

EDUCAR EN LA MEMORIA

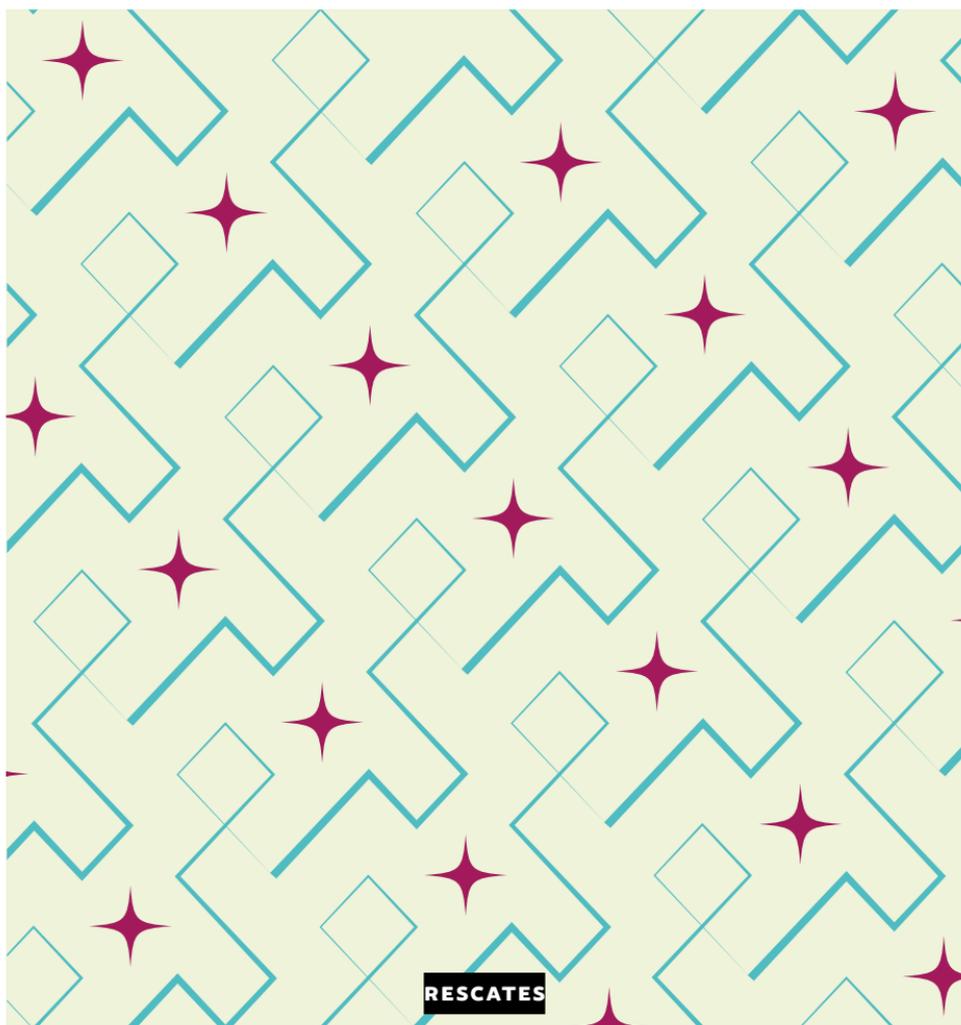
**ENTRE LA LECTURA, LA NARRATIVA
LITERARIA Y LA HISTORIA RECIENTE**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadoras

Nylza Offir García Vera
Yeymi Alejandra Arango Murcia
Joana Alexandra Londoño Briceño
Carlos Andrés Sánchez Beltrán



RESCATES

Educar en la memoria

Educación en la memoria : entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente / Nylza Offir García Vera, Yeymi Alejandra Arango Murcia, Joana Alexandra Londoño Briceño, Carlos Andrés Sánchez Beltrán. – 2ª. Edición. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020
120 páginas. – (Colección Rescate)

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Índice temático, onomástico.

ISBN: 978-958-5503-80-9 (Impreso)

ISBN: 978-958-5503-82-3 (PDF)

ISBN: 978-958-5503-81-6 (ePub)

1. Crítica Literaria. 2. Arte de Escribir. 3. Creación Literaria. 4. Comprensión de Lectura. 5. Memoria Colectiva – Colombia. 6. Educación en la Literatura. 7. González Santos, Fernando. Vivir sin los otros – Crítica e Interpretación. I. García Vera, Nylza Offir. II. Arango Murcia, Yeymi Alejandra. III. Londoño Briceño, Joana Alexandra. IV. Sánchez Beltrán, Carlos Andrés

809

Educación en la memoria

**ENTRE LA LECTURA, LA NARRATIVA LITERARIA
Y LA HISTORIA RECIENTE**

© Universidad Pedagógica Nacional

© Nylza Offir García Vera, Yeymi Alejandra
Arango Murcia, Joana Alexandra Londoño
Briceño, Carlos Andrés Sánchez Beltrán

ISBN impreso: 978-958-5503-80-9

ISBN PDF: 978-958-5503-82-3

ISBN ePub: 978-958-5503-81-6

Primera edición: Bogotá, 2015

Segunda edición: Bogotá, 2020

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno
de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica
Nacional

Carrera 16A n.º 79-08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190
(57 1) 594 1894 Bogotá,
Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación
Miguel Ángel Pineda
Edición

Claudia Patricia
Rodríguez Ávila
**Diseño de colección
y diagramación**

Hecho el depósito legal que
ordena la Ley 44 de 1993 y decreto
reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado,
ni reproducido total o parcialmente,
por ningún medio o método, sin
la autorización por escrito de la
universidad. Todos los derechos
reservados.

Educación en la memoria

**ENTRE LA LECTURA, LA NARRATIVA
LITERARIA Y LA HISTORIA RECIENTE**

Nylza Offir García Vera
Yeymi Alejandra Arango Murcia
Joana Alexandra Londoño Briceño
Carlos Andrés Sánchez Beltrán



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Dedicada a los desaparecidos del Palacio
de Justicia y a sus familiares.

Y a todas las personas víctimas de la desaparición
forzada en Colombia, porque la lucha contra el olvido
es la lucha de la memoria de hombres y mujeres
por recuperar lo que de humanidad hemos perdido.

LOS AUTORES

Contenido

Prólogo	8
Introducción	13
CAPÍTULO I. NARRATIVA LITERARIA, REALIDAD Y MEMORIA	19
Narrativa literaria y realidad	19
Narrativa literaria y memoria	23
Ficción, historia y memoria: el lugar de la novela	28
CAPÍTULO II. MEMORIA, EDUCACIÓN Y LECTURA LITERARIA	39
¿Memoria o memorias? Entre la memoria histórica y la memoria colectiva	40
Educar en la memoria o de “la educación como acontecimiento ético”	51
La lectura literaria como “experiencia de formación”	60
CAPÍTULO III. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y LECTURA: EL CASO DE LA NOVELA <i>VIVIR SIN LOS OTROS</i> DEL ESCRITOR FERNANDO GONZÁLEZ SANTOS SOBRE LA NOVELA	70
La experiencia de lectura de <i>Vivir sin los otros</i> : bosquejo de tres casos	74
Balance y reflexión final	97
EPÍLOGO	100
REFERENCIAS	106
SOBRE LOS AUTORES	112

Prólogo

Por Fernando González Santos

Estas palabras carecerían de sentido si al comenzar a leer el presente libro no aceptamos que hacemos parte de una generación a la que el suplicio de las víctimas que ha dejado la guerra –una guerra que terminamos aceptando en la vida y negando o confundiendo en el lenguaje– recorre sus más remotas emociones. Quizá porque no lograremos, hasta el confín de nuestros días, concebirnos sin los ausentes, los desterrados, los torturados, los separados de los otros, los arrojados a la nada. Ni los que mueren ni los que nacen estarán liberados de lo que ha ocurrido, hasta tanto no podamos vernos a los ojos y devolvernos algo del porvenir que hemos perdido. Una manera de hacerlo es narrarnos, una y otra vez, como un golpe de tambora, hasta calmar parte de aquella pesadumbre que genera el observarnos como extraños frente a un poblado de sombras. He aquí el lugar de la memoria. He aquí el significado de la educación.

Es grato saber que mi novela *Vivir sin los otros: los desaparecidos del Palacio de Justicia* ha contribuido a las reflexiones que contiene este sugestivo y esplendoroso ensayo, escrito a cuatro manos, liderado por una docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que contó con el apoyo de maestros que en diferentes contextos compartieron su experiencia pedagógica. Me ha conmovido, al repasar página por página lo que aquí está consignado, el feliz encuentro entre la sensibilidad y la

argumentación. Con sus autores he aprendido que la lectura es el vínculo de nuestros misterios más profundos y que dicho vínculo inevitablemente lo sostiene un singular entusiasmo de emprender el vuelo hacia nuevos horizontes. Por este solo hecho, la literatura posee el don del reencuentro y ejerce la fuerza de la solidaridad.

La agonía de los familiares en búsqueda de sus seres queridos que desaparecieron aquel 6 de noviembre de 1985, nos conduce a pensar en la lectura de la historia y la memoria con el cúmulo de interrogantes que nos asecha: ¿Qué sucedió? ¿Cómo sucedió? ¿Quién dio la orden de callar? ¿De qué manera se impuso otra versión de los hechos? Como dijo nuestro querido y recordado Julio Cortázar al culminar sus clases literarias de Berkeley en 1980:

Hablar de nuestra literatura dentro de esta perspectiva es una manera de escuchar esas voces, de entender su sentido y también –por lo menos es mi deseo como escritor– de sumarse a ellas en una lucha común por el presente y el futuro de América Latina. (Cortázar, 2013, p. 283)

Nuestra expresión literaria no podría comprenderse sin las letras del continente, las que a su vez heredaron el idioma de otros pueblos del mundo, doblegados por un poder que se fue tejiendo con las pesadillas de los sacrificados. Se nos ha cuestionado, comentó alguna vez el cineasta chileno Patricio Guzmán, que otra vez andamos hablando del pasado; cuando es al revés, puntualiza Guzmán, hemos hablado muy poco de ello. Pero, el pasado no ha quedado atrás, lo llevamos dentro, es tan imponente que muchas veces la única alternativa de sobrevivir es deshabitándonos.

Frente a la dinastía de la verdad que edifica la historia oficial, la literatura no solamente tiene que afrontar lo que ha ocurrido, también debe vérselas con el conjunto de lenguajes que se han producido en torno a los acontecimientos que intenta narrar. Pero su material no se limita a la información, ya que el centro de su atención es la condición humana de quienes se han visto turbados por un conflicto social o político. Entre la retórica formal, los mensajes publicitarios, los métodos de enseñanza escolar o los

dictámenes judiciales, el novelista requiere crear un nuevo escenario para ser leído, en el que la vida cotidiana, con los indicios del pasado y los susurros del futuro, recupera su rostro en el drama literario. Allí están las posibilidades y limitaciones de la imaginación narrativa.

De esta manera, como se ha visto en buena parte de América Latina, el relato puede aportar a recobrar la dignidad de los pueblos. Un largo camino que comienza con el lector que participa del rito. Las novelas lograrían muy poco si no emergiera ese otro libro que dialoga con sus personajes, el de la crítica, la pedagogía y la interpretación, y que llama la atención sobre un sinnúmero de detalles que pasamos de largo. En el presente texto tenemos este bello complemento, que ofrece el oxígeno que nos faltaba al término de un primer ciclo de escritura o de lectura. Sus autores, nos ayudan a entender por qué la novela necesita dar forma a un mundo presto a ser descifrado por un lector, con el fin de penetrar en los enigmas del evento que le dieron origen, ya que en la mayoría de los casos el acto literario como tal permanece oculto ante la mirada empírica, unidimensional o racional.

El escritor jamás se opone a lo que llamaríamos una verdad letal, la de un asesinato o la de una barbarie, hasta llega a trabajar con los archivos y los testimonios que cualquier investigador clásico ha realizado; sin embargo, su tentación a la exploración le obliga a discernir las sensaciones, emociones, formas, ángulos y señales particulares de otra realidad, la que se elabora estéticamente. Al respecto, el ambiente educativo en el que se forman los niños y los jóvenes de hoy podría potenciar la interpretación de lo que en una obra literaria se esconde y se devela, siempre con el filtro de la subjetividad del lector que ingresa tarde o temprano al rincón de la memoria que durante años ha esperado por él.

Hemos de afirmar que la literatura de la memoria desplaza la mecánica memorística plana y rígida de la evaluación escolar que se halla fuera de todo contexto, evento y sujeto. Lejos de una preocupación por las capacidades intelectivas, los estándares

de medición de conocimiento y la aprobación de una respuesta correcta, emerge la memoria frente a los conflictos sociales o políticos de la sociedad. Apoyándose en las ideas de Maurice Halbwachs y las de Pierre Norá, entre otros, los autores de este libro dejan ver la relevancia de la memoria colectiva, de su carácter polifónico y de la presencia del pasado en un presente que se mantiene vivo. Lo que nos permite comprender el modo en que la percepción provocada por hechos que marcan a un individuo, a una familia o a un grupo está íntimamente unida a su evocación, y allí la memoria intenta construir un puente dirigido esencialmente hacia el porvenir.

García Márquez, en una conversación con Akira Kurosawa sobre la bomba atómica, las consecuencias emocionales de las víctimas y la falta de reconocimiento de sus responsables, pregunta: “¿No podría la desgracia ser compensada por una larga era de felicidad?”.

A lo que Kurosawa responde: “La bomba atómica constituyó el punto de partida de la Guerra Fría y de la carrera armamentista, y marcó el inicio del proceso de creación y utilización de la energía nuclear. La felicidad nunca será posible debido a tales orígenes” (El Tiempo, 2015).

Desde luego que una novela no puede resolver la insidiosa encrucijada entre el horror del pasado y la crueldad que posee el destino que heredamos con las guerras; pero aunque por momentos resulte un adefesio, la educación tendría que mirar de frente el país que somos y que nos espera. Las tres experiencias expuestas en este libro –con niños, jóvenes de secundaria y estudiantes universitarios, con la valiosa iniciativa de sus docentes que se otorgan el derecho que tiene todo lector de dar rienda suelta a sus propias versiones–, nos muestran que esta oportunidad es posible.

Sea este un motivo para escuchar la voz refrescante del escritor colombiano Pablo Montoya, quien al recibir el premio Rómulo Gallegos el día 2 de agosto de 2015, expresó:

Sin embargo, frente a ese pasado execrable y ante un presente que para mí es inciertamente promisorio, hay una circunstancia a la que me he aferrado con una convicción absoluta. Esa circunstancia es la palabra, tanto la dicha como la escrita. Creo en el poder restaurador de la palabra a sabiendas de que ella también es un arma que hierde y provoca rencor. Creo en su capacidad de hundirnos en el centro mismo del tormento. Pero también en su poder supremo de cicatrización. Sé que ella me ha permitido salir adelante cuando he decidido sumergirme en las tinieblas del ayer. (Aparte del discurso de Pablo Montoya al recibir el premio Rómulo Gallegos)

Introducción

Colombia ha vivido uno de los conflictos más prolongados de la historia, pero también uno de los más aterradores. No solo por los delitos emanados de la guerra, sino además por el saldo de víctimas que de manera apabullante se nos ofrece ante los ojos: 11,5% de la población de nuestro país ha sufrido directamente el conflicto armado, esto es, 5,5 millones de víctimas: “Salvo las que Alemania heredó de su pasado nazi, ningún otro país en el mundo ha reconocido una cantidad semejante”¹.

Pedagogos y filósofos de la educación se han preguntado cómo, después de Auschwitz, de ese intento de “poner fin a la diferencia, y a ese ser humano singular que es radicalmente otro, distinto” (Bárcena, 2001, p. 18) se puede reconstruir un nuevo pensamiento educativo que sea sensible al Otro, y al *tiempo profundo*: al pasado, al presente y al porvenir. Esto es, cómo pensar la educación desde una cultura de la memoria, que permita otra comprensión de la humanidad desde su lado oscuro: el de la barbarie y el sufrimiento, como rasgos producidos por la misma humanidad (Cfr. Bárcena y Mèlich, 2000).

Dicha interpelación al campo de la educación y la pedagogía es también necesaria en nuestro contexto y, de hecho, se viene

1 Esta es la cifra y la frase con la que inicia la revista *Semana* en su edición especial “Proyecto Víctimas” (3 al 10 de junio de 2013).

realizando desde diferentes esferas sociales, políticas y académicas². Ello, por cuanto comprender lo que nos ha pasado, lo que nos está pasando y lo que puede ser en un futuro esta nueva generación que crece en el país en medio de víctimas y perpetradores es una tarea ineludible para las instituciones educativas y para la sociedad en su conjunto³. Si la educación tiene que ver en esencia con el otro, con ese recién llegado a nuestra escuela o universidad, a esa cultura escolar o académica que ofrecemos, la capacidad de acogimiento y de hospitalidad es propia entonces de toda acción pedagógica.

Así, la puesta en relación, transmisión y comunicación de los saberes locales y universales que la cultura ha producido implica siempre *otredad*. Pero como vemos, esos saberes no son solo lo más excelso de las artes, las ciencias, la técnica o las humanidades. Es también un saber sobre nosotros mismos en el marco de una historia reciente que se ha erigido por encima de las víctimas, en escenarios de guerra y de conflicto que trastocan nuestra subjetividad y nuestro modo de ser y ejercer la ciudadanía.

En esta perspectiva, la presente obra acoge este principio ético de *educar en la memoria* para abrir camino a pedagogías posibles, centradas en la lectura, que den lugar a la alteridad, al *aprendizaje del dolor*, a interpretar y reinterpretar nuestra historia reciente mediante el acogimiento del discurso y la experiencia de

2 En la Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo, la *Revista Colombiana de Educación* en su edición 62 dedicó un número especial a las relaciones entre "Historia, memoria y formación" pensadas en el marco de la violencia sociopolítica y el conflicto armado que se viven en el país. Allí se perfilan investigaciones, reflexiones y propuestas formativas que desde la academia se vienen adelantando sobre este eje de reflexión y de acción. Así mismo, se reconoce el trabajo desarrollado por los movimientos sociales que trabajan por la memoria, y en el que se destacan, entre otros, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) y el de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, que se suma a la Red Internacional de Hijos. Así también se destaca el recientemente creado Centro Nacional de Memoria Histórica en el país.

3 Aún más cuando estamos en el presente frente a hechos inéditos como la Ley de Víctimas, el actual proceso de negociación de la paz que se adelanta en la Habana, y la reciente circulación del *Informe General de Memoria y Conflicto ¡Basta Ya!*, producido por el Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH.

los otros. Bárcena nos propone que esto “pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, [y pasa] por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética” (2001, p. 21). Proponemos así, instituir en la educación unas prácticas de lectura que impliquen un modo distinto de leer, seleccionar y comprender determinados textos, que mediante el artificio literario y la narración nos vinculan con la memoria colectiva o aquella que emerge en los márgenes de las memorias oficiales o dominantes.

Si la narración es siempre “saber de otro modo”, nuestra pregunta es por aquello que se puede saber, aprender, comunicar o transmitir mediante la narrativa literaria cuando esta interpela la historia o cuando escenifica experiencias históricas traumáticas de un pasado cercano (como las denomina Errl, 2012) y funge como un medio de la memoria comunicativa o con un modo asociado con la experiencia y, en esa medida, es también “un medio importante para la comprensión que una generación tiene de sí misma y para la construcción de identidad” (Errl, 2012, p. 232).

Estas reflexiones emergen, justamente, en un marco de estudio comprensivo sobre unas experiencias de lectura de una novela de reciente aparición: *Vivir sin los otros* (2010) del escritor Fernando González Santos. Esta novela-testimonio, que narra la historia de uno de los desaparecidos del Palacio de Justicia⁴, ha empezado a circular en algunas instituciones educativas (por lo menos de Bogotá) y, por ello, se constituye en nuestro pretexto para estudiar las posibilidades pedagógicas que brinda la narrativa literaria en la formación de una cultura del recuerdo. En este caso, lo que se da a leer en forma literaria tiene un doble

4 El Palacio de Justicia remite en Colombia a uno de los tantos hechos traumáticos de nuestra historia reciente: la toma del Palacio por parte del grupo guerrillero M-19 el 6 de noviembre de 1985 y la posterior retoma militar a sangre y fuego. La conflagración dejó un saldo altísimo de víctimas entre las que se hallaron once magistrados de la Corte Suprema de Justicia, decenas de funcionarios y once desaparecidos, además de la destrucción del edificio y de los archivos que afectaron en su estructura a la Rama Judicial.

potencial, como lo señala de nuevo Errl, “el potencial de la formación de la memoria y el potencial de la reflexión de la memoria”; lo primero es *construcción* y *afirmación* de las estructuras de representación dadas y, lo segundo, su *deconstrucción* y *revisión* (Cfr. 2012, pp. 226-227).⁵

Pero más allá del valor teórico y epistémico que se puede ganar al convertir en objeto de estudio, de práctica y de reflexión la educación de la memoria mediante la lectura y la narrativa literaria, consideramos, tomando prestadas las palabras de Bárcena, que:

El valor educativo de la memoria para el ser humano no reside sobre todo en que nos traiga los recuerdos que ya perdimos de nosotros mismos, sino en el hecho de que nos permite acceder a un saber –el saber de la memoria– acerca de la experiencia vivida de los otros que no somos, un saber que podemos integrar dentro de nuestra propia conciencia bajo la forma de una ética. La memoria forma y educa la conciencia, una conciencia que es la interiorización del discurso de los otros en el discurso del yo. (Bárcena, 2001, p. 60)

Así, teniendo como horizonte este valor educativo de la memoria, proponemos al lector una reflexión teórica y pedagógica que se teje en tres momentos: el primero, que construye las relaciones entre *narrativa literaria*, *realidad* y *memoria* (capítulo 1). Aquí veremos cómo la narrativa permite experimentar lo posible y da lugar a la deconstrucción y reconstrucción de la realidad, a partir del artificio literario. De la mano de Jerome Bruner (2003) y de otros autores comprenderemos cómo toda narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Por medio del lenguaje y la imaginación, la

5 Para Errl (2012), los textos literarios pueden introducir una versión del pasado (re-presentando un hecho histórico o una experiencia) o pueden transformar la versión del pasado existente. Así “los textos literarios cuestionan las imágenes de la historia, las estructuras axiológicas y las representaciones de lo propio y lo otro” (Cfr. p. 227).

literatura *explora situaciones humanas y nos invita a reexaminar lo obvio*; también, confiere extrañeza a lo familiar y transforma lo *indicativo* (certeza) en *subjuntivo* (posibilidad).

De este modo, la ficción literaria nos permite extrapolar el universo que conocemos y hace que la realidad y la historia vestidas con un nuevo ropaje puedan ser cuestionadas. Por eso para Bruner, si una obra literaria permite cuestionar la realidad abre también un espacio para que florezca “el germen de la subversión” (p. 131). Esto es, para pensar lo impensable, para creer que es viable construir otras maneras de resolver los conflictos y para ver el mundo desde otras perspectivas posibles.

En este punto, develamos entonces la casi inseparable relación que existe entre la narrativa literaria, la memoria y la historia, a propósito de realidades como las del conflicto social y armado que se vive en el país y que hacen que ese pasado reciente e incluso nuestro presente sean profundamente dolorosos. Precisamente, algunos escritores han tomado del repertorio de testimonios y relatos de la violencia o de su propia experiencia el material para narrar sus historias, las cuales una vez pasadas por el prisma de la imaginación y la poética arrojan nuevas luces para que podamos distanciarnos críticamente de esas formas del horror y la barbarie que hemos padecido como humanidad en Colombia.

El segundo entramado establece los vínculos entre memoria, lectura y educación (capítulo 2). Especialmente, proponemos las posibilidades de una educación en la memoria por medio de la lectura literaria como experiencia de formación. En principio, se acerca al lector a la comprensión de dos maneras diferenciadas de relacionarse con el pasado: la *memoria* y la *historia*. De las disquisiciones entre estos dos conceptos que se tornan ambivalentes, surgirá un vínculo común que trae como rasgo *el deber de memoria*; connotación ético-política que remite a la justicia con los Otros, en cuanto predecesores y en cuanto víctimas.

De ahí, de esta responsabilidad, surge la necesaria reflexión que nos lleva a pensar una educación en la memoria como posibilidad de preguntarse y construir otras formas de relacionarse con

los demás y con el pasado mismo. Pero no se trata de prescindir de la historia, sino de acompañarla de las memorias colectivas que se sirven de la literatura o los artificios poéticos para contar lo que no se ha dicho, lo que parece indecible, o lo que quizás, la historia oficial ha dejado en sus márgenes.

Aquí se visibiliza la escuela como un escenario propicio para pensar una *pedagogía de la memoria y la alteridad* a la luz de la lectura literaria. Esto es, pensar la educación como un *acontecimiento ético* (Bárcena y Mèlich, 2000), en la cual tiene cabida una memoria que abreva no solo de la historia, sino también de las fuentes de la literatura y de la poesía. Una memoria siempre poética y sensible, que implica la otredad porque en la lectura reconoce la figura del dolor del otro en sí mismo y entonces le acontece, es decir, es experiencia para sí, y da lugar a una cultura del recuerdo y a unos posicionamientos éticos y estéticos frente al mundo.

En el capítulo 3, “Pedagogía de la memoria y lectura: El caso de la novela *Vivir sin los otros* del escritor Fernando González Santos” quedan delineadas las posibles relaciones que se tejen a manera de un tríptico entre la literatura, la lectura como experiencia y la educación en la memoria, mediante la descripción y aproximación a tres experiencias pedagógicas en las que se revelan algunos de estos elementos en su conjunto. Finalmente, lo que anima este tejido es la convicción de que necesitamos *educar en la memoria*, puesto que la memoria del pasado es lo que nos permite comprender por qué somos lo que somos y lo que estamos siendo en el presente, al tiempo que vislumbra posibilidades de otro futuro; pero no como una forma de olvido, sino como una vuelta hacia ese pasado imperfecto, no para empezar de cero sino, más bien, para empezar de nuevo.

Capítulo I. Narrativa literaria, realidad y memoria

En la narrativa literaria se funden la memoria, la historia y la imaginación, se tejen relaciones con el tiempo, se encuentra lo demasiado familiar como nuevamente extraño; pero, sobre todo, por medio de los grandes relatos basados en la vida misma se consigue cuestionar la realidad y las verdades consabidas. No en vano, como dice Jerome Bruner: “los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo” (2003, p. 116).

Así, de la mano de Bruner, y de otros autores, este capítulo intenta mostrar cómo toda gran narrativa es siempre una profunda reflexión sobre la condición humana y otra forma de mostrarnos que, si bien la realidad y la historia están en la base de la ficción, es esta visión literaturizada la que permite encontrar otros modos de leer esa realidad y de interpelar nuestras miradas sobre el presente y el pasado.

Narrativa literaria y realidad

El arte de lo posible es un arte peligroso.

JEROME BRUNER

¿Qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato? Esta es para Bruner una pregunta que rara vez nos hacemos y, sin embargo, dice, nos aferramos a modelos de realidad narrativa y los usamos para dar forma a nuestras experiencias

cotidianas (Bruner, 2003). Esto parece ser lo que sucede cuando decimos sentirnos atrapados en una “situación kafkiana” o cuando afirmamos que en Colombia vivimos aún en Macondo. Quizás se trate de la sensación que tenemos de reconocer un paisaje o un lugar que nuestra memoria ha prefigurado narrativamente a lo largo de las páginas de una novela. ¿Es acaso “la vida que imita al arte” como decía Oscar Wilde?

Siguiendo a Bruner, la narrativa, incluida la literaria, modela nuestra experiencia del mundo real y no solo de aquel retratado mediante el prisma de la imaginación. En efecto, nos dice, ella estructura una visión de las cosas y opera como “proceso de construcción de realidad” (2003, p. 22). Al ofrecer mundos alternos o “mundos posibles” —como los denomina el autor en otra de sus obras⁶— restituye lo inusual en lo cotidiano; representa, cuestiona y problematiza las vicisitudes humanas (antes que resolverlas); y nos ofrece la posibilidad de *pensar en lo que podría ser o haber sido o acaso ser en el futuro*, es decir, opera como *realidad subjuntivizada* (Cfr. p. 29). Y esto nos recuerda la sentencia del escritor Tomás Eloy Martínez (2008): “Lo que no llega a ser nunca sabe lo que pudo haber sido. Las novelas se escriben para eso: para reparar en el mundo la ausencia perpetua de lo que nunca existió”.

En cuanto dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, la narrativa se corresponde con la forma en que los sujetos dan sentido a la experiencia, entre otras razones porque su gramática es similar al acontecer humano en el transcurso del tiempo: “quién le hizo qué a quién otro, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal y con qué medios” (Bruner, 2003, p. 56). La narrabilidad esencial de las historias se encuentra así con la predisposición primigenia de los seres humanos enfrentados a la vida, en la medida en que esta siempre nos sitúa en circunstancias inesperadas. Bruner lo expresa también de

6 Cfr. J. Bruner (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

la siguiente manera: “la narrativa nos ofrece, por solo nombrar una cosa, un medio flexible y de fácil acceso para tratar los inseguros resultados de nuestros proyectos y nuestras expectativas” (p. 49)⁷. Esta es quizás la explicación, no solo psicológica sino también antropológica, que hace del impulso narrativo una facultad que nos hominiza, por supuesto, en la medida en que este impulso se realiza en el lenguaje.

Volviendo al carácter metafórico de los relatos o a la narrativa literaria propiamente, como dice Bruner, esta opera de manera dual pues no solo modela un mundo, sino también modela la mente que intenta darle un significado⁸. Ello, sostiene el autor, se logra al mantener imbricados el paisaje de la acción en el mundo con el paisaje de la conciencia. Así, en el teatro o en la novela los personajes no se escinden, pues no se separa lo conocido de quien conoce (Cfr. p. 48). A su vez, “la ficción narrativa crea mundos posibles, pero extrapolados del mundo que conocemos, por más alto que puedan elevarse por sobre aquél” (p. 131). Entonces, es aquí el arte el que imita la vida.

Sin embargo, nos encontramos con la idea común de que la realidad supera la ficción. Así también, algunos consideran que un hecho narrado o, mejor, hallado en la literatura, por más ficcional que parezca, está ahí justamente porque antes ha sido una realidad. Según el mismo Bruner, la ficción “da forma a cosas del mundo real y muchas veces le confiere, además, una carta de derechos en la realidad” (p. 21). Como quiera que sea, también el relato literario se erige ante realidades inimaginables para imaginarlas de algún modo, para concederles ese derecho de realidad que tal vez la verdad oficial ha borrado de la historia. Verbigracia,

7 Según Bruner, para algunos neurocientíficos, la capacidad de “proyectar” se corresponde con una “unidad neuropsíquica elemental por antonomasia de la conciencia y de los actos de hombre” (p. 49). Así, proyectar es anticipar unas expectativas de reacción en los otros, puesto que pocas veces actuamos solos (Cfr. 2003, p. 49).

8 La realidad literaria –dice Bruner– no crea sentido al margen de la referencia pues es “justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, la que hace posible la referencia a la vida real” (2003, p. 21).

pensemos en el relato sobre la matanza de los trabajadores que pervive en la memoria del último Aureliano Buendía, a pesar de que “en Macondo no ha pasado nada, ni está pasando ni pasará nunca. Este es un pueblo feliz” (García Márquez, 2007, p. 352).

Es José Arcadio Segundo, sobreviviente, quien le narra lo sucedido a Aureliano, porque es también él quien, junto a otros líderes sindicales, aupaba la inconformidad de los trabajadores que “esta vez se fundaba en la insalubridad de las viviendas, el engaño de los servicios médicos y la inequidad de las condiciones de trabajo” (2007, p. 341). Así estalla la huelga, y con ella viene la infame masacre de los trabajadores de la compañía bananera. A falta de *Una cantata de Iquique*, que es otra estética de la violencia más al sur de Latinoamérica⁹, *Cien años de soledad* hace las veces de relato que lucha contra el olvido y contra la versión oficial. Funge, al decir de Sergio Ramírez, como “atajo de la verdad”:

Igual que en la segunda parte del Quijote, la realidad va apoderándose de la novela y los personajes pasan a tener sustancia tangible. La entrada en escena de la bananera en *Cien años de soledad* viene a disputarle al mito el territorio. [...] no hay nada de mito en todo eso. Tampoco en la masacre de los más de tres mil trabajadores ocurrida el 6 de diciembre de 1928 bajo el decreto del jefe civil y militar de la provincia de Magdalena, que “declaraba a los huelguistas *cua-drilla de malhechores* y facultaba al ejército para matarlos a bala”. Ni en el viaje nocturno del tren frutero hacia el mar, repleto de cadáveres, para ser botados como fruta de desecho. Ni en la afirmación oficial de que no hubo un solo muerto [...]. (Ramírez, 2007, p. 546)

Así, empezamos a tejer esta relación entre narrativa literaria y realidad, a propósito justamente de este tipo de realidades que

9 La *Cantata popular Santa María de Iquique* es una obra musical emblemática de la nueva canción social en Chile, la cual remite a la masacre de los obreros en huelga junto con sus familias, quienes se hallaban en la escuela Santa María de Iquique el 21 de diciembre de 1907. Esta cantata es interpretada magistralmente por el grupo Quilapayún.

han sido “literaturalizadas” o llevadas a la narrativa literaria. “¿Qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato?” nos preguntamos con Bruner al inicio. Quizá, la única forma posible para que cierta realidad sea narrada, comunicada, interiorizada, memorada, recordada por otros; pero sobre todo para que sea creíble. Y no es el caso de las narrativas literarias que “aliñan la “referencia” con “sentido” hasta tal punto que la primera llega a ser tan solo un modo a través del cual se expresa el segundo” como nos lo revela, de nuevo, Bruner (1997, p. 162), con el ejemplo de *Moby Dick* de Melville: la ballena blanca que representa la cristiandad enfrentada al Pequod, el cazaballenas tripulado por paganos.

Nos referimos a aquellas narrativas que se identifican como novelas históricas, novela-testimonio o relatos biográficos o autobiográficos con tintes literarios, que se basan en aquello que han experimentado, visto, sentido y vivido unos sujetos alcanzados por un trágico acontecimiento, que marca una ruptura no solo en la constitución de lo subjetivo, sino en la propia historia de una determinada sociedad, al punto en que narrar y memorar se convierten en una cuestión ética y política.

Se trata de las narrativas literarias que nos vinculan con las realidades del dolor, de la barbarie, de lo inhumano; que hacen leíbles esos dramas de la realidad donde impera el silencio. Es así que para construir tal vínculo entre una realidad trágica, un acontecimiento de dolor humano y un lector se requiere, muchas veces, hacerlo con ribetes de drama o de tragedia griega.

Narrativa literaria y memoria

¿Cómo contar una historia poco creíble,
cómo suscitar la imaginación de lo
inimaginable,
si no es elaborando, trabajando la realidad,
poniéndola en perspectiva?
¡Pues con un poco de artificio!

JORGE SEMPRÚN

En *La escritura o la vida* encontramos en Semprún una idea y una imagen que recorren, casi con delirio, las páginas de su libro. El epígrafe que usamos, de alguna manera resume su primera idea: el autor se pregunta, una y otra vez, cómo se puede testimoniar la experiencia de la muerte en cuanto experiencia colectiva; cómo se puede transmitir el horror a aquellos que no lo vivieron, que no estuvieron o sobrevivieron a un *lager* nazi; cómo superar la evidencia del mal para tratar de alcanzar su raíz en la propia libertad humana; en últimas, cómo enseñar, es decir, cómo hacer ver a otros (Cfr. Semprún, 1995). Para este autor, transmitir la verdad esencial de una experiencia trágica requiere hacerla imaginar en el otro, hacerla vivible por un momento en el otro mediante el artificio del lenguaje literario. Por ello su idea es la literatura que más allá de la descripción permita “la exploración del alma humana en el horror del mal” (p. 144).

Este es quizás, como anota Rosa Montero (2013), el truco más viejo de la humanidad frente al horror: crear o transmutar el sufrimiento en belleza: “El arte en general, y la literatura en particular –nos dice– son armas poderosas contra el Mal y el Dolor [...] los humanos nos defendemos del dolor sin sentido adornándolo con la sensatez de la belleza” (p. 119). Así que nos defendemos poniéndole artificios a la realidad.

¿No es acaso un artificio ese ribete de tragedia griega que utiliza Jorge Pardo para narrar la desaparición forzada en Colombia? A través de su relato *Sin nombre, sin rostros, sin rastros* imaginamos a aquellas mujeres (madres, hermanas, hijas, esposas, novias) desconsoladas, pero a la vez caritativas, recogiendo de las aguas del río a los muertos que van bajando. ¿Por qué lo hacen?: “Como a mis hermanos los han desaparecido –dice la voz que narra– esta noche espero a las orillas del río a que baje un cadáver para hacerlo mi difunto...” (Pardo, 2009, p. 25).

Y entonces vemos la compasión en unas manos femeninas acicalando hombres extraños que han sido asesinados, organizándoles un rito de despedida, rebautizándolos con el nombre de su desaparecido a la espera de que otra madre, otra hermana, otra

hija, otra esposa, haga lo mismo con los suyos. Vemos también un pueblo desolado, pues las familias desintegradas y azotadas por la violencia, como almas errantes, emprenden otros caminos:

A algunas de nuestras vecinas les han dicho que se vayan del puerto, que busquen en las ciudades un mejor porvenir para los niños, y muchas se han ido sin regreso posible. Entonces regalan o encargan a su muerto, a su Alfredo o Ricardo, a su Alfonso o Benjamín [...] los viejos nos han dicho que siempre los ríos grandes y pequeños albergan a las víctimas, desde la violencia entre liberales y conservadores de los siglos pasados [...]. (Pardo, 2009. p. 27)

¿Acaso se puede arrancar un destello de luz a la oscuridad perpetua de una violencia política y social como la que se vive en Colombia? Parece que la literatura lo lograra por momentos pues “Antígona y Orfeo conjugan el horror” (Cfr. Cobo, 2009, p. 11). Estos son cuentos que parecen testimonios y a la vez testimonios convertidos en cuentos por sus virtudes literarias¹⁰.

Volvemos a Semprún, y ahora, a su imagen delirante: sus ojos se encuentran con la mirada fraterna de su antiguo profesor que yace moribundo en un camastro del Bloque 56 de Buchenwald. Semprún le recita de memoria algunas de sus lecciones pero también un verso de Baudelaire en francés: *mort, vieux capitaine il est temps! levons l'ancre!* (¡Oh! Muerte, viejo capitán, ya es tiempo. ¡Levemos anclas!).

Esta conmovedora imagen de Semprún nos permite situar el carácter objetal de la memoria en una doble connotación, tal como lo sugiere Ricœur¹¹ (2004): la memoria que imagina y la

10 Se trata de una antología de cuentos que emergen de las entrañas de la realidad del conflicto colombiano, específicamente sobre el tema de la desaparición forzada en nuestro país (Cfr. *Cuentos para no olvidar el rastro*, 2009). Recordemos también que en el primer informe oficial de Memoria Histórica en el país *¡Basta Ya!* los testimonios hablan de gente que “vive” en el río. Literalmente se mencionan unas “tumbas de agua” (Cfr. CNMH, 2013, p. 62).

11 Siguiendo a Bergson (Cfr. Ricœur, 2004, pp. 40-79).

memoria que repite. La memoria que repite es la memoria-hábito, aquella destreza cuyo rasgo común es estar disponible sin requerir ningún esfuerzo (el de aprender de nuevo) y la que permite, en este caso, recitar los versos de Baudelaire. La memoria que imagina o la memoria-recuerdo es aquella que evoca el pasado en forma de imágenes o como rememoración y representación: es ver con Semprún en aquel camastro a Maurice Halbwachs, imagen que como una herida abierta atraviesa sus palabras en *La escritura o la vida*. Siguiendo a Ricœur, esta memoria-recuerdo es una memoria vinculada al acontecimiento (lo que hicimos, sentimos o aprendimos en una circunstancia particular) y es también una memoria corporal situada en ciertos espacios y tiempos (Cfr. pp. 40-79).

Ahora bien, la idea de Semprún en torno a cómo narrar lo acontecido en Buchenwald —*la nieve cayendo en el Ettersberg, el humo de las chimeneas que espanta a los pájaros del valle, las horas desgarradas junto a Maurice Halbwachs, su maestro agonizante*— y cómo transmitir una parcela de esa memoria colectiva, de esa muerte colectiva, es la memoria como deber: el deber de acordarse o la memoria como imperativo.

Y es esta memoria como deber o el *deber de memoria*, como la denomina Ricœur, la que nos compete; aquella cuyo rasgo es la justicia por cuanto se dirige al otro y cuyo elemento es la deuda, pues debemos una parte de lo que somos a aquellos que nos precedieron. Es, en todo caso, la memoria obligada o su expresión ético-política¹² cuya prioridad es moral, puesto que se relaciona con el otro como víctima. En suma, “el deber de memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo, a otro distinto de sí” (Ricœur, 2004, p. 120).

Este *deber de memoria* emerge cuando las víctimas deciden romper el silencio y contar lo que les ha sucedido y cuando

12 Ricœur concibe lo ético-político como un tercer nivel de la memoria, pues dentro de su categorización (de usos y abusos de la memoria) contempla también el nivel práctico o la memoria manipulada y el nivel patológico-terapéutico o la memoria impedida. Este tercer nivel, según el autor, constituye la cima del buen uso pero también del abuso en el ejercicio de la memoria (Cfr. 2004, pp. 81-123).

otros hacen eco a lo narrado. No tenemos que ir tan lejos (a Buchenwald), pues en Colombia el conflicto armado “ha dejado un saldo aterrador y único en el mundo con 5.5 millones de víctimas y contando...”¹³. De esta manera, en un conflicto *largo y feroz* emerge la memoria como “denuncia de la barbarie, resistencia al silencio, rechazo al olvido, exigencia de justicia, afirmación de la vida [...] camino hacia la conciencia del pasado”¹⁴.

Sin embargo, para recorrer este territorio de la memoria o volver a la historia reciente de nuestro país es necesario transformar ese pasado, no en los hechos –pues el tiempo es irreversible– sino en su significado y en sus modos de lectura, de comprensión y apropiación. Ello, consideramos, requiere de una *pedagogía de la memoria*, que permita significar, resignificar y dotar de sentido la(s) memoria(s) con el propósito de “aprender a vivir en el presente con los conflictos de la historia” (Bárcena, 2004, p. 149); no para instalarse en el pasado sino para construir posibilidades de futuro: “transmitir el pasado no es, pues, el aprendizaje de una repetición, sino el aprendizaje de lo diferente-nuevo y de ciertas decepciones también, que son fuente de nuevos aprendizajes” (p. 250).

Pero si la pedagogía de la memoria no es solo un modo de concebir la educación y sus fines, sino también unos modos específicos de actuación y de acción pedagógica que se enmarcan en un proyecto educativo, ¿cuál sería ese proyecto? Es aquí donde un nuevo pensamiento que se refiera al otro en su alteridad y que sea sensible al pasado reciente pasa por la lectura y a través de ella “pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, pasa, en fin, por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética” (Bárcena, 2001, p. 21).

De esta manera, remitirse a las fuentes de la literatura y de la poesía es dar cabida en el acto educativo a la lectura literaria o a una lectura en términos de experiencia, de “eso que me pasa” a partir de *la transformación, el pasaje, la pasión* que vive cada

13 Cfr. edición especial de *Semana* (3 al 10 de junio de 2013).

14 Cfr. documental *No hubo tiempo para la tristeza* producido por el CNMH.

lector cuando se sumerge en el mundo literario (Cfr. Larrosa, 2008). “Eso que me pasa”, según Larrosa, está íntimamente relacionado con una serie de principios que posibilitan el lugar de la experiencia, aquella que forma y transforma al sujeto lector.

En ese sentido, para educar en la memoria es propicia la lectura literaria que permite acceder a la *verdad esencial de la experiencia* que, recordemos, para Semprún solo es transmisible a partir de la escritura literaria. Una lectura que posibilite un conocimiento-otro de la historia, que nos hable de un sujeto estético, es decir, de un sujeto que experimenta dolor, placer, alegría; de una rememoración de aquello que no hemos vivido mediante el artificio del lenguaje estético, de tal forma que se haga memoria para nosotros: memoria colectiva y memoria histórica. Que la memoria colectiva sea también parte de nuestra historia.

Ficción, historia y memoria: el lugar de la novela

Los vacíos que deja el relato de la historia contada por los historiadores de profesión, vacíos que siguen siendo numerosos, vienen a llenarlos los escritores, sin que nadie pueda vedarles el uso de la imaginación, que se halla en la esencia de su oficio, a la hora de contar los hechos de la historia.

SERGIO RAMÍREZ

Al tejer las relaciones entre *narrativa literaria*, *realidad* y *memoria* nos encontramos con que el componente ficcional se constituye, muchas veces, en una subversión de la realidad, que la interroga, la perturba y la transgrede, en un intento por consolidar versiones alternativas de los acontecimientos mediante una recreación estética. En el caso particular de la novela, nos recuerda William Ospina, desde sus comienzos es ella “un diálogo entre la ficción y la realidad, un diálogo entre lo verdadero y lo verosímil, un

esfuerzo del mundo real por volverse ficción literaria y de la ficción por volverse realidad” (2013, p. 64).

Ahora bien, siguiendo a Ospina, la novela se constituye en sí misma en un género histórico, no solo por sus orígenes, sino porque en ella la historia aparece de múltiples maneras: puede ser un escenario en el que se retrata una época o puede ser el paisaje en sí mismo, en el que el retrato y el fondo constituyen la misma esencia del contenido. Es el caso de las novelas que se proponen expresar un tema histórico, arrebatando al tiempo una fracción que les permite reconstruir un acontecimiento y a los seres que lo vivieron en unas circunstancias precisas. En todo caso, nos dice el autor, “toda novela está en diálogo con la historia, y ninguna se resigna, ni siquiera las de ciencia ficción, a carecer de un marco temporal reconocible, así sea especulativo o proyectado hacia el futuro” (2013, p. 61).

No obstante, en el caso de la novela con carácter histórico, dos tipos de aventura literaria tienen lugar allí: una que constituye el esfuerzo del escritor por dramatizar, a partir de la información y la documentación, la vida de un personaje o de una determinada época. Otra, de mayor amplitud, que es “un esfuerzo de relectura y reelaboración de nuestra idea de pasado, en el que se procura que el lenguaje creador sea el instrumento de esa transformación” (Cfr. Ospina, 2013, p. 66). Así, aunque se ciña a la historia, su intención es ir más allá del relato histórico y, en esa medida, modifica el pasado o la memoria que tenemos de él. Pero modificar, nos recuerda el escritor aquí, no es “adulterar” –si bien, algunos le reclaman a la novela no ser fiel a los hechos o no estar lo suficientemente documentada– sino “restituir una verdad probable perdida o deformada por la historia” (p. 66). Entonces, si la historia en que todos vivimos es un “discurso”, ese discurso se transforma, pues la novela con carácter histórico “no es tanto un reflejo de la historia, cuanto a menudo una lucha contra ella” (p. 66).

Ese mismo sentido antagónico se expresa en lo que el escritor Tomás Eloy Martínez denominó “la batalla de las versiones

narrativas”¹⁵, en las que se usan las mismas “armas” que son las palabras y se alude a la “realidad”, aunque esta no sea en rigor “la realidad” (1986, p. 27). Para Martínez, mientras que la historia lucha por afirmar su principio de verdad, la ficción impone un principio de ilusión junto a un principio de conocimiento: la verdad no es única, no puede ser apresada y por tanto es inalcanzable; en todo caso siempre se trata de una posible verdad¹⁶. De esta manera,

La novela empieza a contar lo histórico de acuerdo con sus propias leyes, se atreve a imponer a los personajes el nombre propio de la realidad, atribuye a la historia y a la imaginación una misma jerarquía dentro del texto narrativo, y se opone a los dogmas del poder advirtiendo que no hay dogma, que no puede haberlo, que una verdad puede ser muchas veces contada bajo luces distintas y aun opuestas pero todas verdaderas. Cada lector podrá, entonces reescribir para sí la historia, en un acto de apropiación legítimo y además necesario. (Martínez, 1986, p. 30)

Podemos decir entonces que la novela de carácter histórico narra un acontecimiento reconocible, pero que al ser fundido con el crisol de la imaginación permite la emergencia de otras

15 El contexto de tal enunciación es el análisis de lo imaginario y la historia en la novela de los años setenta. Martínez observa cómo en esta década hay un oleaje de novelas que reflexionan y aluden a la historia desde ángulos distintos que proponen un duelo de versiones narrativas y menciona algunas de las obras de Cabrera Infante, Arturo Uslar Pietri, Carlos Fuentes, José Donoso, Fernando del Paso, Gabriel García Márquez, Augusto Roa Bastos, entre otros. En ese contexto sostiene que los personajes históricos comienzan a surgir en las ficciones “no ya como soportes de veracidad para acentuar el papel protagónico de las masas, tal como quería Lukács, sino como representaciones del país y metáforas del destino nacional” (Cfr. Martínez, 1986, p. 26).

16 Para Alfonso Reyes (1962), esta diferencia en las intenciones y pretensiones de verdad es sustantiva, puesto que mientras “el historiador intenta captar un individuo real determinado, el novelista un molde humano posible o imposible” (p. 83). Así, aunque convergen el proceso mental y narrativo tanto del historiador como del novelista, el primero construye un héroe, pero el segundo un personaje.

comprensiones e interpretaciones de los mismos hechos. Tal perspectiva dista de la manera como se cuenta formalmente la historia, la cual se trae al lector, menos en forma de relato y más en forma de documento, de secuencia cronológica, de adición de hechos o de argumentación; operaciones propias del análisis historiográfico. Aquí, por supuesto, se sostiene más un carácter informativo que estético y se reproduce muchas veces una historia oficial que funge como verdadera, al tiempo que no da lugar a otras variedades discursivas frente al mismo acontecimiento. La historia, nos recuerda Martínez, no puede permitirse las ambigüedades que se permite la ficción. Los nuevos hechos no desmienten los anteriores sino que los complementan. Sin embargo, esa historia oficial que custodia la verdad y “que se propone como adversaria de la mentira, al omitir y al callar, miente” (1986, p. 30). En ese sentido, Castañeda, apoyada en Walter Benjamin, sostiene que

La historia no ha sido nunca universal, que cuando mucho ha sido una historia de los victoriosos, pero que ha siempre faltado una versión muy importante de la verdad: la de los subyugados, los que desaparecieron y no dejaron huella. Es la memoria la que incluye a los sometidos en el discurso y logra construir una historia universal. (Castañeda, 2011, p. 149)

Mientras la historia oficial no pocas veces es la historia narrada de y por los vencedores, la literatura suele narrar las memorias no incluidas o silenciadas: “Los vencedores escriben la historia y los vencidos la cuentan” anota Ricardo Piglia y, por ello, en esa tensión permanente “la escritura de ficción tematiza la distinción verdadero-falso, contrapone versiones antagónicas y las enfrenta” (Piglia, 2001, p. 29).

En esa perspectiva, Piglia sostiene que el Estado también narra, es decir, construye ficciones y por tanto “manipula ciertas historias. Y en un sentido, la literatura construye relatos alternativos, en tensión con ese relato que construye el Estado” (p. 22). Es en este contexto en el que se alude a la “historia oficial” o

relato dominante proveído desde el poder, a diferencia de la historia como disciplina o como campo de construcción historiográfica, en el que se ha de reconocer, asimismo, que permite la emergencia de reconstrucciones críticas del pasado por medio de operaciones propias de ese campo: la documentación, la explicación-comprensión y la representación historiadora o configuración escrituraria que se ofrece a los lectores (Cfr. Florescano, 2012). Para Florescano, si bien el arte de novelar es distinto al oficio de historiador, y, por tanto, historia y ficción se distinguen tanto en el contenido como en los fines “con el tiempo se han entrecruzado y fecundado mutuamente” (p. 238)¹⁷.

De lo anterior podemos colegir que se puede llegar a la historia y a la comprensión de la humanidad y de su pasado, no solo por medio de la razón o de las representaciones historiadoras, sino también de la imaginación narrativa, pues tal y como lo señala Martha Nussbaum (1995) en relación con los acontecimientos pasados, la novela nos permite imaginar la vida de los que fueron o de los que pudieron ser, pero también nos muestra “las cosas tal como podrían suceder” (p. 29). En particular, dado que trata especialmente a los personajes más que a los acontecimientos, nos permite entrar de manera paulatina en la riqueza interior del corazón humano, pero también en sus facetas más reprochables. En cualquier caso, al ponernos en situaciones inverosímiles, pero creíbles y propias de la condición humana contribuye a la construcción de identidades sensibles al hombre en su carácter de humanidad. Al respecto, el escritor Vargas Llosa, como lector de novelas, nos dice:

17 Sin embargo, autores como Hayden White (1992) refiriéndose, en específico, al discurso narrativo en la historia, subraya que los discursos realistas y los ficcionales contienen como común denominador las formas narrativas y, por tanto, ambos sostienen un sentido tanto inventado como descubierto. Se trata, en sus términos, de “ficciones verbales”. La narración es para el autor un aparato semiológico potente de producción de significados, y más que una forma de discurso, posee un contenido previo en el habla o la escritura. En sus ensayos compilados en el libro *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica* (1992) examina ampliamente este discurso narrativo en el pensamiento histórico.

Cuando leemos novelas no somos los que somos habitualmente, sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir vicariamente experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los apetitos y fantasías de desear mil. Ese espacio entre nuestra vida real y los deseos y las fantasías que le exigen ser más rica y diversa es el que ocupan las ficciones. (Vargas Llosa, 2007, p. 22)

Y esta profunda reflexión del premio nobel nos vuelve una vez más sobre la perspectiva en torno a la novela que propone Nussbaum (1995), para quien esta clase de narrativa es una forma viva de la ficción que apela a las diferencias cualitativas o subjetivas de los lectores. En esa medida, suscita nuestras emociones –la esperanza, el miedo, la compasión, la piedad, el afecto– pero también desconcierta, genera desconfianza e interpela nuestros pensamientos, acciones e intenciones (*Cfr.* 1995, p. 30). La novela permite así formar lazos de identificación y simpatía con los personajes, en la medida en que

Los lectores comprenden que en cierto modo se trata de su propia historia, pues muestra posibilidades de elección que en cierto sentido también son las suyas, aunque las circunstancias concretas varíen enormemente. El lector evalúa e interpreta con actitud crítica pero afectuosa, pues el texto lo retrata como un agente social responsable de crear un mundo que puede parecerse o no al mundo que hay en esas páginas. (Nussbaum, 1995, p. 60)

La novela tiene así efectos profundos en nuestra subjetividad y más que un género literario se nos revela como opción y posibilidad de narrar la vida, pues además de permitirle al lector identificarse con los acontecimientos y los personajes, le ofrece la

posibilidad de volver sobre los asuntos de su propia existencia a través de la imaginación narrativa.

No obstante, para comprender mejor la idea de la novela desde las particularidades de sus efectos en lo humano, y no solo desde la generalidad, como podría entenderse en cuanto género¹⁸, Nussbaum (1995) señala una serie de “rasgos” que pueden parecer aplicables a toda novela, pero que son sensibles a las particularidades del lector; es decir, se dan en la medida en que emerge un vínculo con la vida y la experiencia de quien lee.

Uno de estos rasgos característicos es el interés por lo cotidiano, por lo común, por “las luchas de hombres y mujeres comunes” (p. 61); pues la novela retrata personajes cuyos afectos y costumbres evidencian la condición humana más allá de los tecnicismos y pretensiones de verdad absoluta o de enjuiciamiento. En palabras de la autora, la novela “ve los límites entre una persona y otra como uno de los datos más sobresalientes” (p. 56).

Así mismo, a diferencia de otros géneros narrativos, la novela describe con mayor precisión la “riqueza del mundo interior”, pero además muestra un compromiso moral con aquello que descubrimos de ese mundo, lo cual permite modificar nuestros juicios y valoraciones. Se trata aquí de otro rasgo de la novela, que en su componente ficcional representa una ventaja en comparación con los libros de texto o los libros de historia, las enciclopedias o documentos u otros recursos narrativos. Ello, por cuanto la imaginación literaria posibilita la compasión y la empatía, esto es, la voluntad de trascender lo evidente, de situarnos en el lugar de los otros y de volver la razón benéfica, al ser guiada por una visión generosa de los asuntos humanos (Cfr. Nussbaum, 1995, pp. 60-73).

De esa manera, observamos que la novela afecta al lector en lo cotidiano pero también propende por la deconstrucción de los

18 Se ha de señalar, sin embargo, que para Nussbaum la novela no existe como “género en sí mismo”, únicamente existen novelas, obras que no comparten un solo núcleo de rasgos comunes a lo largo de los siglos, aunque estén conectadas por una red de semejanzas superpuestas (Cfr. Nussbaum, 1995, p. 35).

juicios morales, por lo cual se vuelve solícita, o al menos quien la lee puede llegar a asumirla de esa forma por cuanto “sus operaciones morales no son independientes de su excelencia estética [...] el interés con que reclama nuestra atención es en sí mismo un rasgo moral” (p. 64). Así, la novela no necesariamente es más atractiva por el tema, por el escritor o por su edición, sino por las identificaciones o los rechazos morales que se generan con los personajes o las situaciones narradas. En ella nuestros juicios se constroen o se deforman y se crea la posibilidad de construir empatía con la vida del otro, en suma, el lector emerge como un *espectador juicioso*, es decir, como alguien que emite juicios críticos y no está solo expectante. Al respecto, Nussbaum menciona que la novela:

Forja una compleja relación con el lector donde, por una parte, lo exhorta a interesarse por las características específicas de las circunstancias y la historia y a verlas como relevantes para la elección social, pero por otra parte lo insta a reconocer que los seres humanos de diferentes esferas tienen pasiones, esperanzas y temores comunes. (Nussbaum, 1995, p. 75)

Se trata de efectos y rasgos de la novela que existen en la medida en que lo cotidiano y lo humano se reconocen como tales para el lector; de esta manera, la experiencia literaria despierta elementos de la experiencia personal hasta el punto en que se pueden evidenciar y comprender a partir de las situaciones que viven los otros, en cuanto personajes. Ahora bien, estos rasgos y efectos son el resultado de la acción de la ficción, de la metáfora, de la fantasía y de la imaginación, o, en palabras de Nussbaum, de la “imaginación metafórica”; la cual permite ver una cosa, una persona o un acontecimiento bajo otra representación y sugerir formas distintas de ver el mundo, de entender la historia, de habitar lo social y lo individual; formas distintas de las que se han legitimado como “correctas” desde el razonamiento científico (Cfr. pp. 67-75).

Siguiendo a la autora, la novela ha tenido que luchar así contra distintos prejuicios sobre su validez y aporte a la discusión de temas que ocupan la atención de las personas e instituciones sociales, a saber, asuntos sobre la historia, la economía, la sociedad, la psicología, entre otros. Esto, dado que las sociedades tienden a contraponer la imaginación y la fantasía a la argumentación racional. Sin embargo, “la novela no nos exhorta a desechar la razón, sino a llegar a ella bajo la luz de la fantasía, entendida como una facultad creativa y veraz” (p. 74), pues “todos somos, en la medida en que interactuamos moral y políticamente, proyectores fantasiosos, todos creamos ficciones y metáforas, y todos creemos en ellas” (p. 67).

Es evidente entonces que toda narrativa, pero especialmente la de la novela, sostiene en sí misma unos propósitos éticos, políticos, históricos, sociales y culturales, al proporcionarnos vínculos entre los elementos de la realidad (el dolor, la barbarie, lo inhumano, el amor, la felicidad, la esperanza, la compasión) y los de la ficción (mundos imaginarios, mundos posibles, artificios, pretensiones de verdad). Es por ello que se reconoce, como lo enuncia bellamente Nussbaum, una promesa *política a la literatura* desde la cual se

[...] nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre la vida y el pensamiento de ese otro y de mí mismo, y haciéndolos comprensibles o, al menos, más cerca de lo comprensible. (Nussbaum, 2005, p. 153)

La literatura en su función novelada¹⁹ es una *forma viva de ficción que sirve de eje a la reflexión ética*, se erige como modo de recuperación y reinterpretación del pasado que escenifica

19 Alfonso Reyes (1962, p. 87) insistirá en que solo existen dos maneras de hacer literatura: la prosa y la lírica, las cuales se mezclan, se hibridan en géneros variados en los que predomina una de sus tres funciones: el drama, la novela y la lírica.

recuerdos olvidados e, incluso, ignorados; toma los acontecimientos para volverlos experiencia, por tanto moldea la(s) memoria(s) y da lugar a la formación de una identidad cultural a partir de la representación estética que forja de la historia. De modo que, “ambas, la literatura y la memoria producen, de manera constructiva, versiones de la realidad y del pasado” (Erl, A. 2012, p. 198) que pueden ser divergentes frente al discurso histórico oficial que se ha legitimado.

En síntesis, es posible atribuir a las obras ficcionales un carácter no solo estético sino también político y ético, pues ponen de manifiesto la variedad discursiva que emerge de las memorias colectivas –asunto que abordaremos en el siguiente capítulo– frente a un mismo acontecimiento histórico, con lo cual se da lugar a la formación de culturas del recuerdo²⁰.

A partir de estas reflexiones es posible comprender cómo la literatura aporta perspectivas que interpelan lo ético y lo político en el sujeto, en la medida en que insta a reconocerse en el Otro; es decir, aboga por un respeto imparcial de la dignidad humana. Ello da lugar a la resignificación de prácticas sociales en pro del reconocimiento de la divergencia y la pluralidad humanas, contribuyendo así a la formación de *ciudadanos del mundo*²¹. Al respecto, Bárcena señala que “el trato con la literatura es políticamente fructífero a condición de que se dé una evaluación ética del texto en conversación con otros lectores y una confrontación con los argumentos derivados de la teoría moral y política” (Bárcena

20 Se entiende por cultura del recuerdo “aquellas variables históricas y culturales de la representación colectiva del pasado y de la identidad. Se indaga, en este caso, acerca de la confrontación social con experiencias pasadas y la función que este hecho cumple en la construcción de identidades supraindividuales e incluso transnacionales” (Maldonado, 2009, p. 195).

21 En su obra *El cultivo de la humanidad*, Martha Nussbaum (2005) nos habla de la necesidad de propender por el cultivo de la humanidad como un propósito alcanzable mediante la idea clásica de “ciudadanos del mundo”, cuya lealtad sea inicialmente para con los seres humanos de todo el planeta, sin importar su nacionalidad o el grupo diverso al que pertenezcan. Se trata de una mirada filosófica, política y estética que invita a crear un mundo más humano.

y Mèlich, 2000, p. 117). Y es esa misma línea la que subyace a los planteamientos que Martha Nussbaum propone en “Justicia poética”, obra que hemos venido referenciando.

Desde estas perspectivas, cabe preguntarse finalmente por las interrelaciones entre literatura, historia y memoria en el campo de la educación. Y cabe interrogar también por la manera en que sus diferenciaciones han incidido en la selección de textos, al incluirlos en el canon escolar o excluirlos de él como parte de un proyecto de formación. A partir de estas inquietudes, los siguientes capítulos profundizarán en estas relaciones y también explorarán las posibilidades pedagógicas de la lectura literaria como horizonte de posibilidad para educarse/educarnos en la memoria, en especial, de narrativas que como la novela nos remiten a la realidad y a la historia.

Capítulo II. Memoria, educación y lectura literaria

En el capítulo precedente vimos cómo al situar la narrativa literaria en su indisoluble vínculo con la realidad, emergen relaciones con la memoria y la historia en cuanto a representación estética y narrativa del pasado. Asimismo, se destaca la historia como discurso escriturario al que se le reconoce como característica la “veracidad”, que supone en sí misma el análisis historiográfico del que se deriva. Pero también se comprende que a menudo es necesaria la reconstrucción crítica de ese pasado en contraposición a una historia oficial o dominante que se instituye desde el poder, por cuanto no existe nunca una sola versión de los hechos.

Por su parte, a la memoria, dado su componente dialógico, subjetivo, colectivo y plural, se le ha situado más en expresiones artísticas, y entre ellas, en la literatura. Especialmente tratamos la novela como constructo estético en el que emergen otras memorias y otros modos de entender lo humano y, en esa medida, constituye una manera diferenciada de la historia en su representación narrativa y en la construcción de sentidos múltiples frente a ese mismo pasado, destacando los asuntos vitales de la condición humana.

En las siguientes páginas, lo que intentamos proponer es que cuando la memoria se construye, no solo desde la historia que informa y transmite, sino también a partir de las narrativas literarias que como otros *lugares de memoria* comunican algo más

sobre ese pasado reciente, se revive ese pasado y se recuerda simultáneamente. Se trata de la reconstrucción de los acontecimientos bajo el prisma de la imaginación narrativa, desde un horizonte que prevé los vínculos entre la memoria y la historia. Recordamos aquí con Nora (1984), que la memoria ha conocido siempre estas dos formas de legitimidad: la histórica y la literaria.

En ese horizonte, nos ubicamos en lo que sigue en una perspectiva de la educación que supone una apuesta política y pedagógica de trabajo con la memoria, en la que cobra sentido una pedagogía que implica configurar, desde las prácticas de lectura y desde la elección de los textos, a un lector crítico, es decir, a un sujeto que lee desde la “sospecha” y la “vulnerabilidad”. Solo así tiene lugar una lectura como experiencia; esta que se teje en una relación comunicativa con el pasado, que nos revela la verdad esencial de la experiencia de dolor que otros han sufrido, y desde la cual se puede tanto profundizar como interrogar la historia, al tiempo que nos abre un camino fecundo para aprender a educarnos también en la memoria.

¿Memoria o memorias? Entre la memoria histórica y la memoria colectiva

La Historia no tiene tiempo para hacer justicia. Enumera como los fríos cronistas, solo los éxitos, rara vez los mide con criterios morales.

Solo se fija en los vencedores, dejando a los vencidos en la sombra.

STEFAN ZWEIG

Esta afirmación de Stefan Zweig surge en el marco de su defensa en torno a la memoria de Sebastián Castellio. En *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*, Zweig nos describe la libertad de conciencia alcanzada por este gran humanista que en plena Reforma se atrevió a cuestionar el poder de Calvino. Así, en su obra nos narra cómo en defensa de Miguel Servet, un hombre carcomido por las llamas infames de la otra Inquisición

reformada, Castellio escribe un manifiesto de tolerancia y respeto por la diferencia en una suerte de hazaña moral que se refleja en el mismo título: “El mosquito contra el elefante”. Es una época en la que disentir de los preceptos de la Iglesia católica o de la Iglesia reformada es de antemano una condena a muerte.

En este caso es Calvino quien da la orden de asesinar en la hoguera a Servet, el que tiene las imprentas, el púlpito, la cátedra, los sínodos, en fin, todo el aparato de poder a su servicio. Entre tanto, Castellio tiene la fuerza de un espíritu que se resiste a cualquier servidumbre, que se niega a pensar de una sola forma, y que por ello, alza su voz para defender a los perseguidos bajo la convicción moral de que “a ningún hombre se le debería imponer una concepción del mundo y que sobre la conciencia de un hombre ningún poder terrenal debería tener jamás autoridad” (Zweig, 2001, p. 19). Mucho antes que Locke, Hume o Voltaire, Castellio había escrito el primer manifiesto en torno a la tolerancia y la primera defensa del derecho a la libertad de conciencia. Entonces, ¿por qué no aparece en la historia?²²

Es por ello justamente que Zweig recupera del olvido de la historia sus escritos, aquellos que se salvaron de la hoguera, y para saldar una deuda de agradecimiento reconstruye la memoria y las ideas de Castellio, profesor universitario, reconocido en su época por colegas y alumnos como uno de los más sabios y más nobles... Y ahora sabemos también, uno de los más valerosos. Desde el punto de vista moral y ético del espíritu, nos dice el autor, las palabras *victoria* y *derrota* en la historia adquieren otra connotación, y por ello sentencia:

Es necesario recordar una y otra vez al mundo, un mundo que solo ve los monumentos de los vencedores, que quienes construyen sus

22 La primera sensación que tiene el lector del libro de Zweig es una suerte de ignorancia con relación a este personaje, pero al avanzar en sus páginas cae en la cuenta de que tal ignorancia no es gratuita pues, en efecto, Sebastián Castellio fue borrado de la historia.

dominios sobre las tumbas y las existencias destrozadas de millones de seres no son los verdaderos héroes, sino aquéllos otros que sin recurrir a la fuerza sucumbieron frente al poder, como Castellio contra Calvino en su lucha por la libertad de conciencia y por el definitivo advenimiento de la humanidad a la tierra. (Zweig, 2001, p. 23)

Aquí encontramos una primera escisión entre la historia y la memoria. Pero también el surgimiento de otras memorias, puesto que cabría preguntarse ¿cuántos de nosotros tenemos la imagen de un Calvino capaz de asesinar a aquel que se atreviera a disentir con él, tal como lo hizo con Servet? Hay algo que se le escapa a la historia, en sus silencios, en sus elecciones, en el tipo de documentos y testimonios que recoge. Por eso tal vez es que se afirma que la “memoria colectiva se las arregla, a veces, para sobrevivir a las censuras del poder y a los silencios de los historiadores” (Eco, 2007, p. 184).

Y es justamente Maurice Halbwachs (2004), el maestro de Semprún, quien hace una distinción entre la memoria que procede de la historia y la memoria colectiva. La *memoria histórica*, nos dice Halbwachs, narra aquello que ya pasó y ha quedado en un espacio-tiempo determinado sobre el que no se puede volver. Es la representación de la memoria universal del género humano o la lista de acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional; así, genera un recuerdo inmutable y tiene como rasgo común el pertenecer a una sola conciencia (Cfr. 2004, pp. 79-84).

Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en la narración que en documentos oficiales se ha hecho en torno a uno de los capítulos trágicos de la historia reciente de Colombia: la toma del Palacio de Justicia en noviembre de 1985. En el *Informe ¡Basta Ya!* (2013) este acontecimiento se referencia de la siguiente manera:²³

23 También en varios libros de texto de historia, si bien ya se hace mención a los hechos del pasado reciente en el país, estos no pasan de ser un dato más de carácter informativo, propio de este tipo de herramienta o dispositivo escolar.

El M-19 pretendía ganar simpatía entre la gente por la audacia y la espectacularidad de sus acciones, que no eran necesariamente letales, y además por el perfil de las víctimas: personas de sectores sociales poderosos que parecían hasta entonces invulnerables a los efectos del conflicto armado, lo que le dio un tinte justiciero a los hechos. Por su carácter audaz y espectacular fueron representativos los secuestros realizados durante la toma de la Embajada de República Dominicana en 1980 y durante la toma del Palacio de Justicia en 1985. (p. 65)

Un nuevo y decisivo escollo para el proceso de paz fue la toma del Palacio de Justicia por el M-19 y la retoma del mismo por parte del Ejército, en Noviembre de 1985. Esta acción expresaría el fracaso de los diálogos entre el Gobierno y ese grupo. (p. 137)

Ante esta situación, y luego del profundo golpe que fue para la Justicia la doble toma del Palacio de Justicia de Noviembre de 1985, en sentencias proferidas en Marzo de 1987 [...]. La corte Suprema declaró la inconstitucionalidad de los Decretos que otorgaban a la Justicia Penal Militar la facultad de juzgar civiles. (p. 211)

[...] la Fiscalía General de la Nación inició un proceso penal en el año 2005 por la responsabilidad de Plazas Vega en la desaparición de once personas en la retoma del Palacio de Justicia de 1985. (p. 233)

Como se observa, este hecho se divulga como un entramado de datos generales que dejan de lado las especificidades del acontecimiento y se muestra como un punto de referencia para hablar de otros sucesos que se concatenan con el presente. En este sentido, la memoria histórica retiene la información que todavía interesa a las sociedades actuales: “Es sin duda, la recopilación de los hechos que han ocupado la mayor parte de la memoria de los hombres” (Halbwachs, 1968, p. 79); y es una sola, que se compone de varios acontecimientos que pueden ser comparables entre sí por asociación.

La *memoria histórica* se cierra así sobre los límites que un proceso de decantación social le ha impuesto y, en esta medida, es siempre vista desde fuera, dado que a partir de la institucionalización se procura dar cuenta de los acontecimientos²⁴ sin tener presente las percepciones de los grupos. Asimismo, la memoria de la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad en términos cronológicos que remiten a fechas, eventos o épocas específicas, y por tanto, se le atribuye el carácter de informativa (Cfr. Halbwachs, 2004, pp. 79-84).

Ahora bien, siguiendo al autor, una segunda perspectiva de memoria es la denominada *memoria colectiva*. Esta se entiende como “una corriente de pensamiento continua, con una continuidad que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado solo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (2004, p. 79). A diferencia de la memoria histórica, cuyo carácter es informativo, cabe situar aquí el carácter comunicativo, dialógico y polifónico como rasgo característico de la memoria colectiva, pues esta se funda en múltiples memorias que subyacen a un mismo acontecimiento; no traza líneas temporales porque insiste en mostrar que el pasado permanece y bajo esa lógica se transforma.

Siguiendo a Halbwachs, diremos entonces que la conformación de las memorias colectivas surge a partir de la filiación a un acontecimiento particular en el que existe una relación común de los integrantes del grupo, lo cual permite forjar la argamasa de una identidad específica. Lo anterior implica reconocer que esta memoria es siempre vista desde dentro porque cada grupo tiene historias y, entre estas, similitudes que pasan a un primer plano.

Es por ello que si volvemos al caso de la toma del Palacio de Justicia también encontraremos voces o memorias alternas

24 Al leer a Halbwachs se puede comprender que alude a la palabra *acontecimiento* como sinónimo de suceso que ya forma parte de la historia; sin embargo, en nuestra perspectiva se sitúa el término *acontecimiento* como devenir de relaciones sociales que surgen a partir de dinámicas continuas, entre sucesos que refieren al pasado, pero que tienen lugar en el presente por el accionar de los grupos sociales.

frente a este mismo acontecimiento histórico. Voces que surgen desde distintos grupos y escenarios para consolidarse como una memoria divergente a la historia oficial o dominante, e incluso, aquella forjada por los medios de comunicación. Nos referimos a testimonios, prácticas artísticas, obras de teatro, novelas, o textos que mezclan el periodismo investigativo con la narrativa ficcional constituyéndose así en otras formas de recuerdo individual o colectivo de este hecho y en otras maneras de relacionarse con la historia reciente.

En esa perspectiva, cobran vida encuentros y movilizaciones cuyos protagonistas son los familiares de las víctimas: hijos e hijas de desaparecidos en la toma del Palacio de Justicia;²⁵ obras literarias que se dan a la tarea de tejer una relación entre los testimonios y la ficción, y más allá de remitirse al plano cronológico o centrarse en las generalidades del acontecimiento propenden por comunicar desde el lugar de la experiencia. Este es el caso particular, entre muchas otras narrativas, de *Vivir sin los otros*, una novela colombiana del escritor Fernando González Santos, que a partir de la recreación del testimonio de los familiares de los desaparecidos del Palacio y desde los indicios o pruebas jurídicas en torno a los hechos, sumerge al lector en una versión literaria de este acontecimiento trágico de nuestro pasado reciente (véase el capítulo tres).²⁶

25 “La música y la literatura han sido cómplices del dolor que día a día sienten los familiares de las víctimas de la desaparición forzada, por esta razón muchos asociados [a la organización Asfaddes], han tomado papel y lápiz y desde la memoria de sus seres queridos desaparecidos han escrito con tinta cómo resistir y persistir en medio de la mordaza” (véase: <http://www.asfaddes.org/textos.php#bajo>). A partir de lo anterior se visibiliza cómo desde distintos lenguajes artísticos, y, particularmente, desde la literatura mediante la creación de relatos, poemas y cuentos se agencian otros universos simbólicos de la memoria y otras maneras de situarse frente al acontecimiento de dolor.

26 En la literatura colombiana este hecho ya había sido narrado en otras novelas, como *Noches de humo* de Olga Behar (1988) y *Las horas secretas* de Ana María Jaramillo (1990), entre otras.

Así, la novela y estas otras manifestaciones artísticas consti-
tuyen, en síntesis, una memoria colectiva o una materialización
colectiva del pasado que, a diferencia de la memoria histórica,
se estructura desde el interior de los grupos y desde las per-
cepciones de cada uno de sus integrantes. De esta manera, se
corroborra la idea de Halbwachs (2004) cuando sostiene que la
memoria colectiva se construye desde marcos sociales como la
familia, la religión o la clase social y que a su vez se inserta en un
plano temporal y en un plano espacial. De acuerdo con el autor,
el primer plano (tiempo) funciona como punto de referencia que
permite recordar un suceso para hacerlo parte del presente, y el
segundo plano (espacio) contiene los lugares y objetos que depo-
sitán la memoria de los grupos sociales. Del mismo modo, estos
marcos sociales estructuran la memoria en la relación recíproca
de elementos particulares como la ideología, la herencia cultural,
el marco de creencias y las posiciones sociales, entre otras, que
emergen de las distintas esferas de socialización del sujeto.

Ahora bien, en esta perspectiva de diferenciación de la(s)
memoria(s), el historiador Pierre Nora (1984) encuentra también
divergencias sustanciales entre memoria e historia. Para este
autor, la memoria implica un pasado, una historia, pero no es his-
toria pues esta última es la reconstrucción siempre problemática e
incompleta de lo que ya no es, se comprende como una represen-
tación del pasado, mas no el pasado en sí mismo. La historia, dice,
es la operación mental que lo hace inteligible bajo el análisis y el
discurso crítico sobre el ayer. Así, “desde que hay huella, distancia,
mediación, ya no estamos en la memoria verdadera sino en la
historia” (p. 2). La memoria, por el contrario, es vida, es abierta
y dialéctica al recuerdo, es susceptible a deformaciones sucesivas,
vulnerable a las manipulaciones y utilizaciones, propensa a largas
latencias y repentinas revitalizaciones (*Cfr.* Nora, 1984, p. 3).

En este sentido la memoria es un fenómeno psicológico, en
principio de carácter individual que se colectiviza y se vive más
allá del suceso histórico por cuanto acontece en el sujeto y en los
grupos y allí permanece como un presente continuo en ellos. Hay

tantas memorias como grupos, afirma el autor, que reconoce allí la tesis de Halbwachs. Se alimentan, señala de nuevo Nora, de recursos vagos, globales, particulares y simbólicos; pero además, la memoria es sensible de transferencias, censura y proyecciones. La historia, por el contrario, desaloja el recuerdo, le pertenece a todos y a nadie, se encuentra atada a las continuidades temporales, a la evolución y las relaciones de las cosas; pero es en esa medida que lo histórico se convierte en una tradición colectiva y, paradójicamente, en un mecanismo de la memoria (Nora, 1984, p. 3).²⁷

Como resultado de esta escisión entre la *memoria* y la *historia* (o la memoria colectiva y la memoria histórica en términos de Halbwachs) surgen los *lugares de la memoria* que Nora denomina como aquellos en donde se “cristaliza y refugia” una memoria desgarrada por la historización del pasado, pues “si habitáramos nuestra memoria no tendríamos que consagrarle lugares” (1984, p. 2).

Los *lugares de la memoria* transforman el sentido otorgado a la memoria. Si se habla de la memoria de la historia,²⁸ dichos lugares son restos donde subsiste la conciencia conmemorativa, producto de una construcción decretada y mantenida por artificios.²⁹ La memoria acá reconocida funge como “verdadera” y se encuentra en el gesto y la costumbre, en la impregnación y el saber reflejo como condición de veracidad. Es un presente transformado en pasado, reducido y actualizado; por tanto, una historia preocupada por los exteriores y las referencias (Cfr. Nora, 1984, p. 10).

27 Desde esta perspectiva, la historia antes de ser historia fue memoria en la medida en que deviene de manera particular para luego ser institucionalizada como concepción unívoca de verdad. Lo anterior nos lo muestra Nora cuando menciona que “toda la tradición histórica se desarrolló como el ejercicio regulado de la memoria y su profundización espontánea, la reconstitución de un pasado sin lagunas, ni fallas” (Nora, 1984, pp. 3-4).

28 Entiéndase por memoria de la historia aquella memoria que ya ha sido oficializada e institucionalizada.

29 Se puede inferir que Nora entiende el artificio, en función de la historia, como estrategias, herramientas predeterminadas por fines específicos de carácter institucional donde se prioriza el punto de vista homogéneo y su impacto y permanencia en la memoria de los grupos.

Sin embargo, cabe señalar que no todo puede ser considerado en esta perspectiva como un *lugar de la memoria*, pues para constituirse como tal requiere cumplir con algunas condiciones, como la de sostener una voluntad de memoria, detener el tiempo, bloquear el olvido y materializar lo inmaterial. Ahora bien, para Nora “a diferencia de todos los objetos de la historia, los lugares de memoria no tienen referente en la realidad. O más bien son ellos su propio referente, signos que envían a sí” (p. 21) pero esto, aclara el autor, no significa que no tengan contenido en sí mismos, ni presencia física o historia, son lugares de memoria precisamente porque escapan a la historia (p. 22). Así, un lugar de memoria es un lugar encerrado sobre sí, en su identidad y en su nombre, pero abierto a múltiples significaciones.

Hasta aquí se pueden vislumbrar varias cosas. Primero, que la memoria y la historia se juntan en el concepto de “memoria histórica” con Halbwachs, pero también frente a esta emergen en paralelo u oposición las memorias colectivas. La divergencia entre *memoria histórica* y *memoria colectiva* se da no solo en su constitución y origen, sino también en la referencia e intencionalidad sobre el cómo y desde dónde se enuncian los acontecimientos; sin embargo, ambas implican el devenir de estos al tiempo presente. Segundo, que la memoria es objeto de estudio y de objetivación, pero aún más importante, que es un terreno de disputa en el cual emerge una polaridad conceptual entre *memoria* e *historia*, lo cual se evidencia también en los *lugares de memoria* en los que se materializa, teniendo en cuenta que para Nora la memoria se adhiere a lugares así como la historia a los acontecimientos.

Enrique Florescano (2012) situará históricamente esta misma escisión entre la Memoria y la Historia en los modos de preservación del pasado, específicamente, en el paso de la oralidad a la escritura. La memoria oral, según este autor, adquiría una función social, almacenaba el conocimiento y las tradiciones para su transmisión a generaciones futuras. Con el tiempo aparecería el texto escrito, autónomo e independiente de su creador, el cual confiere una autoridad sobre lo oral por cuanto permite

la interpretación y comunicación individual de versiones permanentes del pasado sometidas a la confrontación crítica y a la verificación, esto es, al relato histórico.

La memoria se hace así imprescindible para la formación de la sociedad y la civilización, y por ello, los griegos arcaicos, nos recuerda Florescano, la consideraron una musa, *Mnemosine*, la que “recordaba a los seres humanos las hazañas de los héroes y presidía la poesía lírica” (2012, p. 221). Pero *Mnemosine* a su vez dará luz a *Clío*, musa de la historia. Por tanto, la historia, siendo hija de la memoria, tomará distancia de ella y de la crónica literaria para dejar de ser una rama del arte hasta convertirse en un saber institucionalizado y disciplinar, donde el relato individual del ahora historiador se sobrepone a los relatos colectivos.

Pero aun cuando en su origen la memoria es oralidad y la historia escritura, Florescano, siguiendo a Ricœur, encuentra los modos precisos en que la memoria y la historia se relacionan y complementan entre sí, por cuanto “el testimonio de la memoria es el acto fundador del discurso histórico”. El testimonio sustenta la memoria y el documento al discurso histórico, pero la memoria y la historia comparten la pretensión de ser fieles al pasado pues “nuestra referencia al pasado es la memoria misma” (Florescano, 2012, pp. 229-230).

En este horizonte, dicha referencia al pasado le atribuye a la memoria una responsabilidad moral con ese pasado, algo que *debe* hacerse.³⁰ Tal responsabilidad implica para Florescano “expresar la intención de aprender de él [pasado] en un sentido moral, e interpretarlo en modos que pueden ser diferentes a como se le interpretó anteriormente” (p. 234). Por ello, en una sociedad, la memoria es “el medio a través del cual es posible un cierto tipo de progreso moral, pues al considerar cómo se recuerda y cómo

30 La idea de “lo moral” la entendemos aquí como un modo de “ser-con-los-otros”, tal como lo menciona Mèlich (1994, p. 134), es decir, la moralidad como una acción, interacción y relación y no como un juicio o una finalidad.

se modela la propia memoria, se aprecia qué tipo de agente moral es uno” (p. 235).

La memoria se convierte así en un imperativo moral, un deber con lo ocurrido en otro tiempo. El imperativo se da en la medida en que al recordar acontecimientos pasados hay también una búsqueda de exactitud y transparencia sobre ese pasado. Y es en ese sentido en el que la memoria colectiva se modela con la participación del historiador y se convierte en la base de una comunidad donde se conserva y se difunde. La memoria es la historia como verdad que puede ser narrada desde la colectividad del recuerdo: “se trata de un deber de memoria que nos concierne a cada uno y nos obliga con los otros en virtud de nuestra común pertenencia a la humanidad” (Florescano, 2012, p. 237).

En definitiva, se puede decir que de manera simultánea al imperativo moral,³¹ la referencia al pasado en sus expresiones narrativas nos permite vincular la historia y la memoria, pues tenemos un deber con lo ocurrido en otro tiempo y una responsabilidad de rememorar, pero esto solo es posible si sabemos de aquello que ocurrió “puesto que no se puede recordar ni olvidar lo que no se conoce” como nos los recuerda Rousseau (1997, p. 89). Ahora bien, como hemos visto, existen vías para construir esa relación de saber con el pasado, para llegar a conocerlo: los libros de historia o los lugares de la memoria; también, la crónica, el testimonio, los relatos biográficos o autobiográficos o la novela, los que remitiendo al mismo acontecimiento retoman elementos de eso real-pasado para contarlo y vivirlo mediante el artificio literario de otros modos posibles.

31 En términos kantianos, el imperativo moral es aquello que se realiza con plena convicción y, por tanto, sin dudar pues emerge de la razón. Tiene el carácter de imperativo: conmina, nos hace sentir moralmente obligados a su acatamiento y es *categorico*, con relación a su indubitabilidad. Una de estas formulaciones es: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca solo como un medio” (véase *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*).

Finalmente, vale la pena traer una precisión que el mismo Paul Ricœur (2007) hace frente a la pregunta ¿cuál es, al fin de cuentas, el deber de memoria? Esto es, ¿para qué recordar?³² Allí, Ricœur responde: “si nos remontamos a uno de sus orígenes, que no es solamente griego, sino también hebreo, *Zakkor*, “tú recordarás”, significa “tú continuarás narrando”. Es por consiguiente, el aspecto transgeneracional de la memoria el que dicha expresión sitúa en primer plano” (p. 65). Y es esto lo que nos implica entonces la pregunta y la reflexión por la transmisión, enseñanza y educación de la memoria (histórica y colectiva) a las nuevas generaciones para que estas puedan, a su vez, continuar narrando.

Educar en la memoria o de “la educación como acontecimiento ético”

Una educación sin recuerdo
es una educación inhumana.

ELIE WIESEL

Si la historia desaloja el recuerdo pero a la vez nos permite transmitir una porción de la memoria colectiva de la humanidad, ¿cómo podemos educar en la memoria a las nuevas generaciones? ¿Cómo hacer para que estas recuerden, para que sigan narrando, así se trate de una historia dolorosa? Mèlich (s. f.) señala que para recuperar la historia es necesario que esté viva y por ello debe transformarse en memoria, por cuanto esta “nos recuerda que los derechos de las víctimas de la historia jamás prescriben. Por eso, para que la justicia sea posible, hay que vivir la historia y transformarla en memoria” (p. 69).

32 Esta respuesta se dio en medio de las jornadas en torno a la pregunta “¿Por qué recordar?”, que realizó la Academia Universal de las Culturas en 1992.

Ahora bien, pensar el trabajo sobre la memoria³³ como parte de la práctica educativa requiere de unas formas particulares de acción pedagógica en relación con la enseñanza del pasado reciente. No se trata solo de una transmisión de datos y contenidos, sino de posibilitar también como “transmisión” ciertas experiencias formativas que den lugar al recuerdo y que evoquen “una intencionalidad, una tensión hacia el otro, [...] que pone en juego el movimiento dialógico del discurso [...] y en ese sentido responde en la doble acepción de dar respuesta y de responsabilidad” (Cfr. Arfuch, 2013, p. 67).

Se trata de experiencias que permitan la construcción de otros horizontes de sentido en los sujetos desde una dimensión ética, social y política frente a la historia reciente y al presente.

Lo anterior implica, la mayoría de las veces, la transgresión de parámetros curriculares preestablecidos, además requiere a un maestro que logre situarse en una relación de saber crítico y ético frente a los acontecimientos históricos y frente a la manera en que estos son narrados, explicados, seleccionados, reacomodados u omitidos. Pero no se trata aquí de un esfuerzo personal e individual solamente, sino de la posibilidad de pensar en un proyecto educativo que la escuela pueda agenciar.³⁴

Cuando la memoria se ubica en un proyecto educativo y en un proyecto de nación se da lugar, de acuerdo con Leonor Arfuch (2013), a unas *políticas de la transmisión de la memoria*, lo cual implica reconocer que la memoria (entendida como justicia, como deuda hacia los predecesores o las víctimas) conlleva

33 Acudimos aquí a la noción que propone Elizabeth Jelin al situar el “trabajo sobre la Memoria” y la memoria como trabajo, como rasgos distintivos de lo humano que ubican a la persona y a la sociedad en un lugar “activo y productivo”. La elaboración y la actuación que se propone aquí supone promover el debate y la reflexión sobre el pasado. El trabajo con la memoria en ese sentido implica un “quehacer que genera y transforma el mundo social” (Cfr. Jelin, 2002, pp. 14-16).

34 Aunque aquellas *memorias mínimas, singulares, cotidianas*, señala Arfuch, despiertan preguntas importantes entre padres e hijos y entre maestros y alumnos, que abren el debate, la inquietud o la curiosidad por aquello que no ha sido vivido en experiencia propia (Arfuch, 2013, p. 69).

las ausencias y las diferencias y opera con múltiples narrativas en pugna. Es una memoria que antes que aclarar, guía hacia la pregunta y la incertidumbre y, en esa medida, orienta hacia las diferentes formas de comprender los acontecimientos. Pero Arfuch anota, con Halbwachs, que, en la medida en que uno no recuerda solo, sino en el contexto de su medio social “esa transmisión es la clave y el don que guía el devenir de las generaciones, el principio de reconocimiento y pertenencia, la obligación de la Historia como disciplina y del Estado como garante de institucionalidad” (p. 68). De esta manera, la memoria transmitida en los marcos sociales se desplegaría en diferentes ámbitos y espacios, de lo gubernamental a lo familiar, de lo público a lo privado, de lo grupal a lo colectivo (Cfr. Arfuch, 2013).

La autora señala también que en la construcción de políticas de memoria,

[...] nada es irrelevante: importa tanto una política de Estado en torno del ideal de justicia –como las que hacen posible juzgar a los culpables de crímenes de lesa humanidad– como la instauración pública de lugares de la memoria –museos, monumentos, memoriales– o las políticas educativas que incorporan el pasado reciente como objeto de estudio y de análisis. (Arfuch, 2013, p. 68)

A propósito de ese pasado que ha de ser objeto de reflexión en diferentes instancias, ámbitos y espacios, cabe ubicarnos en la situación particular en la que vivimos en Colombia, en esa historia trágica de nuestro pasado reciente, que más bien podría ser reconocido como un presente continuo. Venimos de, y aún vivimos en, una época de violencia que con sangre y dolor se ha encargado de configurar gran parte de nuestras prácticas y relaciones sociales. La nuestra es una violencia que transita entre masacres, secuestros, amenazas, torturas, desapariciones; que se ha naturalizado en nuestro inconsciente colectivo, o, más bien, que nos ha desnaturalizado como sujetos al punto de la indolencia, de la deshumanización y de la indiferencia ante el dolor ajeno.

Los acontecimientos violentos han dejado como huella el deterioro del tejido social en nuestro país y, por tanto, la apatía o el miedo se han configurado como modos a partir de los cuales se estructuran las relaciones interpersonales y el vínculo con el pasado y el presente mismo. Así, un escenario violento como el que se evidencia en nuestro país requiere de un trabajo de memoria que responda a unas intenciones formativas en las nuevas generaciones porque a nosotros también nos urge una

[...] reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta el concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado [...] tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 12)

Desde esta perspectiva, la transmisión de la memoria se da en la medida en que exista una intencionalidad ligada a un imperativo ético³⁵ y un reconocimiento de la educación como escenario colectivo que interrelaciona diferentes discursos y lugares de la memoria. Se trata, entonces, de comprender que una práctica educativa puede darse en forma de acontecimiento, esto es: aquello que traza un antes y un después en nuestra vivencia del tiempo en una suerte de desfragmentación de la vida en dos porciones desiguales, que resquebraja la idea que se legitima de la historia vista como continuidad (*Cfr.* Bárcena y Mèlich, 2000).

Tales acontecimientos, de acuerdo con Bárcena y Mèlich (2000), suceden en dos planos: en un *nosotros* de orden personal, que tiene lugar en el sujeto individual al cual sobrevienen ciertos acontecimientos de un modo intransferible; y, en un plano de un *nosotros*, en cuanto seres humanos que compartimos humanidad

35 El imperativo ético, para Arfuch, tiene que ver con un deber en función del ideal de verdad y justicia con el pasado. Es un dar respuesta y una responsabilidad propia de lo humano.

con otros, aunque no los conozcamos. Ese *nosotros compartido* es el que nos hace capaces de afectarnos ante hechos a los que no podemos ser ajenos si nos reconocemos también como seres de la historia.

Es en este segundo plano de acontecimientos –*nosotros compartido*– en donde cobra sentido la acción pedagógica. Una acción que se presenta con intencionalidad latente de “construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego, donde el ego no es el “mío propio” sino “el del otro”; esto es, la acción pedagógica como acción social de alteridad” (Mèlich, 1994. p. 111). Ello supone un momento de deconstrucción y construcción de aquello que se asume como oficialmente conocido de nuestra historia reciente, en especial, de acontecimientos *intrínsecamente destructores de humanidad* propios de los totalitarismos, que también forman parte de la historia porque “nuestra historia es también la historia de lo inhumano” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 13).

Inscribirnos en este tipo de reflexión significa pensar la *educación como acontecimiento ético*. Esto es, educar en la memoria, lo que implica *enseñar el presente, el pasado y lo posible* (las ciencias sociales, la historia y la literatura) de una manera compleja pero también vinculada a la narrativa y a la vida, tal como nos los sugiere Bruner (1997). Se trata de trascender la planificación y los marcos conceptuales que atienden a los resultados educativos en términos de alcances para dar lugar, en palabras de Bárcena y Mèlich, a una *pedagogía de la alteridad y de la memoria* que se sostenga en la relación con la experiencia del Otro.³⁶

Esta sería una pedagogía del *ofrecimiento* cuya razón de ser está “en el momento en que ella posibilita o consigue ofrecer la experiencia del ser otros”, como lo piensa Carlos Skliar (s. f., 75). Se trata por lo tanto de una pedagogía que, siguiendo a este autor, *da a conocer*, pero también, *da a ver*, *da a pensar*, *da a narrar*, *da*

36 Concebida dicha relación no en un marco de tensiones de poder, sino en un espacio acogimiento, hospitalidad y recibimiento al recién llegado (Cfr. Bárcena y Mèlich, 2000, p. 202).

a *imaginar*, da a *sentir*, y decimos nosotros, da a *rememorar*, a *recordar* y a *revivir*.

Así, esta *pedagogía de la alteridad* sitúa en un lugar imprescindible a la educación de la memoria, por cuanto ella posibilita hacer presente lo ausente, pues su función es develar el pasado como fuente del presente en un ejercicio continuamente reflexivo e interpretativo, que contribuya a replantear el sentido que los acontecimientos ocurridos tienen en el ahora (Cfr. Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 22-27). En esa medida, se relaciona con con la enseñanza-formación de una conciencia política del pasado, lo cual significa una reflexión-decisión de la acción del sujeto sobre lo acontecido;³⁷ es decir, sobre lo otro y sobre los otros, para poder “mirar otras experiencias, poder saber otras experiencias, poder sentir otras experiencias, poder pensar otras experiencias” (Skliar, s. f., p. 75).

En este horizonte pedagógico y si acogemos el imperativo ético de educar en la memoria, tal y como lo hemos descrito hasta aquí, se requiere crear escenarios propicios que generen la posibilidad de ponerse en contacto con ese pasado. Tales escenarios, retomando a Arfuch, surgen en el ámbito de lo estatal, de lo público y de lo educativo, cada uno de los cuales propicia dinámicas particulares que responden a diversas intencionalidades sociales y políticas.

Así, por un lado, tenemos el trabajo de la memoria en *lo estatal*, que se enfoca en la construcción de leyes, por ejemplo, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011). No obstante, esta se agota en el reconocimiento jurídico, en la atención, asistencia y reparación económica a aquellos que han sufrido de manera directa las implicaciones de la violencia. Por su parte, desde el ámbito de *lo público* se pone de relieve el plano conmemorativo o de rememoración y un ejemplo de ello es la

37 Siguiendo aquí a Hanna Arendt cuando sitúa la política como un espacio de realización humana y, como tal, corresponde a todos los seres humanos ejercerla en la vida cotidiana. En suma, la política es equivalente a la acción del hombre sobre su entorno.

reciente aparición del *Centro Nacional de Memoria Histórica en Colombia*, cuyo esfuerzo está centrado en la recuperación de documentos, testimonios orales y otros medios, que permitan visibilizar las violaciones a los derechos humanos, tal y como lo comprende la Ley 1448. El Centro responde con su misión a “la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto así como al deber de memoria del Estado”³⁸.

Por último, en lo que concierne a *lo educativo*, componente esencial para abordar el trabajo de la memoria desde el punto de vista de la formación, comprende el conocimiento tanto de las normas como de los documentos y acciones museísticas o conmemorativas que provee este Centro de Memoria, pero también, la interpelación de la subjetividad en relación con ese pasado. Por ello, un lugar privilegiado para que tenga lugar esta educación de la memoria es, sin duda, la escuela. Este espacio escolar es creado para la transmisión de los saberes que una determinada cultura considera legítimos y valiosos para transmitir de una generación a otra, pero también en el que hay que incluir ese pasado conflictivo e, incluso, vergonzoso como parte de esa cultura. De esta manera, la escuela, como agencia, no solo transmite determinados conocimientos, sino también unas prácticas, unos valores y unas reglas sociales que configuran modos particulares de aprehender la realidad y situarse en el mundo.³⁹

38 Cfr. en línea: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

39 Sin embargo, en este contexto escolar el trabajo de memoria se torna problemático, no solo porque la Memoria en sí misma no representa un contenido escolar o curricular, aun cuando las Ciencias Sociales traten con asuntos del pasado, sino porque traerla como objeto de reflexión, sensibilización y análisis supone también reconocer el peso de una historia reciente que convoca hechos vergonzantes y signados por la violencia de un conflicto social y armado que se ha prolongado por décadas en el país y cuya constante es la vulneración de los derechos humanos. A propósito de esta complejidad que supone explicar la “barbarie”, Jelin y Lorenz (2004) en su trabajo de compilación que da cuenta de cómo la escuela elabora el pasado (a propósito de las memorias de la represión en el Cono Sur) sostienen que esto trae consigo “la ruptura de imágenes nacionales” tendientes a un modelo de Nación y a un arquetipo de ciudadano (Cfr. Jelin y Lorenz, 2004, pp. 1-9).

En este marco, solo es posible situarse en el terreno de la memoria, mediante una visión pedagógica y crítica de ese pasado reciente y de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que lo han hecho posible. La alternativa pedagógica es enseñar y aprender a leer críticamente ese pasado y afrontar su realidad por más compleja y conflictiva que sea. En ese sentido, de acuerdo con Silvia Finocchio (2007), la escuela asume dos desafíos en el marco de pensar una educación en la memoria. En primer lugar, crear o promover lugares que alienten el estudio del pasado reciente y posibiliten la reunión, la reflexión y el debate entre estudiantes. En segundo lugar, hacer que la escuela y, por tanto, sus participantes se involucren en el debate sobre la memoria y la historia, a partir del cual se expongan las diferentes perspectivas sobre los hechos y el tema específicamente; además de generar espacios en los que se determinen otras formas de conocer y comprender el pasado reciente.

Pensada en estos términos, una educación de la memoria implica también un modo particular de concebir el aprendizaje y la enseñanza. Decimos entonces, acogiendo la perspectiva de Fernando Bárcena, que el aprendizaje es una experiencia singular vinculada al encuentro con diversas subjetividades, así:

Se aprende siempre en un “entre dos”. En ese espacio dual se convoca la magia del aprender. Ese “otro” puede ser un ser humano [...] un texto: un poema, una obra literaria [...] se aprende siempre desde un encuentro, desde una relación con un texto que es como un “otro” [por tanto el aprender] implica sobre todo una relación intersubjetiva. (Bárcena, 2000, p. 176)

En cuanto a la enseñanza, particularmente de la historia y de la memoria, se puede transmitir el conocimiento de algunos sucesos, pero, cabe reconocer que “la transmisión tropieza con la incomunicabilidad: [pues] se pueden mencionar hechos, exponer sucesos, pero ¿cómo transmitir un estado anímico o expresar intenciones?” (Rémond, 2007, p. 70). Quizá un medio por excelencia

sea a través de la literatura y de sus artificios. Así lo reconoce Jacqueline de Romilly (2007), quien ve en la literatura una “ayuda preciosa”, tanto para la memoria colectiva como para la historia.⁴⁰

Del mismo modo, Arfuch (2013) nos muestra el privilegio de las expresiones artísticas, específicamente de la literaria, como el espacio alternativo de elaboración y transmisión de la memoria. Es la literatura la que se encuentra más cerca de lo colectivo, nos dice la autora, pues es capaz de ahondar en la profundidad de la experiencia y de producir la *inquietud del debate* como “el mejor modo de construcción y transmisión de la memoria, que por cierto nunca logra eclipsar el olvido” (Arfuch, 2013, p. 69).

De ahí que la narración desempeñe un papel imprescindible si se reconoce como el mecanismo mediante el cual el relato retoma la propia experiencia o la transmitida y conduce a que lo narrado se configure como experiencia en quienes escuchan o leen. Memoria y narración sostienen entonces una conexión importante e imperante, en la medida en que recordar lo pasado es por necesidad obligarse a contarlo.⁴¹ Esta relación dialógica desemboca en un conocimiento y una resignificación de la historia y de nuestra visión de mundo.

En ese propósito, la narrativa literaria,⁴² cuya realización solo es posible a través de la lectura, se nos figura aquí como un modo posible para una *pedagogía de la memoria*. Pero, esto implica, por

40 Entre muchos otros autores que ya hemos referenciado en este libro.

41 Aquí se pone también de manifiesto el carácter narrativo propio de la memoria. Narrar, nos dice Jorge Mendoza (2004), es contar, referir, guardar y dar cuenta de lo significativo de la vida, de lo que vale la pena mantener para luego comunicar a otro. La memoria es narrativa, pues se le atribuye la capacidad de ser mecanismo de reconstrucción de experiencias pasadas que confluyen para reordenar el proceso social de una colectividad en el presente. Así, la narración operaría como medio para edificar el ejercicio de la rememoración de hechos –para el caso– violentos que configuran hoy nuestros marcos sociales.

42 Particularmente la que nos ofrece la novela, la novela-testimonio, la crónica, o también los relatos biográficos o autobiográficos con ribetes literarios o como poética de dolor. Vienen al caso los testimonios autobiográficos de Primo Levi (*Si esto es un hombre*) y Jorge Semprún (*La escritura o la vida*) que leemos por sus artificios estéticos como si fuesen novelas. Y más cercanos aún podríamos nombrar

una parte, comprender y asumir la educación a la luz de la alteridad en un intento por dar lugar en el proceso educativo a la experiencia y al saber del otro. De otra parte, y en consecuencia, otorgar otro lugar a la lectura, desde una perspectiva diferente de la que hasta ahora se ha legitimado, esto es: una lectura como experiencia (y no solo como tarea); una lectura como formación y transformación (y no solo como verificación). En fin, una lectura como algo que nos acontece y que emerge como condición de posibilidad para educarnos en la memoria.

La lectura literaria como “experiencia de formación”

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa –y que podemos conocer– y lo que nos pasa –como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos–.

JORGE LARROSA

Los humanos somos complejos seres de lenguaje que dotamos de significado al mundo por medio de las palabras, las cuales, incluso, pueden ser plasmadas, una tras otra, hasta formar infinitas tramas que se fijan en el papel con la intención de permitirnos dar inicio al acto de la lectura: ese que hace posible soñar en un estado casi absoluto de conciencia, imaginar a la realidad disfrazada, cuestionar al mundo habitado por uno mismo y por los otros, preguntar sobre el sentido y lo racional e irracional de la vida, además de interpretar cada párrafo que ha sido plasmado con la intención de comunicar-nos algo. Así, todo texto escrito es un potencial de efectos estéticos (Iser, 1987).

en nuestro país *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, o las crónicas del desarraigo que recoge *Desterrados: Crónicas del desarraigo* de Alfredo Molano.

Al leer, y mucho más cuando tenemos una novela en nuestras manos, nos enfrentamos a diversos procesos cognitivos (decodificar, analizar, memorizar, sintetizar, imaginar, abstraer, entre otros), pero fundamentalmente emprendemos un viaje hacia lugares inesperados que nos hace poner en juego el saber propio, las emociones y nuestra historia de vida, la cual se ha ido forjando a través de las huellas que los otros dejan en el camino. Si leemos una obra literaria estamos expuestos a “de-formarnos” o quizás “trans-formarnos” (Larrosa, 2013, p. 16) pues el acto de leer puede vivirse en sí mismo como una “experiencia” con los otros (el texto y el mundo que ofrece) lo que nos permite pensar en nosotros mismos, en lo que hemos sido, somos o seremos en cuanto humanidad.

Toda lectura, nos dice Estanislao Zuleta (1982, p. 9) “es ardua y es un trabajo de interpretación”. En este sentido, podemos decir entonces que incluso una obra literaria no puede ser leída sin ser interpretada. ¿Cómo podría surgir el goce estético y la “experiencia” si nosotros los lectores no interpretamos lo que simbolizan las palabras? Pero, ¿cómo podríamos interpretar sin afectarnos por los sucesos que narra la obra? Zuleta (1982) señala, además, que al momento de leer no solo nos corresponde preocuparnos por interpretar, pues en el acto de la lectura también debemos permitir que el texto afecte nuestra existencia, que nos hable de aquello que *pugna por hacerse reconocer aún en riesgo de transformarlo*; el autor nos invita así a “dejarnos afectar, perturbar y trastornar por un texto del que, en un momento de la lectura, no podemos dar cuenta, pero que aun así ya nos conmueve” (p. 10).

Esa “afectación” en la lectura a la que alude Zuleta y que se relaciona de cierta manera con la idea de “experiencia” propuesta por Larrosa, nos conduce necesariamente a detenernos en el efecto estético que las obras literarias pueden generar en el lector. Así, si toda literatura se nos ofrece en forma de lectura, como afirma Reyes, esto quiere decir que solo la obra se constituye en cuanto tal en la medida en que un lector la hace existir. Esa es precisamente la tesis de Iser (1987) cuando señala que

si bien una teoría del efecto está anclada en el texto, es solo el avance dialéctico entre texto y lector, así como la interacción que acontece entre ellos, lo que da lugar al efecto estético (p. 12).

Para este autor, “la antigua cuestión sobre lo que significa esta poesía, este drama, esta novela, debe ser suplida por la cuestión de qué le sucede al lector cuando, mediante la lectura, da vida al texto de ficción” (p. 47). Pero esto no significa dejar de lado el problema de la interpretación de la obra, o quizás asumir una perspectiva teórica orientada solamente hacia el lector. De lo que se trata aquí es de comprender que si bien es cierto que el texto de ficción existe mediante el efecto que desencadena en nosotros, el significado es el producto del efecto experimentado.

En consecuencia, los potenciales de sentido de los que dispone el texto literario se interpretan como producto de una reelaboración que tiene lugar en el lector. Con Iser diremos entonces que el texto es “solo una partitura” (p. 177), aunque son las capacidades del lector las que instrumentan la obra. Desde esta perspectiva, en rigor, la obra literaria (y no solo el texto) es el lugar en donde converge la dialéctica entre texto y lector, así como la interacción que acontece entre ellos.

Una descripción de la interacción entre texto y lector debe ser referida primariamente a los procesos constitutivos, en donde el texto se experimenta en la lectura. Tal experiencia es siempre previa a todo significado atribuido a las obras literarias, puesto que aquél se fundamenta en estas. El hecho de descifrar el significado supone despertar la conciencia de los actos de los que brotan nuestros juicios sobre el arte y cuyo descubrimiento radica en su experiencia. (Iser, 1987, p. 46)

De esta manera, el efecto estético es un espacio vacío que se llena en la estructura del acontecimiento de la lectura, pues los sucesos no están referidos a la denotación de un hecho sino a la construcción o el alumbramiento en el mundo de aquello que antes no existía. Así, si decimos que el texto literario comunica

algo, es dado que “por su medio tienen lugar intervenciones en el mundo, en las estructuras sociales dominantes y en la literatura anterior” (Iser, 1987, p. 11). De ahí que, si mediante el texto literario nos acontece algo como lectores es porque nos exige la actividad de representar y percibir lo que no estaba formulado antes en el mundo: ni en el mundo subjetivo del lector ni en el mundo objetivo.

Desde estas precisiones que nos ofrece Iser se encuentra el fundamento que nos permite otorgar a la literatura, en especial a la novela, el recurso de la creación tanto en su producción como en su recepción. Si bien en la obra convergen los dos polos: el *artístico*, que describe el texto creado por el autor, y el *estético*, o la concreción realizada por el lector (p. 44), es la interacción de estos dos elementos constituyentes lo que da lugar al acontecimiento.

El acontecimiento de escribir influye como correlativo dialéctico el acontecimiento de la lectura, y ambos actos relacionados, exigen dos seres humanos que actúan diversamente. El empeño aunado de autor y lector permite que nazca el objeto concreto e imaginario que es la obra del espíritu. El arte existe solo para los otros y mediante estos. (Iser, 1987, p. 177)

Así, a diferencia de la obra pictórica o cinematográfica, en la cual los objetos se nos presentan ya construidos para ser percibidos por el espectador, en la obra literaria el lector debe constituir el objeto, pues

[...] mientras el objeto de la percepción se presenta como un todo ante la mirada, un texto solo puede abrirse como “objeto” en la fase final de la lectura. Mientras al objeto de la percepción siempre lo tenemos enfrente, en el texto nosotros nos encontramos inmersos en él. (Iser, 1987, p. 117)

Esto trae como consecuencia un cambio en la relación habitual sujeto-objeto que sirve de base al acto comprensivo, por

cuanto “el lector es un punto que se desplaza incesantemente en el texto” (p. 176). Como punto de visión móvil en el interior de lo que tiene que interpretar, representar y construir, la comprensión de los textos de ficción, como objetos estéticos, está condicionada a esta singularidad del proceso.

Ahora bien, tal singularidad en el proceso de lectura trae consigo cierto “goce estético” o “placer” como lo señala Iser, justamente en la medida en que interviene nuestra productividad, es decir, la obra activa nuestras capacidades intelectuales, sensitivas y afectivas (Cfr. Iser, p.176). Así que imaginar a modo de “paisaje” con primer plano y trasfondos, el repertorio que el texto nos ofrece a partir de múltiples perspectivas que el lector co-elabora es activar a la vez nuestra capacidad de representación mental. Y esto, de acuerdo con Nelson Goodman (1994), equivale a situarnos en la actividad cognitiva propiamente humana en la que, agregamos, entran en juego tanto la emoción como el pensamiento y el lenguaje.⁴³

Sin embargo, cabe destacar aquí y acoger también la teoría en torno a la lectura que propuso Louis Rosenblatt (1988), quien precisamente acudiendo a la naturaleza social y transaccional del lenguaje sustenta que

Cada acto de lectura es un evento, una transacción que envuelve un lector particular y una configuración particular de marcas en una página, y ocurre en un tiempo particular y en un contexto particular. Ciertos estados del organismo, ciertos rasgos de sentimiento, ciertos nexos simbólicos o verbales, son activados en nuestro reservorio lingüístico [...]. El significado no reside ya hecho en el texto o en el

43 Siguiendo a Goodman, podríamos decir que imaginamos porque podemos representar y representamos porque podemos imaginar, como en una especie de efecto búmeran en el que la causa es el efecto. Y para seguir con uno de sus ejemplos, tendremos que decir que estamos en capacidad de representarnos tanto a Don Quijote como a los centauros, describirlos o hablar de ellos, sin que podamos demostrar su existencia real y concreta en el mundo, lo cual no quiere decir que no existan de algún modo ya en él (véase Nelson Goodman [1994] *¿Hay imágenes en la mente?*).

lector, sino que ocurre durante la transacción entre lector y texto. (Rosenblatt, 1988, p. 6)⁴⁴

Así mismo, al definir la lectura literaria como *exploración humana*, Rosenblatt (2002) señala que si bien la transacción entre texto y lector es un proceso singular (recordamos con ello a Iser), ambos elementos de la relación tienen orígenes y efectos sociales. Entonces, vivimos una *experiencia* a través de la literatura porque tenemos vivencias en común, las cuales pese a experimentar infinitas variaciones individuales nos permiten establecer un vínculo con la historia narrada y, al mismo tiempo, comprender que en medio de la diferencia convergen situaciones en la obra con las que nos podemos identificar (Cfr. Rosenblatt, 2002, pp. 54-55).

Esta tendencia a la identificación, siguiendo a la autora, suele estar guiada por las preocupaciones que tenemos en el momento de la lectura, pues los lectores llegamos al libro desde la vida. De esta manera, la literatura nos puede alejar de los problemas o de nuestra cotidianidad, tanto como los proyecta en las circunstancias propias de los personajes. O, por el contrario, como afirmaba también Zuleta, nos sitúa ante la preocupación que en ese momento nos acompaña.

No obstante, nos advierte Rosenblatt, no se trata de situar la literatura como una colección de disquisiciones sobre la humanidad o la sociedad pues esto ignora “el hecho de que el artista no está interesado en hacer un comentario indirecto sobre la vida, sino en añadirle una nueva experiencia a la vida: la obra de arte” (2002, p. 55). Quizás sea esta precisión la más valiosa de su perspectiva, por cuanto nos permite pensar la lectura de la narrativa literaria, no como un medio de lecciones morales o didácticas en el sentido del “deber ser”, sino como condición de

44 En el marco de esta teoría transaccional define dos tipos de posicionamiento del lector: una posición *eferente* en la que predomina el significado público del texto y una posición *estética*, en la que predomina el significado privado (Cfr. Rosenblatt, 1988, *Writing and reading: The transactional theory*) [Traducción libre del inglés por parte de los autores].

posibilidad para tratar ciertos asuntos del orden intersubjetivo, en la medida en que el autor escribe desde un marco social y axiológico y el lector a su vez actualiza el texto desde su enciclopedia cultural y experiencial, heredada también socialmente.⁴⁵ De ahí la naturaleza social de la literatura pues ¿acaso la sustancia de la literatura no es todo lo que los seres humanos han pensado, sentido, creado? (Rosenblatt, 2002, p. 31).

Ahora bien, el péndulo que va desde el esteticismo puro de la obra literaria al didactismo moral o aquello que esta puede “enseñar” es justo lo que pone en tensión Rosenblatt y nos permite a la vez ubicar el lugar que le otorgamos aquí a la lectura y a la narrativa literaria en sus relaciones con la memoria y la historia. Así, puesto que el polo artístico de la obra, como anotábamos con Iser, es el que provee el efecto estético en el lector, es también el marco de esa relación dialéctica o transaccional del acto de leer en la que emerge la lectura “experiencia”, experiencia vivida, experiencia sentida y experiencia pensada. Con ello, acogemos la tesis de Rosenblatt cuando señala que no debe existir contradicción entre estas dos fases del arte que están inextricablemente relacionadas entre sí, puesto que

Quien no ve en la literatura otra cosa que documentos sociales y quienes solo admiten los llamados valores estéticos puros, ofrecen percepciones igualmente limitadas. El incremento de la sensibilidad literaria, no menos que el fomento de la conciencia social [...] Ver

45 Recordamos aquí a Umberto Eco (1987), para quien el texto escrito “tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos, que el destinatario debe actualizar” (p. 73). Pero dicha actualización, siguiendo a Eco, requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector (destinatario). Actualizar aquí es, entre otras cosas, activar la enciclopedia cultural que permite rellenar los intersticios que deja el texto, puesto que en la superficie no está dicho todo, y es precisamente lo no manifiesto en el plano de la expresión, o lo “no dicho”, lo que debe explicitarse en la etapa de actualización (Cfr. Eco, 1992, pp. 72-73). Esto es, como ese espacio vacío de Iser, que se completa en el proceso de lectura, el cual se experimenta como construcción de sentido.

la literatura en su contexto viviente es rechazar todo enfoque que la limite, ya sea social o estético [...] un objeto puede tener más de un valor: puede producir el tipo de satisfacción que llamamos estética – puede disfrutárselo en sí mismo– y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales. (Rosenblatt, 2002, p. 49)

Habría que decir, en síntesis, que la lectura literatura amplía nuestro conocimiento sobre la gente y la sociedad, y por tanto enriquece nuestra experiencia del mundo social y cultural, al tiempo que nos involucra en situaciones imaginarias de ese mundo. Además, nos permite explorar nuestra condición humana, vernos en ella, comprender los motivos que guían nuestras acciones o cuestionarlos; pero, sobre todo, posibilita uno de los atributos más preciados y necesarios en el ser humano: nuestra capacidad de sentir compasión al identificarnos con la experiencia de los demás, tal como lo sustenta también Nussbaum. De estas circunstancias nace el hecho de que la lectura literaria sea “experiencia” en la medida en que proporciona no un simple *conocer sobre*, sino también un *vivir a través de...* (Cfr. Rosenblatt, 2002, pp. 64-65). O, incluso más allá de ello, “*de te fabula narratur*”, como nos lo recuerda Horacio, el poeta latino: porque “esta historia habla de ti”.

Diremos también que las narraciones expuestas en las novelas a las que llegamos por medio de la lectura nos remiten siempre a la vida, dado que el lector realiza un proceso de composición en donde funde su mundo con el de la ficción; asimismo, nos hacen ver que *la vida misma remite a la narración*, como nos recuerdan Bárcena y Mèlich (2000), puesto que nuestro paso por el mundo también es un relato que nos permite contarnos y reinterpretar-nos.

Nuala O’Faolain (en Michèlle Petit, 2009, p. 140)⁴⁶ dice que una vez que la puerta de la imaginación ha sido abierta, los seres humanos necesitan ir unos hacia otros. En cuanto narración que

46 Citada por Michèlle Petit, en su libro *La lectura en tiempos de crisis*.

somos y en cuanto leemos también narraciones, nuestras expectativas están siempre en relación con la respuesta del otro. Por ello, lo más valioso del tránsito de la lectura como experiencia no solo es salir de la mismidad transformados en el proceso de leer, sino también poder compartir con otros dicha transformación en la cadena enunciativa de la dialogicidad que nos constituye y que sostiene nuestros discursos en el ámbito social (Bajtín, 2003).

En este sentido, pensamos que esto es posible en la escena pedagógica en la que un maestro le lee en voz alta a sus estudiantes, les enseña cómo el tono, las pausas, el ritmo, ofrecen no solo la forma o la textura de las frases sino también un modo de construir su sentido. O quizás, solamente invite a sus estudiantes a leer aquello que le ha conmovido a sí mismo, para luego conversar sobre esa experiencia y a partir de ella ir creando poco a poco una comunidad de lectores, un *nosotros compartido*, que interactúa crítica y dialógicamente entre sí y a su vez con el texto, pero también con una teoría moral y política que les permita situar las acciones humanas en la balanza de la justicia: *justicia poética*, diría Nussbaum (1985).

Esos maestros, como mediadores de la cultura y de la historia, están convencidos, como lo expresa Petit (2009), de que “los recursos culturales, del lenguaje, narrativos y poéticos son tan vitales como el agua” (p. 27) y que estos se ofrecen a modo de lectura⁴⁷. Por ello, en el siguiente capítulo hablaremos de algunos de estos maestros y de sus experiencias de lectura con sus estudiantes.

Finalmente, es justo decir que el valor inigualable de la imaginación literaria o narrativa es que esta no contempla la valía humana o el sufrimiento humano de manera imparcial, como lo

47 Michèle Petit se interesa por las posibilidades de la lectura en tiempos de crisis, en medio de guerras, de duelos, de desgracias humanas. Por eso la experiencia de los lectores es tan importante en sus indagaciones, para tratar de explicitar la contribución de la lectura en contextos críticos: esa es otra infinita posibilidad que nos provee también la lectura a cada uno de nosotros en tiempo difíciles (véase, por ejemplo, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, 2009).

sugiere Nussbaum (1985). Al leer una novela no estamos frente a una masa anónima y general sino ante seres humanos particulares y singulares, y por eso, tal vez, nos percatamos de que estamos probablemente ante una parte inefable de nosotros mismos.

Capítulo III. Pedagogía de la memoria y lectura: El caso de la novela *Vivir sin los otros* del escritor Fernando González Santos Sobre la novela

Entre los escombros, los cuerpos carbonizados, los pedazos de armamento y el sabor a infierno, salieron espantados los rehenes... Ramiro se acercó la mano al bolsillo de la camisa y sintió un gran remordimiento por haber refundido la foto de sus hijas durante estos últimos momentos de padecimiento. Este habría sido el cierre apoteósico de la odisea. Hubiera quedado como un príncipe, pensó desde el humor negro que le quedaba. Aun así, saboreó la libertad...

FERNANDO GONZÁLEZ SANTOS, *VIVIR SIN LOS OTROS*

Vivir sin los otros es una novela del escritor colombiano Fernando González Santos, mediante la cual vemos cómo el lenguaje en su dimensión estética o como arte literario puede llegar a sensibilizarnos frente al horror de la desaparición forzada, que como un presente continuo envuelve la historia reciente de Colombia. A través de los ojos de una periodista, quien se ve envuelta en los sucesos de la toma y retoma del Palacio de Justicia desde el primer día hasta los siguientes meses y años en que acompañará a las familias que fueron condenadas a *Vivir sin los otros*, el autor va entretejiendo una ficción surcada por hechos reales que han sido documentados y vividos, en efecto, por personas del común a quienes unió esta tragedia.

Como una suerte de trenza que se teje en tres tiempos, la obra relata la historia de Ramiro, un mesero de la cafetería del Palacio. Primero, en su presente, ubicado en los días que amarran al protagonista a un sino trágico, al ser sacado con vida del Palacio y ser llevado luego a la Casa del Florero... Al tiempo, esa misma voz omnisciente nos acerca a su pasado y a su cotidianidad, a su historia de amoríos con quien se convertiría en su esposa y en la madre de sus cuatro hijas.

En medio del relato está la periodista, quien viajará en el tiempo registrándolo todo en su cuaderno de notas y a través del lente de su cámara. Ella, nos narra la novela, atendida por él en la cafetería esa mañana, fue quien vio vivo por última vez a Ramiro; pensó que su oficio debía recoger mejor esas historias más humanas y no aquellos delirios noticiosos de tratados de extradición o acuerdos de paz: “Quizá el mundo sea tan elemental como el de este padre que sirve el café y lleva en el bolsillo la foto de sus hijas” –se dijo, poco antes de salir hacia el Capitolio Nacional–. Instantes después escuchará una ráfaga en el mismo sitio donde había estado sentada minutos atrás y desde entonces esa ráfaga retumbará en sus oídos y en su memoria convirtiéndola en testigo y coprotagonista del relato. Terminará, en efecto, y en una extraña lógica paradójica contando la historia de aquel mesero que se encontró por casualidad aquella mañana del 6 de noviembre de 1985 en la cafetería del Palacio:

Jamás me imaginé que desde ese preciso instante hasta el final del último disparo, fueran a transcurrir veintiocho horas de enfrentamiento armado entre la guerrilla y el ejército. Una de las personas rescatadas simplemente dijo que allí se habían disparado todas las armas del mundo y el horror a lo largo de los años nos hizo hablar de un holocausto, como si aquellas veintiocho horas hubiesen sido el principio y el fin de una leyenda entregada a la perturbación del olvido. Pero el olvido es una especie de alma en pena que ha perdido la voluntad de abandonarnos. Por eso allí no terminaría la tragedia. Algunas vidas estarían muy lejos de cerrar el ciclo de la

muerte aquella tarde de 1985 y sus destinos serían inevitablemente arrojados más allá del holocausto. ¿Qué sucedió antes y qué ocurrió después de estas veintiocho horas? Fue el interrogante que durante mucho tiempo anduvo sin respuesta en los vericuetos de dos generaciones enteras.

Y allí, intentando llenar el vacío de respuestas a este interrogante, aparece esta novela. Similar en su tema al *Purgatorio* que en la voz del también escritor Tomás Eloy Martínez narrase la historia de Emilia en su búsqueda incesante de Simón Cardoso, su esposo, un cartógrafo que desaparece en el mapa de *noche y niebla* replicado de manera macabra por la dictadura argentina de los años setenta. Betty está condenada, como Emilia, a la peor de las soledades: aquella que precisa la imposibilidad de seguir sola. Y al peor de los purgatorios: esa espera que no conoce fin.

Pero además de darle presencia y humanidad a este personaje, *Vivir sin los otros* nos habla de otros familiares de los desaparecidos en el Palacio de Justicia. El lector encuentra allí las vivencias reales y profundas de los allegados de estas personas a quienes desaparecieron forzosamente. Vemos entonces la angustia de Diosa, una madre que muere a causa del dolor infinito que deja la pérdida de un ser querido que no se ha podido encontrar; la desolación de un padre que espera diariamente a su hijo, con un billete en un bolsillo por si acaso llega en taxi y sin dinero para cancelar la tarifa; la melancolía eterna frente a la pérdida de un hermano que se convierte en la propia sombra; y, la ausencia del abrazo afectuoso de la pareja con la que se había pensado en un *para siempre*. A todos ellos los han condenado a *vivir sin los otros*.

Así también, esta singular obra no solo se encarga de humanizar y memorar a los desaparecidos y a sus familiares, sino que por medio de *la ley literaria*,⁴⁸ nos muestra el campo ético de

48 Esta es una expresión usada por el escritor Fernando González Santos, que pese a tener una postura ética y política frente a la desaparición forzada, reconoce que el

todos los personajes que estuvieron presentes durante la toma y retoma del Palacio de Justicia:

La ley literaria es para todos, tú no odias, das tratamiento a un conflicto en donde hay personajes que representan a un campo de la ética y, donde hay personajes que representan otro campo de la ética. Lo que pase entre ellos es lo que te importa. Con el mismo respeto que tienes que acercarte a un personaje con el que te has conmovido desde sentimientos de víctima, tienes que tratar al otro personaje.⁴⁹

En este sentido, *Vivir sin los otros* es una novela con una serie de personajes que viven en ese universo particular ligado al acontecimiento trágico de la toma del Palacio, pero que a partir de ahí son tratados desde el punto de vista psíquico y humano y, por tanto, tienen una familia y unos valores, y, sobre todo, ocupan un lugar en el mundo (González Santos, 2014).

Finalmente podemos afirmar que esta novela refleja un suceso de nuestra historia reciente y se encarga de escenificar a través de su trama el significado de la desaparición forzada, quizás uno de los delitos más graves de lesa humanidad, por cuanto impide el duelo y prolonga el dolor en el tiempo-espacio de quien sigue viviendo a la espera de un ser querido que no llega, que no llegará, pero del cual tampoco se puede constatar su suerte para cerrar el ciclo incesante de la espera. La *desaparición forzada* obliga a *vivir sin los otros* en una suerte de “ruta invisible, un estado del alma desalojado intempestivamente del mundo de las cosas concretas, como un insomnio sin imágenes, un velorio sin muerto o una inmortal agonía”, como se expresa bella y tristemente en las páginas de la novela.

papel de la literatura no consiste en juzgar, sino en develar asuntos que tienen ver con la realidad y la condición humana.

49 Fragmento de entrevista al profesor y escritor colombiano Fernando González Santos.

La experiencia de lectura de *Vivir sin los otros*: bosquejo de tres casos

Los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo. Y por eso yo los quiero en las aulas democráticas: para que nos ayuden a ver otra vez con una mirada nueva.

JEROME BRUNER

Si educar en la memoria es un proyecto enmarcado en la *pedagogía de la alteridad* como principio que implica necesariamente el reconocimiento de los demás, entonces cabe preguntarse por los sujetos que forman parte del acto educativo; pues el educar se da en la relación intersubjetiva que emerge a partir de los roles, espacio, tiempos y lugares que estos ocupan en un escenario específico y en una situación concreta.

Nos referimos a estudiantes y maestros que en sus aulas se abren al diálogo frente al saber y la vida; que discuten, reflexionan y construyen nuevos horizontes de sentido a partir de los cuales puede darse lugar a otras maneras de comprender la realidad de la que forman parte. Este vínculo educativo consiste en una seducción recíproca por medio del lenguaje, donde la pedagogía es una invitación, un ofrecimiento y una demanda continua por construir saberes a partir de la experiencia educativa de estar con los otros.

En ese sentido, reconocemos que no es posible pensar una práctica pedagógica sin la triada maestro-estudiante-saber, pues es esta la que permite generar las condiciones para un proyecto de formación como estatuto de lo educativo: sin estudiante no hay maestro y sin el saber no existe la relación entre ellos dos. Al no existir esta interrelación se origina una fractura en dicha práctica, en la medida en que la relación con el saber no se constituye *per se*, y tampoco se construyen sentidos de mundo por sí mismos. Por el contrario, se requiere una relación de alteridad por cuanto toda práctica educativa demanda un vínculo pedagógico, una

construcción que en este caso solo puede erigirse cuando existe el complemento de quien desea aprender y quien desea enseñar.

Así, pues, el maestro porta una experiencia, una relación con el saber que surge desde una doble connotación: como ser profesional y como ser personal. La primera, refiere a un maestro que tiene como compromiso establecer una relación de saber con los estudiantes. Dicha conexión se hace posible a partir de apuestas pedagógicas y didácticas, que no se agotan en la transmisión de contenidos sino que también dan lugar a la incertidumbre, a la sospecha y, por consiguiente, a situar el conocimiento como objeto de deseo⁵⁰.

Por su parte, la segunda connotación –el maestro desde su plano personal– implica reconocer que su quehacer está mediado por su historicidad, por su compromiso social y por su formación ético-política. Ambas connotaciones se interrelacionan, con lo cual dan lugar a formas particulares de concebir y agenciar prácticas educativas que apuestan por un proyecto de nación distinto al que se ha venido legitimando⁵¹ en nuestro país o, por el contrario, puede tender a perpetuarlo.

Es en este ejercicio docente y en la tarea particular de *educar en la memoria* donde el maestro puede involucrar sus dos maneras de ser y estar en lo educativo –lo personal y lo profesional–, buscando alternativas desde las cuales se dé lugar a prácticas pedagógicas que involucren el debate, la discusión, la problematización de lo existente, ese *ir y venir sobre la cosa en sí*, como se diría desde la fenomenología.

Hablamos de una apuesta educativa en la que el maestro se piensa desde el lugar del lenguaje como escenario de posibilidad, en el cual tiene lugar el componente dialógico –eje fundador de la

50 Estanislao Zuleta (2010) nos dice que “hay dos maneras de ser maestro: una, es ser policía de la cultura y otra, es ser un inductor y promotor del deseo”. Para el autor, si no se despierta en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer, solo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender.

51 Como apuesta a la educación, en términos de productividad, con el propósito de res-ponder al modelo económico que prevalece y no a la relación del sujeto con el saber.

cultura, de lo social y, en esa medida, del sujeto— y con el cual se deforma y transforma el pensamiento. A propósito del lenguaje, el maestro Guillermo Bustamante afirma:

Este lenguaje, se enreda en la carne de unos animales *Homo sapiens sapiens* y, en consecuencia no tenemos un lenguaje para hablar del mundo, para expresar nuestros pensamientos, etc.; tenemos más bien un parásito con el que se inventa un mundo para nosotros, que nos hace sentir cosas, que es igual al pensamiento... y de eso estamos enfermos [...] afortunada enfermedad que da lugar a la invención del mundo cultural específico del hombre —con poemas, liturgias, teorías y melodías— [...]. (2003, p. 210)

Este *parásito* cobra vida en la literatura para mostrarnos la convergencia de elementos de lo social, cultural, político, histórico y subjetivo, que le permiten a este *Homo sapiens sapiens* hablar y, con ello, crear y re-crear el mundo. Así, la literatura, como lenguaje, llevada al campo educativo, más que un recurso pedagógico es un modo de constitución de lo subjetivo. Ya lo adelantamos con Nussbaum y Brunner en capítulos precedentes. Pero se ha de señalar aquí, que solo un maestro que ha tenido experiencias potentes y vivificantes de lectura literaria puede ofrecer o *dar de leer* a sus estudiantes esas y otras narrativas como experiencia de lectura, como posibilidad comprensiva para aprender sobre y desde lo humano, como construcción creativa e imaginativa de mundos posibles, como mediación simbólica frente a la historia, el presente y la realidad misma.

En la práctica educativa la literatura también se convierte en objeto de saber y provocación al conocimiento. Allí, no solo se articulan distintos saberes y visiones de mundo, sino que también lo representado provoca la inquietud sobre asuntos reales que los estudiantes, con ayuda de sus maestros, pueden identificar y relacionar con el saber: el saber sobre sí mismos, el saber sobre lo otro —el mundo físico, social y cultural que habitamos— y el saber sobre los otros o sobre nuestra propia condición humana.

Desde esta perspectiva, lo educativo emerge en forma de *acontecimiento* que se imbrica con la intencionalidad pedagógica y ética del maestro, a partir de la cual se pone a circular un objeto de saber con el que se ha tenido una experiencia significativa. Es así como en el ámbito de la enseñanza formal los educadores promueven acciones que pretenden un cometido o tienen siempre un propósito pedagógico o unos fines. Sin embargo, en el sentido “arendtiano” del término *acción*, el educador que actúa no sabe lo que hace, hasta que dicha acción ha culminado y puede construir una narración por medio de una especie de recuerdo reflexivo (Cfr. Bárcena y Mèlich, 2000, p. 91).

Y este recuerdo reflexivo es lo que encontramos en maestros y estudiantes al aproximarnos a tres experiencias pedagógicas en las que se llevó al aula de clase la novela *Vivir sin los otros*. Al ser esta una novela-testimonio⁵² que narra los hechos de aquel noviembre de 1985, toma como referente un suceso histórico que regularmente ha sido transmitido en la escuela como parte de un contenido de la historia del país. No obstante, a diferencia de lo que se consigna en el libro de texto o en el currículo, lo que se configura al *dar de leer* esta obra es un universo simbólico de una memoria colectiva, una narración que va más allá del relato oficial o construido mediáticamente, para ofrecer el mundo interior o el “recuerdo de campo”; esto es, la especificidad de la experiencia individual y la del grupo frente al acontecimiento, que es posible mediante este saber narrativo representado a través de la literatura⁵³.

52 Para esta denominación seguimos el trabajo de Suárez Gómez (2011), quien define la novela-testimonio como un género que aunque pegado al hecho social “está constituida explícita y conscientemente por una mediación artística” (p. 64). Enmarcada en la literatura testimonial, este tipo de novela, según el autor, constituye una representación que no es ni historia ni ficción propiamente, pero sí un híbrido o un vínculo entre realidad, arte y memoria.

53 Siguiendo a Erll, el recuerdo de campo que provee la literatura da cuenta de “los detalles, las impresiones sensoriales y las emociones, la percepción de hechos *poniendo en los zapatos* de los que participaron en ellos” (2012, p. 238).

Las experiencias pedagógicas en mención se ubican en cada uno de los tres niveles de la educación formal. Así, la experiencia que nominamos “Sotavento”⁵⁴ se desarrolló en segundo grado de básica primaria en la Institución Educativa Distrital que lleva este mismo nombre. Por su parte, la experiencia “Literatuya”⁵⁵ fue llevada a cabo en décimo grado de educación media del Liceo Femenino Mercedes Nariño; y, finalmente, la experiencia “Café de las Letras”⁵⁶ se dio en el ámbito de la educación superior con estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cabe resaltar que el trayecto didáctico y los propósitos de lectura son diversos en cada una de estas experiencias; sin embargo, las tres confluyen como propuestas pedagógicas alternativas en las cuales se teje la urdimbre entre la lectura literaria, la memoria y la historia reciente.

Ahora bien, aun cuando estas tres experiencias trabajan en torno a esta novela en particular, es necesario reiterar que es en la narrativa literaria en plenitud –con novelas, novelas históricas, testimonios novelados, relatos biográficos o autobiográficos– donde hallamos un camino valioso y potente para educar en la memoria. En ese sentido, son varias las obras existentes en la literatura colombiana que nos instan a cuestionar la realidad y a conocer y re-narrar fragmentos de nuestra historia reciente desde una perspectiva estética. Pongamos por ejemplo también *Los ejércitos* de Evelio José Rosero, *El gato y la madeja perdida* de

54 Experiencia pedagógica desarrollada durante el año 2012 por parte de la maestra encargada del área de *Lengua Castellana* en básica primaria.

55 Experiencia pedagógica desarrollada durante el año 2013 por parte de la maestra a cargo del espacio de Lenguaje en básica y media. El grupo de investigación tuvo la oportunidad de estar presente en varias sesiones durante su desarrollo.

56 Experiencia pedagógica desarrollada durante el segundo semestre de 2013 por parte de la maestra a cargo del espacio académico Lenguaje, Pensamiento y Cultura. Experiencia que el grupo de investigación tuvo la posibilidad de acompañar y vivenciar.

Francisco Montaña y *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, entre otras.

Estas obras, aunque con tramas diferentes, nos revelan algunos de los tantos acontecimientos vividos durante nuestros más de cincuenta años de violencia: lo referente a los diversos grupos armados legales e ilegales presentes en el territorio colombiano, el fenómeno de la desaparición forzada y el exterminio del pensamiento político diferente. Mientras los tropos de cada una de las novelas van narrando asuntos relevantes del conflicto, también nos permiten detenernos a pensar, a sentir, a vivir y a recordar por un momento la forma en que muchos otros han tenido que hacerle frente a una guerra en la que los ejércitos “libran su lucha”, mientras los civiles son acorralados y destruidos física y simbólicamente.

Experiencia “Sotavento”

Durante largos años los seres humanos han recurrido a los cuentos de hadas, a la fantasía y a los mitos para transmitir costumbres y generar nuevas inquietudes en los niños, pues estos les ofrecen razonamientos comprensibles que se alejan de las opiniones de los adultos. El mundo, nos dice Bruno Bettelheim (2002), que quizás se nos muestra de forma “irreal” en los cuentos es el mundo que coincide con el de los niños, pues ellos poseen un pensamiento de tipo animista tal como el que les ofrecen aquellas historias protagonizadas por héroes, villanos, animales que hablan y seres humanos que hasta pueden convertirse en bestias.

De acuerdo con este autor, para los niños suelen resultar convincentes los razonamientos que se acercan a sus preocupaciones y emociones. Ellos encuentran así una explicación mucho más satisfactoria en un mito que cuenta que la tierra está sostenida por una tortuga o un gigante, que en aquella realidad que los adultos conocemos como la ley de gravedad (Cfr. Bettelheim, 2002, p. 56).

A esto se añade que los niños pueden aprender a partir de los cuentos de hadas, por ejemplo, que lo que al principio parecía un personaje repulsivo y amenazador puede convertirse mágicamente

en un buen amigo. En este sentido, también pueden suponer que un niño extraño, al que le temen, quizás se convierta en un compañero deseable en vez de parecer una amenaza (Cfr. 2002, p. 58). En efecto, los cuentos de hadas permiten que el niño a partir de lo mágico pueda resolver cuestiones relacionadas con sus propias vivencias, pero no siempre logran mostrarle ese mundo imperfecto en el cual el ser humano resiste su propia existencia y aprende a vivir consigo mismo, con los otros, con el dolor y con la felicidad.

En esa perspectiva, consideramos que también es necesario hablar de un mundo imperfecto a los niños, y esto no significa que se les esté obligando a enfrentarse prematuramente con la realidad o con una visión semejante a la de los adultos. Por el contrario, es una posibilidad para mostrarles que la imperfección existe y que también puede recrearse mágicamente si somos más los que nos sensibilizamos frente a esta, tal como se describe en la experiencia que sigue a continuación.

La experiencia “Sotavento” nos muestra el trayecto didáctico y pedagógico que surgió en torno a la lectura del libro *Vivir sin los otros* con estudiantes de segundo de primaria. El objetivo inicial por el que se llevó esta novela al aula consistía, básicamente, en que niños y niñas una vez hubiesen trabajado alrededor de su lectura, tuvieran la oportunidad de conocer a su autor, conversar con él y su proceso de creación-producción para que así notasen que escribir es un proceso complejo, incluso para un escritor experto. Pero también estaba, por supuesto, que se tratara lo acontecido en la novela, se generaran preguntas y se diera paso a nuevos aprendizajes que pudieran relacionarse con el área de Lengua Castellana y con otros saberes escolares.

Así, con la lectura de la novela tácitamente la maestra estaba rememorando un acontecimiento histórico, el cual no suele ser impartido en segundo grado de primaria, ni citado de forma amplia y profunda en los libros de texto de básica y de media. Por tal razón, cuando se dio inicio a la lectura de la obra se presentaron algunas críticas por parte de sus colegas, dado que consideraban que hablar de este evento con los niños era aludir a la violencia,

y, en suma, abrir un escenario complejo para aquel mundo que no habla de hadas ni mágicos sucesos. Al inicio entonces “Hubo muchas críticas, por ejemplo algunas profes dijeron: —ay profe, pero ella les va a leer esa novela, si eso es solo violencia ¿entonces solamente contarle violencia a los niños?— [...]” (Maestra Ana Milena Pinzón, entrevista).

Frente a tales cuestionamientos, Ana Milena, la maestra, sostuvo que la violencia no está presente solo en las temáticas de las novelas o en la televisión, sino que rodea a los niños en sus núcleos más íntimos y familiares, así como también en las esferas más próximas de socialización: el barrio, la localidad, la ciudad. Después de todo, la lectura del libro mediada por la voz y la narración de la maestra se llevó a cabo y permitió que niños y niñas de ocho años pudiesen tener un primer acercamiento con lo ocurrido en aquel noviembre de 1985 en el Palacio de Justicia. La profesora corrió el riesgo y asumió la responsabilidad que implicaba llevar esta novela a su aula de clase y era consciente de que estaba “dando de leer” un texto de difícil comprensión y, por ello, debía diseñar un plan de trabajo pedagógico por medio del cual sus estudiantes pudieran situar y comprender este relato y trabajar la memoria de estos hechos trágicos.

En esta experiencia de lectura, según relata la maestra, se tenía presente la importancia de rescatar la voz “de los que nunca serán escuchados”, en este caso la de los desaparecidos del Palacio de Justicia y sus familiares. Desde su visión pedagógica, sin importar la edad “es un deber recordar la historia”; esto es, saber sobre todo aquello que nos ha acontecido. Para ella también se trata del deber de hacer justicia mediante el recuerdo de Otro distinto de sí.

En esa perspectiva, la práctica de esta lectura posibilitaría que estos niños en formación, a futuro, una vez llegaran a su adolescencia, empezaran a interesarse por la situación de su país y asimismo entendieran “cómo es la historia, cómo se cambia, cómo se reproduce y cómo se hace parte de esta sin que se repitan los mismos hechos de violencia”. Entonces, reitera:

Creo que es ahora, no hay que esperar a que ellos sean adolescentes para explicarles la situación del país, porque ellos saben que existen situaciones de violencia, entonces, yo creo que en la parte educativa aporta muchísimo ese ejercicio de memoria. (Entrevista a Maestra Ana Milena Pinzón)

Lo anterior sugiere que no existe una edad “ideal” para comenzar a hablar de la historia reciente del país y trabajar la memoria, aun así es durante los años *intermedios de la niñez*,⁵⁷ cuando la percepción del tiempo y el espacio van más allá de lo inmediato, lo cual redundaría en una disposición ante la historia que puede constituirse como un nuevo modo de ordenar el mundo (Cfr. Cohen, 2007). Ahora bien, para que la comprensión de la historia sea posible, los niños necesitan sentir que están viviendo situaciones del pasado, esto supone identificarse con otros momentos del tiempo y con la multiplicidad de sentimientos propios de la condición humana, tales como el miedo, la angustia, la incertidumbre, la generosidad y la compasión en ellos mismos y en los demás.

De esta circunstancia nace el hecho de que la novela *Vivir sin los otros* en la experiencia “Sotavento” permitiera que los niños construyeran un puente sensorial con la narración, puesto que la maestra les indicó imaginar un mundo que seguramente ninguno querría tener. En dicho mundo no podrían volver a ver a sus seres queridos, tal como ocurre en la novela; a partir de este ejercicio, los niños y las niñas se acercaron, desde un lugar de empatía, a un pasado no vivido por ellos pero que los involucra en los sucesos de la historia reciente del país, desde esta experiencia de lectura.

Sin embargo, educar en la memoria no solo debe contemplar esa necesidad de establecer este puente sensorial entre el niño y el pasado y la enseñanza de sentimientos de orden moral y afectivo. También es pertinente reconocer que durante esta etapa,

57 Término empleado por algunos psicólogos cognitivos y del desarrollo como Dorothy Cohen y Jean Piaget, para referirse a las edades que oscilan entre los cinco y los once años.

la comprensión de la historia y el conocimiento sobre el pasado supone a su vez la noción del tiempo, la evaluación de la duración y la seriación de los acontecimientos (Piaget, 1999). Recordemos que en estas edades los niños apenas empiezan a ordenar de forma adecuada los recuerdos, incluso en el plano personal.

En ese sentido, es importante reconocer que aunque las alusiones del niño frente a un hecho en particular carezcan de cierta secuencialidad, ya se produce allí un primer encuentro con la noción de historia; esto es, el punto de partida para la construcción de un vínculo significativo con el pasado. Un espacio que queda en el recuerdo de los niños para ser trabajado en los ciclos subsecuentes desde la educación de la conciencia histórica y desde el espíritu crítico, que justamente debe proveerles la escuela.

Vale la pena señalar, asimismo, que los niños de la experiencia “Sotavento” lograron realizar comparaciones con la actualidad del país y aunque no situaban con precisión el tiempo histórico y la secuencia de los hechos, sí lograban comprender que en Colombia hay un continuo de sucesos desafortunados, que han ido incidiendo en las familias que ocupan el territorio del cual ellos forman parte.

En este punto es pertinente reiterar que durante el periodo de la niñez intermedia existen continuas tendencias a adquirir mayor sensibilidad social (Cfr. Gardner, 2001). Los niños, poco a poco, aumentan la capacidad de situarse en el lugar de los otros y comienzan la construcción de su propia moral conceptualizando “lo justo” y “lo injusto” como formas de leer el mundo. De esta manera, se abre paso hacia un mayor conocimiento personal que se arraiga en el plano social y cultural, para asumirse como defensores de “lo correcto”. No es de sorprender entonces que los niños, gracias al desarrollo de la moral y de la sensibilidad social alcanzada, puedan apreciar formas más sutiles de literatura y de ese mundo imperfecto, como el expuesto en *Vivir sin los otros*.

Habría que decir también que la más profunda compasión y responsabilidad social hacia los demás, que constituye a su vez la más alta moral, va consolidándose conforme tiene lugar

la madurez; pero esta tendrá más posibilidades de surgir si se recibe esta enseñanza por parte de los adultos, en dirección favorable hacia los principios de solidaridad social y de justicia (Cfr. Cohen, 2007).

Así, cuando los niños reciben el acompañamiento de un adulto o de un maestro, como aquí se describe, entran en la órbita de su preocupación y de sus incipientes opiniones asuntos del mundo situados más allá de la familia, como lo son el mundo de sus compañeros, las costumbres y actitudes de las personas, y, todavía más allá, los ideales encarnados en figuras literarias e históricas del pasado. Los niños luchan por captar relaciones, significados y valores en ámbitos cada vez más sutiles del pensamiento y del juicio, lo cual va forjando su proceso de desarrollo moral y el sentido de pertenencia a la humanidad misma.

Con base en este panorama se puede decir que educar en la memoria, por medio de la literatura, es un trabajo pedagógico que contribuye tanto en la construcción de la noción de pasado como en el desarrollo de la moral del niño –sin que el propósito de la literatura deba ser entendido como moralizante–, pues a partir de la lectura literaria se ayuda al individuo que está creciendo a hacer discriminaciones acerca de sus propios sentimientos o acerca de las demás personas en su medio; además, se desarrolla el lenguaje y se enriquece el significado de las palabras, pues tal como lo anota Gardner, el poeta o el escritor convierte sus palabras en una gama mucho más amplia de emociones y percepciones para otros hombres (Cfr. Gardner, 2001).

Ahora bien, no se puede definir con exactitud qué tanto la lectura literaria produce efectos en la formación del carácter de los niños o si ella aportará a la construcción de la noción del pasado reciente; sin embargo, lo que se evidencia con ocasión de la lectura de la obra *Vivir sin los otros* en la experiencia “Sotavento” son las voces de los niños que se pronunciaron sobre el fenómeno social y violento de la desaparición forzada. Sus mensajes frente a aquello que les convocó la novela fueron claros e inquietantes: los carteles elaborados por ellos ya no referían a “vivir sin los otros”,

pues, en su inmensa necesidad de hacer suyo aquello que habían leído, escribieron un nuevo título: “Vivir sin nosotros”.

Los niños, a partir de la lectura, establecieron un puente entre lo real y lo ficcional, entre su cotidianidad y la historia narrada. Se preguntaron cómo sería la vida de sus padres sin ellos o la de ellos sin sus padres; intentaron imaginar la noche de terror un día antes y un día después de los hechos del Palacio y construyeron relaciones entre el tiempo y el espacio. Y luego, en ese intersticio que deja la literatura para imaginar, tras la pregunta de su maestra: “¿Qué le cambiarían a la obra?” los niños imaginaron el suceso que narra la novela, esta vez, con pistolas de agua y de burbujas y contemplaron una realidad en la que “no se maten, ni uno, ni dos, ni tres, ni cuatro”.⁵⁸ “Vamos a preguntar –dice la maestra– ¿qué le cambiarían a la novela *Vivir sin los otros*?”. Y ellos responden: “–Yo le cambiaría que las pistolas fueran de agua y que no se maten entre todos. –Que no hubieran matado todas esas personas porque ellas eran inocentes”.

Las respuestas de los niños, de la mano del trabajo educativo de la maestra, permiten comprender que ninguna historia tiene una única interpretación, pues el tropos de una narración siempre está abierto a cuestionamientos, por mucho que se comprueben sus hechos (*Cfr.* Bruner, 1997). Asimismo, se convierten en la posibilidad de pensar que sí se puede educar en la memoria a través de la narrativa, siempre y cuando el trabajo pedagógico que se realice tenga en cuenta que por ingenuas que parezcan las apreciaciones de los niños, aquellas reflejan una sensibilidad y un modo de comprensión de lo humano en la historia.

Experiencia “Literatuya”

Como hemos visto, la compasión hacia los demás, el sentido de justicia, la responsabilidad y la solidaridad social son valores que forman parte de la construcción moral en un ser humano y se van

58 Ver algunos dibujos de los niños como parte de las portadillas que acompañan el presente libro.

afianzando, entre otras cosas, a través de la imaginación narrativa que deviene de la lectura literaria. Diremos entonces que es posible a través de la literatura que niños, niñas y jóvenes puedan experimentar, vivenciar y comprender tales sentimientos. De ahí la importancia de estas prácticas de lectura que aluden a temas en donde se exalta la conciencia de mundo y el sentido de pertenencia a la historia y a la humanidad.

Esta imaginación narrativa, como nos diría Nussbaum (2002), conduce poco a poco a que se desarrolle la empatía, lo cual posibilita la constitución de un tipo de ciudadanía que cultiva una *resonancia compasiva* hacia las necesidades del otro. Todo ello por cuanto reclama en el lector una preocupación por el destino de los personajes, que se traduce en la capacidad de atribuir especial importancia a aspectos propios de la condición humana como la felicidad, el miedo, el dolor, la esperanza, la aflicción, la dignidad, la perseverancia y el respeto, en asuntos tan complejos de dimensionar como la libertad humana.

En ese sentido, desarrollar la compasión en escenarios narrativos es una manera de aprender a reconocer al Otro en toda su dimensión de humanidad, e implica un esfuerzo por imaginar cómo sería estar en el lugar de la otra persona; esto es, ponerse en situación de que esa persona que sufre podría ser yo mismo o cualquiera de mis seres queridos, y en respuesta a ello se impulsa una toma de conciencia de nuestra común vulnerabilidad como seres humanos.

Es por esta razón que apelamos a la literatura y a la imaginación narrativa que ella suscita, por cuanto se constituye en una vía propicia para el entendimiento general de lo humano, precisamente “porque nos prepara para el tipo de cosas que podrían suceder, para las formas generales de lo posible y su impacto en las vidas humanas” (Nussbaum, 2002, p. 125); es decir, para desarrollar un sentido de alteridad.

Y es precisamente en un esfuerzo por desarrollar esa imaginación compasiva a través de una propuesta pedagógica que se desarrolla la segunda experiencia con estudiantes de décimo

grado (jornada de la tarde) del Liceo Femenino Mercedes Nariño, quienes se encontraron un día ante la ausencia momentánea de algunas de sus amigas más queridas. Las jóvenes salieron en busca de las “desaparecidas” por todo el colegio. Al momento de encontrarlas rieron, pero luego cambiaron la expresión de sus rostros cuando se les preguntó qué habrían hecho si su amiga no hubiese aparecido, o “¿qué podría sentirse tras la ausencia infinita de un ser querido?”. La maestra que dirigió esta experiencia nos narra:

Les desaparecimos una amiga [...] hicimos una actividad en donde cerraron los ojos, la amiga se fue y después ¿qué se sintió sabiendo que se fue?; la buscaban, ¿qué se siente ver que se vaya sin uno y nunca más saber? [Se trata de] ponerse en los zapatos de ellos. (Entrevista a Maestra Magnolia Ramírez)

Así empezó la experiencia literaria de la obra *Vivir sin los otros* en un espacio que se denomina “Literatuya”. En este escenario pedagógico las estudiantes trabajan la literatura en procura de desarrollar una sensibilización estética de lo humano, pero también de fortalecer la escritura y la lectura de sus propios escritos. El hecho de escribir-se y leer-se, según la maestra que lidera el espacio, permite que desde ahora se forjen futuras escritoras:

Ese tipo de lecturas nos dan, simplemente nos disponen a desarrollar el pensamiento crítico. Ese es mi objetivo porque yo tengo mi espacio, se llama “literatuya”, que es lo que yo trabajo los viernes. Abordamos la lectura de la literatura y la lectura de los escritos de ellas, porque es que es *literatura* de ellas. (Entrevista a Maestra Magnolia Ramírez)

Durante el último bimestre del año 2013, las estudiantes de décimo grado estuvieron leyendo la obra *Vivir sin los otros* y, en este lapso, realizaron diversos ejercicios de sensibilización, entre ellos, el de escribir una carta a un desaparecido o a un ser ausente.

Con esta actividad la maestra quería que sus estudiantes lograran ponerse en la situación de alguien distinto de sí mismas y que desde la lectura de la obra se provocara el deseo de ahondar en el tema de la desaparición forzada a partir de los hechos del Palacio de Justicia.

Las estudiantes comenzaron entonces a comparar aquello que se informaba en los medios de comunicación frente al acontecimiento que narraba la obra y lo que de forma ficcional pero encadenado a la realidad comenzaba a revelarse en las primeras líneas del libro:

Todas sabemos que los medios de comunicación en realidad siempre muestran lo que a ellos les conviene, y no nos cuentan como el libro sí lo hizo, o sea, con hechos, personajes [...] cada episodio, lo que pasó cada segundo. El libro nos lo contó, entonces me pareció aún más importante el libro. (Entrevista a Sophie, estudiante)

La expresión de esta estudiante evidencia la tensión entre lo que se difunde en los medios de comunicación –que comúnmente están en manos de los grupos económicos más poderosos– y las significaciones que emergen tras la lectura de la obra literaria que se ofrece como otro lugar de la memoria; esto es, entre lo dado y lo posible.

En este sentido, en “Literatuya” se logró el objetivo propuesto por la maestra, pues las estudiantes comenzaron a hablar y a cuestionarse sobre la vida de “los menos conocidos” e, incluso, a desarrollar un pensamiento crítico frente a los sucesos tal y como se les presentan desde los medios de comunicación:

Han habido [sic] muchas cosas este año sobre eso, entonces ellas están asociando –ay profe, lo que usted nos dijo y lo que nos dijeron y, lo que le pasó al señor y, lo que le pasó al militar–. Entonces, inicialmente, como lo dicen los medios, es la guerrilla la que tuvo la culpa, pero, entonces nosotros cuestionamos ¿por qué la guerrilla tuvo la culpa de que se hubieran desaparecido esas personas? Porque es

que no es el hecho de la guerrilla como tal ¿Quiénes fueron los que desaparecieron las personas y, por qué, si salieron vivas, por qué no están? son esos cuestionamientos, entonces, investiguemos. (Entrevista a Maestra Magnolia Ramírez)

La maestra que lidera esta experiencia de lectura, junto con un practicante, maestro en formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDEJC), han encontrado en la obra de González Santos un recurso potente para contar la historia de otra manera, donde lo literario como expresión estética logra establecer un vínculo con la memoria individual, social y colectiva:

El libro es un valioso aporte a la historia y a la realidad, más que literatura, es dejar un rastro de un hecho catastrófico de forma artística, porque tampoco es degradante, tampoco está “ni pa’ un lado, ni pa’l otro”, sino que es neutro [sic]; ahí, usted es el que tiene que decidir [...] es importante llevar el libro, en la medida [en] que es una herramienta que nos permite asociar la literatura con el ejercicio de la memoria, con lo que es la historia en general. (Entrevista a Óscar, practicante UDEJC).

Asimismo, en “Literatuya” las estudiantes junto con su maestra realizaron un ejercicio de memoria y de saber sobre la historia reciente, pues al tiempo que se rememoró el acontecimiento trágico, se dio lugar al recuerdo⁵⁹ de muchas familias que llevan décadas soportando el horror de no saber qué les sucedió y dónde están sus familiares desaparecidos:

[...] la angustia de pensar que usted nunca puede ver a alguien y no lo puede tampoco enterrar. Entonces uno asocia esto a los

59 ¿Por qué recordar? en la Academia Universal de las Culturas encontramos una respuesta muy significativa: “para actuar “mejor”, con más sabiduría y prudencia, a fin de elaborar concertadamente un proyecto de paz que no reedite los errores de un pasado trágico que atormenta nuestra memoria, pues los pueblos sin memoria son pueblos sin porvenir” (Cfr. 2006, p. 20).

desaparecidos, a los falsos positivos⁶⁰. Es que es la misma repetición, sino que este [la toma del Palacio de Justicia] fue un hecho demasiado violento, de otra categoría, pero si usted mira es lo mismo que ha pasado. (Entrevista a Maestra Magnolia Ramírez)

Es muy bueno, porque a veces es más útil que una fantasía, porque se quedan en esa fantasía cuando es un libro de magia. Pero cuando son estos libros que son hechos reales que han pasado, y más en Colombia, pues son más interesantes, pues son verídicos y dan pruebas, dan muestra, entonces es como que para uno [sic] es conocimiento. (Entrevista a Catalina, estudiante)

Le enseñan a los estudiantes la importancia de no olvidar lo que pasó, que no fue en nuestro tiempo, pero es muy importante recordar eso. (Entrevista a Paulina, estudiante)

Con esta última apreciación podemos reafirmar que el olvido supone en una sociedad una vulneración al derecho de la memoria, pues como diría Elie Wiesel “olvidar es privar al hombre de su derecho a recordar” (2007, p. 13). Un derecho que en este caso cobra vida por medio de la literatura, que deviene como recurso simbólico para no olvidar y se constituye, muchas veces, en una forma pedagógica de hacer justicia a los olvidados en las versiones oficiales o dominantes de la historia. Se trata de hacer *Justicia poética* a partir de la posibilidad de reconstruir los acontecimientos a la luz de la vida de los personajes, que desde lo ficcional, establecen un nexo con nuestra realidad y nos ayudan a comprenderla.

60 Con la denominación de “falsos positivos” se alude a la desaparición forzada y posterior asesinato de cientos de jóvenes que, en el marco de la política de “seguridad democrática” que agenció el expresidente Álvaro Uribe Vélez fueron presentados por las fuerzas militares estatales como “guerrilleros dados de baja en combate”. Se trata de ejecuciones extrajudiciales que dejaron al descubierto la vulneración a los derechos humanos que se ha ejercido desde el Estado y que al parecer constituyó una práctica sistemática en Colombia. Los datos estadísticos de esta práctica ignominiosa entre 2000 y 2010 se pueden consultar en: <http://www.verdadabierta.com/especiales-v/2015/falsos-positivos/>

En esa vía, en el espacio de “Literatuya”, una vez más, sobresale la estrecha relación entre narrativa literaria y realidad, a propósito de realidades como las del conflicto interno y la historia reciente en Colombia, pues como afirma Henry James “la única razón de ser de la novela es que pretende representar la vida” (Florescano, 2012, p. 254).

Del mismo modo, se ha vislumbrado que algunos acontecimientos del libro remiten a hechos personales que se relacionan con la vida de algunos lectores, de ahí que hayan surgido momentos de afectación en el transcurso de la lectura, pues como lo menciona Larrosa (2013), somos sujetos de experiencia por cuanto tenemos la capacidad de dejar que algo nos pase, porque poseemos sensibilidad y vulnerabilidad; porque estamos expuestos a que algo nos ocurra. Así, pues, cuando la lectura se vive en términos de experiencia le permite al sujeto lector reconocer la humanidad del personaje que se encuentra en el texto, sufrir y llorar por él y con él, e incluso, llorar por sí mismos:

Créame que ese día salimos todos “chillando”. Al practicante, se le murió la mamá hace como dos años de un cáncer terminal muy terrible y le hizo un poema y él lo escribió y lo leyó ese día. (Maestra Magnolia Ramírez, en entrevista)

Si la situación me hubiera ocurrido a mí, pienso que todavía guardaría rencor por todo lo que pasó, porque no se ha hecho la total justicia hacia las personas que ocasionaron ese hecho, y me sentiría mal porque no sabría si algún familiar mío fuera el desaparecido, no sabría si está bien o si está mal, si está aún vivo o está muerto. (Sophie, estudiante, en entrevista)

No es ningún familiar, ni siquiera los conocemos, pero uno sabe que esas personas existieron, que esas personas estaban ahí, que estaban en el Palacio de Justicia. (Entrevista a Catalina, estudiante)

En este punto nos encontramos con que la afectación emocional que produjo la lectura de la novela trascendió en los propósitos iniciales de la propuesta pedagógica y dio lugar a que

las estudiantes hallaran una alternativa para alzar su voz en homenaje a los desaparecidos. Pero aún más, tal afectación condujo a la escritura de poemas que respondieran a la experiencia personal de lectura de cada estudiante reescribiendo, mediante el lenguaje estético, su sentido de humanidad.

Al tenor de esta práctica de lectura se logró posicionar el tema de los desaparecidos en Colombia por medio de ejercicios de intertextualidad y de debates, en los que las estudiantes elaboraron juicios de valor y tomaron posiciones frente a los hechos que acontecieron en el Palacio. Con estas actividades se generaron las condiciones de posibilidad para que las estudiantes se sensibilizaran, aprendieran, discutieran y, sobre todo, se acercaran a otras memorias presentes en algunas colectividades. Finalmente, se hizo evidente que la literatura convoca lo sensible porque en esta se encuentra inmerso el propio ser y porque permite que quien lee sea capaz de compadecerse frente a su prójimo, que le es totalmente desconocido en lo físico, pero absolutamente cercano en lo humano.

Experiencia “Café de las Letras”

En las dos experiencias narradas hasta aquí se ha ratificado la forma en la cual niños y jóvenes pueden aprender sobre la compasión y la alteridad, dimensionando desde un lugar estético y ético el mundo que los rodea. Sin embargo, vale la pena preguntarnos por aquellos maestros en formación, quienes son los llamados a seguir cultivando el despliegue de experiencias pedagógicas de esta naturaleza, esto es, *dar de leer* (Pennac, 1993) y con ello contribuir a la formación de lectores críticos de las nuevas generaciones.

Consideramos, en este sentido, que quienes se encuentran a cargo de la formación de maestros y los mismos maestros en formación requieren acercarse a experiencias de lectura que los insten a cuestionar la realidad, a profundizar en los acontecimientos, a aprender la historia y a construir una voz propia desde sus lecturas. Este es el propósito que subyace a la apertura de un espacio académico pensado desde la postura ética y política de

una maestra que inscribe su apuesta didáctica en la interpelación de la mirada del otro, con el otro y para el otro, tal como se describe a continuación.

El jueves en que cobró vida el “Café de las Letras” los estudiantes se ubicaron en mesa redonda con la intención de encontrar la mirada de sus compañeros de curso. Todos ellos escucharon atentamente las enunciaciones de sus compañeros que, vestidos con traje de gala, se disponían a dirigir un simposio en el que estaría presente el autor de este libro que los había convocado en aquella esquina de la carrera 13 con calle 74 en la ciudad de Bogotá.

Durante el transcurso del café literario, los maestros en formación, la profesora que dirige el seminario y el autor de la novela *Vivir sin los otros*, confluyeron en un momento que revive una de las costumbres de nuestros ancestros: compartir el alimento desde la perspectiva de los indígenas, esto es, “converger en el mismo hábitat a partir de la palabra”⁶¹.

Desde ese escenario, varios de los participantes de aquel encuentro literario, por medio de su palabra, develaban aquello que la lectura de la novela les había suscitado: dolor, duda, rabia, tristeza, encuentro con la incertidumbre... Algunos de los estudiantes afirmaron que existen acontecimientos inhumanos como los narrados en el libro que se encuentran demasiado naturalizados en nuestro inconsciente colectivo. Y aunque no todos hablaron, escucharon atentamente a quienes tomaban la palabra para animar la conversación y expresar sus sentimientos y pensamientos.

En el “Café de las Letras”, aun cuando la propuesta didáctica y pedagógica que se pone en juego se entrecruza con una práctica de lectura vinculada con determinados quehaceres académicos que implican la evaluación, los estudiantes reconocieron que iniciar la lectura de *Vivir sin los otros* les permitió trascender la “tarea”, pues, pese a que leer la obra era un requisito con el que se debía

61 Expresión tomada de un fragmento de la entrevista realizada a la maestra Lilia Cañón.

cumplir –en el marco de una de las asignaturas de su plan de estudios– algunos de ellos encontraron en la novela un entramado de sucesos que los sedujeron al punto de leer el texto literario en un menor tiempo del que tenían previsto: “La verdad no tenía ganas de leerlo” –dice un estudiante– “es más, lo leí dos días antes del control de lectura, pero cuando comencé a leerlo no quería parar y me leí el libro en un solo día” (Entrevista a Rafael, estudiante).

En cuanto a la propuesta pedagógica de la maestra, se hizo visible la intencionalidad de llevar al aula un texto literario que convergiera en la realidad colombiana y, por ende, en asuntos relacionados con “hacer memoria frente a un hecho tan difícil en la historia del país”. Para la profesora, es importante que los maestros en formación se vinculen con su contexto social, histórico y cultural. En ese sentido señala:

En la Pedagógica, me parece muy importante en cuanto que se forman para ser maestros ¿sí? Y el maestro debe cultivar todo su acervo cultural, pero el acervo cultural no solamente está en cuanto que domine teorías o domine postulados –que bien tiene que hacerlo– sino que también tiene que mirar qué lo rodea en el contexto social donde vive. Y esos puntos creo que son esenciales, en especial en esa asignatura [...] porque es que ahí convergen [...] aquello de cuando hablamos de lenguaje, de qué lenguaje hablamos y en qué cultura estamos. (Entrevista a Maestra Lilia Cañón)

Lo anterior sitúa dos aspectos que vale la pena rescatar. El primero, alude a la importancia de formar a un maestro que no se muestre indiferente ante la realidad de su propio país, ni frente al contexto inmediato en donde inscribe su quehacer profesional. Esto nos insta a pensar en una educación que no se agota en brindarle información al estudiante, sino por el contrario, se preocupa por reconocer y reconfigurar la cultura que se ha forjado desde una serie de prácticas que, mediadas por el lenguaje, originan unos modos de ser y estar en el mundo y en la cultura.

El segundo aspecto tiene que ver con la reafirmación e importancia de construir un proyecto educativo que trabaje en la formación de la memoria y que pase, en palabras de Bárcena (2001), por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía; y que se inscriba en una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética.

Retomando la experiencia de lectura y los criterios de selección de la obra es menester indicar que la docente⁶² encontró en la novela de González Santos, según sus propias palabras, una puerta que da paso a una serie de interrogantes que pueden trastocar la subjetividad del lector:

El texto es un interrogante permanente ya para uno [...] creo que muchos han vivido lo que el texto narra aunque sea en otras circunstancias, entonces ahí afecta mucho quién tiene su familiar desaparecido o si ha sido asesinado. Algunos han tenido sus familiares con persecución política, de manera que surgen muchas cosas que además de la apuesta didáctica o pedagógica también tocan las fibras de lo afectivo, de lo emocional, de lo que rodea la vida de cada uno. (Entrevista a Maestra Lilia Cañón)

De este modo, encontramos en esta experiencia una lectura que logra despertar la sensibilidad de los lectores, y aun cuando al comienzo muchos de los estudiantes estaban solo expectantes o quizás predisuestos con la novela, una vez leída, llegaron a ser espectadores juiciosos, como lo señala Nussbaum, y realizaron consideraciones como las que siguen:

62 La apuesta didáctica de la profesora Lilia Cañón se plantea desde la construcción de su propia escritura y se pone a prueba en la lectura conjunta con los estudiantes a través del espacio académico. Cabe mencionar, de acuerdo con su testimonio, que la experiencia continúa por cuanto su constitución se despliega en las distintas subjetividades que se afectan por la lectura del texto y su puesta en escena a través del Café.

El final del libro movió todas las fibras de mi cuerpo, fueron sentimientos de tristeza, rabia e impotencia, porque en realidad es muy difícil para mí, entender la clase de verdugo que puede llegar a ser el ser humano. (Testimonio de Dany, maestra en formación)

Me duele el dolor de ellos [los personajes], los padecimientos que han vivido y sobre todo la indiferencia. (Testimonio de Laura, maestra en formación)

El conocer lo sucedido con Ramiro me pareció un aspecto que toca las emociones y que provocó en mí una comparación o un preguntarme por ciertas injusticias de la vida, así como estar en “el lugar de”. (Testimonio de Santiago, maestro en formación)

Las referencias que hacen los estudiantes, futuros maestros, sobre el libro demuestran la experiencia estética de lectura que cada uno de ellos pudo vivenciar a través de la imaginación narrativa, en la medida en que aquí se destacan más los aspectos afectivos antes que referenciales de la obra. Tales enunciaciones dejan ver la forma como los sujetos podrán rememorar un suceso a partir de lo que les suscitó la lectura, en cuanto a afectación estética y ética.

Sin embargo, desde la voz de la maestra, es claro que la experiencia pedagógica de *Vivir sin los otros* no es igual para todos. Cada experiencia es singular, situada e irrepetible: “El *Vivir sin los otros* de Fernando fue ese. El *Vivir sin los otros* de Betty fue Ramiro. El *Vivir sin los otros*, es la palabra de todos ustedes” (testimonio Lilia Cañón, docente).

Hasta aquí nos encontramos frente a una experiencia que dota de otros significados a la lectura, pues ella toma lugar aquí desde la afectación y la comprensión que activa el propio devenir de los futuros maestros en la cultura y en la historia. Es desde ese camino que cobran vida las palabras de esta maestra, quien convierte la literatura en uno de sus recursos pedagógicos más potentes y, en esa medida, configura prácticas de lectura que forman

a un lector crítico y abren paso a un modo de ciudadanía. El hecho de escoger una obra literaria no solo da cuenta de un contenido, sino además, de la manera como en la práctica pedagógica se despliega una reflexión sobre nuestra historia reciente y sobre la imperfección de la democracia en la cual vivimos en Colombia.

Es justamente en esa búsqueda de un sentido democrático que supone el acto de educar, que se requiere proteger el derecho de los profesores universitarios –así como de los diferentes niveles de educación– a *dar de leer* y explorar obras polémicas en el aula, más allá de que estemos o no convencidos de la perdurabilidad de sus méritos, en la medida en que estas constituyen un universo simbólico y plural de la memoria y, por tanto, su lectura abre escenarios de reflexión, acción y trabajo sobre la misma.

Balance y reflexión final

La lectura comprensiva no es repetición de algo pasado, sino participación en un sentido presente.

H. G. GADAMER

El bosquejo de estas tres experiencias de lectura en torno a la novela *Vivir sin los otros*, y la aproximación a todo aquello que aconteció en estas prácticas pedagógicas situadas en distintos escenarios educativos, constituyó para nosotros una tarea hermenéutica en pleno, basada en el principio gadameriano, según el cual, todo proceso de comprensión es un proceso lingüístico que media la relación de los sujetos históricos, consigo mismos, con el otro (en la relación intersubjetiva) y con lo otro (en la relación con el mundo social, cultural y material).

Asumimos también en este trayecto, la idea de que no hay neutralidad posible cuando leemos, pues allí opera la “conciencia histórica” del sujeto (*Cfr.* Gadamer, 1996, p. 467) y, por tanto, nadie comprende y juzga desde la desafección y desde el extrañamiento, sino desde la afectación y desde el intento por apropiarse

y hacer suyo lo que se nos presenta en un primer momento objetivado bajo un campo de estudio. Si toda interpretación se introduce en sí misma en el contenido de lo que se comprende, como lo anuncia Gadamer, no hemos hecho otra cosa que situar nuestro tema “en la balanza de las palabras”.

Desde allí, entonces, reafirmamos cómo la narrativa literaria posibilita educar en la memoria, en tanto aquello que se lee *le pasa* al lector y constituye una provocación al conocimiento de la propia historia. Asimismo, se forja una memoria narrativa que nos recuerda que algo nos pasó y que no solo le pasó al otro, lo cual permite al sujeto que se educa la construcción de otros horizontes de sentido de lo social, lo ético y lo político.

Y es esto justamente lo que encontramos en las experiencias descritas, en las que si bien tanto el trayecto didáctico como los propósitos de lectura son singulares, como singular es toda experiencia educativa, todas confluyen en la construcción de un vínculo posible entre narrativa literaria, educación en la memoria e historia reciente.

Asimismo, hemos de señalar cómo a través de las primeras entrevistas y el contacto directo con las maestras, evidenciamos que existe una posición política esencial a la hora de decidirse por este tipo de narrativa literaria, aun sin pertenecer al canon que circula normalmente en la escena escolar o académica. Tal posición tiene que ver con el hecho de que, de manera deliberada las maestras en su trabajo de aula dan lugar a pensar el pasado reciente o los sucesos nacionales relacionados con la violencia política del país y, de allí, a crear un escenario para la memoria colectiva, confrontando incluso aquello que la historia oficial o dominante nos ha relatado.

Si bien los efectos de la lectura o las posibilidades de interpretación de ese pasado colectivo por medio de esta obra son por ahora incalculables —como incalculable es todo acto de educar (Antelo, 2005)—, estas primeras aproximaciones dejan ver también la posibilidades de una pedagogía centrada en la lectura, y, específicamente, en la lectura literaria.

Con ello se puede dar lugar a una educación como *acontecimiento ético*, en la cual el plano de un *nosotros* cobre vida en la medida en que seamos capaces de afectarnos al leer el lado oscuro en la barbarie de nuestra historia. Si estudiantes de distintas edades logran conmoverse con esta obra literaria, pese a la deshumanización y al desinterés nacional que se legitima desde los medios de comunicación, nos queda entonces un sabor a utopía que nos estimula a seguir configurando un proyecto pedagógico que promueva, a partir de la poesía, las letras y el arte, una educación de, para y en la memoria.

Finalmente, el pensar la educación como *acontecimiento ético* es dar cabida a una memoria que florece cuando se da *de beber al otro de las fuentes de la literatura*, a una memoria que es siempre poética y sensible, que implica la otredad y la alteridad, que reconoce el dolor que pasa por el alma aunque no toque nuestro cuerpo; pero, sobre todo, que da cabida a educarnos en una memoria que troquela nuestra identidad y que da lugar a una cultura del recuerdo de todo lo *inenarrable o indecible* que nos ha pasado en Colombia.

Epílogo

Toda experiencia pedagógica, más aún si está mediada por la práctica de la lectura, tiene un carácter singular, situado e irrepetible. Esto significa que existen tantas experiencias como lectores que se acercan a una obra. No obstante, presentar un bosquejo de la riqueza contenida en propuestas educativas que trabajan a partir de narrativas literarias, las cuales contienen simbólicamente memorias individuales y colectivas de quienes han vivido los efectos de la guerra, constituye para nosotros una posibilidad de traer a la cotidianidad de la escuela ciertas reflexiones pedagógicas que han acompañado el trasfondo de cada uno de los capítulos expuestos en este libro.

La primera de ellas consiste en la manera como nos aproximamos a la historia reciente del país, situándonos más allá de la transmisión de contenidos —que de por sí ya es muy valiosa— o de los hechos en sí, para acercarnos al campo de la memoria que hace parte de nuestro devenir. Aquí, nos instauramos en un lugar distinto al del saber histórico que pervive en el currículo escolar y transitamos hacia el ámbito de lo subjetivo, de lo práctico y de lo ético, pues la memoria es en sí misma un rasgo moral: acorde con nuestros valores extraemos del olvido aquello que debe recordarse. Sin embargo, no estamos sugiriendo una escisión entre memoria e historia —conceptos sobre los que ya discutimos— sino la construcción de una relación vinculante, pues

para hacer memoria hay que permitirse salir del sentido común y de los relatos dominantes, con el fin de ahondar en la historia misma e ir en busca de su conocimiento crítico; esto es, aprender a reconstruirla.

En este sentido, trabajar la memoria en la escuela desde diferentes lugares de saber mediados por el prisma del arte y la imaginación literaria, significa ir tanto más allá de lo aberrante de los hechos como de los modelos de denuncia, que son clave en el ámbito jurídico, para situarnos a partir de una mirada educativa en la situación histórica que ha hecho posible tales sucesos. Este es un camino riesgoso, lo sabemos, pues a diferencia de otras épocas en las que imperaba en la enseñanza las grandes hazañas de los héroes de la Patria y los valores concernientes a un ideal nacionalista, nos enfrentamos hoy a la necesidad de aprender la otra cara de esa misma nación y de sus instituciones; lo que implica un cuestionamiento de las imágenes que otrora fueran símbolos de admiración y que ahora proyectan sombras que oscurecen la historia reciente y la realidad actual. No es fácil hablarles a niños y a jóvenes de un país cuya democracia tiene tantos vacíos, y en el que se mantiene en la exclusión, no solo material sino también espiritual y cultural a una mayoría de conciudadanos, muchos de los cuales no saben de nuestra propia historia y menos aún pueden memorar u olvidar aquello que ignoran.

Hemos de reconocer, sin embargo, que se está abriendo paso a un debate público en Colombia, en el que se insertan, entre otros, los discursos en torno a la memoria histórica como parte de un proyecto educativo de nación, requerido tanto para estas nuevas generaciones, como para el común de los ciudadanos. Pero, esto no es gratuito, los Diálogos de Paz que se adelantan en La Habana entre el Gobierno de Juan Manuel Santos, en representación del Estado, y la guerrilla insurgente de las FARC-EP, es un efecto, en parte, del reconocimiento estatal del conflicto social, político y armado que lleva más de 50 años, y de la estela de víctimas que ha dejado a su paso.

Pensándonos en clave de nuestra identidad latinoamericana tenemos que señalar también, que a diferencia de los países del cono sur en los que la violencia política tuvo un lapso de tiempo reconocible y en los que el retorno a la democracia permitió construir unas políticas de la memoria, desde los movimientos de víctimas y posteriormente desde el Estado, para nosotros en Colombia esta violencia no cesa. No es en el pasado donde se aloja el horror sino en el presente y en las posibilidades de futuro. Por eso, uno de los principales informes sobre el conflicto armado elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), y dado a conocer en 2013, no tiene como lema el “Nunca más”, muy propio de estos países del sur, sino el “¡Basta Ya!”, lo cual es tan dicente como para preguntarnos ante qué realidad estamos y por tanto, lo mucho que nos urge una educación cuyos discursos y prácticas conduzcan al fin último de todo proyecto formativo: educar a un ser humano en y para la cultura, la responsabilidad, el respeto por la dignidad humana y la convivencia.

Y es aquí donde situamos la segunda reflexión pedagógica y nos encontramos de cara con el arte literario como una posibilidad, entre muchas otras, para reestablecer ese vínculo social, ético y humano con una dimensión simbólica de la memoria, que se esfuerza por dar a conocer aspectos olvidados de nuestra historia o de las representaciones dominantes contenidas en una memoria oficial. En la medida en que la literatura invita a la mesa las voces no reconocidas o ausentes, no solo informa del horror sino que trasmite esa experiencia. Asimismo, nos ofrece la oportunidad de reconstruir ese pasado y hacerlo *sentido* para nosotros y *revivido* como acontecimiento.

La imaginación narrativa nos permite por un momento comprender eso que otros han vivido, y albergarlo en nuestro propio ser, quizá proyectando una parte de nuestra experiencia vital o de la propia condición humana. Así, el destino de los personajes que transitan en nuestra mente se vuelve objeto de la preocupación cotidiana, y en el proceso lector, como parte de su potencial estético, puede emerger en nosotros la empatía y la compasión con

ese otro en tanto semejante, incluso, si en nuestra realidad es diametralmente distinto a nosotros o está del otro lado de nuestros afectos, pensamientos o ideologías.

No obstante, la capacidad de empatía y compasión humanas son sentimientos que requieren ser estimulados, enseñados y aprendidos. Por ello, la estrategia narrativa, la de contar o leer historias de personas que han sido alcanzadas por los efectos de la guerra, constituye desde nuestra perspectiva un modo posible para hacer aflorar esta comprensión de la vulnerabilidad humana.

David Grossman (2011) llama a esta dimensión estética del lenguaje una tercera alternativa más humana, que nos saca de la dicotomía entre “ser la víctima o el agresor”. Para este escritor, la literatura, no solo como obra, sino como método de escucha que se crea en una lectura auténtica, “nos recuerda nuestra obligación de reivindicar el derecho a la individualidad y a la unicidad” (p. 40), y nos permite la comprensión de cualquier situación social desde diferentes puntos de vista, contrario a un estado de guerra que desdibuja los matices que constituyen la subjetividad o la singularidad personal e individual.

Ahora bien, cuando se es lector, es decir, cuando se ha alcanzado un nivel de formación en el que la autonomía y la plena libertad nos permiten hacer de la lectura una práctica en la que media nuestro propio deseo, quizás no requeriremos una mediación pedagógica para que sea posible una visión más estética y humana de aquello que acontece a nuestro alrededor. Sin embargo, los niños y jóvenes que están en proceso de formación sí necesitan a ese ‘otro disponible’: un maestro que pueda mediar entre la realidad problemática que viven o aquella que quizá se ve reflejada en las páginas de un libro que están leyendo. Estamos ahora ante la tercera de las reflexiones pedagógicas que queremos dejar delineadas, puesto que para educar y, más aún, para educar en la memoria requerimos a los maestros. En ese sentido, compartimos con Zelmanovich (2003) su idea de que la mediación opera siempre como una pantalla protectora ante esa

realidad social y se ofrece como una herramienta cultural contra el desamparo.

En ese horizonte, la pedagogía no aparece como un ejercicio aséptico, que nada tiene que decir frente al pasado y frente al presente continuo de la realidad social y conflictiva que vivimos en el país. Por el contrario, es un camino de mediación simbólica, que se resiste a sucumbir ante la realidad desesperanzadora, más aún cuando se trata de una *pedagogía de la memoria*, puesto que en ella no solo se recupera la singularidad de la transmisión cultural que ha sostenido durante siglos a la escuela, sino que se politiza nuestra acción educativa. Y politizar la educación, significa, entre otros “reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos. Iguales no porque estén inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza, sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos” (Dussel, 2003, p. 25).

Finalmente, educar, como nos lo sugiere bellamente Phillippe Meirieu (1998, p.26), implica siempre introducir a los otros en un universo cultural,

Un universo en que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos [...] un mundo en el que quedan algunas ‘obras’ a las que es posible remitirse, a veces tan solo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan solo para saber que no se está solo.

Así que educamos, porque no hay otra manera de estar juntos como sociedad y porque nacemos a un mundo pre-existente que debemos aprehender, conocer, apropiar, y también transformar. Transmitimos a otros una herencia cultural, y he ahí la singularidad del vínculo pedagógico. Sin embargo, tal herencia no siempre es, como lo mostramos a lo largo de estas páginas, lo más excelso y digno de admirar de la cultura. También

está aquello que nos silencia, que nos atormenta, que nos duele; aquello que hace parte del acumulado de barbarie e incivilidad que hemos construido como país y como humanidad. Por eso, un maestro que forma bajo el abrigo de una pedagogía del acompañamiento, de la hospitalidad, del recibimiento del otro en su radical diferencia (Bárcena, 2000), sabe que este otro ‘acumulado de saber’ también le atañe: saber sobre nosotros mismos y sobre lo que nos ha ocurrido. Quizás es esta una deuda pendiente con la historia reciente de nuestro país, que tenemos que encarar imaginativamente y en clave de memoria, como un camino posible para hacerla pasar por nosotros mismos y asegurarnos, tal vez, otro porvenir.

Referencias

- Abad, F. H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Academia Universal de las Culturas. (2006). *¿Por qué recordar?* Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio y Diker (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bárcena, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Consultado en noviembre de 2013. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31976/31810>
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1970). *Tesis de filosofía de la historia*. Angelus Novus. Barcelona: Edhasa.

- Behar, O. (1998). *Noches de humo*. Bogotá. Planeta.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Romanyà Valls.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Ediciones San Pablo.
- Castañeda, M. (2011). Literatura y memoria. Universidad Autónoma de Baja California. *Hipertexto*, 14, 148-154.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá.
- Cobo, J. G. (2009). Antígona y Orfeo conjugan el horror. En *Cuentos para no olvidar el rastro*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- Cohen, D. (2007). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Dussel, I. (2003). La escuela y la crisis de las ilusiones. En Dussel y Finocchio (comps.). *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2007). Preámbulo ¿solo puede construirse el futuro sobre la memoria del pasado? En *Academia Universal de las Culturas. ¿Por qué recordar?* (pp. 183-186). Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- El Tiempo*. (Abril 19 de 2015). Conversación entre García Márquez y Akira Kurosawa.
- Errl, A. (2012). *Memoria colectiva y cultura del recuerdo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En *Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Florescano, E. (2012). Memoria e historia. En *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1996). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Colombia: Alfaguara.
- García Vera, N. (2012). Contar a los desaparecidos. Educación, lectura y memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 265-285.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Santos, F. (2010). *Vivir sin los otros, los desaparecidos del Palacio de Justicia*. Bogotá: Ediciones B.
- Goodman, N. (1994). ¿Hay imágenes en la mente? En H. Barlow, C. Blakemore, y Weston-Smith (eds.). *Imagen y conocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Grossman, D. (2011). *Escribir en la oscuridad*. España: Debolsillo.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Recuperado de Dialnet.Unirioja.Es/Descarga/Articulo/758929.Pdf.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. En *Athenea Digital*, 2. Recuperado de www.Raco.Cat/Index.Php/Athenea/Article/Download/34103/33942.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Trad. Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M. C. y Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 62. 12.19. <https://doi.org/10.17227/01203916.1623>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jaramillo, A. M. (1990). *Las horas secretas*. Bogotá: Planeta.

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. 2.^a edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Cuadernos de Filología Alemana*, 171-179. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/36595>
- Martínez, T. E. (1986). La batalla de las versiones narrativas. Lo imaginario y la historia en la novela de los años setenta. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 23 (8).
- Martínez, T. E. (2008). *Purgatorio*. Bogotá: Alfaguara.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Mèlich, J. (s.f.). *Filosofía, educación y memoria: la identidad de la filosofía de la educación frente al Holocausto*. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6198.pdf>. Consultado en octubre de 2014.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 6.
- Molano, A. (2005). *Desterrados: Crónicas de desarraigo*. Bogotá: Santillana.
- Montaña, F. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Planeta.
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.
- Nora, P. (1984). *Entre memoria e historia: la problemática de los lugares*. Consultado en septiembre de 2013. Recuperado de: <http://cholonautas.edu.pe/memoria/nora1.pdf>

- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética*. La imaginación literaria y la vida pública. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ospina, W. (2013). *La escuela de la noche*. Colombia: Random House Mondadori.
- Pardo, J. (2009). Sin nombres, sin rostros ni rastros. *Cuentos para no olvidar el rastro*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano-Travesía.
- Piaget, J. (1998). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Piglia, R. (2001). *Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, S. (2007). Atajos de la verdad. En: *Cien años de soledad*, edición conmemorativa. Bogotá: Alfaguara.
- Rèmond, R. (2007). La transmisión de la memoria. Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?* (pp. 183-186). Barcelona: Granica.
- Reyes, A. (1962). Apolo o de la literatura. En Alfonso Reyes. *Obras completas* (tomo xiv). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2007). Debate en *¿Por qué recordar?* Academia Universal de las Culturas. Barcelona: Granica.
- De Romilly, J. (2007). *La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva*. En Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?* (pp. 43-46). Barcelona: Granica.
- Rosenblatt, L. (1998). *Writing and reading: The transactional theory*. Recuperado de: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/599>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Madrid: Tusquets.

- Rouso, H. (2007). El estatuto del olvido. En Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?* (pp. 87-90). Barcelona: Granica.
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. España: Tusquets Editores.
- Skliar, C. (s.f.). La educación (que es) del otro. Notas acerca del desierto argumentativo en educación. *Separata Revista de Educación y Pedagogía*, 17(42).
- Suárez Gómez, F. (2011). La literatura testimonial como representación de pasados violentos en México y Colombia: “Siguiendo el corte” y “Guerra en el paraíso”. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), enerojunio, 2011, pp. 57-82.
- Vargas Llosa, M. (2007). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Punto de Lectura.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Wiesel, E. (2007). [Prefacio]. *¿Por qué recordar?* Buenos Aires: Granica.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.) *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zweig, S. (2010) *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado.

Sobre los autores

Nylza Offir García Vera

Licenciada en Pedagogía, especialista en Enseñanza del Español y la Literatura y magíster en Educación. Se desempeña como profesora-investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y coordina el eje de profundización temática en *Lectura, Escritura y Educación* en el programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Fue editora de la revista *Pedagogía y Saberes* durante 2009 y 2012. Actualmente, se encuentra cursando el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

Alejandra Arango Murcia

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó su énfasis de profundización en el eje de Lenguaje, lectura y escritura, se desempeñó como monitora de investigación en diferentes proyectos inscritos a la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional; el último de ellos: *Imagen, violencia política y formación: Perspectivas de análisis en Colombia*. Actualmente, se desempeña como psicopedagoga en el Instituto Pedagógico Nacional.

Joana Alexandra Londoño Briceño

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó su énfasis de profundización en el eje de Lenguaje,

lectura y escritura, se vinculó como asistente de investigación, en calidad de monitora, al proyecto *Prácticas instituyentes sobre una pedagogía de la memoria*, adscrito a la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como directora y docente del Jardín Psicopedagógico Huellitas de Amor.

Carlos Andrés Sánchez Beltrán

Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó su énfasis de profundización en el eje de Lenguaje, lectura y escritura, se vinculó, en calidad de monitor de investigación, al proyecto *Imagen, violencia política y formación: Perspectivas de análisis en Colombia*, adscrito a la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, es Director del programa de externado Hogar Amanecer-YMCA en el Barrio Santa Fe de Bogotá, y coordinador de proyectos en torno a los procesos de Formación Integral, con énfasis en prevención y atención de la explotación sexual comercial y el fortalecimiento comunitario.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

“Esta obra acoge el principio ético de *educar en la memoria* para abrir camino a pedagogías posibles, centradas en la lectura, que den lugar a la alteridad, al aprendizaje del dolor, a interpretar y reinterpretar nuestra historia reciente mediante el acogimiento del discurso y la experiencia de los otros. (...) Proponemos así instituir en la educación unas prácticas de lectura que impliquen un modo distinto de leer, seleccionar y comprender determinados textos, que mediante el artificio literario y la narración nos vinculan con la memoria colectiva o aquella que emerge en los márgenes de las memorias oficiales o dominantes. Si la narración es siempre «saber de otro modo», nuestra pregunta es por aquello que se puede saber, aprender, comunicar o transmitir mediante la narrativa literaria cuando esta interpela la historia o cuando escenifica experiencias históricas traumáticas de un pasado cercano y funge como un medio de la memoria comunicativa o con un modo asociado con la experiencia”.

Rescatado de la introducción de la primera edición

ISBN: 978-958-5503-80-9



9 789585 1503809