



Perspectiva infantil, escuela y desplazamiento forzado en algunas obras de la literatura colombiana*

Children's Viewpoint, School and Forced Displacement in Colombian Literary Works

Perspectiva infantil, escola e deslocamento forçado em algumas obras da literatura colombiana

Carol Pertuz-Bedoya** 

Sandra Lucía Rojas-Prieto*** 

Para citar este artículo: Pertuz-Bedoya, C. y Rojas-Prieto, S. L. (2024). Perspectiva infantil, escuela y desplazamiento forzado en algunas obras de la literatura colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 266-295. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16309>



Recibido: 09/03/2022

Evaluado: 07/02/2023

* Este artículo presenta resultados de la investigación titulada "Miradas de infancia y escuela en la literatura infantil latinoamericana" de código DSI-523-20, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (CUIP). La investigación se llevó a cabo entre el 2020 y el 2021.

** Magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (Colombia). Investigadora independiente, Utrecht, Países Bajos. cjertuzb@pedagogica.edu.co

*** Magíster en Escrituras Creativas, Universidad Nacional de Colombia. Profesora titular, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. slrojas@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo presenta elaboraciones realizadas, en el marco de la investigación "Miradas de infancia y escuela en la literatura infantil latinoamericana", en cinco obras de literatura con perspectiva infantil que refieren en su trama el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia. Se identificaron las connotaciones que se atribuyen a la escuela y al vínculo intergeneracional, por medio de un análisis que se focaliza, en dos aspectos: las transfiguraciones del cronotopo escolar en relación con el conflicto armado colombiano y las formas que adquiere el vínculo intergeneracional en el entramado ficcional de cada obra. Las fuentes literarias se analizaron bajo la consideración de criterios estéticos e históricos que, a su vez, dan cuenta de aspectos sociales, políticos y culturales. Con el análisis propuesto, se busca poner de relieve la pregunta por el lugar que ocupa la relación infancia, escuela y conflicto armado en la producción literaria colombiana que, al construirse desde el punto de vista de niños, niñas y jóvenes, sitúa sus experiencias en la esfera pública para su reconocimiento y su comprensión.

Palabras clave

infancia; escuela; literatura; vínculo intergeneracional; conflicto armado

Keywords

childhood; school; literature; intergenerational bond; armed conflict

Abstract

This article presents elaborations conducted, within the framework of the research project "Childhood and School Perspectives in Latin American Children's Literature", in five works of literature with a children's perspective, which refer to the phenomenon of forced displacement in Colombia. We identify the connotations attributed to the school and intergenerational relationships through the analysis that focuses on two aspects: the transfigurations of the school chronotope concerning the Colombian armed conflict, and the forms that the intergenerational bond acquires in the fictional plot of each work. The literary sources were analyzed under the consideration of aesthetic and historical criteria that, in turn, give an account of social, political, and cultural aspects. With the proposed analysis, we seek to highlight the question about the place that the childhood, school, and armed conflict relationship inhabit in Colombian literary productions that, when constructed from the point of view of boys, girls, and young people, situates their experiences in the public sphere for recognition and understanding.

Resumo

Este artigo apresenta elaborações realizadas, no âmbito da pesquisa "Visões da infância e da escola na literatura infantil latino-americana", em cinco obras de literatura com perspectiva infantil, que se referem em sua trama ao fenômeno do deslocamento forçado na Colômbia. Foram identificadas as conotações atribuídas à escola e ao vínculo intergeracional, através de uma análise que se centra, em dois aspectos: as transfigurações do cronotopo escolar em relação ao conflito armado colombiano e as formas que adquire o vínculo intergeracional no quadro ficcional de cada obra. As fontes literárias foram analisadas sob a consideração de critérios estéticos e históricos que, por sua vez, dão conta de aspectos sociais, políticos e culturais. A análise proposta procura abordar a questão do lugar ocupado pela relação entre infância, escola e conflito armado na produção literária colombiana, que, quando construída a partir do ponto de vista de meninos, meninas e jovens, coloca suas experiências na esfera pública para seu reconhecimento e compreensão.

Palavras-chave

infância; escola; literatura; vínculo intergeracional; conflito armado

Introducción

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se configuran la escuela y el vínculo intergeneracional en la literatura con perspectiva infantil producida en Colombia en la matriz histórica del conflicto armado. Nos enfocamos en particular en el fenómeno del desplazamiento y su relación con la infancia y la escuela. Para ello, en la primera parte, proporcionamos un contexto sobre la emergencia del desplazamiento forzado y su impacto en la vida de niños, niñas y adolescentes, así como en el entorno escolar. Presentamos, además, elementos teóricos y metodológicos con los cuales bordeamos un modo de leer el corpus analizado, con el propósito de establecer “un compartir razonado sobre un objeto ausente” (Panesi, 2000, p. 260).

En la segunda parte, se presentan las transfiguraciones del cronotopo escolar que se manifiestan en las obras analizadas. Para ello, recurrimos a los planteamientos de Masschelein y Simons (2014), pedagogos contemporáneos que defienden la escuela como una “cuestión pública” y reivindican elementos que constituirían la esencia de esta institución —más allá de múltiples demandas, críticas, culpabilizaciones e intentos de domesticación que la signan—. Lo esencial se trataría de aquello que trasciende las funciones contingentes que se le endilgan a esta institución en atención a las crisis o las necesidades sociales del momento. Utilizamos estos elementos como referencia para examinar los *cambios de forma* de la escuela en medio del conflicto armado, basándonos en obras literarias e investigaciones del campo de la educación, la pedagogía y los estudios de la infancia que han explorado la relación entre la infancia, la escuela y el conflicto armado (Romero, 2011; Lizarralde, 2012; Torres, 2019; Cárdenas *et al.*, 2018).

En el tercer apartado, presentamos reflexiones sobre el vínculo intergeneracional que se manifiesta en varios niveles. Por un lado, analizamos las consideraciones éticas y estéticas de los autores que narran experiencias de la infancia en el contexto colombiano, o en contextos más universales que encuentran referencias en la historia reciente del país, como parte de lo que la sociología de la literatura considera “fenómenos concomitantes al hecho literario” (Dubois, 2014). Por otro lado, examinamos las construcciones que se entrelazan en la obra literaria en torno al vínculo intergeneracional, no solo en el ámbito escolar (con el maestro y los compañeros), sino también en el ámbito familiar y comunitario. Estos niveles se analizan de manera intercalada en este apartado. Finalmente, presentamos las conclusiones, entrelazando nuestras observaciones con otros estudios en torno a la relación que aquí proponemos.

Elementos contextuales, teóricos y metodológicos para situar un *modo de leer*

Nuestra historia es la historia de un desplazamiento incesante, solo a ratos interrumpido.

ALFREDO MOLANO, *Desterrados, crónicas del desarraigo*

La categoría *modo de leer* sugiere la construcción de una ruta interpretativa basada en elementos teóricos, en contraposición a la elección de una metodología prefabricada. Hace referencia a “la dimensión histórica y sociocultural de la lectura y en las reflexiones teórico-literarias que los sujetos realizan a la hora de fijar sentidos en los textos literarios” (Cuesta, 2003, p. 1, citada por Picallo, 2016, p. 5). Para definir un modo de leer, es necesario responder dos preguntas. La primera se refiere a qué se lee y se divide en dos aspectos: qué contiene un texto desde el punto de vista material, por un lado; y, por otro, “qué sentido se lee en lo que se lee” (Bombini, 2009, citado en Picallo, 2016, p. 4). La segunda, estrechamente relacionada con la primera, se pregunta por la posición que ocupa la persona que lee, tanto en el plano real como en el imaginario. A continuación, presentamos un recorrido por los puntos que configuran nuestra ruta interpretativa, en los cuales se expone una ubicación de las coordenadas histórico-sociales para pensar las relaciones entre infancia, escuela y desplazamiento forzado que el corpus literario seleccionado y analizado permite inferir, así como una postura epistemológica con respecto a la literatura.

Comencemos, entonces, con las acotaciones contextuales en torno al desplazamiento forzado. En el primer volumen de una serie de cuatro informes elaborados en el año 2015 por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) dedicados al fenómeno del desplazamiento forzado se indica que:

En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida. (CNMH, 2015, p. 25)

La escandalosa cifra de víctimas directas ubica a Colombia como uno de los países con el más alto índice de desplazamiento forzado en el mundo. Además, destaca la característica de transversalidad de la afectación que este fenómeno produjo en la sociedad colombiana. Estos dos elementos llevaron a los investigadores del CNMH a titular la serie *Una*

nación desplazada. Queremos subrayar que la caracterización citada abarca el desarraigo del territorio de origen ocasionado por la fuerza, la intimidación y la intervención violenta de actores armados; también destacamos que el desplazamiento se produce tanto hacia adentro como hacia afuera del país. Aunque más recientemente la Comisión de la Verdad,¹ enfatizó la diferenciación del segundo tipo como exilio (2022e, pp. 403-404), en términos metodológicos nos valemos en este texto de la acepción amplia ofrecida por el CNMH, pues, para efectos de los análisis que proponemos aquí, la expulsión del lugar de origen y el proceso de adaptación al lugar de acogida —que no importa dónde sea, siempre será un lugar ajeno para las personas víctimas de desplazamiento—, son los elementos que conectan estas experiencias. Reconocemos, por supuesto, las condiciones diferenciales del desplazamiento interno y el exilio, pero en este caso, nos interesa lo transversal en ellos.

En el tomo dedicado a las *Violaciones de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas*, la Comisión de la Verdad toma como referencia la cifra de 7 752 964 personas desplazadas entre 1985 y 2019, el 39,3 % de ellas eran niños, niñas y adolescentes (2022f, p. 108). La Comisión concluyó, basándose en la recopilación de testimonios de las víctimas y el análisis de datos proporcionados por distintas organizaciones, que el desplazamiento forzado afectó principalmente a campesinos y comunidades indígenas y afrodescendientes provenientes de poblaciones rurales; también indicó que las mujeres, los niños, las niñas y los adolescentes sufrieron un mayor perjuicio (2022e, p. 410). El destierro es, por sí mismo, una interrupción violenta de la vida cotidiana y de los anclajes en los que se sustenta; en consecuencia, conlleva afectaciones en distintos aspectos, que la Comisión caracteriza de la siguiente manera:

Estos cambios abruptos en la vida de las personas, familias y comunidades que tuvieron que desplazarse han impactado diversos órdenes y pasan por la transformación o desestructuración de la familia, los vínculos, las pautas de crianza, los arreglos de género [y de los roles filiales, se puede añadir], los proyectos de vida, las costumbres y tradiciones, la autonomía y la toma de decisiones, y también han afectado las relaciones transgeneracionales, la economía y los bienes materiales. (2022e, p. 408)

1 La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición se creó como resultado del acuerdo de paz firmado en el 2016 por el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). La Comisión “es un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición-SIVJRNR”. Funcionó como una entidad de Estado y su misión fue la de “busca[r] el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera”. Se organizó en el 2017 a partir del Acto Legislativo 01 y el Decreto 588; en el 2022, la Comisión de la Verdad entregó y socializó el informe final (Comisión de la Verdad, 2022c).

En sus tres años de mandato, la Comisión de la Verdad, con el apoyo del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), pudo documentar 881 casos de afectación a instituciones escolares y sus comunidades educativas en el marco del conflicto armado ocurridos entre 1986 y 2021 (2022f, p. 143). En varios de estos casos, los eventos ocurridos en las escuelas y sus intermediaciones condujeron a la desescolarización y al desplazamiento forzado de niños, niñas y adolescentes y sus familias. Algunas escuelas mantuvieron sus clases activas a pesar de la presencia y las presiones de los actores armados, como forma de resistencia, y fueron, muchas de ellas, lugar de refugio para sus estudiantes, literal y figuradamente (Comisión de la Verdad, 2022g, 2022d, 2022b). Pero otras no pudieron hacerlo: unas se fueron desocupando poco a poco por cuenta del reclutamiento infantil o del asesinato de integrantes de su comunidad (directivos, profesores, estudiantes o padres de familia), mientras que otras fueron abandonadas por el miedo y la memoria de terror que quedó en las comunidades después de que fueran convertidas en escenarios de masacres o desalojadas por los actores violentos para transformarlas en sus trincheras y centros de operaciones (2022c). Estas situaciones han sido documentadas mediante registro fotográfico en la exposición *Silencios* del artista Juan Manuel Echevarría.

Los hilos de la victimización de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado, de la afectación a las comunidades educativas y del desplazamiento forzado se entrelazan de múltiples maneras. No ha sido fácil, sin embargo, el posicionamiento en la esfera pública de estas experiencias para su reconocimiento, su comprensión y su elaboración. Cuestiones que redunden, a su vez, en medidas efectivas de reparación y no repetición. O, dicho de otro modo, que produzcan en una relevancia social que supere los usos instrumentales de la infancia o su revictimización y que muestre la complejidad de la experiencia infantil. Esto implicaría reconocer las particularidades de sus afectaciones, superando, al mismo tiempo, la figura de la víctima² para dar cuenta de la apertura de un tiempo diferente al del drama que irrumpió en la vida, un tiempo en el que el sujeto halla la posibilidad de un nuevo comienzo.

Ha sido el arte, tal vez, el que más nos ha aproximado a este propósito. Especialmente el cine, la fotografía y la literatura.³ Por eso —continuando con la respuesta a la pregunta por qué se lee—, el artículo pretende dar cuenta de los modos de configuración de la escuela y el vínculo

2 Una mayor profundización en este asunto puede encontrarse en Hartog (2012) y Herrera y Pertuz (2016).

3 Para una aproximación detallada al panorama de la cinematografía colombiana que retrata la infancia en el marco del conflicto armado se sugiere consultar Bácares (2018), Palacios y Jiménez (2020) y Téllez-Gómez y Cárdenas-Obrégón (2021). En relación con la literatura, algunos balances y análisis se encuentran en los trabajos de García (2021), Herrera y Pertuz (2020), Pertuz (2017). Algunos de los trabajos más reconocidos en el ámbito de la fotografía son los de Abad Colorado (2020) y Echavarría (2016).

intergeneracional que se vehiculizan en la literatura con perspectiva infantil producida en Colombia a propósito de la matriz histórica del conflicto armado y la violencia política; en especial, a la luz del rastreo del fenómeno del desplazamiento forzado.

Para ello, analizamos obras como *La luna en los almendros* (2012), de Gerardo Meneses Claros; *El mordisco de la media noche* (2010), de Francisco Leal Quevedo; *Eloísa y los bichos* (2009), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; *En el brazo del río* (2018), de Marbel Sandoval; y *El árbol triste* (2009), de Triunfo Arciniegas y Diego Álvarez. Las obras mencionadas no pueden ampararse bajo un solo género, ni siquiera bajo la denominación general de literatura infantil. Entre los elementos comunes que nos permiten configurarlas como un corpus de análisis encontramos la perspectiva infantil que los autores privilegian para dar cuenta de la experiencia de los niños y las niñas.

Cuando hablamos de perspectiva infantil nos referimos a un amplio conjunto de narrativas que, más allá del público al que se dirigen, restituyen —en el lugar de la narración, de la mirada hacia el mundo y hacia los otros, y del protagonismo del relato— el punto de vista de niños y niñas. Esta perspectiva es, al mismo tiempo, un modo particular de habitar el mundo transversalizado por la novedad que le es propia a las generaciones más jóvenes, el descubrimiento, el ingreso a la cultura y un momento singularmente intenso en la búsqueda y la construcción de mediaciones simbólicas del lenguaje que permitan nombrar la experiencia y darle sentido.

Estas narrativas, cernidas en el tamiz estético-artístico, irrumpen en la esfera pública para poner de manifiesto los modos particulares en que el conflicto armado impacta a niños, niñas y adolescentes cuyas afectaciones y formas de participación, en otros tipos de discursos, o bien son omitidas —verbigracia, los acuerdos de paz negociados entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 2016— (Cárdenas *et al.*, 2018), o bien no trascienden los usos mediáticos con fines políticos (Quintero, 2017). Tal vez una excepción sea justamente el informe de la Comisión de la Verdad que dedica un tomo específico a este asunto y que, además, procura de manera transversal, en los demás tomos, un análisis orientado por el enfoque diferencial. Durante su funcionamiento, esta entidad se valió también de lenguajes estético-artísticos para la elaboración de las piezas que configuran su legado para la sociedad colombiana y ha elevado un llamado constante para que sean este tipo de lenguajes los que nos permitan simbolizar lo ocurrido para comprenderlo y elaborarlo tanto a nivel individual como social.

El rastreo de los entrecruzamientos entre infancia, vínculo intergeneracional, escuela y desplazamiento estuvo mediado por las siguientes cuestiones: ¿qué nos dicen estas obras acerca de la forma en que la infancia

ha vivido el desplazamiento en el país? Si reconocemos que la infancia se configura en relación con otros, adultos y coetáneos, ¿qué elementos nos ofrecen las obras para comprender los modos en que el vínculo intergeneracional se ve afectado en estas situaciones, pero también qué le brinda (o no) este vínculo a los niños para comprender las situaciones que irrumpen en su cotidianidad y la desestructuran?; ¿qué transfiguraciones de la escuela a causa de las dinámicas del conflicto armado nos muestran las obras?

En este marco, se propone una comprensión de las obras literarias como artefactos culturales que, al mismo tiempo que dan cuenta de construcciones históricas y sociales respecto de los niños, la infancia y la escuela, constituyen un espacio de producción de realidad en el entrelazamiento del lenguaje y lo político, el escenario donde se disputan los sentidos de lo social. Los artefactos culturales son materialidad —los libros, en este caso—, pero no se reducen a ella; la materialidad les sirve de soporte para escenificar redes de significación de la cultura y, al ponerlas en obra, las convierte en objetos susceptibles de lectura, análisis e interpretación (Isava, 2009). Son producto de una época, de una sociedad, de una historia, dan cuenta de las herencias culturales; para comprenderlos es necesario “considerar cuidadosamente cómo adquirieron su existencia histórica, de qué maneras han cambiado sus significados en el tiempo, y por qué hoy imponen una legitimidad emocional tan profunda” (p. 450).

Según Martos y Martos García (2014), la literatura tiene un carácter intangible que guarda estrecha relación con la memoria y el patrimonio. Así, la literatura se configura como una de las puertas de entrada al entramado cultural propio de una sociedad; los textos literarios se convierten en testigos de los acontecimientos de una época, en soporte de herencias culturales, ideológicas y políticas, pero también en posibilidad de fugas, de entramados ficcionales que crean otros mundos para interpelar el que se habita y a quienes lo habitan. Como productos de una forma de ver el mundo y la sociedad, estas elaboraciones artísticas son depositarias de la memoria individual y colectiva; en algunos de ellos, de manera intencional, se acude a la memoria histórica para recrearla, contradecirla, cuestionarla, para hacer de ella un objeto factible de ser ficcionalizado. Se encuentra en este carácter ficcional un aspecto subversivo que interroga la realidad, que saca a luz, denuncia o expone acontecimientos mediante representación estética del pasado. En palabras de Cánovas (2013), la literatura con perspectiva infantil constituye una

nueva génesis, donde se ensayan mundos alternativos, es decir, donde se intenta destruir el nuestro. Volverse niños desde el artificio de la literatura, simular sus voces y sus miradas laterales, para denunciar la maldad del mundo, para hacer un ajuste de cuentas con la tiranía de los mayores y de los macro discursos de la familia, los gobiernos, los mercados. (p. 23)

Por la confluencia de estos elementos, las obras se analizan bajo la consideración de criterios estéticos e históricos. Así, al tiempo que se atiende a cuestiones concernientes al ámbito literario intratextual como la estructura del relato, la elaboración de la trama, la construcción del personaje niño, la configuración del narrador(es), también se repara en elementos de lo social que se constituyen en hitos que posibilitan comprender las configuraciones de la infancia y la escuela, apoyados en fuentes secundarias que permiten una aproximación a las características de los contextos de producción y de circulación de las obras, así como su posicionamiento en el magma de la memoria pública acerca del pasado reciente del país.

Con los elementos expuestos hasta aquí, hemos intentado responder a la pregunta acerca de qué se lee, tanto en su acepción material, como en la referente a los sentidos. La pregunta por *desde dónde se lee* puede contestarse de forma más breve. Leemos desde el ámbito de la educación, pero nos resistimos a la instrumentalización de la literatura y al ímpetu didactizante. Nos interesan, más bien, los mecanismos por los cuales transcurre la transmisión cultural de pasados vergonzantes, especialmente los relatos que se esfuerzan por simbolizar la experiencia por la vía de los lenguajes estético-artísticos, así como la mirada a la infancia como construcción histórica y social alimentada de imaginarios y expectativas. También nos interesan las experiencias de infancia de sujetos niños en situaciones de excepción. En el entrelazamiento de estas preguntas, el tejido de los análisis se alimenta de aportes de los campos de estudios sobre la infancia, la memoria y la literatura.

Transfiguraciones del cronotopo escolar

Leer desde el ámbito de la educación, y específicamente, desde la escuela como una de sus instituciones, convoca la pregunta por aquello que le da sentido en su propósito formativo. En su defensa de la escuela, Masschelein y Simons (2014) recuerdan los elementos que se encuentran en lo profundo de la razón de ser del proyecto escolar e intentan disipar los ruidos que las contingencias le superponen para esclarecer, luego, “lo que la escuela es y lo que hace”. Estos elementos ponen de presente la índole transgresora por la cual esta institución ha sido objeto de formas de censura, de intentos de sometimiento y de domesticación. Como soporte de sus planteamientos, los autores retornan a los fundamentos de la escuela griega para, con base en ellos y en un contrapunteo con la condena que desde diversos sectores se ha pronunciado en torno a la escuela, dejar en claro

que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial*

para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 3)

Así, entre otras cuestiones, lo escolar se definiría como “una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis)” (p. 13) que tendría que ver con la oportunidad que abre al niño para que se distancie –en términos materiales y simbólicos– de su pasado y de su contexto familiar y social más amplio y, más allá de la carga de los determinismos sociales, pueda encontrarse en una posición de igualdad con otros: la del estudiante (p. 13). En esta lógica, también el maestro y la materia de estudio se liberarían de las demandas utilitaristas que impone el modelo social contemporáneo y, de este modo, lo escolar devendría en un tiempo y un espacio intermedios, a la manera de un entreacto, cronotopo de lo posible.

Lo escolar tendría que ver, además, con “una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común)” (Masschelein y Simons, 2014, p. 17); disponibilidad hacia la introducción de la novedad que habilita a las generaciones más jóvenes para nuevos comienzos y para la reapropiación de los sentidos sociales. Asimismo, lo escolar es “una cuestión de atención y de mundo (o abrir, crear interés, traer a la vida, formar)” (p. 20), por cuanto

la escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). (p. 23)

Vale la pena recordar que el concepto cronotopo “expresa la inseparabilidad del tiempo y del espacio” (Bajtín, 1989, pp. 84-85). Nos interesa, con la acepción a la escuela como cronotopo, enfatizar en la conjunción de las variables tiempo y espacio en su materialidad y en las ideas que la constituyen como proyecto. El concepto opera en el análisis en un nivel extraliterario, en el que se ubican los planteamientos de Masschelein y Simons; estos actúan como horizonte y como referente de contraste para pensar la escuela y permiten mantener la pregunta por su esencia en contextos en los que su lugar en la sociedad es altamente cuestionado, asediado e intervenido por distintas instancias. También opera en el nivel literario, pues ubicarla como cronotopo nos permite rastrear en las obras los modos como en ella ocurren los nudos de la narración y cómo estos devienen en transfiguraciones de tiempo-espacio indivisible.

No podemos pasar por alto que, tal vez por el margen que la escuela abre para hacer del mundo otra cosa, la realidad política, social y económica se ha colado o ha irrumpido en ella de múltiples maneras. Algunas de las incursiones que la realidad política y social ha hecho en la escuela han sido exploradas en obras de literatura colombiana con perspectiva infantil, en particular lo concerniente al conflicto armado y la violencia política. Estas irrupciones, caracterizadas por la violencia directa y un fuerte componente de violencia simbólica, intentan, por todos los medios, reprimir el espíritu transgresor del proyecto escolar, castigar el potencial que le es propio, someter sus propósitos e incluso extinguir las escuelas en las poblaciones. No obstante, también vale la pena señalar que lo fundamental del proyecto escolar, que no es otra cosa que la formación, encuentra las maneras de sobrevivir, pero de ello se hablará más adelante.

De acuerdo con Torres (2019), “el conflicto armado ha permeado la escuela en muchas regiones del país, al punto de estructurar sus cotidianidades” (p. 21). En la misma vía se manifiesta Romero (2011) cuando analiza la deserción escolar y las afectaciones que han tenido los maestros que trabajan en escuelas de las regiones donde los actores armados han incursionado. Según estas autoras, el grado de permeabilidad de la violencia armada ha sido tal que muchas instituciones educativas de los municipios más afectados por la presencia de actores armados reestructuran o desestructuran su dinámica escolar —esto es, los tiempos, los espacios y las relaciones entre los actores— en función de la presencia de la guerra. En el marco del conflicto armado, de manera específica en relación con el fenómeno del desplazamiento forzado, las obras que analizamos dan cuenta de al menos tres transfiguraciones del espacio escolar: la escuela sitiada, la escuela-albergue y la escuela al margen.

La escuela sitiada

La imagen de la escuela asediada por los actores armados opera tanto por la vía de la violencia directa, es decir, con la recreación de momentos en los cuales esta queda en medio del fuego cruzado (presencia de la violencia directa), como por la vía de la violencia simbólica, pues en la construcción de la trama se establece que las comunidades se encuentran sitiadas y, aunque no haya, en principio, confrontación directa entre ellos, sobre la población civil se cierne el peso de su presencia. Obras como *La luna en los almendros* construyen estos dos escenarios.

Este libro de Meneses relata el desplazamiento de una familia desde su hogar en el campo, cerca del caserío de El Cedro, hacia el pueblo de Las Caracolas. La historia se desenvuelve a la luz de los ojos de un niño de 11 años que narra en primera persona las observaciones, las preguntas y los sentires en torno a lo que ocurre en su contexto y que les empieza a

ocurrir de forma más directa a él y a su familia. En este relato, la escuela es un lugar central para el desarrollo de la trama y para la construcción de los personajes, pues se sitúa como espacio de referencia para observar, no solo lo que empieza a suceder a partir de la presencia de los grupos armados, sino también fijarse con atención en una niña que carga su fusil y que solo él parece notar. Este mirar atento le permite darse cuenta de que la niña no está con su mamá, como él lo está y que no asiste a la escuela, como él lo hace. Veamos algunos elementos que la obra desarrolla para mostrarnos la escuela sitiada:

No habíamos empezado del todo la clase cuando, bajando por la montaña, vimos una fila de hombres armados que venía en dirección de la escuela. La señorita Yinet se puso pálida, cerró la puerta, nos dijo que nos juntáramos y se sentó con nosotros. Esta vez la clase era una sola para todos los grados, pero ninguno lograba ponerle atención, todos mirábamos a través del ventanal la columna que bajaba y que cada vez se acercaba más, mientras la maestra leía la lección de una de las cartillas. [...] Venían en dirección nuestra, pero al pasar al frente de la escuela desviaron hacia la carretera y el grupo se disolvió. Solo eso pudimos ver. La señorita Yinet, ya repuesta del susto, volvió con el cuento de la clausura del viernes. (Meneses, 2012, pp. 64-65)

Desde la escuela de El Cedro, los niños ven pasar a “los Muchachos”.⁴ La escuela se convierte así en el punto de vista. Esta es, en el plano de la mirada, la perspectiva desde la cual se observa con atención y, por ello mismo, permite ver con extrañamiento el propio mundo. En este espacio se induce a la pregunta; sin embargo, por cuenta del miedo que en ella habita, la pregunta se frustra, se pronuncia en voz baja, se evade:

Una tarde la profesora Yinet tuvo que salir de urgencia a La Chorrera y no tuvimos clases. Ese fue el día en que vimos llegar a los Muchachos. Así les decía la gente, los Muchachos; venían armados, con uniformes de soldados, llenos de barro y muy cansados. [...] La profesora Yinet preguntó qué habíamos hecho la tarde anterior, cuando ella se fue a La Chorrera. Ligia, la chica de tercero, contó lo de los Muchachos, que habían ido de casa en casa, hablando con la gente, preguntando esto y aquello, requisando patios, averiguando cosas. La maestra se sorprendió. Enseguida le entregó una cartilla y le dijo que repasara la lección siete, que hoy era día de evaluaciones en todos los cursos. Ligia quiso seguir con su relato, pero la señorita Yinet le dijo que así estaba bien, que hiciera lo que le había indicado. Luego siguió con los niños de segundo, y cuando estaba entregando las hojas para un examen, uno de ellos contó que los hombres de ayer habían hablado mucho rato con su papá [...] La señorita Yinet se llevó el dedo índice a

4 En el contexto de la obra, la denominación “los Muchachos” hace referencia a los integrantes de un grupo guerrillero. No se hace explícito en la novela cuál de ellos.

la boca en señal de silencio. Hizo callar al chico y nos pidió no hablar de eso. —Concéntrense en la evaluación —nos dijo, con una sonrisa. (Meneses, 2012, pp. 21-26)

En este contexto es posible enunciar, con Torres (2019), que “el miedo habita en la escuela” (p. 21), asume diferentes formas como el temor a que estudiantes, maestros y familias queden en medio del fuego cruzado, el espanto del reclutamiento de niños y niñas o la zozobra del desplazamiento forzado. El miedo se sitúa, así, como

un regulador de interacciones que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos [...], y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad. (p. 21)

Otro pasaje de *La luna en los almendros* se refiere a esta cuestión:

Habrían pasado unas tres horas de viaje cuando el chofer se detuvo. Un grupo de soldados hacía un retén y nos pidió que bajáramos, que les presentáramos los documentos y que abriéramos las maletas y las cajas que traíamos [...]

— ¿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, con la profesora Yinet. (Meneses, 2012, p. 57)

En medio de este episodio, la familia de los dos niños queda bajo la sospecha del ejército y este hecho los obliga a desplazarse hacia otra población. La tensión que se hincó sobre El Cedro finalmente se desata en un enfrentamiento armado en el que la escuela queda en medio, cautiva:

La escuela estaba bonita y todos fuimos muy arreglados. Había muchas mamás. [...] La mamá de Raúl, otro niño de primero, había hecho una torta para despedir el año escolar y la repartió, nos dio a cada uno un trozo en una servilleta de papel. Habíamos empezado a comer cuando un ruido ensordecedor retumbó en todo el caserío.

— ¡Es una balacera! —gritó el papá de Antonio—. ¡Todos al piso, péguense a la pared!

Don Luis llegó a la escuela casi dos horas después de los disparos y nos encontró todavía en el piso, asustados, esperando a que alguien

apareciera y nos dijera que ya todo había pasado y que podíamos salir. Pero los disparos no terminaban. Aún se oían desde lo alto de la montaña. Eso nos hacía pegarnos al piso y seguir ahí, sin saber qué hacer. (Meneses, 2012, pp. 67-69)

En este escenario, la escuela sitiada también funge como lugar de protección, tanto en el plano material como en el simbólico, para la población que queda atrapada en el fuego cruzado entre los actores armados.

La escuela-albergue

Esta figura, tan representativa de la escuela como testigo de las migraciones, hace parte de la trama de la novela *En el brazo del río* de la periodista y escritora Marbel Sandoval Ordóñez. Esta obra, contada a dos voces, la de Sierva María y la de Paulina, se enmarca en las grandes migraciones que se dieron hacia Barrancabermeja como producto de las masacres perpetradas por paramilitares en la década de los ochenta en las zonas de Puerto Berrío y Cimitarra (Departamento de Santander). Desde el inicio de la trama, Sierva María se pregunta por el destino de Paulina, la amiga que conoció cuando ambas iniciaban el bachillerato en el colegio religioso Santa Teresita, en el que esta última fue becada para continuar con sus estudios. Paulina había migrado hacia Barrancabermeja después del asesinato de su papá y había estado fuera de la escuela por un año. Ella y su mamá, luego de un tiempo de haber abandonado su casa, decidieron emprender un viaje hacia Vuelta Acuña, el brazo del río en el que se ubicaba la finca, ante los rumores de la posibilidad del retorno; sin embargo, desde entonces no hubo noticia de Paulina.

La voz de Sierva María se desplaza entre los días que compartió con Paulina y los que transcurrieron después de la noticia de la masacre en el brazo del río; la de Paulina, que parece hablar desde un no-lugar —el más allá, si se quiere—, recorre sus días antes de la muerte de su papá, los días en Barrancabermeja y las horas de su retorno y de la llegada de los violentos. El viaje de Paulina marca una nueva ola migratoria en la región en la que emerge un real que hace que las escuelas públicas del municipio se transfiguren en albergues:

El jueves, el viernes y el fin de semana no paró de llegar gente a Barrancabermeja. Los presidentes de las juntas de acción comunal de las veredas se organizaron y, aunque al principio se trataba de buscar las casas de conocidos y familias, decidieron que no había techo para tanta gente y que lo mejor era alojarse en las escuelas. El secretario de gobierno del municipio y el alcalde se opusieron, pero cuando vieron que eran tantos dieron el orden de abrir las puertas, al fin y al cabo era enero y las clases no empezaban sino hasta febrero. (Sandoval Ordóñez, 2018, p. 107)

Del relato de Sierva María llama la atención un asunto que también es insinuado en otras novelas: la escuela pública y la escuela privada tienen condiciones (materiales y de otros órdenes) distintas y son afectadas de forma diferenciada por el conflicto armado colombiano. La escuela Santa Teresita, privada y religiosa, no tuvo noticia de los desplazados que llenaron los patios de las escuelas públicas de Barrancabermeja: “La noticia se esparció por el río, pensé, así se inició el desplazamiento, y empezaron a llegar los campesinos que se apoderaron de todos los patios de las escuelas, menos del de mi colegio” (Sandoval Ordóñez, 2018, p. 97). Con el inicio de las clases, las escuelas se desocuparon tan rápido como habían sido ocupadas por los miles de campesinos desplazados forzosamente; las familias fueron poblando los barrios marginales con cambuches y viviendas improvisadas, pero la escuela continuó recibiendo —ahora sí como estudiantes— a los niños que se amontonaban en sus aulas a pesar de que no todos los padres les permitieron a sus hijos volver al colegio.

La escuela al margen (de la suspensión, de la profanación y de la atención)

No queremos cerrar este apartado sin mencionar una forma de transfiguración de la escuela que emana de algunas de las obras analizadas. En esta quizás se sintetizan efectos de las demandas contemporáneas a la escuela que le plantean un modo de ser alejado de algunos de los fundamentos que expusimos líneas atrás de la mano de Masschelein y Simons. Este asunto, en contextos donde el conflicto armado y la violencia política destilan en la cotidianidad de las poblaciones, parece ubicar a la escuela al margen del pensamiento, de la pregunta y de la posibilidad de habilitar espacios para los nuevos comienzos.

En *El árbol triste* de Triunfo Arciniegas, una niña relata en primera persona la llegada de tres pájaros al árbol de su casa. En principio, no sabe nada de ellos y en las enciclopedias no encuentra nada más que su país de origen. Su padre le entrega un cuaderno en el que indica registrar sus observaciones para aprender de los pájaros mismos. La niña los observa con atención, los nombra, identifica sus características y un día los ve partir. Ante la partida sin anuncio, el árbol pierde sus hojas y queda triste. El otoño del árbol y la tristeza propia son una sola cosa en el relato de la niña. Los pájaros regresan más maltrechos y nerviosos. La niña se entera de que en el país de los pájaros hay guerra. Los pájaros parten de nuevo; no hay retorno y la guerra continúa. En el desarrollo de la trama hay una mención a la escuela; sin embargo, esta aparece al margen:

El árbol ya no era el mismo. Sin el temblor de las plumas, sin la tibieza de los cuerpos, había quedado triste. Escribí un poema sobre una mujer que lloraba a la orilla de un río. Sus cabellos caían al agua como

ramas. Leí en poema en la escuela pero nadie entendió que era sobre el árbol de mi casa. (Arciniegas y Álvarez, 2009)

No se trata propiamente de una acusación hacia la escuela como un lugar alejado de la realidad. El “no entender” al que la narradora se refiere parece sugerir la ausencia de la pregunta en torno a la composición, e hilando un poco más fino, podría sugerir, incluso, la ausencia en la escuela de todo aquello que a la niña le implicó el objeto de su interés: la observación, la atención, la paciencia, los tiempos largos para la contemplación... Se trata, con todo, de un indicio de la escuela como un lugar ubicado al margen, perdido en las demandas del tiempo lineal, acelerado, y de los saberes que responden a la lógica utilitaria de la producción y del mercado. En *El árbol triste*, todo lo que permite la suspensión, la profanación y la atención está presente en el relato, pero parece no tener lugar en la escuela.

Del vínculo intergeneracional: la escuela como cro-notopo de los nuevos comienzos

La escuela como espacio para construir lugares de tramitación y reconfiguración de la existencia aparece con frecuencia en las obras con perspectiva infantil que conforman el corpus de la investigación de la que da cuenta este artículo. En libros como *Eloísa y los Bichos* y *El mordisco de la media noche*, esta institución se erige como un espacio de acogida, de protección, de solidaridad, de establecimiento de una relación con el mundo mediatizada por la vida escolar. Frente al desplazamiento forzado, la escuela aparece como un espacio de fuga, en el que el vínculo intergeneracional se constituye como uno de los soportes que posibilita comprender o sobrellevar los efectos de la violencia que implica el desarraigo. En términos de Masschelein y Simons (2014), la escuela procura la suspensión de lo que se vive por fuera de ella, del peso del orden social, para configurar un tiempo otro, en el que emerge la posibilidad de hacerse a un nuevo lugar. Esto no se traduce en una suerte de abstracción de la vida, ni una eliminación de las circunstancias ni de las condiciones materiales de la existencia. Se traduce, por el contrario, en una interrupción del tiempo y el espacio cotidiano para *ver-se* desde otra perspectiva.

Pero reparemos un poco más en el concepto de *vínculo intergeneracional*, indisociable de los procesos de transmisión cultural. Según Teresa Colomer, “desde que nacemos, vivimos inmersos en el uso artístico de la palabra” (2005, p. 203). Así, a través de la tradición oral, del folclor y de la literatura, poco a poco vamos entrando en el mundo de la significación, para, en medio de un baño de lenguaje, llenar de sentido nuestro proceso de humanización. Con la mediación de los relatos inscritos en una cosmogonía, transmitidos en principio por vía oral se configura, entonces,

un universo simbólico que permite a los niños entrar en contacto con una manera poética de aproximarse al mundo desde los primeros años de vida, lo que supone la recepción de un legado que no es otro que el de la herencia cultural y social de la humanidad. En estas redes simbólicas y en la apropiación de todo cuanto circula en el imaginario social y cultural se hace posible el gesto de hospitalidad con el que las generaciones establecidas reciben a las más jóvenes y, con ello, les acogen en la colectividad humana; con este gesto las crías de nuestra especie devienen humanas y, por esa misma condición, se inscriben en un proceso de humanización.

En la red de palabras que nos acogen y con la que acogemos a los más pequeños de nuestra especie se pone en juego la transmisión cultural y con ella las posibilidades de la vida misma, la propia y la del colectivo humano:

El sentido de la trasmisión cultural es ayudar a cada uno a no tener miedo de precipitarse en un abismo, al final de la tierra [...]. A actuar de tal modo que el mundo este de pie más allá de la fragilidad de nuestra condición, de las múltiples locuras a las que nos vemos confrontados día tras día en los medios, en la escuela, en el trabajo, en nuestra familia o en nuestros pensamientos. A forjar un arte de vivir. (Petit, 2016, p. 38)

Lo descrito hasta aquí compromete la pregunta por la forma como se transmite ese legado estético y cultural, lo que conduce necesariamente a las relaciones intergeneracionales, a las apuestas que las generaciones mayores hacen para insertar a las nuevas en el mundo de la vida.

En las obras literarias analizadas, padres, maestros, hermanos mayores y coetáneos crean una red simbólica que acoge, contiene y protege de la violencia que las habita. Cada trama remite a universos creados a partir de la realidad: la complejidad de las relaciones interpersonales, los conflictos sociales, las relaciones de poder, las diversas formas de injusticia e inequidad, y los efectos de la violencia empiezan a ganar lugar en la narrativa destinada a niños y jóvenes. De esta manera, la literatura se erige como un andamio que permite a los lectores de las generaciones más nuevas acercarse a la comprensión de la sociedad a la que pertenecen, a las contradicciones que la constituyen, a los valores que regulan sus relaciones y, por supuesto, a las transgresiones que se producen en su devenir.

Con el paso de la realidad por el tamiz de la ficción, los autores actualizan la transmisión cultural. La obra literaria, al fungir como reservorio de la memoria colectiva, de la historia de los pueblos y de la herencia simbólica de una cultura determinada, se configura como una forma de *entrega* del mundo a las generaciones nuevas (Petit, 2016). Se transmite un legado estético y cultural que implica las relaciones intergeneracionales. Los autores, en representación de los establecidos, transfieren su postura ética, política y axiológica frente al tema y la trama de sus obras. Los

nuevos reciben sus versiones del mundo, interpelan el legado de palabras, se posicionan ante él en relación con el llamado que les plantea su propia época y la manera como esta los interpela. Y así, en el entramado del tiempo, se gestan encuentros y desencuentros entre los jóvenes y los adultos que se concretan en los diversos modos del contrato generacional.

La inscripción en la serie de las generaciones no es unidireccional. Los establecidos proveen a los nuevos un marco simbólico que se remite al pasado, permite la comprensión del presente y a la vez inventa el futuro. La herencia de palabras se configura como herramienta para construir un lugar en el mundo, para asumir una posición de sujeto frente a las intencionalidades de los adultos, para comprender y re-crear nuestra condición de humanidad. El lenguaje poético del mundo con el cual acogemos a los recién llegados involucra también facultarles para reelaborar los significados y hacer del mundo otra cosa; dicho de otro modo: habilitarles para que con ellos sea posible instaurar la novedad en el mundo. Así suena, en palabras de Petit (2016), la acogida en el lenguaje que ofrecemos los adultos: “Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros” (p. 25).

En suma, si la literatura se asume como un lugar de construcción del imaginario colectivo y de actualización del contrato intergeneracional, cobra importancia analizar la forma como los adultos, para este caso, los escritores, transmiten sus ideas acerca de lo que sucede con la infancia y la escuela en el contexto del fenómeno del desplazamiento. Entra en juego la pregunta acerca de lo que el adulto autor dispone en su obra para el niño lector: lo explícito y lo implícito, lo dicho y lo no dicho que deja abiertos los espacios para la imaginación y la interpretación. Su teoría interna del mundo es la base sobre la que se cimienta su entramado ficcional, así como su comprensión axiológica y ética de las relaciones sociales, lo que implica una posición política frente a la sociedad y la existencia. En este orden, el personaje niño en la obra literaria y la escuela como escenario ficcionalizado son expresión del pensamiento del autor, de las concepciones que atraviesan su producción y de lo que quiere crear a partir de su escritura. Aquí cabe la disrupción, la subversión de lo establecido, la reafirmación del establecimiento o la problematización de los significados sociales atribuidos a la infancia y la escuela.

La escuela como escenario para hacerse de nuevo a un lugar

En obras como *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, se encuentran representaciones que aluden al desplazamiento y las migraciones. Los autores deciden situar en clave simbólica acontecimientos que han sucedido en diferentes rincones de Colombia —que bien podrían ser de

cualquier otro país—. Hechos no del todo conocidos se ponen a distancia para ser leídos e interpretados, mediante el tratamiento estético y literario que se hace de ellos. En esta historia, una niña llega con su padre a la ciudad, a un entorno nuevo, extraño y desconocido para ellos. Los indicios que se enuncian a través de la ilustración dan cuenta de lo que se dejó atrás, de lo que se perdió y de una madre que ya no está. La llegada a la escuela hace sentir a Eloísa como un bicho raro. Las exigencias escolares la desbordan y la soledad la acompaña en el recreo. Los autores muestran las consecuencias del desarraigo y de abrirse paso en un contexto que, en principio, resulta hostil. La interdependencia entre las ilustraciones y los textos escritos revela la complejidad de la situación, a la vez que se construyen salidas esperanzadoras que posibilitan la consolidación de un nuevo comienzo.

El sostén intergeneracional se revela en la historia a través de la presencia del padre, quien, a pesar de la nostalgia y el peso de la ausencia, encarna la seguridad, la contención afectiva, la compañía y la protección. Padre e hija se hacen a un lugar en la escena simbólica de la migración.

La escuela también se configura como un espacio en el que se puede reconstruir el sentido de vivir. Si bien al comienzo del relato esta se vivió como un sitio adverso, poco a poco se convirtió en un lugar para el encuentro, el juego, los amigos y la vida, al punto que, en el cierre de la obra, Eloísa, ya adulta, aparece como maestra en la escuela que la vio crecer. El texto final del libro lo enuncia claramente: “Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir” (Buitrago y Yockteng, 2009, p. 37).

Es evidente lo que representó la escuela para Eloísa. Siguiendo a Masschelein y Simons (2014, p. 17), este escenario se constituyó para Eloísa en un paréntesis que le permitió abstraerse de lo apabullante de su nueva realidad y la habilitó para ingresar en un mundo nuevo, uno en el que encontró la liberación de las huellas del pasado y, en el presente de la escuela —ese espacio intermedio— construyó un espacio y un tiempo para las posibilidades y la vida. El recurso de los autores ubica la esperanza en el espacio escolar y la opción de un nuevo comienzo, que cierra, de manera poética, con la misma Eloísa ocupando el lugar de maestra.

En términos de la transmisión cultural y del contrato intergeneracional, *Eloísa y los bichos* es una obra que contribuye a la construcción de memoria colectiva, que lega a los pequeños lectores el tratamiento estético de un fenómeno social que deja huellas indelebles en la historia de los pueblos. Bajo el tamiz de la producción artística, este libro álbum significa para las nuevas generaciones la posibilidad de instaurar preguntas sobre el acontecer histórico que deviene en migración o desplazamiento forzado. La universalidad de la obra permite que, en diferentes latitudes del planeta, los lectores encuentren en ella un espejo simbólico que sirve como referente para interpelar las acciones humanas que conducen a

tales acontecimientos. La salida esperanzadora del texto, el hacerse a un nuevo lugar para continuar la vida, proporciona una herramienta que, en el terreno de lo imaginario, configura una perspectiva de futuro que bien puede instaurarse en el anhelo de la libertad, en la tramitación del miedo, de la oscuridad, de las sombras. Según Petit, este tipo de textos literarios hacen una entrega del pasado para que los nuevos “escriban su propia historia entre las líneas leídas” (2016, p. 25).

La escuela como opción de vida

En la obra *El mordisco de la media noche* de Francisco Leal Quevedo, el desplazamiento se presenta con contundencia. La obra transcurre en La Guajira, en una ranchería wayuu. Mile, su protagonista, es una niña que vive en medio de la algarabía familiar propia de las filiaciones parentales extensas de su comunidad. Sus días transcurren entre las tareas cotidianas, el largo viaje en bicicleta a la escuela por el desierto guajiro y el asombro que le produce el encuentro con el conocimiento al que llega de la mano de la profesora Luzmila. Mile crece disfrutando de los encantos y misterios naturales de su región, hasta que, debido a una circunstancia imprevista, se convierte en testigo de una situación ilícita que la pone en la mira de la violencia armada. En consecuencia, ella y su familia son víctimas de un atentado y tienen que huir y comenzar un peregrinaje que los conduce a una lejana, fría e inhóspita ciudad.

El autor conduce a los lectores por una trama en la que se mantiene un encantamiento y una tensión constantes. Encantamiento porque no escatima en recursos descriptivos y narrativos para que los lectores paseen por el desierto de La Guajira, a la vez que descubren las prácticas culturales, sociales y ancestrales de la comunidad wayuu. Tensión, en razón a que la obra comienza con el atentado perpetrado hacia la familia de Mile y la descripción del desplazamiento que este produce; huir de un día para otro, viajar con lo mínimo, dejar lo más amado, renunciar a lo construido para aventurarse en un camino que solo conduce a la incertidumbre y la pregunta por la supervivencia.

En este marco, dos escenarios escolares aparecen en la novela. La escuela rural a la que asiste Mile a unos kilómetros de su ranchería y la escuela a la que la inscriben al llegar a la ciudad. En la primera, los tiempos escolares se acomodaban a los ritmos de la región: llegar tarde no era raro en el desierto; distraerse viendo el mar era algo, incluso, deseable; escuchar la música del viento alegraba los momentos de descanso; y compartir el almuerzo contemplando la bahía significaba para los niños un espacio de encuentro. De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), esta es la representación de una escuela liberada de los imperativos de la productividad, una escuela que abre el espacio para un tiempo libre, es decir, no atado a las demandas utilitarias.

Pero ello no quiere decir que la relación con el conocimiento no tuviera lugar:

Estaba allá lejos, distraída, viajando en sus sueños, mientras la profesora Luzmila hablaba de las mareas y la luna. A medias se enteró de las crecientes y menguantes y de que esa noche habría luna llena. También entendió que pronto verían un eclipse total de luna, le interesaban los astros, pero de las maravillas de su cielo guajiro lo que más le encantaban eran las estrellas fugaces. (Leal, 2010, p. 30)

La maestra abre el mundo para los niños. Esto significa que no solo les posibilita conocerlo, sino que también

alude al modo en que el mundo cerrado —es decir, la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza— se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica. (Masschelein y Simons, 2014, p. 23)

De otra parte, en la lógica del vínculo intergeneracional, la profesora Luzmila representa la preocupación por el bienestar de los niños que quedan en medio de las situaciones derivadas del conflicto armado. Al darse cuenta del entrampamiento en que se ve envuelta Mile, la maestra se encarga de aclarar los hechos con la niña, de comunicar la situación en casa hablando con sus padres y, además, al mandarle las tareas a la casa, ideó una táctica para que la vida de Mile no estuviera en riesgo.

Otra es la situación que vive la niña en la escuela que la recibe en la ciudad. Llega a una institución en la que no se habla su lengua, los niños se burlan de su pelo rebelde y de su manera de vestir, extraña a sus amigos y compañeros guajiros. A pesar de lo anterior, el autor vuelve a crear un personaje que acoge y contiene: la maestra Violeta. Ella conduce a la niña en el aprendizaje del castellano y la acompaña en la emergencia de su voz. La profesora crea un espacio de dignidad para la diferencia que Mile representa y visibiliza el carácter intercultural de los niños que conforman su aula de clase:

Mile había dibujado el paisaje que más amaba. Era tan idéntico a la realidad que le causaba tristeza mirarlo. Le hubiera gustado meterse dentro del dibujo y volver a sentir el sol, el viento, el desierto seco y acostarse otra vez en la playa donde abundan los lagartos.

Violeta, entonces, les propuso una nueva tarea.

—El dibujo de Mile me ha dado una idea —y se dirigió hacia el mapa—. Todos ustedes tienen padres o vienen de diversas regiones de

Colombia de donde han salido desplazados o han tenido que emigrar por alguna razón. Ahora van a dibujar un animal que conozcan bien de esa región, luego deberán contar por qué les ha gustado. (Leal-Quevedo, 2010, p. 79)

El resultado de la idea de la profesora fue la entusiasta exposición de los niños sobre los recuerdos de las regiones abandonadas: sapos, loros, pájaros, mariposas, tortugas y el lagarto de Mile saltaron a la escena en una tarde escolar en la que los pequeños abrieron su mundo para compartirlo con otros.

El lugar que Francisco Leal le atribuye a la escuela y al maestro en su libro remite a la idea de la escuela como una opción de y para la vida. Tanto en la escuela rural como en la urbana, Mile encuentra razones para interesarse por algo; la educación escolar aquí tiene que ver con la apertura al mundo, que no es otra cosa que encontrarse con aquello del exterior que se convierte en acicate del pensamiento, en una dinámica que involucra a los otros en la construcción de caminos posibles para la existencia.

Por otro lado, además de las maestras de Mile en la ranchería y en la ciudad, Francisco Leal crea un personaje que simboliza el vínculo intergeneracional: la vieja Chayo, la abuela de Mile, que a sus setenta años se ve obligada a dejar sus raíces para emigrar a la ciudad, a la tierra de los *alijunas*⁵. La abuela representa la tradición ancestral de su pueblo, sus creencias y sus relatos; en ella se encarnan rituales, costumbres y prácticas de socialización. Por ello, la afectación del desplazamiento se instala en su cuerpo y en su corazón.

Una mañana Chayo parecía enferma, no quería levantarse del chinchorro.

—Dejémosla tranquila, tiene el mordisco de la media noche —le dijo Sara a Leoncio.

—¿Qué es el mordisco de la medianoche? —preguntó Mile intrigada.

—Hija —dijo Sara tomándola de la cabeza— es un nombre especial para la tristeza más honda, la de abandonarlo todo: la tierra, los parientes, los amigos, 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. Seguramente le había arrancado un pedazo grande de su alma, pues estaba segura de que algo le faltaba desde hacía algún tiempo. Sentía su pecho hueco. (Leal-Quevedo, 2010, p. 20)

5 *Alijuna*: forma de nombrar, en wayuunaitri, a las personas no indígenas.

El autor le procura al lector un viaje hacia el corazón del pueblo wayuu, al centro mismo de su cosmogonía y de su forma de concebir la existencia en el mundo. Por ello, la figura del mordisco de la medianoche es expresión de lo que causa el desplazamiento, es símbolo del dolor de la añoranza del nicho vital y cultural. Con el sentir de Chayo y el relato que su madre le entrega, Mile puede dar nombre a su propia experiencia y esto la acerca un paso más a su comprensión. Así, Leal brinda a las nuevas generaciones una parte vergonzante de la historia reciente colombiana que se relaciona con las diferentes formas de violencia política y conflicto armado que se vive en el país, y lo hace desde el punto de vista de una niña que no es solo espectadora de su realidad, sino que la padece y necesita darle sentido para encontrar sus propios puntos de fuga.

Las salidas simbólicas también delimitan caminos de posibilidad en esta obra. Se puede afirmar que las maestras y la escuela disminuyen los efectos del mordisco de la medianoche. Por lo menos para Mile, la experiencia escolar significó llenar un poco el vacío que se le había hecho en el pecho; la escuela la ayudó a vivir, sus maestras a creer en los demás y en que todo iba a estar bien.

Conclusiones

El desplazamiento forzado es un fenómeno común en los libros mencionados; sin embargo, no pretendemos caer en el equívoco de reducir las obras a una temática. Cada obra explora de forma distinta las complejidades de la experiencia humana en medio del desarraigo; cada una desarrolla tramas que se ubican en distintos momentos de esa experiencia y establece nexos con otros crímenes asociados al desplazamiento forzado y con distintos actores violentos; asimismo, se internan en diferentes vacíos de saber que movilizan las preguntas de los personajes niños y enfatizan en las diversas formas del vínculo con los otros. El desplazamiento forzado es, entonces, apenas un foco de lectura que, ubicado en conjunto con la búsqueda de relaciones entre la infancia, el vínculo intergeneracional y la escuela, permitió bordear un *modo de leer* las obras.

Los momentos del desplazamiento captados en el documento *No es un mal menor* (Comisión de la Verdad, 2022f) ofrecen un buen marco para situar los momentos que retratan las obras: el primero, la tragedia, la travesía y la llegada, por ejemplo, son muy claros en *El mordisco de la media noche* y *La luna en los almendros*. El segundo, el de la adaptación para sobrevivir, se explora en los cinco libros, en especial en *Eloísa y los Bichos*, *El mordisco de la media noche* y *En el brazo del río*. El tercero, el de los horizontes de vida, es el más explorado en *Eloísa y los bichos*. El corpus analizado ofrece otro momento clave: el del retorno, planteado

como posibilidad en dos obras, *El mordisco de la media noche* y *En el brazo del río*. El desenlace del retorno es opuesto para los dos casos: el uno luminoso y el otro trágico, respectivamente.

En el corpus literario analizado en este artículo, el cronotopo escolar emerge de dos principales maneras: la primera, como un espacio en el que el mundo social irrumpe de forma violenta y se impone para resquebrajar su espacio-tiempo suspendido; allí aparecen las transfiguraciones de la escuela sitiada y la escuela albergue. En la segunda manera, el cronotopo escolar es más sólido y actúa como interludio del conflicto social y armado, allí se habilitan para los niños los espacios de resguardo y los nuevos comienzos. El cronotopo *per se* resulta insuficiente para dar cuenta de esta habilitación; por eso resulta clave allí el lugar del vínculo intergeneracional, de la acogida a las nuevas generaciones en el mundo de la cultura a partir de su inmersión en una red simbólica. Dicho de otro modo, la mirada a la infancia en la red de relaciones con otros; su inscripción en el entramado de las generaciones.

De otra parte, puede decirse que la mirada crítica a la escuela como institución ha sido poco explorada en la literatura colombiana en perspectiva infantil en comparación con las producciones de otros países como Argentina, Chile y Brasil; sin embargo, entre la muestra analizada, el libro de Triunfo Arciniegas y Diego Álvarez sí apunta a señalar una suerte de aislamiento de la escuela que pareciera no ofrecer perspectiva para retornar de ese cronotopo con elementos para comprender el mundo social de los niños. En algunas obras se vislumbran los contrastes entre maestros que constituyen el arquetipo de dos ideas opuestas de la enseñanza y del vínculo afectivo con los estudiantes. Tal vez la puesta en evidencia de una marcada diferencia entre la escuela rural y la escuela urbana es uno de los principales aspectos en los que las obras provocarían una mirada crítica, pues conlleva cuestionarse las formas de violencia estructural que han sido desatendidas sistemáticamente en la historia reciente del país.

Al respecto, en el 2012, cuando apenas se hacían públicas las negociaciones del acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC, Lizarralde alertaba sobre el vacío de las memorias de la escuela y la guerra desde la década de 1970 hasta ese entonces, e indicaba cómo estas se iban construyendo en medio del miedo y el silencio. En los últimos años se han hecho esfuerzos por recuperar estas memorias y, en parte, la literatura que analizamos en este artículo da cuenta de ello. En relación con los trabajos de la memoria en el contexto colombiano, vale la pena señalar que cada vez nos encontramos con más relatos sobre la escuela y las experiencias de infancia en el marco del conflicto armado y la violencia política. Además del cine⁶ y la literatura,

6 Películas como *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2010), *Retratos en un mar de mentiras* (Gaviria, 2010), *Todos tus muertos* (Moreno, 2011) y *Alias María* (Rugeles, 2015) tocan de manera particular las experiencias de infancia en el marco del conflicto armado colombiano.

hoy Colombia cuenta con el legado de la Comisión de la Verdad construido sobre la base de un enfoque diferencial que permitió identificar modos de afectación particulares de varias generaciones cuya infancia transcurrió en medio del conflicto armado. Este legado constituye un reservorio importante de materiales multimediales en los que se privilegiaron narrativas testimoniales. Sin embargo, la elaboración de una memoria colectiva de la escuela que, a su vez, reverbera en otras formas de narrarla —a ella y a la infancia— y los lugares que esta ha tenido en los años más oscuros de la historia reciente del país, aún puede contarse.

Sin el ánimo de asignar tarea alguna al arte, no podemos dejar de señalar el importante lugar que las distintas manifestaciones estético-artísticas, en este caso la literatura con perspectiva infantil, tienen para potenciar espacios para lo político en los cuales sea posible redescubrir e inventar otros modos de ser de la vida en sociedad, donde se habiliten “en la forma de pensamiento y de deliberación”, actos políticos (Bal, 2009, p. 48). En palabras de Lizarralde, es perentorio

apelar a los relatos de los niños, los maestros y la comunidad con el propósito de que desde la reconstrucción de la memoria se pueda hacer una aproximación a la forma como se ha ido naturalizando la experiencia de socialización, en medio del conflicto armado. (2012, p. 94)

En su investigación doctoral, Torres señala respecto a la experiencia escolar de niños que han participado en la guerra como actores armados que este “es un asunto poco explorado en la literatura” (p. 21). Así mismo, indica que “su abordaje es esencial para comprender una arista del conflicto colombiano y, sobre todo, su visibilización es vital para rastrear las características que se espera ostente una escuela para el posacuerdo” (p. 21).

La misma autora sugiere una transfiguración que no hallamos explorada en la literatura con perspectiva infantil que analizamos: la escuela como trinchera. Entre otras, los testimonios recogidos por la Comisión de la Verdad también sugieren la transfiguración de la escuela en lugar de reclutamiento, en escenario de masacres, en espacio abandonado —cuyo abandono supone una suerte de congelamiento del tiempo-espacio—, en espacio en disputa en los que la sola continuidad de las clases es el mayor acto de resistencia de las comunidades. Estas transfiguraciones constituyen formas de afectación a las comunidades educativas y se encuentran documentadas en distintas fuentes, incluso en las narrativas testimoniales de excombatientes y de víctimas de la violencia, por lo que merece ser más explorada y simbolizada a través del tamiz de los lenguajes estético-artísticos.

Finalmente, se estima valioso que la mirada de los niños o la perspectiva infantil, como la hemos denominado en nuestras recientes indagaciones, representa en las obras estudiadas un avance en la vía de comprender las

experiencias diferenciadas de los más jóvenes en el contexto del conflicto. El personaje niño construido en las obras referenciadas va más allá del sujeto víctima desposeído de voz, para posicionar al niño testimoniante, su pensamiento, sus esfuerzos de comprensión, su condición diferencial respecto de los adultos, pero también el encuentro de las generaciones en lo inefable del estado de excepción y en la búsqueda de símbolos que permitan nombrar. Si se reconoce, junto con Hartog (2012), que para la víctima el único tiempo disponible es el del presente de la tragedia que asaltó la vida, recién o hace tiempo, entonces, en la mirada a la reconfiguración de los horizontes de vida que ofrecen los relatos literarios también se trasciende la victimización.

Referencias

- Abad-Colorado, J. (2020). *El Testigo* (exposición fotográfica). Claustro de San Agustín, Bogotá, Colombia.
- Arbeláez, C. (Dir.). (2010). *Los colores de la montaña* (película). Gébéka Films; Film Movement; Film1 Sundance Channel.
- Arciniegas, T. y Álvarez, D. (2009). *El árbol triste*. Ediciones SM.
- Bácares, C. (2018). *La infancia en el cine colombiano. Miradas, presencias y representaciones*. Cinemateca Distrital; Idartes.
- Bajtín, M. (1989). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*. Taurus.
- Bal, M. (2009). Arte para lo político. *Estudios Visuales: Ensayo, Teoría y Crítica de la Cultura Visual y el Arte Contemporáneo*, 7, 40-65.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Babel.
- Cánovas, R. (2013). Sobre "Hablan los hijos" de Andrea Jęftanovic. *Aisthesis*, 1(53), 223-227.
- Cárdenas, Y., Torres, E. y Pertuz, C. (2018). Infancia, educación y posacuerdos: una mirada a los casos de Nicaragua, El Salvador y Guatemala (informe de investigación). Universidad Pedagógica Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Una nación desplazada. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH; UARIV. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, número extraordinario*, 203-216.
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Acerca de la Comisión de la Verdad* [Hay futuro si hay verdad. Legado Comisión de la Verdad]. <https://www.comisiondelaverdad.co/>

- Comisión de la Verdad. (2022e). *Hasta la guerra tiene límites. Violaciones de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas (t. 4. Hay futuro si hay verdad. Informe final)*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión de la Verdad. (2022f). *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (t. 8. Hay futuro si hay verdad. Informe final)*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022b). *Comuna 13: una escuela para no sucumbir* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/sFTuHennEmk>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022c). *Cuando en Basillas no querían ir a clase* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/6HmKTADt-vo>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022d). *En Montes de María siempre hubo clase* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/9v4TGzckwY0>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022g). *Una escuela que fue refugio en Jambaló* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/x2qO1Erq33o>
- Dubois, J. (2014). *La institución de la literatura* (trad. J. Zapata). Universidad de Antioquia.
- Echavarría, J. (2016). *Silencios* (exposición fotográfica). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://jmechavarría.com/es/work/silencios/>
- García, N. (2021). *Literatura y memoria colectiva de la guerra: la emergencia de cronotopías y memorias del conflicto armado en la novela juvenil colombiana* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13461>
- Gaviria, C. (Dir.). (2010). *Retratos en un mar de mentiras* (audiovisual). Producciones Erwin Goggel.
- Hartog, F. (2012). El tiempo de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 12-19. <https://doi.org/10.7440/res44.2012.02>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2020). Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 43-72. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8245>
- Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Revista Estudios*, 17(34), 439-452.
- Leal-Quevedo, F. (2010). *El mordisco de la media noche*. Ediciones SM.

- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 13, 90-103.
- Martos, E. y Martos-García, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría Educativa*, 26(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meneses, G. (2012). *La luna en los almendros*. Ediciones sm.
- Molano, A. (2001). *Desterrados, crónicas del desarraigo*. Áncora.
- Moreno, C. (Dir.). (2011). *Todos tus muertos* (película). BayView Entertainment; Cinemax; Gatebreak.
- Palacios, A. y Jiménez, N. (2020). Imágenes de infancia en el cine sobre el conflicto armado interno colombiano. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.13>
- Panesi, J. (2000). *Críticas*. Norma.
- Pertuz, C. (2017). *De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17018>
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Picallo, X. (2016). "No se enseña literatura": sobre modos de leer, teoría y enseñanza. En D. Neumann (comp.), *Encuentro textual: ensayos sobre literaturas y lenguas* (vol. 1) (pp. 1-23). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Quintero, C. (2017). *Discursos acerca de la infancia y el acuerdo de paz en Colombia: un relato de los lugares de visibilidad e invisibilidad de los niños en la prensa (2012-2016)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11448>
- Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6395/Romero-FlorAlba2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rugeles, J. (Dir.). (2015). *Alias María* (película). Rhayuela Cine; Axxon Films; Sudestada Cine.
- Sandoval-Ordóñez, M. (2018). *En el brazo del río*. Diente de León.
- Téllez-Gómez, A. y Cárdenas-Obregón, K. (2021). La infancia y el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva del cine y la

educación. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(2), 1-15.
<https://doi.org/10.19053/22158391.12172>

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: Experiencia humana de infancia y educación* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22551>

