

Entre la realidad y la imaginación poética infantil

Between Reality and Children's Poetic Imagination

Entre realidade e imaginação poética infantil

Código SICI 2027-2731(201212)31:61<92:ELRIPI>2.0.CO;2-B

Recibido: Marzo 26 de 2012

Aceptado: Mayo 31 de 2011

Submission Date: March 26th, 2012

Acceptance Date: May 31th, 2011

Origen del artículo

Este artículo es resultado de la investigación *Relatos y otros milagros*, que hace parte del programa *Las hijas de Mnemosine*, adelantado por el grupo de investigación Poiesis, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Su realización fue posible gracias a la cooperación del Programa Jóvenes Investigadores “Virginia Gutiérrez de Pineda” 2011, promovido por Colciencias. La investigación se realizó entre febrero de 2011 y febrero de 2012. La tutoría del proyecto estuvo a cargo de Luz Adriana López Velásquez, directora del grupo de investigación e investigadora principal del programa *Las hijas de Mnemosine*. El proyecto también contó con el generoso respaldo de los niños, los profesores y las directivas del Colegio La Pedregosa, de la Fundación Fe y Alegría, en Cali, quienes garantizaron, con su participación, el logro de los propósitos planteados por la investigación. A todos ellos, las instituciones y las personas que hicieron posible este proceso, nuestro más sincero agradecimiento.

ANDREA GUZMÁN LÓPEZ

Comunicadora y joven investigadora en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali. Correspondencia: carrera 77 No. 11A-50, Cali. **Correo electrónico:** yaguzman@javerianacali.edu.co.

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación *Relatos y otros milagros*, proyecto desarrollado con un grupo de niños y niñas de cuarto grado de educación básica primaria, estudiantes de un colegio de Cali y procedentes de diferentes lugares del país, a causa del desplazamiento forzado y la migración de sus familias. El proyecto explora diversas formas de la narrativa escrita, visual y espacial de los niños. Como resultado de la investigación se escribió el libro *Azul*, un cuento que expone los dilemas, preocupaciones, esperanzas y formas de percibir y asumir el mundo que les rodea. El libro no solo compila los relatos, también considera en su estructuración aquellos elementos que resultaron clave a la hora de analizar las necesidades y perspectivas del grupo en relación con sus expectativas de vida, subrayando la importancia de incluir a los niños en los procesos de búsqueda de soluciones alternativas a la crisis humanitaria.

Palabras clave: Narrativa, memoria colectiva, relato infantil, cuento infantil y reflexión moral.

Descriptores: Narración (Retórica) – Memoria colectiva – Literatura infantil – Narración de cuentos.

Abstract

This article presents the results of a research titled *Stories and other miracles*, developed with a group of 4th grade primary school children in Cali (Colombia). The children and their families came from different parts of the country due to, amongst other reasons, forced displacement derived from armed conflict. The project explored visual, spatial and written narratives of these children regarding their worldviews, fears and hopes. Their needs and expectations were then transformed into a fictional storybook called *Blue (Azul)*. The experience emphasized the importance of including children in the processes of the search for alternative solutions to the humanitarian crisis through narratives.

Keywords: Narrative, Collective Memory, Children's Narratives, Children's Storybook, Moral Reflection.

Search Tags: Narration (Rhetoric) – Collective memory – Children's literature – Story-telling.

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa *Relatos e outros milagres*, projeto desenvolvido com um grupo de crianças do quarto ano do ensino fundamental, alunos de uma escola na cidade de Cali e provenientes de diferentes partes do país, por causa do deslocamento forçado e migração de suas famílias. O projeto explora várias formas de narrativa escrita, visual e espacial das crianças. Como resultado da pesquisa, escreveu-se o livro *Azul*, conto que expõe os dilemas, preocupações, esperanças e formas de perceber e assumir o mundo ao seu redor. O livro não só compila os relatos, também leva em consideração da sua estruturação, esses elementos que foram chave na hora da análise das necessidades e perspectivas do grupo em relação às suas expectativas de vida, sublinhando a importância de incluir as crianças nos processos de busca de soluções alternativas para a crise humanitária.

Palavras-chave: Narrativa, memória coletiva, relato infantil, conto infantil e reflexão moral.

Search Tags: Narração (Retórica) – Lembrando – Literatura infantil – Storytelling.

Entre la realidad y la imaginación poética infantil

Introducción

En Colombia, así como en otros países, se ha iniciado una ardua tarea por construir una historia más compleja en su diversidad, con el deseo de trascender las versiones hegemónicas, en las que solo algunos resultan siendo los portavoces de los acontecimientos, y cuyas versiones de los hechos corren el riesgo de ser entendidas como verdades históricas sin discusión. Es la búsqueda de una historia polifónica que incorpore las voces de las víctimas de la guerra, las voces de las minorías, de las poblaciones marginadas, y las voces populares que narran los problemas de injusticia, de pobreza, las limitaciones en el acceso a la educación y otros problemas cotidianos de la vida moderna.

Muchos son, pues, los intentos por construir una memoria incluyente que reconozca la polifonía y la pluralidad de voces que abundan en nuestro país; sin embargo, en los procesos de memoria pocas veces se incluye la voz de los niños. Así, esta investigación se realizó como respuesta al deseo de considerarlas, con el propósito de atender preguntas como: ¿qué exige un proceso de *memoria* con niños?, ¿cómo involucrar los recuerdos de los niños respetando y aprovechando los modos propios de sus expresiones narrativas?, ¿en los relatos de los niños hay elementos propios de la reflexión moral que deberíamos tener en cuenta?

Así pues, *Relatos y otros milagros* es un proyecto que surge con el propósito de contribuir con la construcción de una memoria, con la participación de niños que, con una perspectiva poética, dio lugar a la escritura de un cuento

infantil. Narración que resulta de la compilación de metáforas, imágenes y relatos de niños en condiciones de vulnerabilidad. De esta manera, la investigación realizada es un ejercicio que alterna con las producciones actuales orientadas por un propósito semejante, atendiendo exclusivamente al modo como los niños organizan sus memorias en torno a los fenómenos violentos que les rodean; memorias infantiles de hechos reales, donde la imaginación y la fantasía desempeñan un papel determinante en la configuración de sus relatos y la elaboración de sentido respecto al mundo que habitan.

Atendiendo preguntas como ¿a qué temen los niños?, ¿con qué sueñan?, ¿cómo son los monstruos (imaginarios o reales) que los acechan?, ¿cuáles son los problemas que más les afectan, y cómo los resuelven?, se realizó una serie de encuentros semanales, con un grupo de 27 niños, estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, del colegio La Pedregosa, durante un periodo de tres meses consecutivos. Resultado del proceso de análisis de los relatos, dibujos, sueños de angustia, cartografía de imaginarios espaciales, se logra la configuración de un macrorrelato, cuya escritura final es realizada por la investigadora a manera de un cuento infantil, llamado *Azul* (Guzmán, 2012). De este modo, *Azul* resulta siendo el producto principal de la investigación realizada, y los elementos analíticos que dan sustento argumental a su estructura son el objetivo de este artículo.

Sobre el debate de la memoria y sus narrativas

Los cuentos sobresalen por ser portadores de saberes populares que se expresan por medio de la creación de espacios, personajes y situaciones que dan lugar a mundos y universos mágicos, nutridos por la imaginación y la fantasía. Birkhäuser-Oeri explica que los cuentos son como sueños de la humanidad, y por la misma razón responden a problemas de la humanidad.

En los cuentos se representa el drama del alma, y los personajes que los interpretan se encuentran en cualquier mente. Puesto que el intérprete también forma parte de la humanidad, en los cuentos halla también respuesta a sus problemas, no a los pequeños problemas cotidianos, sino a los más profundos, aquellos que comparte con el resto de los seres humanos. (Birkhäuser-Oeri, 2010, p. 14)

Los cuentos son creaciones narrativas por medio de las cuales emergen contenidos del inconsciente colectivo, pues, aunque se trate de una creación atribuible a un individuo, este se encuentra inserto en una cultura determinada, hace parte de la humanidad y, por lo tanto, se encuentra atravesado por los dilemas y paradojas propios de la condición humana. Los cuentos son portadores de saberes populares, instruyen a los niños y niñas en la capacidad de la previsión para la toma de decisiones, cuando exponen *si tal cosa*

puede que... “[...] las historias reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever y de lo que se podría hacer para volverlo a sus cauces o para dominarlo” (Bruner, 2003, pp. 52,53).

Si reconocemos el cuento como una narrativa del alma, es posible inferir entonces la estrecha relación que vincula la narrativa con la memoria. Si la narrativa es la expresión que la memoria personal adopta para insertarse en el mundo de los hombres —por medio de un proceso comunicativo que vincula personas, grupos y comunidades, hasta lograr la configuración de historias que, trascendiendo las fronteras del tiempo, llegan a convertirse en legado para las generaciones futuras— entendemos, entonces, que no hay memoria sin discurso que la narre. Y en ese sentido, incluso, la narrativa de ficción puede desempeñar este papel, en cuanto los personajes de las historias son seres verosímiles que permiten la identificación y la puesta en escena de ideales, reflexiones y retos de una comunidad, por medio de un contenido finito definido por el texto, a diferencia de los hombres, cuya existencia jamás podrá ser contenida plenamente en un relato.

La narrativa sufre, entonces, un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? Y ¿cuánto rebasan nuestra percepción y memoria de las cosas de este mundo? Y, en realidad, ¿la percepción y la memoria son piedra de toque de lo real, o bien son, a su vez, artífices al servicio de la convención? [...] la respuesta sencilla es que

los recuerdos basados sobre evidencias oculares o aún sobre repentinas iluminaciones están al servicio de muchos patrones, no sólo de la verdad. (Bruner, 2003, p. 41)

El dilema sobre la verdad en el discurso tiene que ver también con lo señalado por Arendt (1993), cuando afirma que en la acción discursiva el hombre experimenta la paradójica condición de la igualdad y la distinción; es decir, si los hombres no fuesen iguales no podrían hacer planes para las generaciones venideras, ni podrían identificarse con las generaciones pasadas; pero si fuesen completamente iguales, no necesitarían el discurso para entenderse. Esta experiencia paradójica de la condición humana provoca que la memoria y los esfuerzos tendientes a su reificación pública sean por antonomasia un campo de combate y continua tensión. Arfuch puntualiza lo dicho de la siguiente manera:

En ese vaivén entre lo público, social, compartido, y la propia, íntima, privada facultad de rememoración, y aún, entre los diversos registros de lo *público*, se juega el dilema de lo “colectivo”, la dimensión política y dialéctica del par memoria/olvido, su tensión permanente, su disputa. (2008, p. 78)

Así, la construcción de un relato, concepto u obra de arte, concebido con esta intención, ha de encarnar aquellos acontecimientos y significados que, de acuerdo con la voluntad colectiva, no deben ser olvidados, pues resultan indispensables para la afirmación de un futuro distinto, en pro del bienestar común. Al respecto, López señala:

La discusión que deseamos proponer aquí no escapa de estas condiciones y ello resulta así, seguramente, por el hecho de que pretender la construcción, recuperación o reconstrucción de una memoria, supone el intento por *sacar a la luz* situaciones, hechos y acciones que —a juicio del agente— permanecen ocultas para el universo de lo público. De ahí que hablar de *Memoria* con intención de promoverla, no sea en ningún sentido

un acto inocente, resulta en cambio de una motivación interesada y orientada por propósitos que, en el mejor de los casos, está direccionada por la búsqueda de un interés común. (2009, p. 116)

Esta investigación se inscribe en este campo de combate, de manera que la búsqueda de opciones tendientes a la construcción de una memoria que pudiera dar cuenta de los acontecimientos más significativos que afectan la vida, la imaginación y la manera como los niños expresan sus miedos y sus anhelos hacia el futuro, nos obliga a considerar, para su abordaje, la mismas preguntas que orientan cualquier investigación en el ámbito de la memoria colectiva; a saber: ¿de qué memoria se trata?, ¿la memoria de quiénes?, y sobre todo ¿para qué la memoria? Así mismo, exige la apropiación de un concepto de *memoria colectiva* ajustado a tales propósitos.

Esta investigación entiende como *memoria colectiva* aquella que puede ser reconocida por medio de relatos, cuyo contenido aspira ser portador de lecciones sobre el pasado y cumple una labor en el fortalecimiento de la identidad de una comunidad, con la esperanza de influenciar las acciones que realizan los individuos en el presente. Por esta razón, en muchas ocasiones, la *memoria colectiva* funciona como mecanismo de *reivindicación política*, al exponer en la esfera pública las experiencias de personas o colectivos que han sido marginados, vulnerados o victimizados por un grupo dominante. Muchos investigadores sociales aseveran que puede haber tantas *memorias colectivas* como organizaciones, instituciones y agrupaciones existan en una misma sociedad, de manera que, entre más orgánica y estable —menos cambiante— sea una comunidad, mayor será la perdurabilidad y contundencia de dicha memoria (Aguilar, 2008).

La construcción de memorias consensuadas es un proceso susceptible a variados factores, por ejemplo, la *generación* a la que pertenece un grupo de personas los hace dueños de unas memorias en particular, unos acontecimientos contundentes que marcaron el rumbo de sus

vidas, unos valores morales y políticos que, en la *generación* siguiente, pueden ya no encontrarse presentes. Mannheim (1952) sostiene que la *generación* es un fenómeno social que supone la ubicación de un grupo de personas en un espacio y tiempo determinado, de manera que sus pensamientos y experiencias los predisponen a una forma de vida particular. Pero señala también que dentro de una generación pueden darse *unidades generacionales*, cuando un grupo concreto se afianza mediante unas conclusiones determinadas a partir de unas experiencias compartidas, por razones sociales, económicas, culturales o políticas que les han afectado, de manera que por ello *tienen un destino común* y, en este sentido, unas memorias que los aglutinan.

Las comunidades construyen sus *memorias colectivas* atendiendo propósitos diversos que les permiten conmemorar tanto los hechos dolorosos que han signado sus historias, como aquellos acontecimientos a partir de los cuales han logrado la realización de ideales buscados. Sin embargo, en este proceso de organización de las *memorias colectivas*, las comunidades enfrentan también otra tensión: deben decidir acerca de aquello que resulta importante de ser recordado y aquello que preferirían olvidar; se trata de una tensión entre la *memoria* y el *olvido*. Por esta razón, siempre resulta importante subrayar que reconocer la memoria como un derecho no supone que recordar sea un deber; en este sentido, el *olvido* se constituye también en un derecho de las personas y las comunidades. Obviar esta necesaria distinción puede inhibir las posibilidades que las personas y las comunidades requieren para elaborar las causas y los efectos de aquellos acontecimientos dramáticos que han atravesado su vida.

Por otro lado, ciertos proyectos que ponderan la memoria obviando la importancia del olvido, además de correr este riesgo, pueden estar violentando acuerdos de autoprotección de las comunidades, que, al menos durante un tiempo, han decidido guardar silencio. Al respecto, Aguilar, explicando a Lummis, señala:

Los silencios expresan de forma latente una autocensura colectiva, la existencia de cicatrices políticas abiertas, de problemas vivos subyacentes en la vida del país. Sin embargo, el olvido puede llegar a ser tan importante como la memoria, particularmente si se trata de garantizar la convivencia pacífica de una nación. (2008, p. 35)

El debate en torno de aquello que una sociedad o un país ha de configurar como *memoria colectiva*, o dejar por fuera en los estrados del olvido, continúa siendo, hoy día, una discusión no resuelta. Ahora bien, por cuanto el proceso de que se trata fue realizado con niños, esta investigación asume al menos provisionalmente una posición de respeto frente a aquellos temas o problemas frente a los cuales los niños decidieron guardar silencio, de manera que los resultados de la investigación se encuentran cifrados, exclusivamente, sobre los temas y problemas que abordaron de manera espontánea y sin efecto de presión alguna por parte de los adultos.

La investigación se centró en la manera como los niños organizan sus recuerdos y cuyo contenido se juega entre la realidad y la fantasía, teniendo en cuenta que los sueños de angustia, los monstruos y los seres bondadosos, las anécdotas y las invenciones, hacen parte de la realidad de los niños y de la *elaboración de sentido* acerca del mundo, siendo capaces de diferenciar lo vivido de lo imaginado y lo soñado.

Con la ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es la moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística. (Bruner & Haste, 1990, p. 10)

De la investigación y los relatos de niños

Contexto y unidad generacional

Polvorines es un barrio del municipio de Cali, de difícil acceso, debido a que colinda en los márgenes

entre el sector rural y urbano, y sus vías de acceso no lo comunican directamente con la ciudad. Según cifras estatales, es una de las zonas con las tasas más altas de homicidio y violencia de género (Cali en Cifras, 2004).

El Colegio La Pedregosa, de la Fundación Fe y Alegría, se encuentra ubicado justo en el límite del barrio Polvorines y el corregimiento de la Buitrera, en el pie de monte de la cordillera Occidental; de manera que según información suministrada por los niños, 297 escalones separan la sede del colegio de las calles de su barrio. Las instalaciones están delimitadas en un lado por un barranco de la montaña y, en el otro lado, por el paso del río Meléndez.

Los niños que participaron de esta investigación, a pesar de tener procedencias geopolíticas y culturales distintas, comparten algunos rasgos de homogeneidad que permiten enriquecer el análisis de esta experiencia, mediante el señalamiento de una *unidad generacional* (Mannheim, 1952), que responde a factores de aglutinamiento entre las personas. En este caso, los niños comparten: a. un rango de edad, entre los 9 y los 10 años; b. asisten al mismo salón de clases, es decir, comparten el mismo proceso de formación escolar; c. son habitantes del barrio Polvorines, de manera que se encuentran en los espacios de esparcimiento, como parques y canchas; adquieren sus bienes de consumo en los mismos lugares de abastecimiento y, además, conocen y participan de las prácticas propias de este entorno; d. así, sus condiciones socioeconómicas resultan también bastante similares como pobladores del barrio Polvorines.

Ensayando una narrativa colectiva infantil: *Azul*

Relatos y otros milagros es una investigación de carácter cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, que para su realización compiló relatos de niños, mediante entrevistas no estructuradas, dibujos y ejercicios de cartografía; cada actividad fue seguida de un espacio de conversación de forma individual y colectiva. Así pues, las activi-

dades se resumen en: a. entrevistas individuales y conversaciones en grupos pequeños sobre temas biográficos que integran experiencias de placer y displacer, sueños, situaciones problemáticas, anhelos y temores, prácticas cotidianas, acontecimientos memorables; b. creación de personajes mediante dibujos, acompañados de conversaciones en las que se apela a la exageración de características dramáticas; c. ejercicios espaciales del barrio con énfasis en el camino recorrido de la casa al colegio, sobre los cuales se identificaron lugares de diversión, lugares para el amor y lugares donde tienen lugar acciones violentas reiteradamente; d. círculos de conversación donde los niños y niñas exponían opiniones y preguntas respecto a la actividad realizada o sobre lo realizado por un compañero.

Es importante aclarar que, en coherencia con la protección a la identidad de los niños que participaron de este proyecto, en este artículo los comentarios textuales son referenciados mediante el uso de seudónimos que fueron acordados con ellos previamente durante el proceso de investigación.

La información compilada durante el proceso de investigación, mediante registros de audio, fotografías, video, y los materiales resultados de cada actividad fueron consignados en una matriz de análisis. Con esta matriz, la información fue analizada en torno a las siguientes unidades: a. nudos problemáticos, categorizados a partir del número de veces en que fueron repetidos; b. caracteres y acciones de las personas y de los personajes fantásticos en sus relatos; c. tono y formas narrativas; y d. nociones espaciales, atmósferas y prácticas en la vida del barrio. Podemos señalar que esta matriz fue entonces la fuente para crear los personajes y situaciones en la escritura del cuento infantil *Azul*, a la manera en que lo expone Eco: “Un personaje de ficción es sin duda un objeto semiótico. Quiero decir con ello un conjunto de propiedades registrado en la enciclopedia de una cultura, transmitido por una expresión determinada (una palabra, una imagen o algún otro mecanismo)” (2011, p. 105).

En este proceso, el papel de la investigadora se parece al de una tejedora que une los hilos para hacer evidente el tejido de significados que

une la experiencia de unos con los recuerdos del otro. Donde la información compilada por el proceso investigativo muta a través de una nueva estructura narrativa, que, atendiendo el propósito de configurar una *memoria colectiva*, respeta los modos de la imaginación y el relato de cada uno de los participantes. En una propuesta de *memoria colectiva* que, como los señala López, estaría “[...] proponiendo una memoria que atienda un principio en sí mismo, el principio humano de re-crear el mundo” (2010, p. 61).

El experto en literatura infantil y reconocido pedagogo Aidan Chambers, en su ensayo *El lector en el libro*, argumenta la importancia de prestar mayor atención al concepto del *lector implícito*, que se basa en la premisa de que para decir algo *se necesitan dos*, de modo que mientras el autor crea su obra, a la vez construye la proyección de un lector dentro del libro, relación que le permite develar el significado de su relato. Esto lo consigue de diversas maneras; en primera instancia, a través de la figura del narrador, sin importar su carácter —omnipresente o en primera persona—, y, en segundo término, por medio de las actitudes, voces y acciones de los personajes. “Necesitamos un método crítico que tome en cuenta al niño como lector —lo que significa incluirlo, en lugar de excluirlo—, que nos ayude a entender mejor un libro y a descubrir qué busca el lector. Necesitamos un método crítico que nos hable sobre el lector en el libro”. (Chambers, 2008, p. 64)

Azul surge de las voces del recuerdo de niños, y aspira retornar a ellos. Es una narrativa que, siguiendo las formas propias del relato infantil y teniendo siempre presente la figura de ese lector ideal, de ese niño a quien va dirigido, desea que al ser leído por cualquier niño ajeno al proceso de investigación de donde resulta, este logre identificarse con las historias, los personajes, los conflictos y las soluciones fantásticas y no fantásticas, que *Azul* les propone. De esta manera contribuye con sus propias búsquedas de nuevos senderos donde perdure la esperanza.

En relación con los espacios en que los niños comparten entre sí y aquellos que comparten con los adultos, se espera que *Azul* contribuya con el

interés de dinamizar espacios de conversación y reflexión, entre los niños y los niños y los adultos; espacios donde puedan ser dirimidas las inquietudes, los temores y los anhelos que tienen frente al mundo que les rodea, apelando al principio de formación de una *imaginación moral* como aquella que Lederach (2007) propone, para ensanchar los límites de lo que se comprende y asume como real, y, por lo tanto, como posible.

Los personajes de ficción son aptos para ensanchar los límites de la imaginación y dinamizar la reflexión moral, porque sus vidas son como puentes entre los elementos que conocemos como reales y la fantasía ilimitada de la mente; los deseos de la pasión y los límites que han de imponerse para el bien común. La existencia de los personajes está limitada por el texto, su psicología; la discriminación de lo importante está consignado en el relato, y es justamente en esta limitación donde podemos aprender algo de las historias. De modo que como nos dice Eco (2011), podemos llegar a conocer mejor a un personaje de ficción que a nuestros padres; de nuestros personajes conocemos sus experiencias, sentimientos e ideas, pero ¿cuánto sabemos realmente de las experiencias, sentimientos e ideas de nuestros padres?

En este sentido, el interlocutor, *el lector implícito* de *Azul*, se construyó a partir de la observación, la escucha y los ejercicios creativos propuestos en los talleres a lo largo de la investigación; el olor a sudor infantil a la hora del recreo, la emoción de los abrazos sin reservas, las pesadillas, los monstruos, las teorías frente a lo asombroso y el comportamiento de los adultos; las comparaciones graciosas, ingenuas, ingeniosas sobre el propio cuerpo y el entorno fueron también insumos para tejer las anécdotas, sueños y fantasías compiladas en *Azul*. Por otro lado, y con la misma importancia, se encuentra el sentido de empatía hacia la infancia que la autora recrea, cuando, ella misma, recuerda que un día también fue niña, tuvo una edad cuyo número cabía en los dedos de sus manos y miraba el mundo desde la altura que otorga el contar, solamente, con cien centímetros de estatura.

Azul busca recordar una tarde de conversación, intentando conservar el tono de intimidad, gracia y frescura con la que los niños y las niñas comparten sus experiencias. Un tono fresco y una intimidad que es posible cuando se habla despreocupadamente entre amigos, acerca de los azares y preocupaciones que aquejan a unos y otros. De este modo, *Azul* posee el mismo carácter que los niños y las niñas imprimen a sus relatos, recurriendo al misterio, al uso de frases grandilocuentes colmadas de verosimilitud, hasta lograr que sus pequeños relatos sean profundamente tiernos, conmovedores y seductores para el adulto que los escucha. Así, por ejemplo, durante el proceso, *Estrella*, una niña de 9 años de edad, escribió este corto relato:

[...] estoy escribiendo un cuento que se llama la "niña Mariana" sobre una niña que encuentra una puerta y se va por ahí, encuentra a un monstruo que se convierte en cualquier cosa, un día se convirtió en una niña igual a ella, entonces le dio miedo y salió corriendo. Llegó y se encontró a un payaso y un mago que la convirtió en gato, luego la volvieron niña otra vez y salió corriendo. Pero la puerta tenía una leyenda y es que, para el que la pase, el mundo ya no será igual, entonces cuando ella salió, el padrino se había vuelto matón, la metieron en la cárcel, pero aparecieron todos los del otro mundo que dijeron que eran sus ángeles payasos, que podía convertirse en cualquier cosa. Primero el payaso la vistió con ropa fea, luego el mago la puso normal, el monstruo la convirtió en ratón, pero ella pidió que la convirtieran en hormiga para escalar la pared y se fugó por la ventana. (2011)

Observaciones y hallazgos

Azul, un cuento basado en relatos reales

Los niños de cuarto año de escolaridad tienen claridad para diferenciar el mundo de la imaginación del mundo de los hechos; su habilidad para la invención de mundos mágicos estimula la creatividad que es indispensable para reconocerse a sí mismos como actores capaces de interpelar la propia historia, de encontrar medidas alternas de

resolución, que a su vez podría permitirles romper con la inercia en la que pueden verse envueltos por causa de los ciclos de violencia que les ofrece el contexto, apelando a la *imaginación moral*. Lederach describe la imaginación moral de esta manera:

[...] planteo y analizo la imaginación moral como la capacidad de imaginar algo anclado en los retos del mundo real pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe. En referencia a la construcción de la paz, ésta es la capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas que, estando enraizadas en los retos cotidianos de la violencia, trasciendan y en última instancia rompan los amarres de esos patrones y ciclos destructivos. (2007, pp. 63, 64)

Con esta expectativa, *Azul* es una historia que se desarrolla en un barrio cuyo nombre de ficción es *Pamplinas y Fosforines*; cada capítulo se centra en la historia de un personaje del barrio, el *leitmotiv* es la existencia de unas naranjas mágicas, que son la excusa para enlazar cada microrrelato con el siguiente. El cuento en su totalidad puede verse como una imagen panorámica del barrio, y las naranjas mágicas son el pretexto para hacer un acercamiento y visitar, entrar y conocer a algunos de los habitantes de este particular barrio. Cada personaje y cada situación del cuento se construyó a partir de los relatos y caracteres de los niños que participaron en la investigación, el ejercicio de ficción está en la fusión de estos elementos y en la adición de figuras y situaciones propias de la imaginación de la autora-amanuense, de manera que un solo personaje puede estar inspirado en muchos niños. Así pues, también se garantizó la protección a la identidad de cada niño, respetando de todas formas la estructura de la narrativa y el juego de metáforas que ellos propusieron.

En su totalidad, *Azul* es un cuento de seis capítulos, cada capítulo expresa un argumento construido a partir de la matriz de análisis; a saber: 1. la muerte como transformación; 2. la alegría de proteger la naturaleza; 3. la felicidad de actuar en pro de mundos posibles, en coherencia con lo

que deseamos ser; 4. cuando no se hace ni se es lo que uno desea, uno se puede convertir en un monstruo terrible; 5. algunas situaciones pueden hacernos sentir atrapados, pero la construcción de un futuro diferente empieza por ti mismo; 6. hay situaciones en las que perdemos cosas o recibimos castigos por razones injustas, pero en esos momentos amargos, a veces se fortalecen los lazos de la verdadera amistad.

Conflictos en los relatos espontáneos de los niños

Durante el proceso, los niños participaron en ejercicios para la creación narrativa a partir de dúos temáticos, atendiendo la idea de que el pensamiento en los niños se forma en parejas; dicho a manera de ilustración, para comprender la oscuridad debe aprenderse, simultáneamente, la idea de la luz (Rodari, 2004). En consecuencia, las actividades tuvieron énfasis en dos temas gruesos: la felicidad y la violencia, en sus distintas formas y manifestaciones. Los retos y conflictos fueron protagónicos, en parte porque los niños resaltaron estos aspectos y, probablemente también, porque atendieron el principio universal de que las historias se construyen a partir de los imprevistos y no de las soluciones.

En este sentido, los relatos espontáneos de violencia, en su mayoría, se refieren a las situaciones conflictivas que ocurren en el hogar y a las situaciones externas que transcurren en las calles del barrio. En general, ponderaron así las situaciones conflictivas en la organización de sus relatos: 1. separación y peleas entre los padres; 2. presencia de personas que consumen drogas en la calle (“marihuaneros”); 3. violencia y asesinatos en el barrio. De esta manera, ponderando el conflicto de primer orden, Ángela realizó un dibujo que explicaba el texto a continuación: “Ellos dos siempre tienen problemas porque él se va y vuelve. Y ya empieza la pelea” (2011) (apéndice 1).

En una actividad se les propuso inventar un objeto para solucionar un problema; varios niños crearon objetos orientados por el propósito de lograr que los adultos cambiaran sus ideas, de manera que

sus decisiones se inclinaran en pro de la conciliación y no de la separación; señalando que el problema de los adultos es que *toman malas decisiones*. Para ilustrar, un niño que adoptó el seudónimo *Grande* inventó un televisor que hace retroceder el tiempo justo antes de que las personas empiecen a pelear, invento vinculado con esta narración, que tuvo lugar en un encuentro anterior:

Un día en el 2001 yo tenía 1 año y mis padres peleaban y se separaron y yo quedé muy triste y mi mamá también y mi papá siempre iba a la casa a dejarme mis alimentos, pero mima no lo quería más, pero yo todavía lo quiero. (2011) (apéndice 2)

Otros niños expresan juicios acerca de lo justo en relación con situaciones conflictivas entre hombres y mujeres; al respecto, *Nube* escribió al respaldo de un dibujo: “Yo me imagino que para solucionar este problema entre novios se debe denunciar a ese hombre que la quiere matar a la pobre mujer a golpes y así que no se deje golpear de los hombres ¡denúncielo!” (2011).

En segundo lugar, fue recurrente el temor que los niños experimentan cuando se cruzan en la calle con personas que ellos llaman “mariguaneros”, expresión popular para nombrar a aquellas personas que consumen diferentes tipos de drogas; en pocas palabras, *María* explica la situación del siguiente modo: “Mi mamá me mandó a la tienda y había un ‘mariguanero’, y yo me fui a la casa y mi mamá me pegó”.

En este fragmento, *María* expone un doble problema, el temor que le causa la presencia de los “mariguaneros” y el castigo que recibió de su madre por haber tomado una decisión de auto-protección. Castigo que, evidentemente, vulnera la construcción del propio criterio frente al peligro y afecta la confianza de la niña en la vida.

Es importante resaltar que, por medio de sus narraciones, es posible apreciar que los niños toman medidas de autocuidado en las actividades que realizan en el barrio, medidas que les protegen y resultan vitales en la afirmación de sus juicios y valores. *Nube* relató:

Un día yo iba para la casa e iba con mi hermanita y más arriba había 3 señores fumando mariguana y a mí me dio tanto miedo y fuimos a dar la vuelta por otra calle y después había 5 señores raros y yo me fui porque cuando veo señores raros me hacen maripositas en la barriga. (2011)

El tema más recurrente en las narraciones acerca de la vida en el barrio alude a episodios de violencia, en los que se destacan los asesinatos en las calles; situaciones que los niños reconocen ajenas a sus hogares, sin que por ello resulten menos amenazantes para su seguridad y tranquilidad, pues suceden en el entorno inmediato de sus casas. *Linda* describió una situación que aparece de modo reiterativo en el relato de los demás niños, “Al lado de mi casa, a las 3:57 p. m., se escucharon tres disparos, y dos muchachos heridos, lo peor fue que era al lado de mi casa. Corrían los familiares a llegar a la clínica, los soldados dejaron la *anetata*, termina a las 4:10 p. m. Fin” (2011).

En el texto original se hace evidente un problema con la escritura y el uso de las letras y las palabras, pero lo relevante en este caso es que, para ella, lo peor de la situación es que hubiese sucedido al lado de su casa, expresando así una preocupación por la cercanía de estos acontecimientos violentos, que, de forma indirecta, vulneran su vida y la de su familia.

En otro relato sobre el mismo tema, *María* intenta explicar la causa y la solución que hace falta ser ejecutada por un alguien, con un señor asesino: “Yo me imaginé que el señor era matón porque no quería acercarse a nadie porque si no los mataba. Para resolver el problema tenía que pedirle perdón” (2011) (apéndice 3).

Los ejercicios de cartografía y las conversaciones consecuentes ponen en evidencia ciertos lugares como focos de violencia en el barrio, entre ellos la carretera, la cancha, el billar, el colegio, las casas vecinas y las escaleras que comunican el colegio con el barrio. La llamada “carretera” es la calle principal del barrio y fue el lugar señalado con más frecuencia como foco de violencia; con esta referencia, *Divertido* escribe al respaldo de su dibujo: “Un amigo me contó que por el camino violaron a una niña y la mataron apuñalada”.

También se puede constatar que en los relatos de los niños acerca de la violencia y, en particular, en aquellos que se refieren a muertes violentas, no hay presencia de figuras retóricas, ni adornos; los hechos se presentan de manera contundente, como atendiendo un principio de realidad que los hace conscientes del peligro que los amenaza a diario.

Los conflictos y el poder de la imaginación para encontrar soluciones

Durante los encuentros, talleres y entrevistas realizados a lo largo del proceso investigativo en el Colegio La Pedregosa, se pudo observar una especie de “regla” en la relación entre el comportamiento y las habilidades expresivas de los niños. Coincidió en todas las ocasiones que los niños que de manera reiterativa actuaban de forma agresiva, o bien se mostraban retraídos en el salón de clase: a. presentan grandes dificultades al momento de expresarse narrativamente, tanto en los ejercicios autobiográficos como en los ejercicios creativos; b. se muestran resistentes para dibujar, para escribir y para sostener una conversación de manera fluida, así como para atender las entrevistas individuales; c. sus dibujos suelen tener la marca de trazos que fueron borrados, y en general se muestran inseguros en relación con el ejercicio que desarrollan; d. realizan dibujos simples, con figuras básicas y pocos detalles, en su mayoría no hicieron uso de los colores, y cuando lo hacían, pintaban con colores y trazos fuertes; e. los textos fueron escasos y muy breves.

En general, la vida de los niños que presentan este tipo de dificultades se encuentra asociada con situaciones de violencia y abuso, cuya ocurrencia no ha logrado ser verificada todavía por la institución, y mucho menos por la investigación que fue desarrollada. En el caso de *Edwin*, por ejemplo, esta fue la mayor información que se pudo obtener de él: “Cuando iba en el camino me encontré un perro y lo dejamos en la casa” (2011) (apéndice 4).

Estos niños, al momento de conversar ofrecen respuestas de tipo telegráfico y establecen poco contacto visual; se muestran ansiosos por terminar

rápido la sesión, les resulta muy difícil establecer un vínculo de confianza, por contraste de lo que sucedió con otros niños mucho más hábiles para expresar sus necesidades, fantasías, sueños y emociones.

No puedo sino reiterar que la felicidad se encuentra, también, en la capacidad de expresarnos narrativamente, por medio de las palabras, los dibujos y los juegos; su ausencia o las dificultades para participar de tales actividades no hacen más que afianzar las inquietudes acerca del bienestar de los niños, que generan un llamado de alerta inevitable e inaplazable (apéndices 5 y 6).

En este sentido, la psicología ha desarrollado avances importantes que deben ser incorporados en el proceso educativo, más allá incluso del proceso terapéutico de apoyo que estos profesionales ofrecen en las instituciones, permeando los procesos disciplinarios. La formación escolar, como se ha intentado mostrar, trasciende claramente la mera relación transmisora de conocimientos; ¿qué sucedería si los castigos e infracciones de los niños fuesen enfrentados por medio de ejercicios de la imaginación y el desarrollo de expresiones narrativas?, ¿qué sucedería si se invitase a los niños infractores a dibujar los conflictos, a presentar por escrito propuestas de resolución, a presentar disculpas declamando poemas, narrando cuentos o cantando alguna canción? Es posible que una primera impresión generada

por estas preguntas sea la de estar proponiendo una forma de premiar el mal comportamiento, premisa que se encontraría negada de facto, por la reticencia misma de los niños a realizar este tipo de actividades; pero, además, se trataría de leer en esta insinuación el deseo de provocar que los niños establezcan relaciones más sanas y ricas, y la importancia de continuar ofreciendo espacios donde tengan la oportunidad de actuar y ser diferentes frente a la necesidad de resolver sus propios conflictos.

Identificando el peligro

Fue sorprendente encontrar que, en su mayoría, los niños tenían habilidades para expresar los problemas que consideran importantes en sus vidas; podían narrarlos, ubicar causas y consecuencias, costos materiales y emotivos que se expresan claramente en las actividades autobiográficas. Durante los ejercicios de cartografía, una vez los niños dibujaron los diferentes mapas, se prosiguió con el señalamiento de lugares para el amor, lugares para la diversión y focos de violencia; dicho ejercicio se realizó con fluidez y sin dificultad, pero sobre todo fue excusa para hablar sobre los lugares que ellos consideran importantes en el barrio. Los señalamientos fueron coherentes entre sí, en cuanto hubo oportunidad de realizar cartografías individuales y un ejercicio de cartografía colectiva.

Tabla 1. Cartografía de la casa al colegio

Cartografía. Casa al Colegio La Pedregosa	Colegio	Propia casa	Casa de vecinos/ amigos	Cancha	Carretera	Escaleras	Total de veces señalado
Lugares de amor	20	21	9	1	3	1	54
Lugares de diversión	17	13	7	9	3		49
Lugares de violencia	4	1	8	7	14	11	45
Total de veces señalado	41	35	24	17	20	12	

Pueden verse los lugares que fueron señalados con mayor reiteración en la tabla 1.

Por otro lado, resulta importante señalar también que la habilidad que tienen los niños para evidenciar y expresar los problemas que les afectan de manera contundente no se corresponde con la habilidad para proponer soluciones. Es cierto que los problemas que fueron señalados, en su mayoría son problemas estructurales y de orden público, que no tienen soluciones sencillas ni a corto plazo, y mucho menos, se encuentra en manos de los niños la posibilidad de resolverlos. Pero ello no excluye considerar la importancia de impulsar, en el proceso escolar, la formación pedagógica en resolución de conflictos y el estímulo de la reflexión moral y ética.

Al respecto, Lara señala la importancia de establecer un *paradigma del mal*; a partir de las particularidades y detalles ofrecidos por los relatos de las personas —protagonistas o testigos de la acción dañina— podemos develar la magnitud del daño que ocasionan las acciones malévolas que le han sido infringidas y, de esta manera, catalizar la reflexión moral:

Una buena historia ilumina los episodios oscuros del pasado y estimula la necesidad de debatir sobre su contenido. [...] Ni los testigos ni los protagonistas de tales historias serán redimidos por nuestros esfuerzos, ya que el pasado no se puede modificar. Lo cierto es que el daño moral presupone justamente un daño permanente en la identidad de quien lo padece. Pero esto no puede ser la prueba que afirme la poca habilidad de la historia para convertirse en un vehículo de reflexión moral. (2009, p. 36)

Lara ha señalado que el daño moral afecta de manera permanente la identidad de quien ha sido afectado, y si retomamos a Bruner (2003) cuando menciona que la construcción de un *yo* es un acto narrativo que se edifica tanto de los relatos del pasado, como de los relatos de futuro a los que se hace poseedor una persona, podemos inferir la importancia que tienen las historias en la afirmación del carácter, los ejercicios autobiográficos y

de narrativa creativa en los procesos pedagógicos orientados a dinamizar valores morales. Si bien los hechos violentos ya ocurridos no se pueden modificar, sus efectos y significados sí pueden transformarse.

Más bien te contaré (o me contaré) una historia nueva acerca de un muchacho de doce años que “había una vez”. Y podría contarla de muchas maneras, cada una modelada por mi vida en lo sucesivo no menos por las circunstancias de ese verano de hace tanto tiempo. (Bruner, 2003, p. 94)

Los niños confían en su futuro, sus relatos también son evidencia de ello; en su identidad está fortalecida la capacidad de anhelar, de imaginar mejores situaciones para su futuro, capacidad indispensable para la construcción de la *bonavita*. Podría decirse que sus narrativas del pasado cooperan con los relatos de futuro de manera esperanzadora; en este sentido, dedicar el tiempo suficiente para los actos creativos influirá en la conservación de estas cualidades. Al respecto, López expone que el arte guarda dentro de sí esta potencia alquímica, cuando advierte que el arte:

[...] —al menos potencialmente— como energía capaz de transfigurar el ordenamiento del mundo y atentar contra sus estructuras; conclusión primera que da lugar a dejar situadas nuestras confianzas en que el arte, en tanto que memoria, es potencia germinal para liberar acciones humanas capaces de *re-crear el mundo*. (2010, p. 66)

Conclusiones y recomendaciones

Azul es un cuento que contribuye en la construcción de memoria colectiva, desde una perspectiva poética del relato infantil, y que debe retornar a ellos, a los niños. Hace falta un estudio que dé seguimiento a la recepción del cuento con niños, y niños y adultos, de manera que se pueda avanzar en la reflexión moral en torno a los conflictos que relata la historia, en espacios de conversación entre adultos y niños.

Es importante avanzar en promover espacios colectivos para la escucha del relato infantil en un

ambiente de confianza, que no vulnere los modos propios en que los niños expresan sus deseos, temores, hazañas y problemas. El aula de clase es un espacio ideal para procesos de esta índole; además, porque el proceso pedagógico no puede soslayar el contexto sociocultural en el que tiene lugar, y la pertinencia de los conocimientos que promueve tiene que ver con la capacidad de los tutores por resolver necesidades inmediatas y de largo plazo en la formación de ciudadanos.

Los niños tienen claridad respecto a los relatos de la imaginación frente a los relatos del mundo de los hechos; tienen habilidades para identificar situaciones problemáticas y para responder con medidas de autoprotección. Al respecto, las instituciones educativas desempeñan un papel de gran relevancia, dado que insertan a los niños de poblaciones vulnerables en un modelo de derechos y deberes.

Cuando la institución elude esta responsabilidad, la vulnerabilidad es mucho más aguda, pues la población infantil en ocasiones no encuentra este respaldo ni en el hogar ni en el entorno inmediato.

Durante el proceso de investigación se evidenció un aparente vínculo entre las habilidades expresivas y el comportamiento de los niños, en el que aquellos que presentan mayores dificultades suelen reaccionar con violencia o retraimiento en las situaciones que se dan en el aula de clase. Valdría la pena desarrollar estrategias escolares que tengan en cuenta este aspecto.

Finalmente, en Colombia se adelantan importantes proyectos de memoria colectiva, pero se debe avanzar en integrar el relato infantil, reconociendo a esta población en su capacidad narrativa y la importancia de su relato en la apuesta por un futuro mejor.

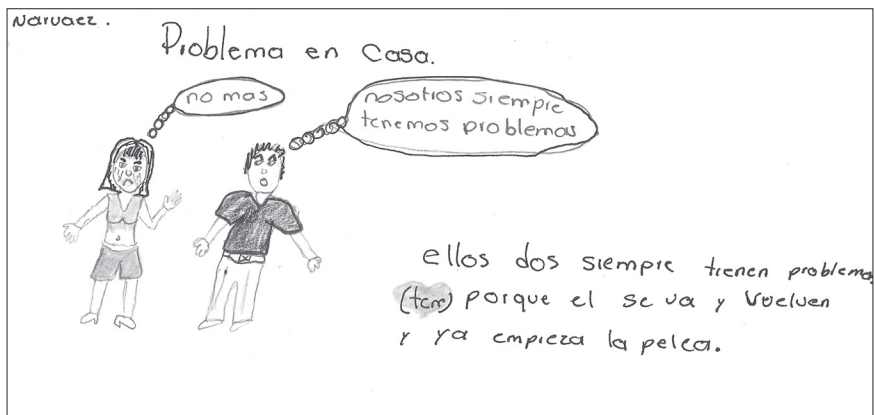
Referencias

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria. Memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural, entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birkahäuser-Oeri, S. (2010). *La llave de Oro, madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Madrid: Turner Publicaciones S. L.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, S. A.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cali en Cifras. (2004). Recuperado de www.cali.gov.co
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Lara, M. P. (2009). *Narrar el mal*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Santa María, Bilbao: Bakeas. Gernika Gogoratuz.
- López, L. (2009). Arte, memoria y víctimas invisibles. En Bondia, D. & Muñoz, M., *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia* (págs. 103-144). Barcelona: Huygens.
- López, L. A. (2010). *Tres hombres tras la mujer esqueleto*. Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the sociology of knowledge*. Londres: Routledge.
- Rodari, G. (2004). *La gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue.

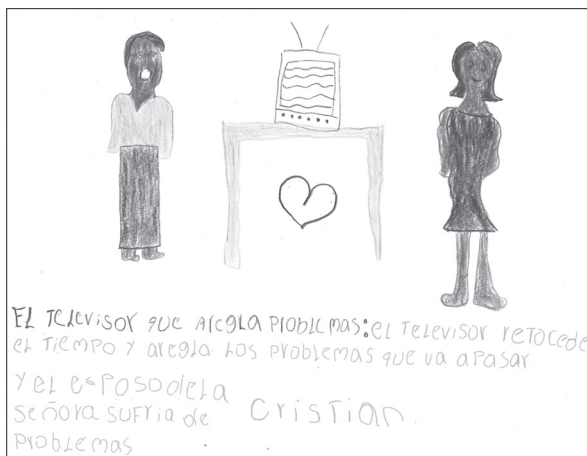
Notas

1. La publicación está a cargo del sello editorial de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) en Cali, con el respaldo de la Oficina de Investigaciones y el grupo de investigación Poiesis. Cynthia Paola Guzmán, estudiante de la carrera de Artes Visuales, que actualmente hace parte del semillero de estudiantes del grupo Poiesis, asumió la ilustración del libro.

Apéndice 1. Problema en casa (Ángela, 2011)



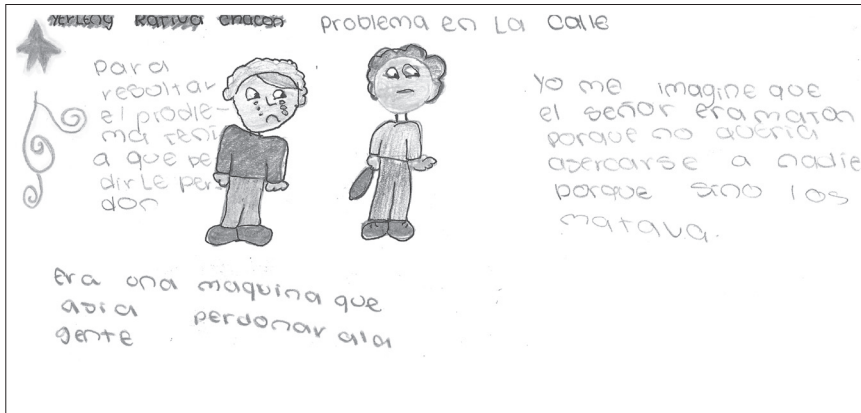
Apéndice 2. El televisor arregla problemas. (Grande, 2011)



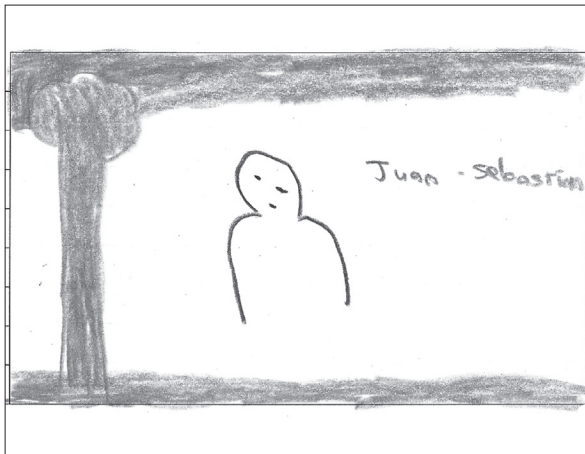
Apéndice 3. El camino de mi casa al colegio. (Edwin, 2011)



Apéndice 4. Problema en la calle. (María, 2011)



Apéndice 5. Autorretrato. (Juan, 2011)



Apéndice 6. El ser más bueno. (Ricardo, 2011)

