

(pensamiento), (palabra)... Y obra

Pensamiento palabra y obra

ISSN: 2011-804X

Facultad de Bellas Artes Universidad Pedagógica Nacional

González-Santos, Fernando; García-Vera, Nylza Offir
El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una
experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional
Pensamiento palabra y obra, núm. 21, 2019, Enero-Junio, pp. 60-77
Facultad de Bellas Artes Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614164652005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional

Fernando González Santos
Nylza Offir García Vera

Resumen

El presente artículo surge del proyecto de investigación-acción “La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela”, desarrollado en el Instituto Pedagógico Nacional, cuyo propósito fundamental consistió en el acercamiento a la construcción colectiva de la memoria histórica en el ambiente escolar. A este respecto, se describe en el artículo tres momentos que insinúan un camino en la formación de maestros y estudiantes para recordar el pasado desde el presente: en primer lugar, la construcción de la memoria desde la lectura literaria; en segundo lugar, la promoción de la expresión de los estudiantes frente al conflicto desde sus propios conceptos estéticos y la producción de piezas artísticas; y, en tercer lugar, la posibilidad de una acción pública como lo es la conmemoración enmarcada en un Festival Artístico de la Memoria.

Palabras clave: memoria histórica; escuela; arte; memoria; literatura; conmemoración; memoria colectiva

Art and Literature in the Construction of Historical Memory: An Experience at the National Pedagogical Institute

Abstract

This article is the result of action-research project “Literature as a symbolic universe of memory in school” carried out by the National Pedagogical Institute, whose main purpose was to do an approach to the collective construction of historical memory in the school environment. In this regard, the article describes three moments that hint at a path in the education of teachers and students to remember the past from the present: first, the construction of memory from literary reading; second, the promotion of students’ expression in the face of conflict from their own aesthetic concepts and the production of artistic pieces; and third, the possibility of a public action such as the commemoration framed in an Artistic Festival of Memory.

Keywords: historical memory; school; art; memory; literature; commemoration; collective memory

A arte e a literatura na construção de Memória Histórica: uma experiência no Instituto Pedagógico Nacional

Resumo

O presente artigo surge do projeto de pesquisa-ação “A literatura como universo simbólico da memória na escola”, desenvolvido no Instituto Pedagógico Nacional, cujo propósito fundamental foi a aproximação à construção coletiva da memória histórica no ambiente escolar. Ao respeito, descrevemos no artigo três momentos que norteiam um caminho na formação de professores e estudantes para recordar o passado desde o presente. Em primeiro lugar, a construção da memória desde a leitura literária. Em segundo lugar, a promoção da expressão dos estudantes sobre o conflito desde seus próprios conceitos estéticos e a produção de peças artísticas. Em terceiro lugar, a possibilidade de uma ação pública como a comemoração realizada em um Festival Artístico da Memória.

Palavras-chave: memória histórica; escola; arte; memória; literatura; comemoração; memória coletiva

Introducción

Acercarnos a la memoria histórica en la escuela supone, en este caso, preguntarnos ¿qué tanto y de qué manera nuestros ambientes y espacios educativos se han ocupado de los acontecimientos que han marcado el conflicto político en Colombia? Es evidente que no todas las personas, grupos y poblaciones se ven afectados de la misma forma por la guerra que ha padecido el país en las últimas seis décadas, dada la fragmentación geopolítica que esta ha generado. Cuando hablamos de la relación entre escuela y conflicto, nos referimos también a dimensiones como la verdad y la justicia, a las que la memoria no es ajena. Paul Ricoeur (2006), por ejemplo, anota al respecto que la idea de justicia no se agota solamente en la construcción de sistemas jurídicos, pues precisamente ampliamos su horizonte cuando apelamos a ella en su ausencia, como querellantes, pero también a modo de conminación moral, recordando en otros escenarios el poder ejercido de unos sobre otros a través de la violencia expresada como padecimiento por este *poder-sobre*, el cual instala la disimetría inicial entre lo que alguien hace y lo que alguien le hace al otro, o “lo que el otro padece por nuestra cuenta” (pp. 211- 234). Además, en otro de sus estudios nos recuerda que

Es en el momento del reconocimiento con el que concluye el esfuerzo de la rememoración, cuando se declara esta exigencia de verdad. Entonces, sentimos y sabemos que algo sucedió, que algo tuvo lugar, que nos implicó como agentes, como pacientes, como testigos. (Ricoeur, 2000, p. 79).

Ahora bien, desde nuestra perspectiva y siendo referentes fundamentales de la experiencia pedagógica de la que trata el presente artículo, la literatura, en general, y la novela, en particular, están comprometidas con el proceso de rememoración del conflicto colombiano en tres sentidos: el primero tiene que ver con la complejidad de la verdad y sus consecuencias ético-políticas; el segundo hace alusión a la lectura como ámbito de percepción y sensibilización de docentes y estudiantes frente a los hechos históricos; y el tercero se sitúa en el terreno de las formas expresivas del arte y sus posibilidades en la construcción de la memoria colectiva e histórica.

Así mismo, en este horizonte pedagógico diferenciamos nociones como *memoria histórica*, *memoria colectiva* y *construcción colectiva de la memoria*, a las cuales nos referiremos permanentemente. Frente a la memoria histórica nos quedamos con aquella definición que la vincula con la idea de país y de construcción identitaria de una nación, muchas veces cifrada en el marco de un ideal republicano, pero con la posibilidad de un cambio permanente en los imaginarios de los ciudadanos a partir de una relectura crítica de su historia reciente. La memoria colectiva pone énfasis en la memoria de grupos, sectores o movimientos sociales, para nuestro caso, los cercanos a las víctimas del conflicto. Por su parte, la construcción colectiva de la memoria implica un proceso de elaboración o reelaboración simbólica del pasado, que aquí se sitúa en el aprendizaje mismo de la memoria dentro del ambiente escolar. En consecuencia, asumimos que la memoria colectiva puede incidir en la memoria histórica, gracias a iniciativas pedagógicas basadas en prácticas de carácter participativo y creativo.

Es precisamente una iniciativa pedagógica de este orden de la que damos cuenta en el presente texto a partir del proyecto “La literatura como universo simbólico de la memoria”, desarrollado durante los años 2015 y 2016 en el Instituto Pedagógico Nacional. Dicha propuesta investigativa se planteó la pregunta por la forma como la lectura de novelas que abordan hechos relacionados con la violencia política en Colombia a lo largo de las últimas seis décadas permite el acercamiento a una estrategia formativa sobre la memoria colectiva y la memoria histórica en la educación secundaria y media.

Una mirada de conjunto al final de este proceso, considerado un proyecto piloto, nos permite situar tres momentos fundamentales de la experiencia: 1) la indagación teórica y metodológica, encaminada a la selección de obras literarias relativas a la memoria para trabajar en el ambiente escolar; 2) el ejercicio de lectura con estudiantes y docentes entre octavo y once grado del Instituto Pedagógico Nacional; 3) la elaboración de obras y piezas comunicativas por parte de los estudiantes que confluye en una experiencia de conmemoración. El reto inicial nos lo indicó Halbwachs, cuando plantea que la memoria colectiva se entiende como una corriente continua de pensamiento; continuidad que no tiene nada de artificial “puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (Halbwachs, 2004, p. 79).

Con respecto a la experiencia pedagógico-investigativa en concreto, situamos la percepción de algunos docentes al momento en que se exponen en el colegio los alcances y propósitos de la propuesta. A este respecto, los comentarios iniciales de los profesores generan una especie de tensión sobre la pertinencia misma de la estrategia formativa en la institución educativa. Algunas voces siembran la duda de si con este tipo de novelas no se provocan, acaso, cierto tipo de emociones en los estudiantes que se tornan difíciles de tratar desde el ambiente escolar. Otras señalan que si la propuesta se basa en la lectura, no estaría de antemano destinada a fracasar, dado que los niños y jóvenes no tienen el hábito de leer. Sin embargo, opiniones contrarias sugirieron que es el momento de que la escuela promueva la comprensión a fondo de la violencia, pero, sobre todo, desde la perspectiva de las víctimas, ratificando que la literatura y el arte son medios propicios para este fin por el componente imaginativo y narrativo que contienen.

Si al comienzo del proyecto nos preguntábamos por la relación entre educación y conflicto, en términos aún abstractos, aquí ya es posible situar el problema en el encuentro de la memoria con la práctica educativa. Pero, ¿qué ocurrió cuando los estudiantes comenzaron a leer las novelas? ¿Cuándo se dieron a la tarea de elaborar sus proyectos artísticos a partir de sus personajes y acontecimientos? ¿Cuándo llegó el momento de la experiencia de conmemoración? En fin, ¿cómo se tramitaron este conjunto de interrogantes? Es de lo que intentaremos dar cuenta a continuación.

Hemos de señalar que las novelas seleccionadas para trabajar con los estudiantes fueron en este caso *Vivir sin los otros: los desaparecidos del palacio de Justicia* (Fernando González, 2010), que hace referencia a la manera como la esposa de uno de los meseros desaparecidos en 1985 se da a su búsqueda a lo largo de 25 años, hasta llegar al momento del juicio de uno de los militares implicados; *Los ejércitos* (Evelio Rosero, 2007), que describe la incursión de grupos armados en un pueblo de Colombia al cual van desplazando en medio de los combates; *El gato y la madeja perdida* (Francisco Montaña, 2013), en la que se destaca la situación de una adolescente en Bogotá que es hija de militantes de la Unión Patriótica, quienes luego de la muerte del abuelo se ven ante la fragmentación de su familia; *El olvido que seremos* (Héctor Abad Faciolince, 2003), un testimonio que nos acerca al drama del escritor a partir del momento en que su padre es asesinado por su condición de defensor de derechos humanos; y *Abraham entre bandidos* (Tomás González, 2010), que describe las condiciones de un secuestrado en un pueblo del Tolima, durante la época de la violencia de los años cincuenta.

La memoria en el ámbito ético-estético

Desde luego, no es una preocupación menor el que los docentes reciban una propuesta de memoria histórica desde el lugar de la prevención que mencionamos anteriormente, pues ante todo, como lo menciona Ricoeur, la “memoria herida se ve obligada a confrontarse siempre con pérdidas” (2000, p. 109). Sin embargo, la memoria histórica supone una asimilación subjetiva y colectiva de la verdad, y no simplemente un acto de reminiscencia de lo trágico, ni un registro informativo o historiográfico; por ello, en el camino nos hallamos con su dimensión ético-estética, la cual es la dirección de interpretación del presente trabajo. Es decir, se pone en evidencia, en primer lugar, la posibilidad de un encuentro profundo y comprometido con la situación de quien ha padecido un hecho traumático y, en segundo lugar, un lenguaje simbólico que lleva a cuestionar el rumbo de la historia que heredamos. En ese sentido, asumimos que la novela que representa simbólicamente el conflicto tiene dicho potencial al poder ser usada como dispositivo pedagógico en la escuela, especialmente porque no se acomoda al



olvido ni tampoco se limita al conocimiento de los hechos. Con Ricoeur (2000) decimos que, por el contrario, la memoria se vincula al re-conocimiento: de un ser, de un drama, de una víctima. El autor lo explica de la siguiente manera:

Considero el reconocimiento como el pequeño milagro de la memoria. Como milagro también él puede fallar. Pero cuando se produce entre los dedos que hojean un álbum de fotos o en el reencuentro inesperado con una persona conocida o en la evocación silenciosa de un ser ausente o desaparecido para siempre, se escapa la exclamación: “¡Es él! ¡Es ella!”. Y la misma expresión acompaña progresivamente, con colores menos vivos, un acontecimiento rememorado, una habilidad recuperada, un estado de cosas de nuevo promovido al reconocimiento, a la recognición. Todo el hacer-memoria se resume así en el reconocimiento. (Ricoeur, 2000, p. 634).

Una de las expectativas al comenzar la lectura de las novelas que dieron pie a los procesos creativos de los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) era la posibilidad de pasar por la experiencia de conmemoración en el escenario educativo bajo el supuesto de que es a partir de la propia percepción que nos conmovemos con la suerte que corrieron en un determinado momento los protagonistas de la violencia en el país, ya que somos hijos, hermanos, tenemos una madre, habitamos una ciudad o hemos visitado algún pueblo que guarda las huellas del conflicto. En síntesis, la conmemoración nos conduce a lo que Ricoeur concibe como “reconocimiento” en el plano de la memoria.

De este modo, buscábamos en un comienzo, muy intuitivamente, trazar una ruta que partiera de la lectura (acto subjetivo e íntimo), pasara por la simbolización (creación de piezas artísticas y comunicativas por parte de niños, niñas y jóvenes) y terminara en la conmemoración (ritual de la memoria). Así, desde el momento en el que los estudiantes comenzaron su acercamiento a las novelas sabían que habría un festival al final del año escolar y que sus trabajos artísticos iban a ser expuestos.

La experiencia de la lectura literaria

Pasadas unas semanas de la presentación formal del proyecto a maestros y estudiantes en diferentes escenarios que se organizaron para este propósito, un profesor de literatura manifestaba:

Tendríamos que partir de la hipótesis de que la sensibilidad de los muchachos es muy poca, en términos generales, frente a ese tipo de temas. Pero los estudiantes recibieron bien la propuesta, han estado muy entusiasmados, me han estado buscando y preguntando cosas sobre uno que otro libro. Ya hay libros que se agotaron arriba en la biblioteca... Pues cosas bonitas que han pasado en el colegio es que se ve a los chicos leyendo en el patio. Había en el recreo un grupo como de quince muchachos en el patio y yo me pregunté, ¿será que están leyendo las novelas? Me hice el bobo y entré a la cafetería, y sí, estaban concentrados en uno de los libros. Las novelas están circulando, significa que están tocados con algunos temas. Ya me decían: ¿será que se puede

hacer esto?, ¿cuándo es que se pueden presentar las propuestas para el festival? (Grupo de discusión del proyecto, IPN, 24 de mayo de 2015).

Resultaba insólito tanto para los docentes como para el equipo investigador el hecho de que en el primer mes los cuarenta ejemplares que se registraron de cada novela para prestarse en la biblioteca se empezarán a agotar y que unas semanas después ya hubiesen tantos estudiantes leyendo varias de las obras literarias, desbordando todos los presupuestos que se tenían al respecto. Pero además un proyecto que inicialmente sería desarrollado en uno de los cursos de noveno y en uno de décimo, de los cuatro que tiene cada grado en IPN el, tuvo que extenderse a todos los cursos de octavo, noveno, décimo y once, por solicitud de los propios alumnos.

Valga la ocasión para recordar al profesor Guevara cuando afirma que la educación en Colombia no se ha propuesto “como factor esencial de sus procesos formativos familiarizar y sensibilizar a los jóvenes y niños con el devenir histórico de su ssY, en esa medida, carecer de memoria histórica es lamentable pues “quien no lleva consigo la herencia espiritual de su pasado colectivo carece de cualquier motivación para amar, para defender, para optar por ciertas prácticas vitales que llenen de sentido su existencia social y colectiva” (Guevara, 2015, p.15).

De ahí que en este proyecto nos interesara precisamente situar las interrelaciones entre educación, cultura y memoria, para ahondar, en específico, en la idea de que la narrativa literaria y el arte pueden dar lugar, efectivamente, a prácticas formativas que promuevan esa *cultura del recuerdo* (Erl, 2012). En esa medida, sostenemos que, en el género de la novela, una parte significativa de nuestra literatura colombiana¹ se constituye en un cuerpo simbólico de la memoria. En ella se escenifican a su vez múltiples memorias paralelas (individuales o colectivas), contrapuestas o en los márgenes de la memoria oficial mediante el artificio de la imaginación narrativa. Y como señala Piglia, la literatura “construye relatos alternativos, en tensión con ese relato que construye el Estado, y ese tipo de historias que el Estado cuenta y dice” (2000, p. 22).

Por su parte, una de las profesoras a cargo del área de Ciencias Sociales en décimo grado sostenía lo siguiente:

Con las lecturas siempre estaba la percepción de que los niños leían porque les tocaba o porque tenían que presentar un trabajo específico puntual para un área o una asignatura y ahí terminaba el trabajo. Con esta experiencia ha sido distinto, porque nos ha permitido que los niños se acerquen a la lectura que ellos quieren. La lectura puntual ha sido muy significativa por la relación que hacen los estudiantes con el contexto del país, entonces, van leyendo, pero van haciendo comparaciones con lo que está ocurriendo hoy. Se están escuchando otras voces que son muy relevantes para el conocimiento social y han tenido la experiencia de acercarse a otros espacios geográficos e históricos, pero identificarse con eso que allí sucede. (Tertulia con profesores, IPN, 24 de julio de 2015).

1 Nos situamos específicamente en la literatura producida entre la segunda mitad del siglo xx y los inicios del presente siglo.



Con este testimonio puede decirse que la *construcción simbólica de la memoria* mediada por la lectura de estas obras literarias tiene la posibilidad de suscitar la presencia de voces que han estado marginadas de la historia oficial en el escenario público y educativo, y que solamente cuando se leen las tragedias humanas como contenidos mismos de las prácticas formativas podemos afrontar el pasado, el presente y el porvenir, no solo con una gran capacidad de asombro e imaginación, sino restituyendo también sentimientos de empatía y solidaridad con quienes han sufrido.

En consecuencia, el trabajo de la memoria mediante la novela con carácter histórico o testimonial tiene profundas connotaciones de carácter ético. Podría pensarse dicha afirmación desde la perspectiva de un eterno retorno, donde las emociones, sus huellas y formas mantienen una estructura de la percepción que logra actualizarse cuando llega la imagen del otro, bien sea mediante un personaje literario, una fotografía o una obra plástica. Es esa misma aproximación la que hace Bárcena desde la dimensión educativa cuando afirma 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*. (2001, p. 60).

Desde el punto de vista pedagógico, todo esto supone asumir que los saberes que transmitimos en la escena escolar promueven y condicionan, en efecto, una sensibilidad particular. Esto significa que toda acción educativa despliega una política de lo sensible tal y como lo sostiene Cynthia Farina (2018): enseñamos y aprendemos modos de responder al mundo, modos de ser, de ver, de sentir y de pensarse en él. Se trata de un proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, que se realiza desde un conjunto de signos que el arte despliega. Los signos nos remiten a las condiciones concretas, al universo o al escenario en el que estos se instauran, lo que implica que cada signo o cada grupo de signos se alteran y surgen en la diversidad temporal de las relaciones humanas.

El aprendizaje de los signos del otro nos va llevando por los territorios del tiempo y la manera como el acontecimiento que emerge en el recuerdo va desencadenándose. Pero sucede algo muy importante en la narrativa, en el sentido en que ver al otro es verse a uno mismo en la situación del otro. En tal caso, la historia siempre tendrá una oportunidad diferente de lo que se cuenta, y es esa postura ética la que se matiza en el lector cuando logra pensar que *podríamos haber actuado distinto en un determinado momento*. En el siguiente relato de una profesora notemos cómo la identificación con la suerte de un personaje lleva directamente a la inquietud de un destino histórico diferente en el marco de nuestra realidad actual:

Las obras han permitido que los estudiantes se sientan identificados con lo que leen a diferencia de lo que uno cree que es pertinente para ellos desde lo disciplinar; este texto les permitió a ellos identificarse con la historia y tener una aprehensión diferente de un hecho que luego van a contarlos de otras formas... Totalmente de acuerdo cuando los estudiantes me dicen: profe, a veces yo quisiera cambiar el final de los libros. Es porque les permite a los niños pensar la posibilidad de pensarse una vida distinta y una Colombia distinta. Aunque uno sabe qué va a pasar en la novela con aquel drama, quisiera ponerse y escribir un final distinto, porque el dolor de los personajes del texto termina siendo a veces el de uno mismo... (Tertulia con profesores, IPN, 23 de septiembre de 2015).

El testimonio de esta profesora coincide con la forma en que el lector logra identificarse con el personaje, lo que implica el interrogante ético por excelencia: “¿qué debo hacer?”. La identidad no consiste en la igualdad de condiciones entre quien padece un hecho trágico y quien se acerca a su relato, sino en la comprensión, la solidaridad y las redes de apoyo que se puedan suscitar; de una manera conjunta entre víctima y *testigo literario*, esto lleva a la postura de negar todo acto que pueda reincidir en la vulneración del otro y en su dolor. Así, el pasado se vuelve la pregunta del presente. De este modo lo expresa una estudiante de décimo grado cuando afirma que se trata de,

[...] Darle transcendencia a lo que ocurrió en Colombia y más hoy con el proceso de los diálogos de la Habana; si, por ejemplo, habrá reparación, si se sabrá qué va a pasar, si de un momento a otro se va a olvidar todo. (Tertulia con estudiantes, IPN, 11 de agosto de 2015).

Lo interesante de este proceso de aprendizaje de signos desde la lectura es que tiene la capacidad de separar el objeto concreto del signo, es decir, este último puede generar percepciones de algo o de alguien que no conocimos. En tal caso, la forma de recordar de un lector, un espectador o un artista pasa por niveles de construcción y deconstrucción de la memoria. Astrid Erll lo dice de la siguiente manera:

En el ámbito de la formación literaria de la memoria, se pueden diferenciar además dos potenciales fundamentales: por un lado, tenemos el potencial de construcción y afirmación de las estructuras de representación existentes en una cultura del recuerdo dada; por otro lado, tenemos su deconstrucción y revisión. (2012, p. 229).

Debido a que desde el arte y la literatura no hablamos de signos abstractos que actúan en el campo de la memoria sino de formas de percepción, podemos dilucidar cómo los signos cobran materialidad en tanto pasiones asociadas a vivencias concretas de la historia al desplazarse del propio objeto que aparentemente les origina. Lo que hace una obra literaria o artística es congregar en un sistema de signos las sensaciones y emociones que los espectadores guardan en su propia experiencia. En el arte nos enfrentamos directamente a signos que ya poseen un sentido, así sea para describir. Deleuze trae a colación lo siguiente, con base en la obra de Proust:

Solo mediante el arte podemos salir de nosotros mismos, saber lo que ve otro de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos serían tan desconocidos como los que pueda haber en la luna. Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse, y tenemos a nuestra disposición tantos mundos como artistas originales hay, unos mundos más diferentes, unos de otros que los que giran en el infinito. (1989, p. 54).

En la lectura literaria, entonces, no se trata de adquirir un saber sobre un tema, ni siquiera de un suceso, sino de pasar por la experiencia profunda de encontrarnos con ciertos personajes en universos concretos. Esto nos obliga a interrogarnos por lo que ocurre en nuestras propias condiciones temporales. Con el testimonio que escucharemos a continuación se evidencia la magia misma de la memoria: “recordar algo que no hemos vivido”; eso es lo que más arriba con Ricoeur denominábamos “reconocer”. La estudiante termina diciéndonos sobre su lectura:

Antes del libro había leído cosas que habían pasado en el Palacio de Justicia, pero enfocadas

en el conflicto de los dos bandos, la posición del M-19 y la del Ejército, pero no desde la posición de las víctimas; *Vivir sin los otros* es una historia que le deja a uno como un sentimiento extraño, como que revives eso, pero sin haberlo vivido antes... (Tertulia con estudiantes, IPN, 11 de agosto de 2015).

La creación de obras y piezas comunicativas

Luego de un acercamiento a las obras literarias, el mayor reto consistió en advertir un camino que lograra orientar la actitud colectiva hacia la participación en una acción conmemorativa enmarcada en la memoria histórica, promoviendo actividades concretas con las que el conjunto de la comunidad educativa se prepararía para un encuentro con víctimas, personajes, escritores, artistas y visitantes de otros colegios; todo lo anterior a partir de productos estéticos y comunicativos que se habrían de crear de manera individual o en pequeños grupos a lo largo de los meses que se tenían estimados para realizar la labor formativa con los estudiantes y docentes. Crear la disposición para el acontecimiento del Festival Artístico y Literario de la Memoria, mantener el ánimo, procurar la creatividad y la imaginación y adelantar acciones de exploración frente a los episodios del conflicto en el país, resultaba siendo el material mismo de la experiencia pedagógica e investigativa.

En este contexto, considerar la conmemoración como sentido formativo esencial supone que lo que define el acontecimiento es la existencia de un punto de llegada que mantiene activa la expectativa. Podría decirse que el Festival Artístico y Literario de la Memoria se convirtió en todo un dispositivo pedagógico que provocó desde el comienzo el interés en los estudiantes de participar, de expresarse y exponer. El Festival era un evento preparado para los jóvenes con la ayuda de los investigadores y docentes. En tal escenario, se presentaron más de cien obras y piezas de comunicación que se realizaron a lo largo del trabajo por proyectos. El acontecimiento ya no es aquí un hecho del pasado del que damos cuenta, sino un ciclo temporal en el que el pasado y el presente constituyen un mismo acto en el escenario simbólico del ritual; por lo mismo, la conmemoración no simplemente toma la connotación de algo que nos conmueve desde su acepción más trágica sino que nos convida a una celebración colectiva. Tal y como afirma Gadamer:

Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. La fiesta es siempre fiesta para todos. Así, decimos que “alguien se excluye” si no toma parte. (1991, p. 46).

Como insinúa el autor, mientras el trabajo o los otros quehaceres nos dividen, la celebración nos reúne y nos integra. El arte de celebrar determina la disposición de las comunidades. Puede decirse que todo lo que somos toma una especial importancia en la fiesta. En esta se recupera el vínculo, aun con quienes no nos conocemos ni conocimos físicamente. Dignificar a las víctimas de un hecho violento supone hacerlas parte de nuestro universo social, cultural e histórico. Es asumir desde una perspectiva ética que aquellas vidas cobran el sentido que sus victimarios y las formas del poder quisieron en un momento dado borrar de lo real. Para ello nos preparamos a lo largo de la experiencia pedagógica.

Claro que es importante retomar aquí las críticas sobre los usos mismos de la memoria, como bien lo señala Todorov, pues: “el culto a la memoria no sirve siempre a las buenas causas y eso no puede asombrarnos” (2002, p. 193). Sin embargo, la idea de una construcción colectiva de la memoria nos encamina menos a la exaltación tendenciosa de grandes símbolos o ídolos patrios de la memoria histórica que a una pregunta profunda por el pasado desde nuestro estado de cosas actual. Con base en ello puede afirmarse que se logró una labor de interpretación del conflicto que afecta directa o indirectamente la vida íntima, política y cultural de estudiantes y docentes, dando lugar a una pregunta crítica por ese pasado reciente y por nuestra propia situación presente a través de la implementación de proyectos mediados artísticamente. En este caso se hace una convocatoria con ciertas reglas de composición y duración, en la que de manera libre y espontánea los estudiantes pudieran presentar sus proyectos, compartirlos con docentes y estudiantes según diferentes espacios que iban desde el aula hasta talleres, tertulias y reuniones, para así dar forma a las obras que serían expuestas en el Festival.

Así, en los términos de referencia para participar en el Festival, se precisó lo siguiente:

Las propuestas que participen en el Festival pueden ser presentadas en 4 posibles formatos o modalidades (texto, video, artes plásticas, artes dramáticas) y tendrán como base la labor educativa y didáctica de los docentes que promueven las iniciativas y líneas de acción sugeridas en el proyecto de investigación La literatura como Universo Simbólico de la Memoria en la escuela. (Separata del magazín *Literatura, Memoria y escuela*, 8 de septiembre de 2015).

Desde ese momento toma gran relevancia lo que Gadamer plantea frente a la fiesta, pues esta atiende a una actividad que se prepara con los insumos estéticos que cada quien diseña y elabora. El autor afirma:

El que una fiesta se celebre nos dice también que la celebración es una actividad. Con una expresión técnica, podríamos llamarla actividad intencional. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata sólo de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales. (Gadamer, 1991, p. 58).

Con la lectura de las obras y la puesta en escena en el Festival, puede entonces considerarse que el proyecto logra unidad y va más allá de una serie de actividades dispersas que miden determinados resultados individuales o grupales, generando un espacio que nos congrega y reafirma como creadores de obras artísticas. En la celebración acentuamos dicho lugar, no de manera homogénea, sino diversificada. Lo que ha hecho previamente la literatura y lo profundiza aún más la expresión de los estudiantes, es ampliar nuestro campo de percepción, bajo el supuesto, eso sí, de que nos congregamos en torno a los efectos que el pasado tiene en nuestra propia constitución como individuos, como colectivo y como sociedad.

Un profesor, por ejemplo, realizó un trabajo de cartografías con sus estudiantes de octavo grado, a partir de la obra *Los Ejércitos* de Evelio Rosero; y refiriéndose a una de ellas, señala:

Yo les dije: no se trata de dibujar el mapa de Colombia, no. Invéntense ese otro mapa. Hicieron una pistola y dentro de la pistola están los símbolos de los personajes, de los lugares y de los acontecimientos. Muy bonito ver cómo los estudiantes cogen este mapa, me cuentan la novela, que ese es el primer trabajo de comprensión lectora, de contexto literario, en fin... Pero luego, cuando empiezan a explicar el conflicto, cuando me dicen: —profe, ¿por qué siempre son los parques, las iglesias y las plazas, por qué será que se ensañan con eso? (Exposición del ejercicio de cartografías realizado en grado octavo, Profesor Edwin Toro, 2 de octubre de 2015).



Figura 1. Ejemplo de Cartografía elaborada en grado octavo.
Fuente: elaboración de los alumnos de grado octavo.

Aquí la integración que señala Gadamer (1991) como componente de la fiesta ya implica un proceso educativo al interior de la institución. Lo que los estudiantes hacen, sus diseños y elaboraciones artísticas, alcanzan el carácter de lo colectivo, desde la singularidad de su propia creatividad. Este trabajo cartográfico permite advertir que los estudiantes no asumen la idea del país de manera abstracta sino desde la percepción de un territorio afectado por la violencia con detalles muy específicos: son justamente los lugares de reunión de la comunidad los que más se ven afectados.

Podemos ver a este respecto que la acción de los participantes y la dinámica artística se puntualizan en un aprendizaje que dado el componente literario y artístico nos sitúa fundamentalmente en el ámbito de lo emocional. El disponerse hacia el Festival, en cuanto actividad, pasa por un tipo de sensibilidad diferente al ritmo que tiene la vida cotidiana de la escuela. La acción de la fiesta no contiene un carácter mecánico, ni mental, ni retórico. Algo de suma importancia para el acercamiento a la memoria histórica ya que se pasa por una especie de trance emocional, en el que se va de la lectura, con sus respectivos personajes, dramas y tramas, a la motivación que genera prepararnos con las respectivas obras para un día y un momento particulares. Por ello, la unidad de sentido del proyecto implica un acto sensible que se imbrica con la composición de un producto estético. La emocionalidad reúne expectativa, curiosidad y acto creativo.

Ya no solo desde las cartografías sino a través de otra de las obras presentadas para el Festival, una estudiante de noveno grado explica de la siguiente manera la cartilla que elaboró para participar,

teniendo como tema lo acaecido en la toma del Palacio de Justicia representada en la novela de *Vivir sin los otros*:

El trabajo se hizo con cariño, con ganas, entonces no hubo mucha resistencia, y en la última foto quisimos representar la figura femenina, primero porque éramos solo chicas; y segundo, quisimos representar un país con una historia realmente al desnudo pero que la gente realmente no quiere conocer, es una historia que está ahí, como lo acabé de decir, al desnudo, que podemos saber, investigar, formar, que podemos participar y, sin embargo, muchas veces queda en el olvido. (Exposición Festival de la Memoria, Manuela Bello, grado noveno, 5 de noviembre de 2015).



Figura 2. *Ejemplo y apartes de la cartilla.*

Fuente: Cartilla de Manuela Bello de noveno grado.

A este respecto, el proceso de aprendizaje no considera la memoria histórica en la educación ni como un tema del que se da cuenta ni como simple acercamiento a los efectos del propio conflicto político que dan origen al proyecto. Gracias al arte, el acto conmemorativo se convierte en una mediación pedagógica en la que se va más allá de experimentar las sensaciones que pone en juego la propia violencia; todo esto en la perspectiva de lo que denomina Nietzsche el *placer de la existencia*, aquello que no se ha de buscar en las apariencias, sino en lo que está más allá de ellas (Nietzsche, 1976 p. 146). Así, mientras la violencia lleva al detenimiento de la vida, el placer de existir nos arroja a la potencia misma de la vida, aun en medio del conflicto o de sus efectos. Recorrer este camino desde las emociones es lo que pedagógicamente nos enfrenta al aprendizaje de la memoria histórica en la escuela.

En términos educativos, la verdad es más un aprendizaje progresivo y colectivo de la sensibilidad que una afirmación o un juicio categórico. Veamos lo que dice otra estudiante de once grado, al presentar su obra en el Festival:

La obra se llama *El purgatorio*, inspirada en una novela de Tomás Eloy, que tiene el mismo nombre. Esa obra trata del conflicto y las desapariciones en Argentina. Habla de cómo una mujer busca a su esposo (que ambos son cartógrafos), ella tiene un padre que ocupa un cargo militar importante y es uno de los autores de la desaparición de su esposo y él mismo se encarga de darle pistas y llevarla por distintos países en la búsqueda infructuosa de su esposo. Entonces utilicé el mapa precisamente para representar el proceso de la cartografía, que también pasa por un proceso de envejecido; siento que el envejecido da la sensación de que hay un proceso, una historia detrás de ese mapa, que hay un uso y un desgaste. Utilicé tinta china para dibujar el rostro de una mujer, que para mí sería ella y pues el mapa aparte del proceso de envejecido tiene bastantes desgastes, pedazos que están arrancados, pedazos quemados y demás... y todo tiene el objetivo de mostrar el purgatorio, esa búsqueda, ese sufrimiento. Está fragmentado para representar ese tipo de cosas... Digamos que una desaparición es quitarle fragmentos al mapa de la vida de una persona y es también ver eso, el intento por devolver esos fragmentos a su lugar, así no sean completos, así no estén todos. (Exposición Festival de la Memoria, Valentina Rincón García, grado once, 5 de noviembre de 2015).



Figura 3. *El purgatorio.*

Fuente: elaboración de Valentina Rincón García.

Es así como el arte descubre la fisonomía del propio conflicto e indica el tránsito emocional que ciertos personajes, signos y lugares contienen. La relación del rostro con el mapa en esta obra cobija esa ambigüedad de destrucción y construcción en el tiempo, tanto de la víctima como del lugar, del país y del territorio que comparte con los demás. Pero todo ello confluye en un encuentro que es el que toma sentido al contemplar una obra, hablar de ella, reconocerla junto a otra en una galería: reflexionar sobre lo que somos y queremos ser en el momento en que vivimos. ¿Qué es lo que ocurre con la composición de una obra de arte? Entre muchas otras cosas, dispone a su creador a una reelaboración de sentido de aquello que ha percibido antes por otros medios. Ya los estudiantes no están en el lugar pasivo de una noticia trágica —y tal vez no lo han estado desde el momento de la lectura de las novelas—, sino en el lugar activo que provee su propia imaginación en búsqueda de sentido de un acontecimiento o de un caso.

La conmemoración en la escuela

En el contexto del proyecto podemos considerar tres nuevos elementos fundamentales. En primer lugar, puede decirse que las relaciones entre estudiantes y docentes ya están permeadas por la estética y aquí lo que se juega es la expresión, no la evaluación. En segundo lugar, el aula deja de ser el espacio por excelencia de la acción pedagógica, pues las expectativas de la composición de las mismas obras desbordan sus condiciones espacio-temporales; el aula frente a la experiencia creativa es un espacio, entre otros, con lo cual se rompe el libreto de la clase ya que docentes y estudiantes están en función de sus proyectos, de lo que requieren para hacerlos y los recursos que han de buscar para darles forma. En consecuencia, en tercer lugar, el ambiente escolar en sus diferentes dimensiones adquiere el carácter de espacio público al ser el escenario donde se ponen en común los productos artísticos, se convoca al encuentro y se dispone al rito.

Hemos de tomar aquí la categoría de lo público en el sentido fuerte del término. La educación tradicional mantiene una relación intrínseca entre conocimiento y evaluación; por nuestro lado, desde la perspectiva de la construcción colectiva de la memoria, buscamos entablar un vínculo entre expresión y justicia. Con Todorov lo podemos plantear de este modo:

En la vida pública, a su vez, el recuerdo del pasado no es en sí mismo su propia justificación. Para sernos verdaderamente útil exige, como la reminiscencia personal, un proceso de trabajo transformador. [...] La transformación consiste, esta vez, en pasar del caso particular a una máxima general —principio de justicia, ideal político, regla moral— que debe ser legítima en sí misma y no porque proceda de un recuerdo que no es querido. La singularidad del hecho no impide la universalidad de la lección que de él se extrae. [...] La memoria del pasado puede sernos útil si permite el advenimiento de la justicia en su sentido más general, que supera con mucho el marco de los tribunales. (2002, p. 208).

En el juicio racional, impera la norma sobre el hecho; en la rememoración-conmemoración, se da paso a la potencia creadora, es decir que la emocionalidad ya no se ubica en el lugar del padecimiento de una situación traumática, sino en la expresión, la cual a su vez contempla la potencia de transformación de aquellas estructuras mentales y políticas que han ocasionado hechos trágicos en nuestra historia. Llegado el momento del Festival Artístico y Literario de la Memoria se actualiza lo que Ricoeur denomina ese *poder-vivir-en-común* que desinstala la violencia política como relación de dominación y nos reubica como comunidad histórica más allá de las relaciones interpersonales a través de dos rasgos: la *pluralidad*, que extiende estas relaciones no solo al cara a cara sino también a aquellos que han quedado fuera como terceros y que por tanto son anónimos para nosotros, y la idea de *concertación*, en el espacio de lo público, en cuyo seno cada vida humana cuenta y despliega su propia historia (Ricoeur, 2006, pp. 203-204).

En dicho escenario el ritual cobra todo sentido y en este terreno simbólico son imprescindibles el signo y el cuerpo. En una conmemoración se está dentro del tiempo, el tiempo no lo está dentro de la mente. La conmemoración es acontecimiento porque se vive o se revive aquello que es significativo para quienes están en el rito, creando de esta manera un campo de percepción y no un ejercicio de categorización. Familiares de los ausentes, artistas, estudiantes y docentes se encuentran para hacer un homenaje a las víctimas del conflicto mediante una labor pedagógica de construcción colectiva de la memoria.



Figura 4. Fotografías del Festival Artístico de la Memoria celebrado en el Instituto Pedagógico Nacional.
Fuente: elaboración propia.

De este modo, el presente en el acontecimiento conmemorativo guarda un vínculo profundo con el pasado que ha arrastrado su propia percepción hacia nosotros y hacia lo que somos en un nuevo contexto o unas nuevas condiciones de existencia como insinúa Walter Benjamín cuando dice que “la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido a ella” (2009, p. 39).

Si se pudiese definir lo que se realizó en esta experiencia, desde el punto de vista propiamente estético, quizá lo podríamos hacer con Sánchez Blake (2016), cuando habla de “repertorios de la memoria”, una especie de *performances* donde participan los protagonistas, testigos o espectadores de hechos históricos con sus propios símbolos, imágenes, tejidos, murales, danzas o músicas a la manera de una fusión creativa entre obras literarias y otras creaciones de los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional en tanto generación que afronta el reto de la paz en Colombia.

Esta noción de *repertorio* resulta conveniente para las obras que participaron en el Festival y que fueron presentadas bajo una curaduría especial, pero también para la puesta en escena de la pieza *Antígonas, tribunal de mujeres*, en las que se alzan múltiples voces, sean estas las madres de Soacha, las parientes de víctimas del genocidio perpetrado contra la Unión Patriótica o las defensoras de familiares perseguidos, desaparecidos o asesinados. Y estos repertorios se armonizan perfectamente con lo que se denomina *creación colectiva* que si bien es un término utilizado por la tradición teatral con una connotación política como se acuñó en el teatro del movimiento chicano y como lo impulsó en Colombia Enrique Buenaventura, puede traducirse a otros formatos estéticos. Aquí lo importante es que la creación colectiva no se corresponde con un autor en específico, sino con un método de composición que da lugar a las ideas de sus participantes a partir de un referente particular, de acuerdo con unas reglas o técnicas que le otorgan forma y contenido a la obra proyectada. En nuestro caso, todo el proyecto implicó una labor experimental con diferentes expresiones artísticas en la que se logró propiciar la expresión, vinculando dos trayectos: la creación colectiva y la construcción colectiva de la memoria. Ambas partieron de la narrativa literaria, pero evidenciaron la creatividad e imaginación de maestros y estudiantes.

A partir de estas contribuciones, las relaciones ético-estéticas que integran la expresión y la justicia no solo se fortalecen sino que evidencian una apuesta progresiva en el campo de la pedagogía para la paz y la memoria, donde el escenario educativo adquiere la responsabilidad de afrontar los avatares que emergen en el contexto actual de acuerdos y post-acuerdos en Colombia, en medio de las transformaciones, las resistencias y la emergencia de otros conflictos.

El arte como expresión humana, individual y colectiva puede ser el medio, el método o recurso para afianzar estos enunciados con las experiencias de vida, el conjunto de historias del conflicto armado colombiano y las apuestas que buscan la culminación de la violencia en todas sus manifestaciones. Para finalizar, es pertinente citar justamente un fragmento de las palabras que dieron apertura al Festival de la Memoria en el IPN, y de las cuales estamos plenamente convencidos desde antes y aún más después de la culminación de este proyecto:

La memoria tiene sentido si los jóvenes y los niños la construyen y al hacerlo se descubren como fundadores de un pueblo y de un país que necesita hoy más que nunca de sus ideas creadoras. A lo largo de los años heredamos conflictos, pero también versiones, silencios, umbrales de la verdad y la mentira. Solo una paciente actitud de escucha y comprensión nos llevará a encontrar la voz que el pasado no pudo hallar, por miedo o por vergüenza. Solo una profunda lectura de los dramas que han marcado la experiencia de las generaciones que se van y las que llegan nos permitirá desentrañar las señales del presente. Transformar será el más intenso aprendizaje, sobre todo si la incertidumbre es la acompañante más cercana...

Han sido días de encuentros inolvidables, las emociones se han revestido con los ayeres de donde vienen nuestros años. Así es la memoria, un presente que se aturde con el dolor y el temblor de otras épocas. Aquí están nuestras más sinceras expresiones, la motivación del maestro, la pasión del estudiante, el clamor de las víctimas, el esfuerzo del escritor. Un mundo construido de común acuerdo, abierto y diverso; dispuesto a reinventar las horas que nos esperan para andar y perseguir otros enigmas. Signos que nos conectan, arte que nos conduce a los múltiples instantes de la historia. Estamos aquí porque el hechizo y el misterio nos invita a repetir con Pablo Neruda: “mírame desde el fondo de la tierra”.

Empero, no hemos de evocar el pasado como una carga sino como un talismán de la curiosidad, por duro que parezca; no tomaremos el futuro como un deber sino como un excitante desafío por extraño que resulte; no asumiremos la responsabilidad con los tiempos pasados como una deuda sino con la pasión absoluta de la libertad. Y jamás habremos de aplazar lo que buscamos, solo así los demás nos importarán verdaderamente. Siempre recordemos que la memoria la continuamos enhebrando con el poder de nuestros sueños.

Referencias

Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos editorial.

Benjamin, W. (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ciudad de México: Ítica.

Deleuze, G. (1989). *Lógica de sentido*. Barcelona: Paidós.

Errl, A. (2012). *Memoria colectiva y cultura del recuerdo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Farina, C. (Febrero, 2018). *Experiencia estética, saber y formación: por una política de lo sensible*. Conferencia central del evento ¡Por una política de lo sensible! Departamento de postgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y Universidad de San Buenaventura, sede Medellín.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós/ ICE-UAB.

Guevara, A. C. (2015). *Si hablamos de formación a las cosas mismas, se educa para la responsabilidad con la cultura*. Conferencia de la Cuarta Lección Ordinaria de la Cátedra Doctoral “La filosofía de la educación como sustrato de la formación” en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía.

Nietzsche, F. (1976). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial.

Piglia, R. (2000). *Tres propuestas para el próximo milenio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Ricoeur, P. (2000). *La historia, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.

Sánchez, B. E. (2016). La ruta pacífica de las mujeres. *Revista Colombiana de Educación*, 7, 301-317.

Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Ediciones Península.

Fernando González Santos

ORCID: 0000-0001-9912-6065

Magíster en Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: fgonzalezs@pedagogica.edu.co

Nylza Offir García Vera

ORCID: 0000-0002-7232-4210

Magíster en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: nogarcia@pedagogica.edu.co

Artículo de investigación–acción recibido el 11 de abril y aceptado en mayo 22 de 2018