo se invitaron a jóvenes entre 15 y 19 años para que leyeran y comentaran el libro *Paso a paso* de Irene Vasco y para el segundo grupo se extendió la invitación a niños entre los 3 y los 7 años para que leyeran, con ayuda de un mediador de lectura, el libro álbum *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.

Cabe anotar que este es un ejercicio de muestra y que lo traigo a colación en los anexos para mostrar las opiniones que tienen los jóvenes lectores ante estos textos. En ambos casos subrayo algunos apartes que considero de interés para enlazar con lo desarrollado a lo largo de la investigación.

Cuatro jóvenes leen *Paso a paso* (1995) de Irene Vasco

En este ejercicio participaron 4 jóvenes entre los 16 y 19 años. Se transcribe la sesión que tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Cada participante es identificado como V1, V2, V3 y V4. V1 fue la voz que moderó la actividad. En negrita aparecen las frases que quiero destacar en estas intervenciones. Se ha eliminado cualquier información personal que las personas comunicaron durante el ejercicio. Puede observarse que el tema de la novela es cercano a los participantes, aunque ninguno lo ha vivido de manera inmediata si reconocen esta problemática y la relacionan con experiencias similares que han vivido. Los participantes resaltaron que la novela se enfoca en cómo la protagonista y su familia tratan de encarar y salir adelante ante la situación representada.

V1: Estuvimos leyendo *el libro Paso a paso*, escrito en forma de diario, en forma de historia de vida y nos reunimos hoy para comentar acerca del libro de todo lo que sucede alrededor de la historia, **pues para mí es bastante realista, es algo que normalmente vivimos, sobre todo en Colombia, y que sea como sea afecta a quienes les sucede directamente como a quienes no, sea como sea eso es un acto de violencia que nos toca acostumbrarnos a vivir.** Entonces quisiera escuchar comentarios sobre el libro, ¿cómo les pareció el libro, la historia, el drama, todo lo que sucede alrededor?

V2: **Como lo decía usted era una historia muy realista, era como muy detallada y muy personal, como si justamente esa persona le estuviese hablando a uno sentada frente a frente** y le estuviese diciendo qué está viviendo, qué fue lo que pasó, cómo se sintió, qué tuvo que hacer para superar eso, o qué

obstáculos tuvieron que pasar para asimilar toda la familia esa parte como tan difícil para ellos como lo es un secuestro, más de un familiar muy cercano como es el papá.

V3: **Me parece que relata la realidad que muchas personas en este país viven**, porque normalmente, lo que decía, lo que relata el libro, que me llama la atención y resalto también, **los medios de comunicación, con tal de tener una noticia sensacionalista pasan por encima del dolor de las personas, y eso es lo que ella manifestaba**, o sea, ella ya estaba...

V1: Incómoda

V3: Muchos yo creo que incluso no reportarían ni siquiera el caso, porque no quieren que se metan, y es normal, uno está pasando por una situación tan complicada como esta, que **no sé dónde está mi papá, que no sé si está vivo o muerto, no sé si lo liberen, es normal que uno quiera que las demás personas estén ajenas**.

V1: Porque es una situación muy privada, es algo demasiado familiar.

V3: Incluso eso uno no quiere que las personas allegadas a la familia... Pues que lo siento, pero qué se puede hacer con ese lo siento, para uno un lo siento es nada porque tampoco están ayudando en nada a la familia y **a veces es gente porque ya por costumbre, ya lo tienen es por costumbre ir a decirle ay, lo siento, pero realmente no sienten nada porque no son ellos los que lo están viviendo**.

V2: O a veces es simplemente es por averiguar qué es lo que está pasando. Ni siquiera tienen el interés de saber cómo está, si se siente bien, si mejoró un poco, si está un poco mal, sino simplemente por saber más: al fin qué pasó con ese señor, si apareció, si le dieron razón.

V1: Como simple chisme Como ir por el rumor y poder ir a contar y decir ay sí, yo estuve ahí en la primicia, y sé todo...

V2: Y lo que decía también V3 en cuanto **a lo de los medios de comunicación, más que ellos se inventaron una frase que ni siquiera tenía que ver con el caso, solo por llamar la atención digo yo, por vender más periódicos o vender más noticias**.

V1: Bueno, pues **la historia pues específicamente no nos cuenta el libro en qué espacio se desarrolla**, pero desde mi punto de vista personal **yo me imaginaba que era como una ciudad como Medellín**, por el hecho de que la persona, el señor, el secuestrado, tenía una fábrica yo supuse que **en la época en que se desarrolla la historia, en Medellín hubo mucho...**

V2: mucho secuestro

V1: **surgió mucho todo lo de los carteles y todo lo demás**, entonces creo que también los distintos dueños de las fábricas pues tenían renombre, eran reconocidos, y pues al contar que en una finca, yo me imagino en una finca cafetera, alguna cosa así me imaginé yo, pero realmente no logré detectar en qué lugar.

V4: **Pues yo pienso que en un país como Colombia que se ve mucho el secuestro, pienso que la historia más bien lo deja a la imaginación de uno**, o sea, donde uno quiera pensar dónde se desarrolla, porque en sí, porque en **todas partes del país han habido secuestros**.

V2: Por lo menos el lugar, como lo decía V1, **era más un lugar campestre, como un lugar más poblado por esta gente, porque como lo decía ahí mismo, era común ver pasar a los campesinos encapuchados**

por esos lugares pero el papá siempre pasaba por decirlo así, a los demás, nunca pasaba más de acercarse a ellos sino fue casualmente ese día, entonces **era como un lugar más poblado por la guerrilla o los grupos armados, y no era un lugar como, digamos como, un ejemplo, Catatumbo, un lugar donde es común ver a esa gente. No es por decirlo, Bogotá, en pleno Bogotá es difícil ver a esa gente. Entonces es como un lugar más poblado por esos grupos armados.**

V3: Pues el sitio no es específico, se sabe que ellos vivían en una ciudad y pasaban los fines de semana en la finca, pero con respecto al lugar eso fue lo único que nunca tampoco determiné si es tal ciudad o tal otra, simplemente **para mí estaban en una ciudad cualquiera y tenían una finca a las afueras de la ciudad.**

V1: Ahí sí como dice V4. Queda como a la imaginación de cada persona. Lo interesante del libro es que llegamos al final, **yo por lo menos llegué al final y quedé como en las mismas porque no supe qué pasó o qué iba a pasar no sé supo si realmente podría ser un final triste o final feliz porque quedó en una situación bastante neutra, quedó como una historia en *stand by*, esperando a ver si de verdad iba a suceder algo que iba a alegrar algo a la familia en ese día, pues el cumpleaños de Catalina o iban a recibir una mala noticia.**

V4: **pues yo creo que la historia en sí no se trata del secuestro, pero más que todo de lo que siente la familia, creo que toda la historia se basa en eso,** en lo que pasa en la familia, cómo reaccionan ante una situación de esas, esperar o no esperar al señor porque no saben, o sea, es como sentir impotencia, pero yo creo que pasan más las emociones que vive esa familia, más no lo que es en sí el secuestro.

V1: O sea que el verdadero problema, la situación de la familia es ese...

V2: Asimilar la pérdida.

V1: **Asimilar la pérdida del ser querido, no saber si está vivo o muerto. Resignarse o no, mantener la esperanza** o no, cualquier persona después de dos años, dice no, pues no hay noticias, nadie me dice nada, nadie uno se imagina, uno de ser humano casi siempre se imagina lo peor.

V2: Pues de hecho Patricia decía que ya como tal lo hacía como muerto, como no recibían noticias de él ya lo daba como ya muerto, ya todos estaban como resignados, entonces el final le deja a uno como un sinsabor, porque no sé si llegaba el papá, si llegaba Manuel, si llegaba no sé quién, **entonces eso queda más bien como imaginémos el final porque no sé qué pudo pasar ahí.**

V1: Más que eso, pues diría yo que resignarse, pues sí, pudo ser que se hubiesen resignado pues fue la forma como que **se acostumbraron a vivir sin el papá Ya no tenían más remedio, seguir la vida y seguir adelante, porque no podían parar de vivir,** no podían dejar de hacer las cosas que hacían comúnmente simplemente porque su padre no estaba. Pero siempre pues uno **la historia se siente uno identificado, por el mismo hecho que le decía al principio que Colombia ha sido uno de los países que más se ha visto fuertemente afectado por el flagelo del secuestro, a raíz de todo lo que sucede en este país, de pandillas, de grupos al margen de la ley, de carteles de drogas,** todo lo que uno se quiera imaginar y que a veces uno piensa muchas veces secuestran a personas importantes, como el señor Villegas, porque era una persona reconocida porque era el dueño de una fábrica nacional. **Pero bueno, qué pasa con todos los campesinos,**

los niños reclutados, o sea, simplemente no le dan la importancia que se merece, pero el problema sigue siendo el mismo. Sobre todo en Colombia.

V2: Dependiendo del tipo de persona, o más bien de la clase social en la que esté ubicada es la importancia que le dan a la investigación, porque hay muchos campesinos desaparecidos, muchos niños reclutados, muy pequeños que los enseñan a alzar un arma, un fusil, o algo, para ellos simplemente son uno más, uno más perdido ya, mientras que una persona que ya tiene clase social, o un puesto social ya es diferente, ya le quieren dar otra importancia.

V1: Ahí si despliegan todos los medios habidos y por haber, la policía, el ejército, todo lo demás.

V3: Según un comentario que hace Patricia también nos damos cuenta que ni siquiera esas personas que cuentan con suficiente dinero a veces, porque es que **acá hay muchos crímenes que acá se archivan, acá si una investigación no avanza se archiva, ¿por qué? Porque a mí de cierta manera me parece que están jugando con la esperanza de la familia**, porque es que uno de familiar, y a medida que yo iba leyendo yo decía, yo igual que Patricia yo tampoco nunca hubiese perdido la esperanza, bien pueden pasar años y años, pero tampoco puedo yo, pues ella ya, lo que usted dice, se acostumbró pero yo tampoco podría asimilar, o sea, **yo nunca pensaría, ya está muerto, ya no está aquí, no podría porque uno guarda de cierta manera la esperanza, de que como ellas se imaginaban ese final apareciera de pronto el papá ahí en la puerta**, y es por lo mismo, por toda la incertidumbre, por todo lo que estamos hablando porque de que acá la gente después de determinado tiempo ya se deja de buscar porque apareció alguien más importante, con más plata, al que le van a dedicar más tiempo, o porque simplemente como no se avanzó en la investigación, o no sé quiso avanzar, porque no sé cuál de las dos sea, se supone que es el trabajo de ellos, eso no tiene por qué pararse, un día no, no lo encontramos, ya pasó el tiempo, no vamos a seguir.

V1: Eso es todo un círculo vicioso, no querer, no es no poder, es el no querer, no hay plata de por medio, usted es amigo de Julianito de tal, usted no, usted no, usted no se merece este trato porque yo soy de un nivel social más alto, yo tengo prioridad, son muchas cosas que influyen en todo lo que pasa diariamente. No sé si de pronto ustedes hayan conocido algún caso cercano o tengan a un familiar que haya pasado por una situación así tan fuerte.

V2: Pues normalmente **uno a veces es como tan cercano sentir o es como tan común ver en las noticias eso de un secuestro o que desapareció alguien, ya es como tan normal**, ya es como tan metido en las noticias, quizá **uno a veces uno ya lo espera en las noticias**, no es diferente, entonces, como tal en mi familia, gracias a Dios no ha pasado, pero sí por lo menos es cercano sentir a las personas detrás de una pantalla contando una historia de un familiar desaparecido, de un hijo, de un hermano, de un papá, de un familiar muy cercano, quizá también lejano pues el dolor para ellos es grande.

V4: **Quizá familiar no, pero aquí en el pueblo sí hubo un secuestro** y lo mismo que hablamos anteriormente y más que todo por la clase social, del exalcalde *** que duró como un año completo secuestrado y al final lo que le pedían como siempre era una cierta cantidad de dinero que de pronto no era asequible para los familiares, entonces creo que a nosotros **también nos pudo haber dolido mucho la historia** porque en sí el señor era un buen hombre y que le llegue la muerte así, solamente que lo maten por

dinero creo que a ninguno le agrada. Si a nosotros como habitantes no nos agrada, solo imaginémosnos cómo se sintió la familia.

V3: Y sobre todo después de enterarse que el dinero lo pidieron cuando ya el señor lo habían matado, porque fueron ellos...

V2: Jugaron con los sentimientos de la familia.

V3: Nosotros de cierta manera, todo el pueblo pues porque lo conocíamos, independientemente de si se puede denominar buena o mala una persona, porque es muy relativo, pero en todo caso todo el mundo era pendiente, ¿y bueno, qué ha pasado con ***? Uno se preguntaba el uno con el otro, mire ¿no hay noticias de don ***? **Cuando dijeron apareció muerto fue una noticia impactante, y más cuando nos enteramos que había sido recién lo secuestraron que estaba muerto**, más sin embargo esas personas decidieron jugar con la familia, pedirle el dinero, o sea, querían hacerla completa, ellos dijeron nos deshacemos de él y tenemos el dinero, las dos cosas de una vez. Entonces es como el caso más cercano, porque también lo que decía V3 **uno ve en las noticias y si es de esta zona o de cualquier otra zona, uno también lo hace como de uno, porque es un mismo país, porque es que uno no está ajeno a esa realidad**. Uno a veces también piensa, porque es que uno piensa qué le pasa a los demás.

V2: A uno no le pasa...

V3: O sea, a todo el mundo le pasa, le puede pasar hasta el vecino pero a mí no me va a pasar ¿por qué me tiene que pasar a mí? Pero pasa, o sea, así son las cosas, como que se cierra la posibilidad de que le pueda pasar, pero a **cualquier persona le puede pasar, sea por dinero, sea por cualquier otro motivo**.

V1: Realmente uno no encuentra una forma de decir puedo reaccionar así, no puedo reaccionar así, porque como no nos ha sucedido, no sabríamos decir pude reaccionar así o no pude o cómo reaccionaría si algo me pasara. Y yo me admiro, hablando del caso de don *** de la entereza de la señora, de la esposa, y lo mismo sucede en el libro, o sea, **Patricia es la hermana mayor, es la mamá quien busca refugio en Patricia, porque se supone que es la mayor, tiene que hacerse la fuerte y pasarle esa fuerza a sus hermanos**, el valor, **era la única que muchas veces se enteraba de las cosas de lo que decían en los comunicados y el gobierno, de lo que pudiera pasar pero también es el hecho de cómo ella se pudo haber guardado todo ese dolor para ella sola**, de no poder compartirlo con los demás porque los hermanos muy pequeños, y su otra hermana, Catalina, también existían a veces diferencias entre ellas dos, pero sí me admiro de Patricia con la entereza que manejó las cosas, sí, dolió al principio, obviamente, pero se nota mucho que está muy afligida, está demasiado triste, además era la consentida de su padre, según entiendo yo, era como la persona que siempre estaba pendiente del papá y el papá de ella, **todo es demasiado injusto, no podemos decir que es una situación justa el hecho de que a uno le quiten de lado al papá, que lo priven de disfrutar de su papá**.

V3: Uno no ha pasado por una situación similar entonces es difícil decir lo que haría, Pero realmente yo creo lo que uno haría en ese caso, o sea a mí me afectaría hasta el punto que yo no podría seguir como con mi vida normal al principio, y uno haría hasta lo imposible, por decirlo de alguna manera, para obtener noticias del papá, uno estaría presionando a las autoridades, que qué pasó, yo no saldría de allá, yo estaría

allá pero encima todo el tiempo preguntando qué pasó, por qué no avanzan, por qué no lo han encontrado. Con respecto a Patricia se nota que está muy afligida, pero entonces, ella se parece tanto a la mamá en eso, porque si nos podemos dar cuenta o sea, la señora nunca se le vio una lágrima, no sé si fue demasiado, me pareció que fue en exceso, porque en cierta manera uno tener todo eso reprimido pues no es bueno, no es bueno tener los sentimientos ahí guardados, no compartir con nadie más lo que está pasando, o así fuera que, nunca refiere si lloraba sola la mamá de pronto, quizá, no sé, y así le tocó. Entonces y así le tocó y entonces ella vio como la postura de la mamá y tomó la misma actitud, como ser fuerte para no mostrar debilidad, porque uno a veces también necesita que haya una persona fuerte porque si usted se recuesta en otra persona y esa persona es igual de débil a usted, ahí no se logra nada.

V1: Peor aún

V3: Mientras usted es una persona que sea más fuerte ella lograba como tranquilizarse como mantener el control, o sea, de alguna manera era no perder el control sobre la situación porque la situación es compleja, siempre ella lo manifestó ella le pareció que era injusto, o sea, a veces la actitud de la mamá le parecía injusta, es como un choque también de emociones.

V2: Porque precisamente por eso es que ella se apegó tanto a Manuel porque precisamente cuando iba a dictarle las clases a los hermanitos ella encontraba como esa compañía con la que podía hablar y él le daba, según el libro, siempre respuesta a todo, siempre encontraba una forma de darle respuesta a todo, de esa forma fue que surgió el apego hacia él. Y como decía V3 la mamá se tragó tanto el dolor que fue tan difícil ir hacer reconocimiento de un cuerpo y que no era el esposo entonces fue tan catastrófico llegar a la casa que la mamá se encerró y no quería ver a nadie, y que no quería nada, precisamente porque de pronto como que el dolor le había consumido ya y ya esperaba ver al esposo y reconocerlo...

V1: Muerto, sí, eso era tal vez lo que estaba esperando porque no le encontraba otro camino. Pero entonces vemos, que, yo rescato lo que dice V4. **El libro todo lo que transcurre en la familia, los sentimientos, las actitudes, las situaciones, más que el secuestro como tal del señor (porque en ningún momento el libro nos cuenta el señor estaba amarrado o no) sino todo lo que todo lo que puede ocurrir alrededor de la familia de esa persona, y todas son situaciones que uno dice sí, cualquier familia las puede vivir, en medio de todo el drama del secuestro, de todo el dolor, el libro nos hace vivir otras situaciones,** cómo comparten ellos como hermanos, qué hacen normalmente, cómo es su vida cotidiana de ir al colegio, de salir y todo lo demás. Es evidente que Catalina y Patricia son de edades muy cercanas, entonces son como, en parte, pues sí, tienen comunicación, pero hay momentos en los que tienen roces por ciertas cosas, en una familia sucede porque no todo el mundo tiene el mismo carácter, es muy normal que yo diga que pueda tener diferencias con mi hermana porque ella no hace esto, porque ella no me presta tal cosa, desde mi punto de vista personal es bastante normal y cotidiano que uno pueda vivir cosas que se vivieron en la historia que nos cuenta el libro.

V4: Ellas fueron seguidas, primero nació Patricia, y Patricia era la única hija en ese momento, era la consentida del papá y llega Catalina pues de cierta manera se siente desplazada y que son las dos las únicas mujeres, porque los otros dos hermanitos eran niños, y eran menores, y también era como esa rivalidad por

el cariño del papá es muy evidente porque hubo un momento en el que Patricia le hace un comentario muy fuerte a Catalina con respecto que a ella es la preferida del papá,

V2: Catalina se siente

V3: y obvio, ella de una vez deja como de cierta manera de hablarle a la hermana porque es normal, porque la hizo sentir muy mal, como yo soy la preferida y eso nunca va a cambiar, como usted fue la que llegó ahí y normal pero entonces sí hay de cierta manera y ellas toman actitudes muy diferentes, incluso empezando el libro Patricia empieza diciendo lo que haría Catalina en esa situación. Catalina no hubiese dejado que se llevaran a mi papá, empieza así, todo Catalina... Incluso a veces...

V4: **Al principio como no sabíamos quién era Catalina. Uno... ¿Quién será Catalina que haría todas esas cosas?**

V1: Y en la casa a uno le pasa. Y bueno, por qué a ella no la ponen, es que ella hubiera hecho tal cosa, o yo hubiera esta cosa en lugar de esto.

V2: Habría tomado otras actitudes, con respecto a esa situación, entonces hubiera sido diferente. De pronto porque ella tenía como un carácter más fuerte y Patricia era como un poco más tranquila, más paciente, la otra era como más impulsiva.

V4: Exacto era más impulsiva

V1: A mí me pareció muy curioso fue el hecho del sentimiento que se despierta en Patricia con respecto a Manuel, **porque yo al principio creí que Patricia era una persona adulta, dije Manuel es un profesor, bueno, no está mal que se enamore, pero cuando Patricia dice que tiene 15 años** y se enamoró de su profesor, pero es precisamente por lo que decían ustedes, de que ella encontró en él una persona con la que podía confiar y ella ya empezó a verlo con otros ojos, y pues renegaba pues el profesor tenía novia.

V2: Tenía novia formal y tenía ya una vida profesional y yo porque soy joven, y por qué no...

V1: Estoy estudiando hasta ahora

V4: Y la mamá fue la que le hizo caer en cuenta de eso. Porque ella se ilusionó y para ella todo era posible, pero la mamá le dijo, no, él tiene 30 años, es un profesional y tiene novia formal. Y que el profesor yo creo que en ningún momento como que quiso ilusionarla ni nada, sino que hablaba con los niños, le daba clase a los niños, ayudaba con las tareas y aprovechaba los momentos para hablar con Patricia, pero él nunca dijo ni se le acercó ni la miró, sino que ella misma se creó como toda la historia, como todo lo que podría pasar. Y ella a veces decía era como, no, había veces que él llegaba, y no hablaban, y que no sé qué, y ella era como que ya no me importa, pero ella se daba cuenta de que si le importaba. Porque si él no la preguntaba Pero no me preguntó, no quiso saber de mí, no sé qué

V1: Se sentía

V3: A ella le afectaba todo lo que decía Manuel. Si Manuel hacía o no hacía, a ella le afectaba.

V2: Ella lloró varias noches por él, porque lo que le dijo la mamá, para ella fue terrible, le derrumbó todo lo que pensaba de él, No pensaba que de pronto iba a tener novia y contempló la posibilidad de que iba a tener algo con él.

V1: Parte también es que como Patricia tenía una buena relación con el papá, la cercanía de Patricia con

el papá, que se sentaba a hablar con el papá y todo eso, ella vio en Manuel una figura, un reflejo de lo que el papá tal vez hacía con ella, pero no pensó que eso se fuera a desviar a otro sentimiento diferente al cariño o al aprecio familiar, sino ya un sentimiento más fuerte, de pronto, pues no amor sino apego, pues igual amor no puede uno empezar a sentir amor por una persona así, sino el apego de ella con el profesor, pero es por lo mismo, pues según el libro Patricia era bastante cercana al papá, obviamente era la consentida, pues primera hija, la mayor, entonces era como la cabeza de los demás.

V2: Igual ella evitaba hacerle disgustos y prefería antes que Catalina hiciera algo que le disgustara a él, Pero no quería decirlo, precisamente porque no quería alejarse del papá, o que el papá cambiara el pensamiento acerca de ella.

V1: **Y bueno, lo mejor del libro, el final, uno no sabe si el papá va a volver a la casa, quién fue el que tocó la puerta, qué va a pasar, y ahí sí como dijo V4, quedó como a la imaginación de cada quién.** Yo cuando terminé de leer el libro, dije yo, pues es cualquier persona que llegó a la fiesta de Catalina, no puede ser nadie más porque todo lo que el libro contaba al final era producto de la imaginación. Yo la verdad pensé que sí había llegado el papá y luego dice que se estaba imaginando y luego se imaginó que llegaba Manuel, pero desde mi punto de vista personal yo creo que fue cualquier persona, cualquier ser humano común y corriente que llegó a la reunión que le habían organizado a Catalina.

V4: **Yo pienso que la historia se basó más que todo en la tragedia. No veo por qué el final iba a cambiar, todos los finales no tienen que ser felices,** yo también me imagino un final muy trágico, donde de pronto le den una mala noticia, o le dejan una nota, de pronto le dejen hasta el cuerpo del papá ahí botado, **pero yo jamás me imagino un final feliz, creo que la historia de pronto termina de esa forma por lo mismo, porque uno tiene que imaginarse según todo lo que leyó cómo va acabar y uno no puede cambiar, de cierta forma o la historia porque sí porque de cierta forma ya llevaba un hilo.**

V1: Sí, eso es verdad, por la misma sustancia del libro, que todo fue drama, drama, drama

V2: Yo llegué a pensar que era el papá, hasta que empezó a hablar que ella imaginaba, ella batía y hacía la torta, ella imaginaba a tal persona, pero para cambiar ese pensamiento y ser un poco más realista, se imaginó a Manuel también pudo ser Manuel el que llegó y el que tocó la puerta, entonces es como un final no sé sabe qué esperar en ese final.

V3: Es un final que quedó ahí como en la incertidumbre. Como no hay una segunda parte del libro para saber qué pasó en ese momento, pero yo llegué a pensar en el papá y en Manuel, pero al final también descarté al papá, había más probabilidad de que llegara Manuel pero también lo que dice usted, otro invitado cualquiera y todo transcurrió como había transcurrido el resto de tiempo.

V2: porque solo había llegado la abuelita, que siempre llegaba temprano...

V4: pero yo sí contemplé ambas posibilidades, que fuera el papá, que al final la descarté, entonces quedaría que Manuel llegó...

V2: **Pues noticias del papá, No va a llegar una persona que ha estado secuestrada a tocar la puerta de la casa, eso es ilógico, era más bien como noticias acerca del papá.**

V1: Para finalizar yo quisiera escuchar su opinión acerca del libro, les gustó, no les gustó, qué les hubiese

gustado cambiar de la historia, que hubieran hecho ustedes en lugar de Patricia que es la protagonista.

V2: **yo creo que, como diría Patricia, yo hubiera reaccionado como Catalina**, en mi caso, a no ser que el miedo lo agarre a uno, o el mismo miedo de que le hagan algo al papá porque uno de estar de impulsivo y todo loco a que no se lo lleven, que no se lo lleven entonces le pase algo, pero yo pienso que en una situación de esas, si se diera una situación de esas, dios no quiera, justamente en ese momento y yo esté en el lugar de Patricia, yo actuaría, yo pienso que no me quedaría quieta, pero una cosa es decirlo y otra cosa es hacerlo, entonces sería difícil pasar por una situación de esas.

V4: **Uno no puede decir qué haría hasta que uno no esté también en esa situación, el libro también hace que uno también sienta esa misma tristeza que siente Patricia** que es lo que quiere transmitir ella contando su historia, pero ella misma lo dijo, si Catalina lo hubiera hecho, ella también algunas veces manifestó que le hubiera gustado salvar al papá, que no se lo llevaran, pero **como en una situación de esas, que jamás ha pasado, y que sea la primera vez que usted vea a unos encapuchados, con armas, uno no reaccionaría, se quedaría quieto.**

V1: **Uno es recobarde**

V2: yo alguna vez si los he visto, fue muy pequeña, pero eso de que un momento a otro, pasó primero un grupo armado y pregunto digamos por el ejército y luego pasó el ejército preguntando por la guerrilla, uno, **en el caso de los campesinos o los habitantes de esas regiones no pueden decir nada, tienen que vivir callados todo el tiempo porque se gana enemigos por un lado o por el otro, de pequeña viví algo así muy parecido, me daba mucho miedo, estaba muy pequeña, tenía como 5 o 6 años, me daba mucho miedo ver a ese tipo de personas, más porque en una ocasión de esas se llevaron a mi papá y a mi hermano** para que les cargara agua o para que obligadamente les pasara viáticos, uno en ese momento les pasan mil cosas por la cabeza de que les puede estar pasando, que les pueden estar haciendo y simplemente era como utilizarlos como un animal de carga.

V3: me pareció muy interesante, fue una historia que me atrapó, una vez que yo empecé a leerla quise seguirla leyendo

V1: uno siente la necesidad...

V3: **Terminaba un capítulo, Qué va a pasar en el siguiente, y es desde el otro punto de vista, no es tanto relatar lo que estaba viviendo el señor sino lo que pasa con la familia, que muchas veces no se considera, incluso ahorita lo vemos con la firma para lograr la paz**, supuestamente, y me llama la atención que las personas que entrevistaron ese día que firmaron la paz, la mayoría de personas que eran importantes, yo me pregunté, y las verdaderas víctimas, donde quedaron, la gente que es del campo, **la gente a la que le toca quedarse callada porque es mucha gente que vive con ellas a diario, de que si a usted le dijeron vaya traiga tal cosa, consígase un carro y me lleva, a usted le toca, no es que usted tenga elección, ellos siempre son los que han mandado**, hay gente que llega al punto de perderlo todo por lo mismo. Me acordé ahorita, de un caso particular de una persona, una familia, desplazados, sin nada, vivían en diferentes lugares, y la señora con los hijos pequeños, con un niño de brazos y les tocó venirse así sin nada. Y el señor relata que fue muy difícil llegar acá, incluso conseguir donde acomodarse, conseguir una

vivienda y eso, acá pudieron tener acceso a un plan de vivienda.

V1: Que les ofreció el gobierno.

V3: **Para ellos, es una realidad que se vive pero se maquilla, porque acá se maquilla todo, porque el gobierno pasa, pero nadie piensa en las víctimas, eso es lo que yo me pongo a pensar**, por qué no llevaron a una persona que representara a las víctimas, porque no se sentaron con ellos, por qué no los tuvieron en cuenta si son ellos los afectados, a algunos de ellos le han secuestrado algún familiares. ¿No?

Y lo que quiere acá el gobierno es que se firme la paz y que todo el mundo haga de cuenta de que nada pasó. Nos quieren hacer a nosotros cerrar los ojos, y por qué, es que el perdón no se puede lograr de la noche a la mañana, una persona que le matan a un familiar, que lo sacan de la tierra, que lo dejan sin nada, que lo mandan por allá los hijos a la deriva, que Ud. mira a ver qué hace Ud. cree es que es muy complicado cuando de por medio hay tanto dolor, y ella lo decía, ellas incluso sospechaban del mayordomo, porque él dio información, porque estaba en riesgo la familia de él, es otra forma de reaccionar, él siempre había sido leal al patrón, pero es que cuando le tocan la familia, a usted le dicen, usted hace lo que ellos le piden uno por la familia hace lo que sea, así uno se da cuenta de que después pero es que está por encima de cualquier cosa, es lo que ella también quería como reflejar que realmente quien lleva el peso, aparte del secuestrado, porque no se referenció nunca como estaba viviendo, es la familia, y es las reacciones tan diferentes, porque los niños incluso fue más fácil para ellos, ellos siguieron su vida normal

V1: son niños y al fin al cabo uno de niño...

V3: Y le ocultaron todo lo que pasaba, sino fue Patricia la que se enteraba de todo por ser la mayor y por tener un poquito más de entendimiento de la situación y la señora también tenía el apoyo del tía, el hermano del papa

V1: hermano del señor

V3: mantener todo como en secreto y seguir llevando la vida que llevaban entonces no me pareció

V2: **Los miedos que tenían antes que eran de brujas, el diablo cosas así, cambiaron totalmente hasta que se llevaron al papá, los miedos cambiaron a un fusil, a una persona encapuchada...**

V1: **Ya dejaron de ser miedos inocentes, de creer en brujas, fantasmas empiezan a cambiarle a uno la forma de ver la vida**

V4: ya era real, ya los habían visto a ellos.

Niños leen *Camino a casa*

En este ejercicio participaron 5 niños entre los 3 y los 7 años. El ejercicio tuvo una duración de 30 minutos, La lectura fue realizada por un mediador de lectura que después hizo el conversatorio con los niños que se transcribe a continuación. Como puede verse los niños pueden identificar los elementos principales: acción, personajes, tiempo y lugar pero no les resulta fácil identificar sin ayuda algunos elementos que contiene el libro que permiten inferir otros elementos, por ejemplo por qué el papá no está en casa y quién es

el león. En las intervenciones de los niños se escribe todos cuando todos los niños responden, la mayoría de veces al unísono. Las demás son intervenciones de alguno de los niños.

Mediador de lectura	Niños
¿Cómo se llamaba el libro que leímos?	Todos: ¡Camino a casa!
¿Quiénes son los protagonistas del libro?	Todos: el león, la niña, las personas... El hermano... ¿Los principales? El león y la niña.
¿Se acuerdan cómo era la portada del libro?	Todos: Sí El león estaba abrazando a la niña.
¿Qué hace la niña en el cuento?	Le dice que la acompañe.
¿A quién le dice?	Todos: Al león Al león que la acompañe a casa.
¿Y qué cosa hace la niña que ustedes también hacen comúnmente en su casa?	¡Hacer la comida! ¿Usted hace la comida? Sí Sí ¿Sí? Pues puede ayudar...
Puede ser, ayudar a hacer la comida. ¿Qué otras cosas hacen?	V5: Yo a veces le batía el huevo a mi mamá...
¿Qué más?	Se entró a una tienda porque ya no tenían crédito. A comprar cosas. Y asustaron al señor para que les vendiera comida. Aunque eso no lo hacemos nosotros...
¿Y se acuerdan dónde estaba el león al principio, cuando ella le dijo acompañame a la ciudad?	Todos: sí, a la ciudad.
¿Y antes de la ciudad?	A la escuela.
Entonces ¿qué cosas hacen ustedes que hizo la niña todo el tiempo?	Todos: Ir a la escuela.
Ir a la escuela, ir a la tienda, ayudarle a la mamá en la cocina. ¿Qué más?	Se metió al barrio con el león.
¿Dónde pasa todo el cuento? ¿En un pueblo? ¿En una ciudad?	En un barrio En una ciudad porque dice “camino a la ciudad”
¿Qué hace la niña durante el día?	Va a la tienda, va y recoge al hermanito, va a la escuela,

	a la guardería.
¿Quién está con la niña todo el día?	Todos: el león
Es decir que el león la acompaña a todas partes a dónde va la niña. ¿Por qué creen que el león acompañó la niña?	Porque la niña se lo pidió Porque era muy gentil
¿Y cómo era el cuarto donde estaba la niña durmiendo? ¿Se acuerdan?	En la pieza estaba casi toda la familia porque estaba... estaba la foto de la familia casi todos pero no estaba el papá, solamente estaba el hermano, la mamá y la niña ¿Por qué no estaba el papá? Y el cuarto donde estaban también estaba todo dañado.
¿Con quién duerme la niña?	Todos: Con la mamá y el hermano.
El hermanito ¿Que recogió en dónde?	En la guardería. La maestra no se lo soportaba.
¿Qué tiene la niña sobre la mesa de noche? ¿Se acuerdan?	Todos: la foto. Una foto de la familia y una flor y una lámpara y la flor. Yo creo que una flor porque el papá falleció.
¿Y quiénes están en la foto?	El papá, la mamá, el hermano y la niña.
Muy bien, ¿Y dónde estaba el león cuando la niña se quedó dormida	La niña estaba encima del león. No, ella le dijo váyase cuando yo... No, ¿pero dónde se quedó? Ah, en la melena del león
¿El león que se hizo cuando la niña se acostó a dormir?	Todos: Se fue
¿Para dónde se iría?	Para el lugar donde él estaba. Para el zoológico. Para la ciudad. Para donde él vivía.
¿Para donde él vivía?	En la zona de terreno de él.
¿Donde viviría el león?	En la selva. En la ciudad. En la sabana.

	En la ciudad no hay sabanas.
: ¿Qué hay en la portada según ustedes?	Un león y la niña, Y el papá, el hermano. El papá, la mamá, el hermano y la niña.
¿Y por qué el papá no estaba durmiendo con la niña?	Tal vez se murió. De pronto no vive con ellos. O de pronto trabaja de noche o se divorciaron. Huich.
Puede ser. ¿Por qué cree que el papá está ahí con ellos pero está en la foto?	Porque tal vez está en otro lugar trabajando. O de pronto sí puede estar en otro lugar. O puede estar en otro país. O se alejaron con la mamá
¿Se alejaron? O sea ¿Se separaron?	Se separaron es un divorcio...
Y las huellas de...	De la mamá y de la niña.
¿Por qué saben que son de la mamá?	Todos: Porque son más grandes Pero puede ser otra persona
Y si al principio había unas huellitas de un animal y de un niño ¿por qué ahora hay huellas de una persona?	Porque le dijo al león que se fuera y que vuelva cuando se lo pida, o sea que no se lo pidió y se fue con otra persona le dijo que si quería que se podía ir
Uds. dicen que está acostada en la melena del león ¿por qué creen que esa es la melena del león?	porque el león tiene esa melena porque el león tiene pelitos Porque tiene pelos iguales a esos.
¿Con quién iba caminando la niña al principio del cuento?	Con un león. Con una persona grande. Con la mamá. Con una persona y no un animal.
¿Y por qué está segura que es la mamá?	Porque la mamá es la única que tiene huellas grandes Podría ser el papa. Podría ser otra persona.
¿Y por qué podría ser el papá si ustedes me dijeron que estaba muerto?	Porque tal vez había regresado y quería llevar la hija al colegio o algún lado para estar con ella. O tal vez el papá mandó a construir una casa en otro planeta para que ellos vivieran. No, en otra parte, se dice, en otra ciudad El papá se hubiera llevado a la niña de paseo

	caminando
Si la niña iba con el león de paseo...	Puede ser de otra persona porque son los pies del papá o de la mamá o de otra persona
Él se parece con quién	el papá al león.
¿Entonces de quién son las huellas?	Del papá del león del león que se convirtió en humano
¿Y quién es el león?	O de pronto que el papá se disfrazó de león o que alguien se disfrazó y que tiene mucha fuerza y tiene mucho aire y que puede correr así con las cuatro patas.
Muy bien, por eso, el papá que...	El papá se metió en el león, o sea, se reencarnó en el león y por eso se parece a las fotos que ellos tenían.
Y por eso acompañó a la niña de paseo	O también el espíritu del papá se conformó en el espíritu del león y el león es el espíritu del papá
Y el león acompañó a la niña	Y por eso vemos que el león no se la comió a ella porque sabía que era la hija y porque la quería
Muy bien	Porque él nunca se comería a la hija
No claro que no...	Porque quiere mucho a la hija
Dense cuenta con quién se sentó el león	Con el niño y no se lo comió porque sabía que era el hijo