

ensayos

Tres puertos literarios *para volver a los vínculos* entre literatura, formación y escuela

Three Literary Doors to the Reestablishment of Connections between Literature, Education and School

Trois ports littéraires pour revenir aux liens entre littérature, formation et école

Três portos literários para voltar a vincular literatura, formação e escola

Fecha de recepción: 20 DE MARZO DE 2013 / Fecha de aceptación: 30 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <181:TPLVLF>2.0.TX;2-J

Escrito por DIELA BIBIANA BETANCUR-VALENCIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO-MÁRQUEZ
MEDELLÍN, COLOMBIA
diela11@gmail.com

ÉRICA ELEXANDRA AREIZA-PÉREZ
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
ericaareiza@gmail.com

Resumen

Este texto explora las relaciones entre la literatura, la formación y la escuela en atención a tres obras literarias: *El señor Pip*, de Lloyd Jones; *Balzac y la joven costurera china*, de Dai Sijie y *El lector*, de Bernhard Schlink. El lugar de la literatura en contextos difíciles, el poder de transformación que posibilita en los sujetos y su relación con los procesos de formación éticos, estéticos y cognitivos son los ejes desarrollados en el artículo.

Palabras clave autor

Literatura, formación, escuela, maestro, la lectura en tiempos difíciles.

Palabras clave descriptor

Literatura, crítica literaria, desarrollo de la lectura, capacitación docente, educación y desarrollo, comunidad y escuela.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Betancur-Valencia, D. B. & Areiza-Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 441-453.

Key words author

Literature, Education, School, Teacher, Reading in Difficult Times.

Key words plus

Literature, Criticism, Reading Development, Teacher Training, Education and Development, Community and School.

Abstract

This text explores the connections between literature, education and school, taking into account three literary works: *Mister Pip*, by Lloyd Jones, *Balzac and the Little Chinese Seamstress*, by Dai Sijie, and *The Reader*, by Bernhard Schlink. It looks into the role of literature in difficult contexts, the subjects' power of transformation, and their connections to processes such as ethical, aesthetical and cognitive development.

Mots clés auteur

Littérature, formation, école, professeur, la lecture dans les moments durs.

Mots clés descripteur

Littérature, critique littéraire, développement de la lecture, formation des enseignants, l'éducation et le développement, communauté et l'école.

Résumé

Ce texte explore les rapports entre la littérature, la formation et l'école à l'égard de trois œuvres littéraires: *Monsieur Pip* (Mister Pip), de Lloyd Jones, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, de Dai Sijie et *Le lecteur* de Bernhard Schlink. Le domaine de la littérature dans les contextes durs et la puissance de transformation qu'elle entraîne dans les sujets et leur rapport aux processus de formation éthiques, esthétiques et cognitifs, sont les lignes développées dans l'article.

Palavras-chave autor

Literatura, formação, escola, mestre, a leitura em tempos difíceis.

Palavras-chave descritor

Literatura, crítica literária, desenvolvimento da leitura, formação de professores, educação e desenvolvimento, comunidade ea escola.

Resumo

Este texto explora as relações entre a literatura, a formação e a escola a partir de três obras literárias: *O senhor Pip*, de Lloyd Jones; *Balzac e a jovem costureira chinesa*, de Dai Sijie; e *O leitor*, de Bernhard Schlink. O lugar da literatura em contextos difíceis, o poder de transformação que possibilita nos sujeitos e sua relação com os processos de formação éticos, estéticos e cognitivos, são os eixos desenvolvidos no artigo.

Introducción

La literatura es una de las expresiones más sublimes del ser humano. Su poder alcanza tales dimensiones que resulta peligrosa para ciertos regímenes que intentan controlar hasta los más íntimos detalles de la experiencia humana. La imaginación, que a juicio de Santa Teresa de Jesús es “la loca de la casa”, logra escurrirse de los grilletes que pretenden mutilarla de su poder liberador y resurge vencedora en el empoderamiento de hombres y mujeres que, por medio de ella, logran hacerse a una vida más digna. Se creería que en un contexto violento y desgarrador, de desarraigo y prohibición, la literatura pierde valor ante la perentoriedad de sobrevivir. Pero, justamente, su necesidad vital se hace sentir ante la urgencia de procurarse otra vida, de expandir los horizontes íntimos, de emigrar a unos territorios desconocidos y volver para habitar de otro modo la geografía corporal. “Los seres humanos se constituyen siempre en la intersubjetividad y sus trayectorias pueden cambiar de rumbo después de algún encuentro” (Petit, 1999, p. 52). Precisamente por ello *Matilda, la Sastrecilla* y *Hanna* no son las mismas, no pueden ser las mismas después de que una obra literaria las reviste de otra piel y las invita a habitar otros puertos. La escuela es en muchas ocasiones una balsa que conduce a estos puertos, una balsa donde se viaja a otras posibilidades existenciales. Pero también rituales de lectura después del amor, alrededor de una fogata o en medio de un campo abierto son escuelas que alientan los propios espacios de transformación.

Puerto uno

La literatura: un mundo donde pernoctar

En medio de la oscuridad de la guerra, cuando la razón llega a su ocaso y el monótono transcurrir de las horas lapida el alma con su vacuidad, se erige un universo literario portador de luz y esperanza, de palabras nuevas y realidades distintas, para viajar a otros lugares antes insospechados, para nombrar lo propio y hacer extraño lo cotidiano. Este es el argumento de la conmovedora novela *El señor Pip*, del neozelandés Lloyd Jones, que relata el lugar, el poder y los efectos de la literatura en una vida humana.

Bougainville, una isla del continente oceánico y de habitantes negros, es el escenario en donde tiene desarrollo un enfrentamiento armado entre los rebeldes “nativos que se agrupan para impedir que los australianos sigan explotando la mina de cobre” y los soldados pieles rojas que son enviados allí para preservar estos intereses. Por esta razón, emigran muchas personas de la isla, entre ellas, los maestros. Este conflicto bélico deviene en un bloqueo para la isla que la deja separada e incomunicada de otros estados, lo que implica un desabastecimiento de medicamentos, combustibles, ayudas; lo que trae aparejado, en última instancia, enfermedades, muertes, oscuridad, aburrimiento, pérdida de la libertad y del tiempo.

La escuela del señor Watts: una embarcación que leva anclas. El único blanco que permanece en la isla, el señor Watts —pese a que no es maestro— decide abrir la escuela. Cuenta para ello con un ejemplar del que a su juicio es el mejor libro del mejor escritor inglés del siglo XIX: *Grandes esperanzas*, de Charles Dickens. Esta novela narra la historia de Pip, un niño a quien la vida le cambia sin previo aviso; en palabras del señor Watts “Pip es un huérfano que ha recibido la oportunidad de crearse a sí mismo y ser dueño de su destino” (Jones, 2008, p. 97).

Con el retorno al aula y con la lectura de *Grandes esperanzas*, los niños emprenden un viaje a la Inglaterra del siglo XIX. Tomados de la mano

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

El ensayo presenta una reflexión sobre la relación entre la literatura, la formación y la escuela, a partir de tres obras literarias en las que estos tópicos adquieren una importancia sustantiva. Los vínculos entre lectura y subjetividad, el lugar del libro en medio de sistemas totalitarios y crisis sociales, y el encargo del escenario escolar a propósito de la formación literaria constituyen focos de especial interés en los desarrollos del texto.

del señor Watts, atraviesan la inmensidad del mar, salen de su isla y de su cuerpo para apropiarse de un trozo de mundo, para conocer otros lugares, otros seres, otras épocas y con ello llenar un vacío vital y sobrellevar el aburrimiento nocturno.

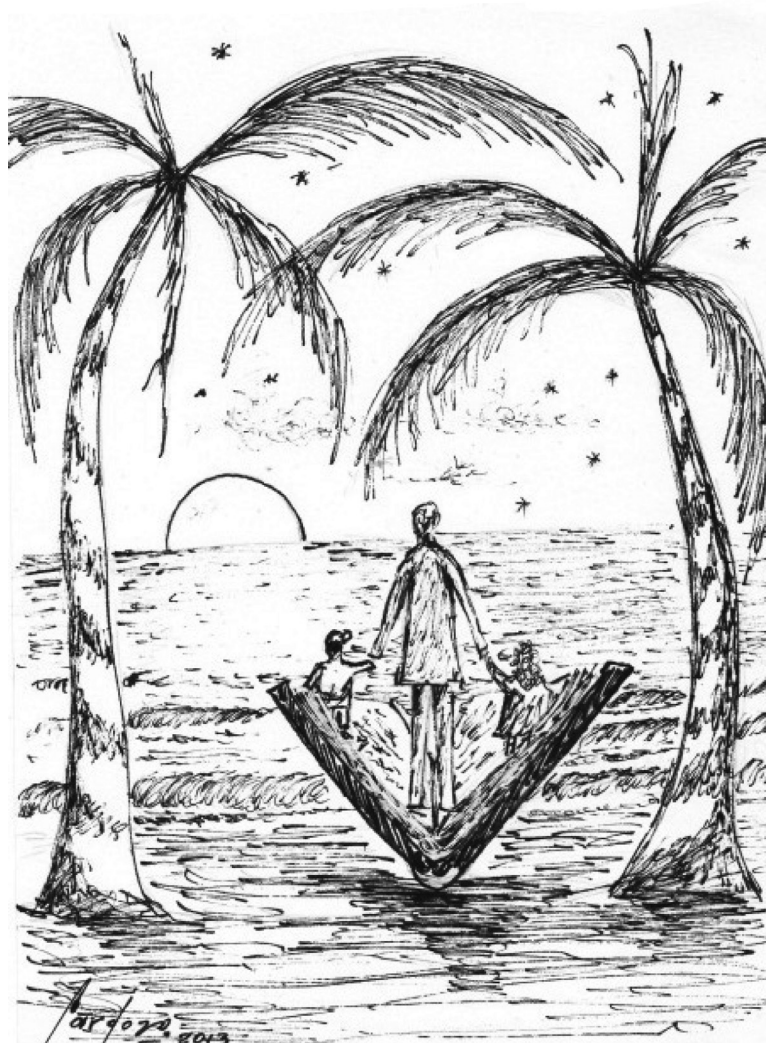


Ilustración: Carlos Antonio Aguilar-Cardozo

La apertura de la escuela tiene un amplio impacto sobre la aldea. No solo porque los niños relatan en sus casas todo cuanto acontece con Pip, sino también porque se erige como un lugar de luz y de puertas abiertas. El señor Watts invita a las familias de los niños a que compartan con la clase lo que saben del mundo. Y así, uno por uno, van pasando distintos aldeanos a compartir desde consejos prácticos como trucos de cocina y remedios naturales, hasta experiencias personales como canciones para curar los males, pasando por creencias religiosas para avivar la fe y promover un decoroso comportamiento.

De esta manera, la escuela del señor Watts es un escenario que se construye con muchas voces: las voces de los aldeanos que comparten todo su saber popular, las voces de los personajes de *Grandes esperanzas*, las voces de los niños que en diálogo con la narración indagan por un mundo desconocido, la voz del señor Watts que por medio de metáforas hace

comprensible lo lejano, como cuando les explica el sentido de la palabra *oportunidad*: “la ventana se abre y el pájaro sale volando” (Jones, 2008, p. 153).

El nombre de Pip alcanza tales dimensiones que un eco de él llega hasta los soldados pieles rojas. Los soldados se rehúsan a creer que Pip es el personaje principal de una novela. Sobre todo cuando desaparece la prueba reina: el libro. Por cuenta de ello, incineran todas las pertenencias de los aldeanos: sus cosas, sus casas, sus animales. Y no obstante estos destrozos, todavía queda la esperanza: “esas pérdidas, por graves que puedan parecernos —le dice el señor Watts a sus alumnos—, nos recuerdan aquello que nadie puede quitarnos: nuestra mente y nuestra imaginación” (Jones, 2008, p. 128).

De ser una escuela de puertas abiertas, la escuela del señor Watts pasa a ser una escuela sin paredes y con el techo estrellado. Cuando los rambos —los rebeldes— descubren en medio de la población a un hombre blanco, altamente sospechoso, quieren saber quién es. El señor Watts consiente en contar su historia bajo dos condiciones: no ser interrumpido y hacerlo en siete noches. Durante este tiempo, y haciéndose pasar por Pip, va tejiendo su relato ante oídos expectantes y con ello va creando otra escuela, pues “cada vez que alguien se detenga en una esquina a contar algo y unos niños se sienten a su alrededor a escuchar, allí se habrá fundado una escuela” (Iturbe, 2012, p. 12). Esta, en particular, congrega a adultos y a niños que con asombro escuchan sentados junto a una pequeña fogata. Aquí las diferencias se difuminan y las armas pierden importancia porque la más poderosa arma para sobrevivir es el relato. En efecto, como lo afirma Michèle Petit, entre más difícil y violento es el contexto, “más vital resulta mantener espacios para el respiro, el ensueño, el pensamiento, la humanidad. Espacios abiertos hacia otra cosa, relatos de otros lugares, leyendas o ciencias. Espacios donde volver a las fuentes, donde mantener la propia dignidad” (2001, p.17).

En su narración, el señor Watts, o si se quiere, el *Señor Pip*, va tejiendo una mixtura de voces: los hilos de la historia de *Grandes esperanzas* se tejen con las narraciones de los aldeanos, con ficciones de su propia inventiva y jirones de su vital experiencia, una historia que todos han alentado y que resulta tan cautivadora como lo había sido la novela de Charles Dickens para los niños.

Su relato es también una esperanza envuelta en palabras, que si bien no puede asegurar otro amanecer, al menos sí puede procurar un mundo nuevo, al tiempo que restituye el propio.

El señor Watts nos devolvía reflejada nuestra experiencia del mundo. No teníamos espejos. Esas cosas, así como cualquier otra que pudiera haber revelado algo sobre quiénes éramos y en qué creíamos habían sido arrojadas a la hoguera. He llegado a la conclusión de que el señor Watts estaba restituyéndonos algo de nosotros mismos bajo la forma de relato (Jones, 2008, p. 192).

Un viaje por las palabras hasta otro amanecer. Matilda, la narradora de esta historia, es una niña de trece años que encuentra en el universo literario del señor Dickens no solo otro mundo donde pernoctar, sino la posibilidad de meterse en la piel de otro y de encontrar un amigo. Y en efecto, para Matilda, Pip es tan real como cualquier muchacho de carne y hueso; puede oírlo, puede incluso sentir su aliento.

Grandes esperanzas le posibilita a esta inquieta niña resignificar su historia y encontrar palabras que les dan voz a sus temores ocultos, a sus

tímidas esperanzas, a las preguntas que, agazapadas en algún lugar de su pensamiento, no se atrevían a salir. Pip y los otros personajes de esta obra literaria se convierten en metáforas que le permiten comprender a su madre religiosa y juzgadora, a su padre ausente en algún lugar de Australia y a su profesor, el señor Watts. Relaciona, por ejemplo, a la señorita Havisham, quien "viste aún su traje de novia en espera de un acontecimiento que ya pasó" (Jones, 2008, p. 64) con su madre que parecía atrapada en un momento parecido. La literatura le permite a Matilda, "actuar menos desde el sojuzgamiento y más desde la comprensión" (Vásquez, 2008, p. 228).

Pero también la novela de Dickens provee a esta niña de palabras para nombrar esas regiones íntimas que llamamos emociones y que afloran, muchas veces, al margen de la razón: "ahora experimentaba el miedo igual que Pip cuando Magwitch lo amenazó con arrancarle el corazón y el hígado si por la mañana no regresaba con comida" (Jones, 200, p. 107). Pip es el punto de comparación que le ofrece la oportunidad de leerse, de escribirse y de reinventarse. En este orden de ideas lo expone Petit, cuando afirma:

los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarnos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas. Y desde el momento en que tocan lo más profundo de la experiencia humana: la pérdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda de sentido, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y cada uno de nosotros (Petit, 1999, p. 37).

Matilda, negra como la noche, no solo habita la piel de un niño blanco, sino que su alma es revestida por sus palabras, por las palabras de Pip. Más adelante, cuando deja la isla, no le es extraño tal acontecimiento pues ya sabía qué era marcharse, "sabía por Pip lo que era irse de un sitio. Sabía que no se mira atrás" (Jones, 2008, p. 221). Quizás echaba raíces el miedo de convertirse en estatua de sal, como le sucedió a la esposa de Lot. Sin embargo, pese a la vergüenza que en un momento le generó su propio hogar, ella lo intentaría donde Pip había fallado: "trataría de volver a casa" (Jones, 2008, p. 252). Toda la construcción de su subjetividad, apuntalada en la identificación con Pip, le permite también hacerse autora de su propia vida, construir su propio texto, distanciarse de su amigo y elegir en otra dirección.

El señor Watts y un puerto donde arribar. *El señor Pip* es una novela que señala el poder del profesor para abrir caminos y transformar vidas. Su lugar está en relacionar a las nuevas generaciones con un bien cultural, para luego hacerse prescindible. El libro que tanto apasionó a Matilda, es también la pasión de este hombre blanco que llega a la isla movido por el amor. Pip es, como él, un inmigrante: "ambos dejan atrás el lugar donde se criaron. Ambos se marchan solos. Ambos son libres de rehacer su vida. Ambos son libres también de cometer errores" (Jones, 2008, p. 97).

Quizás en la pasión que siente el señor Watts por esta obra literaria reside parte del éxito de su empresa pedagógica. Esa pasión es la que sugiere Heinrich Roth cuando en *El buen arte de la preparación de la clase* alude a que el dominio de un saber implica un encuentro íntimo, un vínculo personal, una relación viviente con un bien cultural, que obedece a las lógicas del deseo y no a los imperativos del deber.

Tener este conocimiento profundo le permite al maestro distinguir entre lo esencial y lo accesorio, entre lo nimio y lo fundamental para hacerlo así formativo y comprensible a sus estudiantes. Años después, Matilda

descubre que el señor Watts les había leído una versión simplificada de *Grandes esperanzas*. Si bien esto en un comienzo la decepciona, luego comprende que él “había aligerado las frases, había improvisado, para ayudarnos a llegar a un lugar definido en nuestras cabezas. El señor Watts había reescrito la obra maestra del señor Dickens (...) para volverla más asequible a nuestros jóvenes oídos” (Jones, 2008, pp. 224-226).

El señor Watts hizo próximo lo lejano. Él les presentó este gran autor a los niños y les ayudó a conocerlo, haciéndose él mismo una presencia evanescente y escurridiza, porque lo importante era transportarlos a otros mundos posibles, procurarles otra vida, permitirles reinventarse, recuperar su voz, reconocer, rememorar y apropiarse de la belleza del buen decir.

Matilda llegó a conocer más de Dickens que del hombre que se lo había dado a conocer. Pero comprendió que él era lo que necesitaba ser,

lo que nosotros le pedíamos que fuera. Quizás hay vidas como esa: se derraman y llenan cualquier espacio que les hayamos preparado. Necesitábamos un maestro, y el señor Watts lo fue. Necesitábamos a un mago para evocar otros mundos, y el señor Watts se convirtió en ese mago. Cuando necesitábamos a un salvador, el señor Watts desempeñó tal papel. Cuando los pieles rojas exigieron su vida, el señor Watts se entregó (Jones, 2008, p. 242).

El señor Watts fue una balsa para llegar al puerto del señor Dickens. Él hizo posible un diálogo entre su cotidianidad y lo universal, representado en este caso por esta novela clásica. No fue un impedimento para comprender, amar y sentir esta obra, el hecho de que sus pequeños lectores habitaran un lugar distinto, de que fueran de raza diferente a la de los protagonistas o que se tratara de épocas distantes. Por el contrario, esta novela toca el alma de Matilda, se revela como un espejo en el que lee su vida, y esto fue y sigue siendo posible por el hecho de que la literatura es metáfora de la condición humana. Así, más que ahondar en brechas espaciales o temporales, la literatura nos recuerda que todos estamos hechos de la misma materia: de palabras, de esperanzas, de dolores, de sueños rotos; pero también de mezquindades, de injusticias, de demonios.

Matilda llegó a ser profesora de literatura. Aprendió que cada profesor tiene un as en la manga. El suyo consistía en leer *Grandes esperanzas* en voz alta (Jones, 2008, p. 230). Tal como a ella le fue regalado este libro, ella lo comparte con sus alumnos. Con ello enseña desde su profunda y dolorosa experiencia, desde el apasionamiento que le produjo el único libro que le regaló un mundo nuevo en un momento en que lo necesitaba

con desesperación (Jones, 2008, p. 229); pero con ello, además, honra la memoria de su profesor.

Puerto dos

De agujas, hilos y tramas. Los tejidos de la literatura en la vida de una costurera

En medio de un proyecto revolucionario que atezca los hilos de la libertad, que va perforando con sus agujas las pieles en las que quiere imponer sus tejidos, un par de jóvenes alientan su propia revolución, la revolución de las palabras, de las letras, de la literatura. De esto nos invita a ser testigos el escritor Dai Sijie en su novela *Balzac y la joven costurera china*.

La trama de la historia trae a colación una de las campañas ideológicas propuestas por el régimen del presidente Mao Zedong, en el marco de la Revolución Cultural China, esto es, los programas de reeducación a los que eran sometidos los intelectuales o sus hijos quienes, como en el caso de los dos jóvenes protagonistas de la obra, eran enviados lejos de la ciudad a desempeñar labores de campo. “Nos obligaron a cargar con el papel de jóvenes intelectuales a causa de nuestros padres, considerándonos entonces enemigos del pueblo” (Sijie, 2001, p. 14). En el Fénix del Cielo —así se llamaba la montaña adonde fueron enviados—, estos chicos descubren un lugar inhóspito donde son objeto de las embestidas punzantes de la soledad, la frustración y la humillación cuando, a menudo, deben cargar sobre sus espaldas cubos de madera repletos de excrementos. *Cenizas de palabras*. Unida a la opresión de los intelectuales por parte de Mao, había otro hecho agravante: “Por aquel entonces, todos los libros estaban prohibidos, salvo los de Mao y sus partidarios” (Sijie, 2001, p. 56). Así pues, en este régimen, como en tantas otras dictaduras, la censura recae sobre miles de páginas escritas. La historia humana está llena de capítulos en los que, como se recrea en el libro *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, un fuego devastador reduce centenares de libros a cenizas. También en la novela de Sijie las llamas asoman su voracidad. De ellas son objeto los libros extranjeros que conservaban las familias de los jóvenes: “Se hicieron humo. Fueron confiscados por los guardias rojos que los quemaron en público, sin compasión alguna” (Sijie, 2001, p. 57). Entre los libros prohibidos por el régimen de Mao estaba la literatura occidental. Se reafirma el hecho de que, ante los ojos de cualquier forma de totalitarismo o estructura dogmática, los libros son monstruos de múltiples cabezas que hay que destruir so pena de poner en peligro la solidez del credo político o religioso que se defiende. Al respecto, en el libro *La bibliotecaria de Auschwitz* de Antonio G. Iturbe aparece un planteamiento contundente:

A lo largo de la historia, todos los dictadores, tiranos y represores, fuesen arios, negros, orientales, árabes, eslavos o de cualquier color de piel, defendieron la revolución popular, los privilegios de las clases patricias, el mandato de Dios o la disciplina sumaria de los militares, fuera cual fuese su ideología, todos ellos han tenido algo en común: siempre han perseguido con saña los libros. Son muy peligrosos, hacen pensar (2012, p. 14).

Era impensable entonces que, en aquella montaña donde estaban atados por los hilos de un poder infranqueable, estos jóvenes hallaran las páginas que podrían ofrecerles otros hilos, unos hilos de Ariadna para salir del laberinto de la opresión y encontrar modos de vida alternativos. Conviene citar a Mario Vargas-Llosa (1990, p. 13) cuando sostiene:

Vivir las vidas que uno no vive es fuente de ansiedad, un desajuste con la existencia que puede tornarse rebeldía, actitud indócil frente a lo establecido. Es comprensible, por ello, que los regímenes que aspiran a controlar totalmente la vida, desconfíen de las ficciones y las sometan a censura. Salir de sí mismo, ser otro, aunque sea ilusoriamente, es una manera de ser menos esclavo y de experimentar los riesgos de la libertad.

Pues ese riesgo que sugiere el Nobel peruano fue el que se dieron el permiso de experimentar los jóvenes cuando, tras apelar a diferentes estrategias —chantaje y robo— para apropiarse de los libros que escondía “el Cuatrojos”, otro joven que también se reeducaba allí y que escondía una maleta con obras prohibidas, acceden a una oferta literaria de indudable exquisitez:

los grandes escritores occidentales nos recibieron con los brazos abiertos: a su cabeza estaba nuestro viejo amigo Balzac, con cinco o seis novelas, seguido de Victor Hugo, Stendhal, Dumas, Flaubert, Baudelaire, Romain Rolland, Rousseau, Tolstoi, Gogol, Dostoievski y algunos ingleses: Dickens, Kipling, Emily Bronte... ¡Qué maravilla! Tenía la sensación de que iba a desvanecerme en las brumas de la embriaguez. Sacaba las novelas de la maleta una a una, las abría, contemplaba los retratos de los autores y se las pasaba a Luo. Al tocarlas con la yema de los dedos, me parecía que mis manos, que se habían vuelto pálidas, estaban en contacto con vidas humanas (Sijie, 2001, pp. 106-107).

Los gestores de una conquista. Después de este hallazgo, la vida de los jóvenes nunca amaneció igual. Ya no eran solo las agujas de la desazón las que deja-

ban sus pinchazos en sus pieles inermes; ahora recibían las agujas y el hilo de un patrimonio cultural que quería hacer sus propios tejidos en sus vidas. Y no fue en vano. Después de varias costuras en la propia existencia, los hilos se extienden a las telas de una joven campesina, una costurera residente en una aldea cercana. “Con estos libros voy a transformar a la Sastrecilla. Ya no será más una simple montañesa” (Sijie, 2001, p. 108). Con esta frase, uno de los jóvenes protagonistas cuyo nombre no se menciona en la obra —el otro se llama Luo— y quien narra en primera persona la mayoría de los capítulos, sentencia lo que sería el cambio radical de la costurera. Honoré de Balzac o, mejor, sus libros fueron los gestores de esa metamorfosis. La tesis de que la literatura puede operar grandes transformaciones en la existencia humana encuentra en la experiencia de esta mujer un argumento contundente. Las letras del escritor francés fueron las agujas que, con el ímpetu de las olas que sacuden la pasividad del mar, se arrojaron sobre esta aldeana para crear las fisuras, los agujeros, los intersticios por donde podría mirar de otro modo. La joven que antes confeccionaba trajes, apelando a una forma de costura no convencional —la proporcionada por los libros— construye, con arrojo, la indumentaria de su feminidad, de sus modos de pensar y sentir. *Úrsula Mirouët* fue el primer libro de Balzac que empezó a atraer los hilos de otras épocas y lugares, de otras formas de existencia. Dice Luo, el otro joven que apadrinó la formación de esta nueva lectora que: “Al finalizar su lectura quedó boquiabierta, inmóvil [...] me dijo que el contacto con las palabras de Balzac sobre su piel le proporcionaría sensibilidad e inteligencia” (Sijie, 2001, p. 68).

Donde otros se reeducaban llevando a cabo trabajos forzosos y degradantes, ella se reeducaba gracias a las ficciones y, de manera especial, a las novelas. En su libro *La verdad de las mentiras*, Mario Vargas-Llosa sostiene que “Cuando leemos novelas no somos el que somos habitualmente, sino también los seres hechizados 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” (1990, p.11).

De algún modo, la joven costurera percibe esta posibilidad cuando a propósito de sus lecturas sostiene: “no imaginaba que fuera posible representar a alguien sin dejar de ser uno mismo” (Sijie, 2001, p. 151). Lejos de la evasión, esta experiencia le otorga la posibilidad de la confrontación, la exploración de sus múltiples yo, aspecto esencial para saber de sí mismo. Dice también Vargas-Llosa sobre las novelas que “ellas nos ofrecen una perspectiva que la vida verdadera, en la que estamos inmersos, siempre nos niega” (1990, p. 9). No es gratuito entonces que esta mujer mani-

fieste: “Las novelas que Luo me leía me daban ganas de zambullirme en el agua fresca del torrente. ¿Por qué? ¡Para desahogarme de una vez! Puesto que a veces, no podemos evitar decir lo que llevamos en el corazón...” (Sijie, 2001, p. 149).

En un contexto y una vida atravesados por los agujijones de la estrechez y la prohibición también la expresión libertaria de los deseos y las ideas se reprime. Por eso, el desahogo al que la impulsan las ficciones. En ellas se hizo costurera de otros modos de ser y de repensarse como mujer. De ahí la expresión que le dirige a Luo tras su decisión de abandonarlo a él, quien era su amante, y a su amigo que la amaba en secreto, para marcharse a la ciudad: “Me había dicho que Balzac le había hecho comprender algo: la belleza de una mujer es un tesoro que no tiene precio” (Sijie, 2001, p. 189).

Son muchos los hilos que pueden seguir desprendiéndose de la filigrana literaria de este libro de Sijie. Como no hay pretensiones de exhaustividad, solo un hilo más para afinar el tejido que nos ocupa a propósito de esa relación entre literatura, formación y escuela. Y si como la joven costurera china también los niños y los jóvenes de nuestras escuelas encontrarán en la literatura las agujas y los hilos para, como dice Louise Rosenblatt en su libro *Literatura y exploración*, “tramar su propia filosofía personal” (2002, p. 46). Si como sostiene esta misma autora, se propiciaran espacios para que los lectores vivieran experiencias literarias que posibiliten verdaderas “interacciones fructíferas” o transacciones entre ellos y las obras (2002, pp. 52-53). Si de las escuelas desaparecieran, de una vez, esos regímenes que levantan ciertas “piras pedagógicas” en las que se queman libros y lectores que no llegan a encontrar prácticas que les otorguen su dignidad. Entonces habría otro tiempo, otras costuras, otros tejidos y, por supuesto, muchas costureras chinas.

Puerto 3

La experiencia literaria de una guardiana de libros

Una amante apasionada por las letras. Lectura, ducha, amor y reposo son los aspectos que caracterizan los rituales de encuentro entre Hanna Schmitz y Michael Berg, los protagonistas de la obra *El lector*, de Bernhard Schlink. Es esta la relación que se establece en la primera de las tres partes que componen la obra. Allí se asiste a una experiencia de lectura que invita a participar en dos roles esenciales: el de un lector que se abandona a la lectura en voz alta y el de una oyente que se entrega con decisión a lo escuchado. Con su canto de sirenas dotado de las más selectas melodías literarias, el joven, quien es 21 años menor que su amante, va conquistando un oído que se niega a aferrarse al mástil para dejar que esa musicalidad atravesara sus fibras más íntimas. Ese ritual de lectura se traduce para ella en una escuela, la misma que, alejada de las estructuras, a veces férreas y frustrantes de ciertas escuelas reales, alienta su propio espacio de formación. Mediante los libros habitados por su ser, Hanna se da el permiso de vivir la experiencia que nos recuerda Fernando Pessoa cuando sostiene: “Leer es soñar de la mano de otro” (2009, p. 22). Homero, Tolstoi, Schiller, Goethe, entre otros, van trazando el itinerario de sus sueños lectores, de sus excursiones literarias:

Mantuvimos nuestro ritual de lectura, ducha, amor y reposo. Le leí *Guerra y paz*, con todas las digresiones de Tolstoi sobre la historia, los grandes hombres, Rusia, el amor y el matrimonio; debieron de ser entre cuarenta y cincuenta horas. Yo como siempre, Hanna siguió atentamente el desarrollo

de la narración. Pero ya no era como antes; ahora se reservaba sus juicios. Natacha, Andréi y Pierre no formaban parte de su mundo como había sucedido con Luise y Emilia; ahora era ella quien entraba en el mundo de los personajes, con el asombro con que emprendería un largo viaje o penetraría en un palacio en el que se le permitía entrar y quedarse, con cuyas estancias llegaba a familiarizarse, sin por ello perder nunca del todo el recelo (Schlink, 2002, pp. 67-68).

Cuántos supuestos lectores saborean los platos más exquisitos y no ocurre nada en su metabolismo existencial. Una comida sin ecos, sin digestión. Los libros pasan por sus vidas como moscas que apenas rozan la piel sin dejar marca alguna. No es el caso de Hanna. Ella degusta, digiere, se deja rozar y atravesar la piel. Acaso iba comprendiendo que "solo obtienes algo de los libros cuando eres capaz de poner algo tuyo en lo que estás leyendo" (Márai, 2012, p. 214).

En cada ritual, con el recelo del pequeño que guarda su juguete máspreciado, esta oyente impenitente se convierte en guardiana de ese patrimonio cultural y estético que descubre su oído apenas rescatado de su sordera literaria. En ella tiene lugar una promiscuidad legítima: ser amante de su lector y ser amante de los libros. Ellos son su *Felicidad clandestina*, como el cuento de Clarice Lispector (2002) cuya pequeña protagonista se obsesiona con la consecución y posterior lectura de un libro de Monteiro Lobato. Detrás de esa felicidad, de esa guardiana de la lectura en voz alta, se esconde el rostro de otra guardiana que vale la pena explorar.

Las páginas en blanco y negro de una analfabeta. Todavía se oyen los testimonios, aún resuenan los gritos desgarradores, no se han olvidado el humo ni las cenizas de los hornos. La memoria de la humanidad todavía está llena de este acontecimiento: el holocausto nazi. La obra de Schlink también hace memoria, también vuelve su mirada sobre esta época nefasta. Y en ella está implicada Hanna. He ahí su otro rostro: "Luego volví a ver a Hanna. En el Palacio de Justicia. No era el primer juicio contra criminales de guerra, ni tampoco uno de los más importantes. El catedrático, uno de los pocos que por entonces trabajaban sobre el pasado nazi de Alemania y los procesos judiciales relacionados con él, lo escogió como tema de un seminario" (Schlink, 2000, p. 86).

Hanna ya no es la amante. Después de varios años irrumpe nuevamente en la vida de Michael, ahora estudiante de derecho, con el rostro de una acusada. ¿La razón? Participó como guardiana en los campos de concentración nazi. Durante el juicio, "Hanna confirmó con monosílabos que había prestado servicios hasta la primavera de 1944 en Auschwitz y hasta el invierno siguiente en un campo más pequeño cerca de Cracovia; que posteriormente se había puesto en camino en dirección oeste con los prisioneros" (Schlink, 2000, p. 92). He aquí su verdad, sus páginas en negro. Las mismas por las que es llevada a un tribunal donde se le acusa de estar involucrada en la muerte de unas prisioneras que murieron quemadas en una iglesia y de haber escrito un informe que la compromete con esas muertes y con la selección de las retenidas para ser ajusticiadas en las cámaras de gas. Allí se declara culpable ante la impotencia y los dilemas que asaltan a Michael quien, luego de atar cabos, deduce que Hanna es analfabeta y que acaso por vergüenza, se niega a confrontarse con la prueba grafológica que intenta comprobar si su letra corresponde a la que presenta el informe. He ahí sus páginas en blanco pues,

Hanna no sabía leer ni escribir. Por eso quería que le leyeran en voz alta. Por eso, durante una excursión en bicicleta, me había dejado a mí todas las

tareas que exigieran escribir y leer, y por eso aquella mañana en el hotel, al encontrar mi nota, se desesperó, comprendiendo que yo esperaba que la hubiera leído y temiendo quedar en evidencia. Por eso se había negado a que la ascendieran en la compañía de tranvías; su punto débil que en el puesto de revisora podía ocultar fácilmente, habría salido a la luz en el momento de iniciar la formación para el puesto de conductora. Por eso rechazó el ascenso en Siemens y se convirtió en guardiana de campo de concentración (Schlink, 2000, pp. 123-124).

El haber sido huérfana de una cultura letrada la catapultó al holocausto. Su hambre de letras, su apetito lector insatisfecho y su sed de palabras la llevan incluso, durante su oficio de guardiana, a seleccionar a varias mujeres para que le lean noche tras noche. Guardiana de prisioneras y guardiana de libros. He ahí su paradoja: uno de sus oficios convoca la muerte y la barbarie, el otro, una experiencia vital. Después viene su propia prisión, la cadena perpetua a la que es condenada. Pero ni siquiera la frialdad de su celda es capaz de apagar el fuego que enciende en ella la palabra. Esa obstinación por el lenguaje oído, leído y escrito se traduce en uno de los aspectos más apasionantes de la obra. En Hanna tienen asidero tres escenarios fundamentales para vivir la literatura, las experiencias de escuchar, leer y escribir. Estas últimas conquistas construyen sus asomos de libertad entre las rejas, gracias a que Michael se reconquista como su lector, decide leer para ella y grabar cintas que luego le envía a prisión. En las cartas que ella le dirige desde su cautiverio durante el intercambio epistolar que mantienen, él va leyendo el testimonio de su aprendizaje: “y cada letra era una conquista nueva” (Schlink, 2000, p. 76). Tan conmovedora como sugerente resulta la descripción que de sus métodos de aprendizaje realiza la directora de la cárcel en la conversación que sostiene con Michael tras la muerte de Hanna:

-Aprendió a leer con usted. Se llevaba en préstamo de la biblioteca los libros que usted le había grabado y seguía palabra por palabra y frase por frase lo que oía. De tanto pararlo y ponerlo en marcha y rebobinar hacia adelante, el aparato acabó estropeándose y había que repararlo cada dos por tres. [...] Al principio no quería hablar de ello, pero luego empezó también a escribir y me pidió un libro de caligrafía y ya no intentó ocultarlo más (Schlink, 2000, p. 193).

Esta es su travesía para salir del ayuno y alentar la proeza que se sintetiza con contundencia en la obra: “El analfabetismo es una especie de minoría de edad eterna. Al tener el coraje de aprender a leer y escribir, Hanna había dado el paso que llevaba de la minoría a la mayoría de edad, un paso hacia la conciencia” (Schlink, 2000, p. 176). Este paso le permite dimensionar, quizás, los alcances de su pasado nazi, de una época funesta que sacudió y aún conmociona a la humanidad entera. A esos alcances se refieren Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000, p. 16) cuando afirman:

el siglo XX ha sido roto por un acontecimiento que nos obliga a repensarlo todo, incluso la contingencia humana: Auschwitz. Auschwitz no es solamente el nombre de uno de los campos de concentración más importantes del régimen de la Alemania nazi en la Segunda Guerra Mundial. Auschwitz es el *símbolo* del mal radical, del exterminio más absoluto, de la crueldad sin límites. Auschwitz es el infierno de la tierra.

No es osado aseverar que los libros que Hanna lee en prisión sobre el tema del holocausto y, de manera especial, las obras literarias que decide habitar, la llevan a comprender no solo ese infierno sino, a encontrar otras condiciones de existencia y con ellas, otras lecturas del mundo. Las letras fueron su escuela, su invitación a una transformación vital, su esperanza donde ya solo se avizoraban las fauces del abismo. En esas letras descubre, tal vez, tres dimensiones fundamentales que pueden experimentarse por medio de la literatura: la posibilidad de construir conocimiento, de vivir experiencias estéticas y de configurar una ética personal. Su trabajo en este último aspecto es tal vez uno de sus mayores esfuerzos, pues la ética tiene qué ver, entre otras cosas, como plantea Luis Percival Leme Britto en su texto *Literatura, conocimiento y compromiso con la libertad*, con “la dimensión de pensar y de construir la dimensión de lo humano” (2010, p. 24). Unida a sus consabidas conquistas en relación con las prácticas letradas, ponerse en situación de entrar en esa dimensión, es un logro sustantivo, un logro que, si no la absuelve, la ayuda a superar su miopía y su sordera frente a su realidad y frente a los otros y, sobre todo, a confrontar la dureza del corazón. Después de su participación en los campos de concentración y de su relación con los libros, Hanna entiende acaso que “quien ama los libros pero no ama a los hombres es un fatuo o un réprobo” (Pavese, 2009, p. 6), que ni la guerra ni las armas son una forma digna de existencia y que el amor y la palabra —no cualquier palabra por supuesto— pueden ser los vientres donde se fecunde una vida ajena al horror y a la crueldad, tal como lo sugiere este hermoso poema de Miguel Hernández:

Tristes guerras
si no es amor la empresa.
Tristes, tristes.

Tristes armas
si no son las palabras.
Tristes, tristes.

Tristes hombres
si no mueren de amores.
Tristes, tristes.

Epílogo

Entre el espacio íntimo y el espacio público, la literatura va tejiendo una experiencia personal. Esto es lo que nos recuerda la joven tejedora del cuento de Marina Colasanti, quien con el telar construía su sencillo pero singular universo. Con sus hilos de plata creaba las finas hebras de lluvia; con sus hilos dorados, un cálido amanecer. Pero también cuando fue preciso destejer, borró todo lo que había elaborado, incluso lo que con cuidado había deseado. Las palabras relatadas, apropiadas, memoradas son esos hilos invisibles que les permitieron a nuestras tres mujeres —Matilda, la Sastrecilla y Hanna— construir, reconstruir y deconstruir su universo vital. Y es que la literatura nos pone de frente a la posibilidad de soñar, de reinventar, de imaginar, de sentir, de pensar, de decidir, de confrontar, de crear intersticios... ¿No son estos, acaso, algunos de los efectos más potentes de la formación? ¿No deberían ser estas algunas de las principales apuestas de la escuela? La literatura no solo nos amplía nuestros horizontes cognoscitivos, no solo desarrolla nuestro intelecto; también afecta nuestra sensi-

bilidad, nos dispone a experiencias estéticas y a realidades humanas que afloran, interrogan y conmocionan nuestra posición ética.

Sobre las autoras

Díela Bibiana Betancur-Valencia es magíster en investigación psicoanalítica. Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Profesora en educación básica, media y en la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Érica Elexandra Areiza-Pérez es magíster en literatura colombiana. Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en pregrado y posgrado. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Bibliografía

- Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Britto, Luiz Percival Leme (2010). Literatura, conocimiento y compromiso con la libertad. En *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Bogotá: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura.
- Iturbe, Antonio G. (2012). *La bibliotecaria de Auschwitz*. Bogotá: Planeta.
- Jones, Lloyd (2008). *El señor Pip*. Barcelona: Salamandra.
- Lispector, Clarice (2002). *Cuentos reunidos*. Bogotá: Alfaguara.
- Márai, Sándor (2012). *La mujer justa*. Barcelona: Salamandra.
- Pavese, Cesare (2009). Leer y releer, 54. Sistema de bibliotecas, Universidad de Antioquia.
- Pessoa, Fernando (2009). Leer es soñar de la mano de otro. *Leer y releer*, 56. Sistema de bibliotecas, Universidad de Antioquia.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. Victoria Schussheim (trad.). México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Roth, Heinrich (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación*, 1, 26-36, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica.
- Schlink, Bernhard (2000). *El lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sijie, Dai (2001). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona: Salamandra.
- Vargas-Llosa, Mario (1990). *La verdad de las mentiras. Ensayos sobre literatura*. Barcelona: Seix Barral.
- Vásquez-Rodríguez, Fernando (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.

