



REVISTA BOLETÍN REDIPE: 15 (1) ENERO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 10 DE SEPTIEMBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 11 DE DICIEMBRE DE 2025

CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA EN LAS ESCUELAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA

BUILDING MEMORY IN SCHOOLS THROUGH LITERATURE

Milena Pinta Rodríguez¹

Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia

Resumen

La historia nacional ha estado marcada por un conflicto social y político que ha dejado una profunda huella en la memoria colectiva del país, por lo que surge la necesidad de proponer un ejercicio de memoria que permita una mejor comprensión del “pasado traumático” para poder así encarar los retos de un presente en donde el conflicto sigue estando vigente. Este ejercicio debe llevarse a cabo en primer lugar en la escuela, pues es esta el espacio primordial de “formación”. En este contexto, el uso de obras literarias, especialmente novelas, se presenta como una opción para incentivar una lectura crítica de la historia, pues la novela ha permitido alumbrar hechos que complementan o contrastan la manera en que estos están consignados por la historiografía, muchas veces

lastrada por sesgos ideológicos, y también para “sensibilizar” sobre la naturaleza de la violencia y, sobre todo, empatizar con las víctimas.

Abstract

National history has been marked by a social and political conflict that has left a profound mark on the country's collective memory. Therefore, there is a need to propose a memory exercise that allows for a better understanding of the “traumatic past” in order to face the challenges of a present where the conflict is still prevalent. This exercise must be carried out primarily in schools, as this is the primary space for “education.” In this context, the use of literary works, especially novels, is presented as an option to encourage a critical reading of history, since the novel has shed light on facts that complement or contrast the way they are recorded by historiography, often burdened by ideological biases. It also aims to raise awareness about the nature of violence and, above all, to empathize with the victims.

8 4

¹ Doctoranda en Educación, Universidad San Buenaventura. Magíster en literatura colombiana y latinoamericana, Universidad del Valle. Docente del área de castellano y literatura en la Institución Educativa Cardenás Mirriñao, Palmira, Valle del Cauca, Colombia. gloriamilenapintar@gmail.com <https://orcid.org/0009-0008-9792-9241>



Palabras clave

Memoria colectiva, literatura, formación, historia

Keywords

Collective memory, literature, education, history

Introducción

La historia nacional en Colombia ha sido profundamente marcada por conflictos sociales y políticos, lo que ha generado la necesidad de “ejercicios de memoria” para comprender el pasado traumático y abordar los desafíos del presente. Este ejercicio debe comenzar en la escuela, un espacio esencial de formación, donde el uso de obras literarias, especialmente novelas, puede fomentar una lectura crítica de la historia. Las novelas pueden revelar hechos que complementan o contrastan la historiografía tradicional, a menudo sesgada, y sensibilizar sobre la naturaleza de la violencia, promoviendo la empatía hacia las víctimas.

Desde finales del siglo XIX, la escuela moderna ha sido fundamental en la formación ética y política de los estudiantes, aunque esta formación ha seguido las directrices ideológicas de grupos de poder que seleccionan los contenidos programáticos. La escuela, como instrumento ideológico del Estado, ha buscado afianzar el nacionalismo y consolidar una idea de identidad nacional, a veces excluyente. Los libros de texto, pilares de esta formación, presentan hechos históricos y actores involucrados, pero requieren ser complementados con otras fuentes para una comprensión más completa de la problemática.

Desde su institución a finales del siglo XIX, la escuela moderna² ha sido y sigue siendo el

bastión fundamental de la formación³ no sólo técnica sino también ética y política de los niños y niñas. No obstante, es preciso señalar que tradicionalmente esta formación ha seguido las directrices ideológicas promovidas por determinados grupos de poder, que son los que escogen los contenidos programáticos que se imponen en las escuelas, especialmente en áreas como las ciencias sociales, con el fin de promover y preservar los valores cívicos y morales que dichos grupos consideran que deben regir en la sociedad. Tal como lo afirma la investigadora Sonia Fernández Rueda (1999)

8 5

en la escuela, se encuentran una serie de mecanismos a los que las instituciones educativas recurren en orden a generar en los educandos conocimientos y formas de conciencia determinada que trascienden lo estrictamente individual y se convierten en formas de pensamiento social o en cosmovisiones colectivas hegemónicas, o también anti-hegemónicas, según el proyecto político al que la escuela en ese momento sirva, concebida en tanto en cuanto instrumento ideológico del Estado. (p. 75).

Pineau, Dussel y Caruso, por su parte, han afirmado que la escuela se ha convertido en una “máquina” de educar, es decir, en “un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes”, las cuales recurrieron a la pedagogía para consolidar los procesos de construcción de los Estados-nación modernos (Pineau et al, 2001, p. 28). De este modo, el objetivo de la formación escolar fue, primero, afianzar el nacionalismo y, posteriormente, consolidar una cierta idea de identidad nacional⁴ parcializada, muchas veces excluyente y elitista.

² Aunque autores como Carretero y otros han establecido que la institución escolar tiene sus orígenes en la Edad Media y es heredera de la disciplina monástica, en el contexto de este artículo nos centramos en la escolaridad en su forma moderna.

³ En palabras de Alexander Hincapié (2012), entendemos esta formación como un “imperativo moral que interpela a todos por igual” (p. 3).

⁴ Tal como lo ha sugerido Benedict Anderson (1993), la construcción de una “identidad nacional” fue una de las tareas más urgentes en los primeros días de las naciones republicanas que surgían después de los procesos de independencia en América Latina en las primeras décadas del siglo XIX.



Carretero y Voss (2004) han planteado que las élites gobernantes vieron en la educación un medio propicio para fomentar los valores que eran de su interés, por lo que los programas de alfabetización, así como los contenidos que se impartían en escuelas y colegios fueron en buena medida replicadores de un discurso hegemónico. Esto fue importante especialmente en la enseñanza de materias pertenecientes a las ciencias sociales o humanas (la historia entre ellas), las cuales aspiraban a alcanzar el nivel de universalidad epistemológica y validez que tenían las llamadas ciencias duras. De ahí que, en casi todos los casos, la historia fue el bastión sobre el cual se erigieron los signos culturales distintivos de los integrantes de una nación. Según Carretero (2007), la preservación de ese pasado en las cátedras de historia es siempre parcial, pues los agentes encargados de definir los contenidos que integran los currícula de la materia seleccionan y priorizan unos hechos sobre otros, unos personajes más que otros e incluso unas ciertas interpretaciones, más acordes a su propia ideología o a la ideología del grupo en el poder. Esto último se ha hecho especialmente evidente en contextos de autoritarismo o regímenes dictatoriales.

Esta formación escolar ha tenido al libro de texto como uno de sus pilares fundamentales, pues se trata de una herramienta pedagógica que contiene los temarios y contenidos programáticos que se imparten en las instituciones educativas, los cuales, siguiendo la argumentación que hemos planteado, responden, en el caso colombiano, a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Aunque surgieron a mediados del siglo XV en Europa, fue hacia finales del siglo XIX que estos materiales pedagógicos se popularizaron y se consolidaron como herramienta fundamental en la formación docente (Fernández Rueda, 1999, p. 76); en ellos, el contenido discursivo se enfoca entonces en la presentación de los hechos históricos y la identificación de los

actores involucrados, enfatizando las dinámicas violentas del conflicto. La investigadora Luisa Fernanda Duque-Gómez (2017) ha afirmado en este sentido que este género de libros “suponen una selección de aquellos aspectos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos” (p. 55).

En un contexto histórico muy similar al de nuestro país⁵, Oteiza y Pinto (2001) han enunciado igualmente que la construcción de un discurso sobre el pasado implica un trabajo de selección de documentos, interpretación y explicación/comprendión de los eventos, sus participantes y las circunstancias en las que ocurrieron, todo lo cual requiere de una mediación entre la experiencia y el discurso que no solo representa, sino que orienta y organiza su significado (p. 45). Así pues, el lenguaje como núcleo de esta interacción termina por construir ideologías nacionales a través de

las narrativas oficiales de los manuales escolares y los mecanismos de legitimación y deslegitimación que privilegian determinadas visiones del pasado y del presente de países iberoamericanos (...) los manuales escolares “construyen” con más o menos fuerza, determinados discursos, ideologías, memorias y silencios que se plasman como ‘narrativas aceptables’ para las nuevas generaciones (Oteiza y Pinto, 2011, pág. 25).

Al decir de estas autoras, “la historia se construye como discurso y consecuentemente su enseñanza está críticamente mediada por el lenguaje” (p. 37), por lo que nos parece importante señalar la necesidad de leer de manera crítica los contenidos ofrecidos en los manuales escolares con el fin de develar las “estrategias de legitimación, manipulación y

⁵ *La experiencia de las autoras a quienes hacemos referencia es especialmente significativa puesto que surge en el contexto de un acuerdo de paz que buscaba poner fin a la lucha entre el estado peruano y las guerrillas comunistas como Sendero Luminoso.*



estrategias retóricas” (Achugar; en Oteíza y Pinto 2011, p. 56). Esto es especialmente relevante en un contexto problemático como el nuestro, en el que no existe un consenso general sobre el sentido y significados de nuestro “pasado traumático”, como denomina Achugar a los momentos históricos signados por la ocurrencia de guerras, dictaduras y, en general, hechos violentos.

En este punto podemos citar el estudio de Duque-Gómez (2017) sobre la representación del conflicto social colombiano en 33 libros de texto de ciencias sociales de básica primaria, publicados entre 2003 y 2013. La investigación revela que los libros de texto se caracterizan por tener un “carácter condensado y canónico de la información”, es decir, que condensan buena parte de un discurso que podríamos denominar hegemónico, en la medida en que responde a los intereses de un sector de la sociedad. (p. 50), lo cual pone de manifiesto que los textos escolares, aunque necesarios, requieren ser complementados con otras fuentes para proporcionar una comprensión más completa y matizada de la problemática.

La autora destaca igualmente que los libros de texto “dan importancia central a aspectos académicos, políticos, educativos y culturales respaldados por un amplio consenso social que ejerce control sobre los medios de comunicación”, lo que puede actuar como un factor limitante, al reducir la diversidad de perspectivas a las que los estudiantes están expuestos. En otras palabras, la homogeneidad en la presentación de la información puede impedir una visión crítica y compleja de los hechos históricos. Por ello, el estudio concluye con una llamada a la acción para que los editores, profesores, estudiantes y, en general, la comunidad estudiantil, se proponga “resignificar su pasado desde el presente, con miras a un futuro diferente”, lo cual implica un reconocimiento de la necesidad de ir más allá de

las versiones oficiales y explorar otras narrativas que enriquezcan la comprensión del conflicto.

Todo lo anterior expone la existencia de sesgos institucionales en los textos escolares, algo que también puede afirmarse con respecto a los textos historiográficos, en los que es frecuente que los autores expresen sus propias posiciones ideológicas. Al tratarse de materiales que la propia academia considera “autorizados”, los textos historiográficos suelen servir de base para la elaboración de textos escolares, así como guías y planes de estudio, por lo que deben ser sometidos igualmente a un escrutinio crítico. Esta situación ha sido señalada por los mismos historiadores, entre quienes podemos mencionar a Hayden White (1992), quien afirma que el historiador parece no poder dejar de transmitir algo de su propia subjetividad, justamente porque hace un uso sutil del lenguaje literario y las múltiples figuras retóricas que este permite. En esta misma línea argumental, podemos citar la afirmación de María Rosa Palazón (2007), quien nos sugiere que “para establecer los hechos, el historiador escoge a su juicio aquellos más significativos y destacados...” (p. 52). Esto nos permite concluir que la pretensión de objetividad está descartada del discurso historiográfico, en especial porque, como todo texto, su fundamento es el lenguaje, cuya naturaleza es siempre ambigua.

Más aún, el lenguaje literario (pues es lícito afirmar que en la escritura de un texto narrativo hay una elaboración estética) tiene una intencionalidad que no es sólo estética, sino también discursiva. Según White, la forma discursiva no es neutra, pues supone determinadas posiciones ideológicas y políticas; el discurso narrativo es una concepción mítica de la realidad y la historiografía defiende la convicción de que la historia consiste en un agregado de relatos sociales, los cuales se reescriben en una narración. White habla de una narrativa que es una suerte de “metacódigo,



un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común". (p. 17). En efecto, se trata en últimas de determinar de qué manera se usa el lenguaje para transmitir un mensaje, teniendo en cuenta siempre que el uso del lenguaje nunca es transparente, sino que, al contrario, enmascara las intencionalidades subyacentes al discurso.

La narración histórica no es por lo tanto inequívoca o totalmente fiel a la "verdad". Siguiendo a White, podemos identificar que en el registro historiográfico puede darse uno de los siguientes casos: que el registro narrativo sea fiel a la veracidad de los hechos y, sin embargo, esté errado en su interpretación; o bien que la interpretación sea "sugerente, brillante, perspicaz" (p. 43) pero que no coincida con los hechos. Como ha afirmado Adam Schaff (1971), "los historiadores [...] no tienen la misma visión del proceso histórico; dan imágenes distintas, y a veces contradictorias, del mismo y único hecho". (p. 10).

Podemos concluir entonces que la historiografía tiene una visión hegemónica de la historia, en la cual se privilegian unas narrativas⁶ que, muchas veces, han sido fundamento de proyectos políticos. Si en un principio (es decir, durante el nacimiento de las actuales repúblicas) esta narrativa estaba orientada a consolidar el nacionalismo, en épocas posteriores respondió más bien a crear e imponer una determinada "identidad nacional", alrededor de la cual se fortalecía el sentido de pertenencia y compromiso con la nación.

Es interesante notar, no obstante, que en los albores de la república, este programa ideológico

⁶ Hablamos de "relato" o "narrativa" siguiendo la propuesta de Paul Ricoeur (1989), quien ha elaborado una "teoría general del discurso narrativo" en la que señala las profundas relaciones entre los géneros narrativos, como la novela y la historiografía. Según este filósofo, tanto la una como la otra se construyen a partir de la narración y comparten, por tanto, una tarea fundamental que es la de recuperar un pasado y dejar registro de unos hechos: ficticios en el primer caso y reales en el otro.

estatal tenía su correspondiente co-relato en la literatura, especialmente la novela. Según lo afirma Doris Sommer (2004), las novelas inaugurales de la era republicana ayudaron a modelar el paradigma del nuevo ciudadano latinoamericano y fomentar los valores morales que requerían las nacientes repúblicas. Según la autora, este fenómeno se presentó en casi todos los países del subcontinente americano, por lo que es legítimo afirmar que la literatura ha hecho parte de nuestra formación cívica, moral, ética y política, coincidiendo y confundiéndose casi siempre con la historiografía, pues las dos perseguían el mismo fin.

Sin embargo, en épocas posteriores, especialmente a partir de las primeras décadas del siglo XX, la novela empezó a contrastar las versiones "oficiales" de la historiografía y, muy especialmente, los libros de texto escolar. Usando la ficción como vehículo, la novela llamó la atención sobre ciertos hechos históricos⁷ que fueron silenciados por el establecimiento al tiempo que arrojó nuevas luces sobre hechos ya conocidos, contradiciendo muchas veces las versiones oficiales. En el primer caso podemos mencionar ejemplos como las novelas *Toá* de César Uribe Piedrahita o *La vorágine* de José Eustasio Rivera, las cuales hicieron visible la problemática social en las plantaciones de caucho de los llanos (entonces una zona prácticamente desconocida); en el segundo caso, cabe mencionar novelas como *La casa grande* o *Cien años de soledad*, las cuales sacaron a la luz pública un hecho histórico como la denominada "masacre de las bananeras" o las novelas que se enfocaron en contar anécdotas e historias de la guerra bipartidista después del asesinato de Gaitán (otro hecho que a su vez ha sido recreado también por novelas más recientes). Esta tradición está tan arraigada en nuestra historia literaria que sigue vigente aún

⁷ Como lo afirma Kohut (citado en López López, 2020), "la gran mayoría (sino todos) de los fenómenos políticos violentos del siglo XX tiene su contraparte en la literatura". (p. 105).



hoy, con las novelas que retratan la violencia de los carteles en las décadas de los 80 y 90 o, más recientemente, el conflicto entre guerrillas, grupos paramilitares y bandas asociadas al narcotráfico.

No es objeto de este artículo hacer el recuento exhaustivo de este tipo de novelas, sino simplemente señalar la íntima relación que en nuestro país se ha establecido entre la historia y la novelística, lo que justifica el uso cada vez más frecuente en las aulas de novelas para comprender hechos históricos y promover una lectura crítica de nuestro presente. Investigaciones recientes como las de Ángela María López López (2020) muestran que se trata de una práctica que se ha venido implementando en colegios y universidades en diversos países, pero que en Colombia ha servido para concientizar o sensibilizar acerca de las causas de la violencia y, más importante aún, generar sentimientos de empatía con las personas que han sido y siguen siendo víctimas de estos conflictos.

Pertinencia de la literatura como espacio para la memoria y la sensibilidad

En Colombia, a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, la cual “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, el MEN ha venido proponiendo nuevos lineamientos más acordes con esta visión de nación pluriétnica y pluricultural. En el caso de las ciencias sociales, el propio MEN ha reconocido la necesidad de construir unas “ciencias sociales integradas” en las que los saberes propios de una materia sean enriquecidos con los de otras. Así, por ejemplo, la geografía ya no puede concebirse sin comprender la economía o la historia misma; en el caso de la historia, se plantea la necesidad de cuestionar el paradigma positivista, heredado del siglo XIX, y ponerla en diálogo con otras ciencias sociales. Es en este escenario en el que la literatura se afianza como herramienta

para ampliar la visión de las ciencias sociales, en especial la historia. Teniendo en cuenta que tanto la literatura como la historiografía son géneros hermanos, que comparten más atributos que diferencias, proponer una lectura interdisciplinaria nos parece más que pertinente.

Terry Eagleton (2016), quien ha estudiado a fondo los discursos literarios y su relación con las prácticas políticas, afirma que “la literatura [consiste en] un uso específico del lenguaje” (p. 14), afirmación que es igualmente aplicable a prácticamente cualquier otro tipo de texto escrito. Ese “uso específico” del lenguaje es lo que diferencia a los denominados géneros literarios, cosa que podemos fácilmente evidenciar en el hecho de que, a diferencia de las ciencias “duras”, en las ciencias sociales los conceptos no siempre están claramente definidos e, incluso, muchas veces simplemente no existe acuerdo entre los investigadores y teóricos del campo de las ciencias sociales.

La forma propia y específica del lenguaje distingue la literatura del discurso literario, discurso que “aliena o enajena el lenguaje ordinario, pero, paradójicamente, al hacerlo, proporciona una posesión más completa, más íntima de la experiencia” (Eagleton, 2016, p. 14). Así, “el lenguaje, es precisamente el medio en que nos movemos. Ahora bien, si el aire de pronto se concentrara o contaminara tendríamos que fijarnos más en nuestra respiración, lo cual quizá diera por resultado una agudización de nuestra vida corporal” (Eagleton, 2006, pág. 14). La literatura utiliza un lenguaje específico que nos dice que cuando leamos un texto sepamos si eso que estamos leyendo es literatura.

Esta distinción entre los dos tipos de narración no siempre fue clara; según Eagleton, incluso hubo momentos (el autor pone como ejemplo la Inglaterra del siglo XVI) en que tanto la historia como la novela se entendían como géneros paralelos e indivisibles y prácticamente no existía diferencia entre uno y otro. Carlos Mata



Induráin (1995) añade que la frontera entre ambos géneros ha sido más que difusa y las interferencias o “incursiones” de uno en otro han sido frecuentes: “la savia de la historia vivifica la literatura, y viceversa, la literatura es una fuente —si bien indirecta o secundaria— para el conocimiento histórico” (p. 14). Según Mata, la historia y la literatura han estado ligadas desde el principio mismo de la escritura, por lo que es difícil trazar un límite entre ambas. De hecho, “la historia ha sido un magnífico vivero de asuntos, temas y personajes para todas las artes”, de tal modo que “no sólo la novela, sino también el teatro, el cuento o la poesía narrativa han buscado sus argumentos en ese inagotable filón que constituye la historia, el conjunto de hechos del pasado, preferentemente nacional” (p. 15).

Es apenas en el siglo XIX cuando la historiografía comienza a deslindarse de la literatura en general y generar sus propios métodos, de manera similar a otras ciencias sociales como la sociología o la antropología, todas las cuales aspiraban a crear un sistema de leyes más o menos universales, a similitud de las llamadas ciencias empíricas, naturales o exactas. Esto dio como resultado una ciencia prescriptiva, mesiánica en el sentido en que Walter Benjamin (2013) usa este concepto. En sus *Tesis sobre la historia*, el filósofo alemán hacía una crítica del rígido sistema interpretativo del materialismo histórico y afirmaba que hasta ese entonces la historia se concebía como un programa utópico o bien como una narración mesiánica, en la que el presente se interpretaba como una consecuencia inevitable de la acción de algunos personajes.

Todo lo anterior pone de relieve la cuestión acerca de si existen linderos precisos que separan los dos géneros. Paul Ricoeur (1989) plantea una respuesta a esta cuestión en el sentido de afirmar que “a pesar de las diferencias evidentes que separan el alcance referencial de la ficción (por mucho que la ficción pueda referirse a cualquier

cosa) y el de la historia empírica, la una y la otra contribuyen a la descripción o a la redescipción de nuestra condición histórica” (p. 20). Al fin de cuentas, para este autor se trata de géneros narrativos que tienen en común el registro de “una secuencia de acciones y de experiencias hechas por un cierto número de personajes, ya sean reales o imaginarios” (p. 28).

Literatura como formación de la sensibilidad

Más allá de la información fáctica que puedan ofrecer los textos escolares, la novela proporciona una experiencia que involucra al lector de manera integral. Esta capacidad de la novela para generar empatía se relaciona con su dimensión estética. La forma en que se presentan los personajes, los conflictos y los escenarios influye en la manera en que el lector experimenta la historia. Como señala López López (2020), el contenido de una obra literaria no es separable de su forma, ya que “la forma finaliza ficcionalmente el acontecimiento” (p. 110). En este sentido, la forma deviene arquitectura del contenido, y si el contenido significa desde un punto de vista cognitivo y ético, la forma lo hace desde un punto de vista estético.

A diferencia de los textos escolares, la literatura, en especial la novela, ofrece una aproximación distinta al conflicto colombiano, pues “permite acercarse a los acontecimientos históricos desde el campo de la sensibilidad y la percepción estética” (García Vera & González Santos, 2019, p. 149). La investigación de estos últimos destaca la importancia de la lectura de novelas que escenifican el conflicto colombiano como una herramienta pedagógica para la construcción de la memoria colectiva. A través de la imaginación narrativa, los estudiantes pueden comprender de forma más profunda los efectos de la violencia en la vida de las personas y las comunidades.



Este proyecto también subraya la necesidad de “conectar la literatura con la realidad social y política del país”, evitando que se convierta en un mero ejercicio académico desvinculado de la vida cotidiana. La literatura, en este sentido, se presenta como un instrumento de reflexión crítica sobre el pasado y el presente, que puede contribuir a la transformación de la sociedad. Como señala una estudiante, Cindy, “la juventud es la esperanza, o sea los niños son la esperanza, somos la esperanza de un mejor país, somos la esperanza de que todo esto, digamos las desapariciones, las víctimas sean recordadas, somos la esperanza de tener memoria histórica” (citado en García Vera & González Santos, 2019, p. 158). Al trabajar con novelas que retratan la violencia desde diversas perspectivas, se posibilita una comprensión más completa de la complejidad del conflicto colombiano y se promueve una mayor conciencia sobre la necesidad de justicia, verdad, reparación y no repetición de los hechos.

Nuestra propia investigación se inscribe así dentro de lo que se ha denominado una “pedagogía de la alteridad”; esto es, una pedagogía que, como dirían Bárcena y Mèlich (2014), esté más preocupada por la heteronomía que en la autonomía, más en la construcción y preservación colectiva de la memoria que la adquisición de conocimientos mecánicos. La propuesta pedagógica de Bárcena y Mèlich tiene un profundo sustrato ético que pretende, mediante un ejercicio de la memoria, por un lado, preservar el recuerdo de las víctimas de los totalitarismos y, por otro, prevenir la reaparición de fenómenos de violencia y exterminio.

En el contexto de nuestro país, en donde la institucionalidad se ha propuesto como meta la recuperación de la memoria sobre el conflicto y la búsqueda de la verdad como mecanismo de reparación, siquiera simbólica, de las víctimas, nos parece más que pertinente implementar en las escuelas, colegios y centros educativos del

país una “cultura anamnética” o “cultura de la memoria” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 34-35) que lleve a los educandos a crear conciencia acerca de los horrores de la guerra. Según estos autores, la pedagogía tiene sobre todo dos objetivos, que coinciden con algunos de los planteados en esta misma investigación: la “formación de la identidad y la educación de la memoria” (p. 23).

Desde las gestas independentistas hasta las recientes guerras contemporáneas, pasando por la cruenta guerra fratricida de La Violencia, la guerra ha sido una constante de nuestra historia, hasta el punto de que muchas veces se habla de una “naturalización” del conflicto. Por supuesto, la guerra no solo ha azotado a nuestro país, pero sí es cierto que, en nuestro territorio, y por razones diversas, la misma se ha desencadenado de modo especialmente prolongado e intenso: los propios organismos gubernamentales no se ponen de acuerdo respecto del número de víctimas que ha generado la violencia en Colombia solo en las últimas décadas.

Como hemos sugerido, la necesidad de contar, recuperar y transmitir la historia, que es la memoria del pasado, no solo a través de la historiografía sino también de la literatura, surge como condición de reivindicación de las voces de quienes fueron proscritos de las historias oficiales, como ha sugerido Benjamin.

Es precisamente mediante el recuerdo de lo que no hemos directamente experimentado, pero que podemos reconstruir (imaginativamente) a través de los testimonios que nos han llegado, como se puede romper la historia y mostrar que los derechos de los vencidos siguen vigentes”. (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 26-27; cursivas en el original).

Creemos que la novela cumple muy bien con este cometido, tal como hemos



sugerido en casos como *La vorágine* o *La casa grande*. La famosa y polémica expresión de García Márquez según la cual los escritores pueden llegar a tener más credibilidad que los historiadores vuelve a ser corroborada por Bárcena y Mèlich quienes, en su afán por recuperar una cierta poética de la memoria (asumiendo así una postura ética), llegan a afirmar también que “el poeta es el más apto para narrar lo que ocurrió en el pasado” (p. 33).

Sin embargo, no se trata de comparar la labor de unos y otros, sino de señalar la necesaria complementariedad entre los diversos tipos narrativos para enriquecer la memoria colectiva. Hablamos de indagar cómo se crean o surgen las identidades nacionales, todo lo cual tiene que ver directamente con la recuperación de una narrativa del pasado, de un pasado que, aunque no vivimos, nos determina, pues

El pasado es, en suma, objeto de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda teoría de la cultura exige, por tanto, la referencia a la memoria como forma del conocimiento de lo humano. Por lo mismo, no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, simultáneamente, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria. (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 34-35).

La lectura de novelas que recrean el conflicto colombiano puede conectar a los estudiantes con los sucesos históricos desde un plano más sensible y estético, tal como pudo evidenciarse en una investigación llevada a cabo por los ya citados García Vera & González Santos en la que participaron docentes y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, a quienes se invitó a leer cinco novelas colombianas que abordan el fenómeno de la violencia desde los años 50 del siglo pasado hasta nuestros

días. Los resultados de este ejercicio señalan la capacidad de la literatura para despertar la empatía y la conciencia social. De esta manera, se concibe la novela no solo como un vehículo de conocimiento, sino también como un catalizador para la reflexión crítica y la acción transformadora.

En un análisis de las ideas filosóficas de Manuel Reyes Mate, Diego León Cossio Sepúlveda y Alexánder Hincapié (2020), afirman que la violencia puede adoptar incluso la forma de la indiferencia y el olvido, aspecto fundamental para comprender la necesidad, apremiante en un momento histórico como el presente en Colombia, de realizar acciones de memoria y esclarecimiento del pasado. Tal como lo plantean los autores, el restablecimiento de la justicia y la construcción de ciudadanía se fundamentan en buena medida en una “recuperación del pasado” que contrarreste los efectos de la amnesia colectiva institucionalizada que dejó por fuera circunstancias que hoy es preciso reconocer.

9 2

Siguiendo a Nünning y Erlí, López López establece que la relación de la literatura con la memoria se da, primero, por la capacidad de la primera de representar o “poner en escena” a la segunda, tal como hace la novela; pero así mismo, existe una relación de intertextualidad que “actúa como un escenario de memoria en el interior de los textos”. (p. 107). De este modo, nos parece más que evidente que la lectura de obras literarias (aunque nuestra propuesta se centra en la novela, no queremos soslayar el impacto que tienen también otro tipo de géneros literarios o narrativos como la crónica o, justamente, las memorias) favorece la preservación de la memoria en la medida en que permite que los estudiantes se apropien de ellas y, de algún modo, la vivan o se sientan partícipes de ella.



Conclusiones

Algunas ideas que podemos proponer como conclusión son las siguientes:

Los textos escolares tienen una función clave en la transmisión de conocimiento y valores, pero pueden ser limitados en su representación de la complejidad del conflicto, especialmente por los sesgos, tanto institucionales como autorales, que se evidencian en ellos, y que pueden promover lecturas sesgadas del pasado y, en consecuencia, consolidar ideas y matrices que favorecen una visión de los hechos. Para contrastar esta falencia en la formación de los estudiantes, la literatura ofrece una vía para comprender las emociones y experiencias humanas relacionadas con la violencia política, promoviendo la empatía y la solidaridad.

Así mismo, la combinación de textos escolares y literatura en la educación puede enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el conflicto colombiano, ya que de este modo se fomenta la lectura crítica y la discusión abierta sobre la violencia en el ámbito educativo, para construir una memoria colectiva más plural y democrática. La participación activa de los estudiantes en la creación y recreación de narrativas sobre el conflicto puede ayudar a que los jóvenes se conecten más con el pasado y puedan construir su propio camino hacia un mejor futuro.

Es fundamental que los educadores adopten un enfoque pedagógico que integre tanto la información objetiva de los textos escolares como la perspectiva sensible y crítica de la literatura. Al hacerlo, pueden contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, pacífica y reconciliada con su pasado. Asimismo, se destaca la necesidad de seguir investigando sobre el impacto de la lectura literaria en la memoria histórica y su papel en la transformación de la sociedad.

Entre los aportes hechos por las investigaciones que hemos reseñado en este artículo que llevan al aula o a la escuela las obras literarias para estudiar la violencia política se destaca el interés porque el sujeto víctima sea reconocido, tanto en la trayectoria de su sufrimiento como portador de una historia que la novela visibiliza y pone en diálogo con el lector. Igualmente, se resalta la estrecha relación entre la literatura y las otras artes como medios para sensibilizar, conocer y expresar posturas frente a los hechos violentos, así como el llamado constante a la intertextualidad y a las dinámicas que esta modalidad genera en las dimensiones curricular, pedagógica y didáctica.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. 1993. *Comunidades imaginadas*. México: FCE.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. 2014. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 9 3
- Carretero, M. 2007. *Documentos de identidad*. Bs. As.: Paidós.
- Carretero, M. & Voss, J. (comp). 2004. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cossio, D. & Hincapié, A. 2020. Construcción de paz y ciudadanía. Entre la indiferencia y la memoria. En *Perseitas*, Vol. 9, pp. 98 - 119.
- Duque-Gómez, L. F. 2017. Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), pp. 49-68.
- Eagleton, T. 2016. *Cómo leer literatura*. Barcelona: Ariel.



Fernández Rueda, S. 1999. El laberinto icónico. Textos escolares en imágenes. *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13.

García Vera, N., & González Santos, F. 2019. Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, pp. 149-160.

Hincapie G, A. 2012. *Fragmentos antropológicos de la nación imaginada. Formación y literatura*. Tesis de Doctorado.

López López, A. M. 2020. Literatura, violencia política y educación. *Enunciación*, 25 (1), pp. 103-118.

Mata Induráin, C. 1995. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. En Spang, K., Arellano, I. & Mata, C. (eds). 1995. *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

Ministerio de Educación Nacional. s. f. *Lineamientos curriculares*.

Oteíza, T. & Pinto, D. (eds.). 2011. *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto propio.

Palazón Mayoral, R. M. 2007. La vida feliz, la memoria histórica y su olvido de reserva. En Aguiluz Ibargüen, M. & Waldman M., G. (coord). *Memorias (in)cognitas. Contiendas en la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 41-59.

Ricoeur, P. 1989. Para una teoría del discurso narrativo. *Semiosis*, enero-diciembre 1989, no. 22-23, p. 19-90.

Shaff, A. 1971. *Historia y verdad*. México: Grijalbo.

Sommer, D. 2004. *Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina*. Bogotá: Ediciones Fondo de Cultura Económica.

White, H. 1992. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.