



La literatura juvenil histórica como medio para la construcción de la identidad¹

ISABELLA LEIBRANDT
 Universidad de Navarra, España

¹ La presente investigación forma parte del proyecto "Cultura emocional e identidad" del Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra (España) en relación con el subproyecto: "Narrativas literarias y discursos pedagógicos".

RESUMEN: La narrativa literaria infantil y juvenil, además de entretener, se presta como lugar histórico y contemporáneo para concienciar y hacer reflexionar a los jóvenes lectores sobre temas como la identidad (¿quién soy?), la indispensable reflexión sobre uno mismo, la relación con y el recuerdo de los antepasados, el olvido y la necesidad de la transmisión del pasado a las siguientes generaciones, y por tanto, la responsabilidad individual como vínculo entre el pasado y el futuro. A pesar de la dificultad de la transmisibilidad de horrores de guerras a segundas y terceras generaciones, queremos presentar la función de la literatura infantil y juvenil (LIJ) histórico-contemporánea como mediador para un diálogo intergeneracional abierto.

PALABRAS CLAVE: literatura infantil y juvenil, identidad, memoria cultural y comunicativa

ABSTRACT: Literary narrative, as well as entertaining, provides a historical and contemporary place to raise awareness and reflection in young readers on subjects such as identity ('who am I?'), the necessary self-reflection, the relationship with memories of the ancestors, the forgetfulness of the past and the need for its transmission to subsequent generations, and therefore, the individual responsibility as a link between past and future. Despite the difficulty in transferring the horrors of wars to second and third generations, we present the role of contemporary historical children's literature as a mediator for an open intergenerational dialogue.

KEYWORDS: children's literature, identity, cultural and communicative memory



No encontré ni encuentro en ellos un escape, sino una manera distinta de abordar la realidad,
una posibilidad de pensar el mundo que habitamos desde otros paradigmas.
Con seguridad, la ficción es una herramienta potente e insustituible para conocer lo real.

Liliana Bodoc

1. INTRODUCCIÓN

Carsten Gansel y Heinrich Kaulen (2011) escriben que la tematización de la guerra en la literatura alemana del siglo XX juega un papel central debido a que los alemanes no solamente han estado involucrados como autores en los crímenes en la primera y segunda guerras mundiales. Es sobre todo después de la reunificación alemana cuando se produjo una remodelación de la memoria funcional que tuvo como consecuencia una nueva asimilación y valoración de los hechos ocurridos. Llegaron entonces aquellos acontecimientos, problemas y temas a la memoria viva que se habían ocultado, rechazado o desestimado durante un largo período. La guerra y el Holocausto aparecieron en una luz diferente lo mismo que acontecimientos relacionados como la huida, la expulsión o los bombardeos. La nueva generación de autores y autoras que no han conocido la guerra por sí mismos como participantes o testigos, narran actualmente de manera expresa estos temas clave del pasado alemán desde una perspectiva diferente. Como bien constatan estos dos autores de la reciente publicación *Kriegsdiskurse in Literatur und*

*Medien von 1989 bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*² la literatura como una forma de auto-observación de las sociedades a su vez representa un medio en el que se pueden tematizar las condiciones de desarreglo y desorden producidos por la guerra. La literatura y los medios audiovisuales se consideran en este contexto como formas de expresión cultural que a través de representaciones simbólicas ofrecen recuerdos individuales y/o específicos de una generación para la memoria colectiva. La codificación especial en la que se efectúa este proceso y los temas, las cuestiones y motivos específicos que están en el primer plano son significativos en cuanto a los procesos de formación de la identidad y de la memoria colectiva en una sociedad. Al mismo tiempo, en estos textos se muestran formas individuales, generacionales y colectivas de recuerdos que, aparentemente como procesos de recuerdo naturales, se convierten en el objeto de la reflexión estética, del análisis y de la crítica. Estas representaciones narrativas de los recuerdos hacen ver que cualquier forma de recuerdo y memoria siempre posee el carácter de una construcción individual y social.

A la pregunta, ¿para qué la historia?, una de las respuestas clásicas es que necesitamos la historia, las narraciones históricas así como nuestras propias historias vividas para aclararnos sobre nosotros mismos. Las historias nos dicen quiénes somos, todas las personas estamos involucradas en historias y la verdadera puerta de acceso a ellas es a través de las historias sobre ellas (Angehrn, 1985: 1). De hecho realmente conocemos a alguien cuando conocemos no solo sus características personales y roles sociales sino también algo de su historia, de su vida. Estar familiarizado con alguien supone conocer su historia. Lo mismo vale para la relación consigo mismo. En este sentido explica Emil Angehrn que familiarizarme o incluso aclararme conmigo mismo quiere decir conocerme en cuanto a lo que soy realmente y lo que he llegado a ser, ser consciente de mi historia y no desprenderme de ella como si fuese algo desconocido, olvidarla o reprimirla. Parece por tanto que es una necesidad elemental del ser humano traer a la memoria su historia para aclararse sobre sí mismo, para dar cuenta de quién uno es realmente. Hay una necesidad de guardar la historia pasada como parte de uno mismo en el recuerdo.

Queremos a continuación aportar una visión de la literatura infantil y juvenil en relación al tema de la memoria cultural con una especial mención de ciertos aspectos de la formación de la identidad en referencia al conocimiento histórico cultural. Para los jóvenes lectores de este tipo de lecturas se abre la posibilidad de poner en relación historia e identidad, también conocer la dicotomía entre *la* historia y *las* historias y así reflexionar sobre la pregunta qué tienen que ver estas diferentes historias con las historias particulares de cada uno.

² Discursos de guerra en la literatura y los medios desde 1989 hasta principios del siglo XXI (Gansel/Kaulen, 2011).

2. LA UNIÓN HISTÓRICO-LITERARIA EN LA LIJ

¿Cómo puede la narrativa ficcional infantil hacer una aportación al fomento de la consciencia histórica, memoria comunicativa y construcción de la identidad? En lo siguiente trataremos de unir importantes requisitos acerca de las competencias constituyentes de la didáctica de la historia. Consideramos la literatura histórica infantil y juvenil un medio idóneo para el fomento de la consciencia histórica y el desarrollo de una competencia clave que es la consciencia para el tiempo histórico. Si hacemos referencia específicamente a autores de la LIJ histórica que desde el presente describen hechos históricos en una narración ficcional, es porque valoramos su narrativa como un intento de escribir contra el olvido, y de este modo, de querer aportar una visión particular del pasado conflictivo. Como en las sociedades tradicionales donde existía la costumbre de narrar historias, así en las sociedades modernas la narrativa cumple la función de asegurar la memoria comunicativa convirtiéndose en un medio para un recuerdo biográfico. Para la formación de la identidad, el recuerdo del propio camino de vida, especialmente de las primeras etapas de la infancia y adolescencia, es de una importancia decisiva. Con la ayuda de la narrativa, los individuos de la modernidad aprenden a recordar la propia vida construyendo así una biografía con una identidad. Nadie pondrá en duda que los medios como el cine, la televisión, el teatro, la pintura y, especialmente, la literatura hacen referencia a momentos históricos que influyen en las imágenes que tengamos de hechos históricos formando e influyendo en nuestra consciencia histórica aún sin que tengamos recuerdos propios y personales de estos acontecimientos. Todos en diferente medida, según la edad y la cercanía de los hechos, hemos presenciado imágenes emitidas sobre el 11-S, la caída del muro o de las importantes victorias en el fútbol que se han grabado en nuestras mentes formando así una memoria colectiva y no solamente individual. Debido a estas imágenes transmitidas se reconoce que nuestra consciencia histórica no solamente es influida por la historia reconstruida por los hechos históricos sino en gran parte por elementos ficticios.

En la didáctica de la historia se destaca sobre todo la ficción literaria como un medio adecuado y poderoso para que niños y jóvenes fomenten la imaginación para el desarrollo de una consciencia de la realidad. Friederike Wille³ (2009) en su trabajo sobre "La literatura infantil para el tratamiento del nacionalsocialismo y Holocausto en Primaria" destaca la capacidad de la imaginación como un objetivo central en la formación histórica de los niños ya que es a través de ella cuando los jóvenes lectores crean imágenes propias desarrollando así una idea de lo que fue. Especialmente en el mundo actual, determinado por los medios audiovisuales, el cine, la televisión y los juegos de ordenador, que transmiten unas imágenes

³ Todas las citas en el texto son traducciones de la autora del artículo.

preconcebidas, los especialistas en los temas educativos y didácticos perciben que la capacidad de los jóvenes de hacerse su propia imagen o idea de un hecho se atrofia. En cambio, las imágenes personales que surgen con cada texto que leemos ayudan a la comprensión y forman nuestro recuerdo histórico individual.

Se considera, por tanto, que en el proceso del aprendizaje histórico la imaginación es la condición previa para la comprensión, ya que permite establecer una conexión entre el presente y lo "desconocido" del pasado. La autora alemana llama la atención sobre la importancia desde el punto de vista didáctico, aparte de fomentar la capacidad de imaginación, evocar lo que llama 'un momento de irritación, provocación o consternación'. Mientras que la capacidad de la imaginación permite a los lectores hacerse una idea de lo que fue, la provocación evita una inmersión irreflexiva en el pasado. Wille (2009: 7) define la función de la 'irritación' como una emoción que provoca primero un interés, seguido por una búsqueda racional de los hechos históricos y que, finalmente, lleva a una reflexión racional. Nos parece importante remarcar el requisito de que el primer impacto emocional sea reemplazado por un pensamiento racional dado que del momento de la irritación, o sea de una consternación sobre el propio mundo o ajeno, debe surgir una ampliación de la experiencia y desarrollarse un aprendizaje histórico. De ahí, sacamos una primera conclusión importante: sin la imaginación no se produce una irritación y sin una irritación no hay un aprendizaje histórico. Asimismo, es importante constatar que, aunque el momento de la irritación en primer lugar es un proceso subjetivo, en un procedimiento didáctico puede ser provocado, por ejemplo, a través de preguntas irritantes o materiales (fotos, vídeos, etc.) que ofrezcan una alta probabilidad de causar en los niños y jóvenes un momento de irritación. Así:

La LIJ desde unas consideraciones didáctico históricas debería provocar un momento de irritación en el cual los niños se pregunten si la historia narrada que implica a las figuras, los lugares y los sucesos de la narración realmente sucedió de esta forma. El empleo de fuentes auténticas en los libros infantiles favorece el fomento de la consciencia de la realidad (Wille, 2009: 9).

Otra importante función de la LIJ que queremos señalar es su contribución a la memoria comunicativa. En este sentido, se entiende la LIJ como un medio de transmisión del saber cultural y de tradiciones histórico-culturales que determinan aquello que llega al presente a través de una circulación viva. Ewers (2005: 131) en su definición respecto a la LIJ histórica, hace referencia a narraciones que se desarrollan en un marco histórico concreto o que hacen referencia a momentos históricos contemporáneos entendidos como el pasado más cercano en cuyas consecuencias vivimos actualmente. La LIJ histórica se presta como un medio de comunicación y transmisión de recuerdos y, desde el punto de vista didáctico histórico, los recuerdos narrados y personalizados evitan que la historia se desconecte de la realidad. Sin

embargo, nos parece relevante remarcar el requerimiento de Ewers (2005: 104) de que los autores que escriben para un público infantil deberían comparecer como afectados por los acontecimientos descritos, mostrarse marcados por ellos hasta hoy en día o bien hablar sobre su relación actual respecto a la propia implicación en los hechos de entonces. De esta forma se sugiere con estos requerimientos respecto a la LIJ histórico-contemporánea que los autores que escriben desde la actualidad para los niños y los jóvenes ofrezcan una visualización viva del pasado a través de la narración a la vez que procuran mantener un diálogo intergeneracional abierto. Así lo especifica este teórico alemán:

La literatura moderna es en primer lugar del individuo privado y autónomo. Para la formación de su identidad los recuerdos del propio camino de la vida, especialmente de las primeras etapas son de una importancia decisiva. Es el individuo moderno que desarrolla y necesita una memoria biográfica en el sentido estricto, ya que su identidad surge en gran parte de su biografía personal. En la sociedad moderna determinados adultos utilizan la LIJ como medio de una cultura de recuerdo biográfica (Ewers, 2005: 136).

En el mismo sentido escribe Irit Wyrobnik (2005: 248) que la LIJ es uno de los principales medios que da acceso a los jóvenes en la actualidad a conocer algo sobre los temas del nacionalsocialismo y la segunda guerra mundial, dado que los autores utilizan la ficción como un puente hacia el pasado enseñando a las generaciones posteriores cómo ellos vivieron los hechos personalmente. Su intención es dar a conocer e interesar a los jóvenes lectores por el pasado. Aquéllos, en cambio, se sentirán aludidos cuando se establece una relación con el presente, cuando pueden identificarse con determinadas figuras o, por lo menos, puedan sentir una empatía hacia las experiencias, los sentimientos y el estado de ánimo descritos.

Sacamos por tanto otra conclusión: la transmisión del conocimiento histórico solamente constituye la mitad de la función de la LIJ histórica. La otra mitad consiste en una comunicación abierta con las generaciones posteriores sobre todo aquello que forma una parte resuelta o todavía irresuelta del pasado en la generación anterior pudiendo todavía tener un peso negativo sobre la relación con las generaciones más jóvenes en el presente.⁴ Desde esta perspectiva la LIJ como transmisora de recuerdos contribuye a su manera a crear una cultura del saber suprageneracional constituyendo una memoria no solamente de los recuerdos personales y permanentes sino de todo aquel saber, valores, normas y de la interpretación del mundo que son centrales para cada cultura. Y se convierte así en transmisión cuando no es guardada solamente para uno mismo sino que se transmite a otros, en primer lugar a las generaciones posteriores.

⁴ Véanse en relación con este artículo los temas como el proceso de afrontar el pasado, la construcción nacional y social de la memoria e identidad cultural con el objetivo pedagógico de aprender de la historia y reconocer que ésta repercute en el presente en Leibrandt (2009).

3. ANTES - HOY - MAÑANA: LA CONSCIENCIA TEMPORAL

"El mundo histórico es como un océano en el que desembocan todas las historias parciales", con estas palabras Irit Wyrobnik (2005: 249) llama la atención sobre la diferencia entre la historia general y la memoria de las generaciones. Por un lado existen muchas historias y recuerdos particulares, por otro lado, tenemos una única historia que se compone de fechas y datos concretos. Los críticos de la transmisión de fechas y datos siempre han apuntado en contra de una enseñanza basada en este tipo del saber histórico porque estos hechos reducidos a números son abstracciones vacías que no significan nada, purificados de cualquier relación con la identidad y el recuerdo. El tiempo en el cual están envueltos los acontecimientos históricos con sus fechas se vuelve abstracto. En cambio, esta autora pregunta si se puede aprender la historia a través de las pequeñas historias. La respuesta es afirmativa siempre cuando las historias pequeñas e individuales consiguen despertar el interés por la macro-historia de modo que una fecha abstracta se transforme en algo personal y visual, pierda en distancia y lejanía ganando en cercanía. La historia general igual que las fechas históricas se convierten para los niños y jóvenes entonces en algo vivo cuando vean que existen posibilidades de identificación y puntos de enlace personales. Un acontecimiento histórico se llena en este momento de identificación y conexión de vida y consigue transmitirles algo. De este modo, unas historias particulares en la mayoría de los casos no solamente pueden transmitir un saber sino que implican también un aprendizaje intencional y moral, ya que a través de la implicación emocional del lector las narraciones individuales impulsan la reflexión. A su vez, estas historias que los niños escuchan o leen se convierten en la memoria colectiva. Como bien remarca Irit Wyrobnik, este tipo de recuerdo no es un recuerdo vivido sino un recuerdo apropiado, pero que no es menos valioso que un recuerdo basado en las propias vivencias.

Estas argumentaciones acerca de la adecuada transmisión de la historia y del aprendizaje histórico tienen un importante representante en la didáctica crítico-comunicativa de la historia alemana. Hans-Jürgen Pandel (2005) ha sido quien ha extendido principalmente el concepto de la consciencia histórica en la práctica educativa al poner el énfasis en un pensamiento histórico y rechazando de modo rotundo un saber aprendido o un aprendizaje reproductivo, predominante todavía en la enseñanza escolar. Recurrimos aquí a este concepto de la 'consciencia histórica' como un objetivo y una competencia base para un enfoque didáctico que nos obliga a determinar este término. El autor concretiza diferentes dimensiones de la consciencia histórica y sostiene ante todo que esta competencia no solo se manifiesta en el narrar sino también en la transformación de estas narraciones que, en diferente grado, se transforman en otras narraciones sin que la narración original se vuelva irreconocible. De este modo, la consciencia histórica es

básicamente una competencia narrativa que consiste en la capacidad de narrar la historia y comprenderla. La historia o estas historias que nos contamos y las cuales comprendemos como narradas tienen un estado diferente que la historia en la que estamos envueltos en la vida diaria. Son historias que no las vivimos sino que se transmiten y se narran. No las recordamos como propias sino que nos son transmitidas en una comunicación cultural. De ahí que el autor propone entender la consciencia histórica como una estructura mental consistente de diferentes categorías que los niños adquieren poco a poco para diferenciar y desarrollar un sistema cognitivo que les permite entender la historia y poder contar historias.

A estas categorías pertenecen según Pandel:

1. la consciencia temporal (antes – hoy – mañana)
2. la consciencia de la realidad (real / histórico / imaginario)
3. la consciencia historicista (estático – cambiante)
4. la consciencia de la identidad (nosotros – vosotros / ellos)
5. la consciencia política (arriba – abajo)
6. la consciencia económica (pobres – ricos)
7. la consciencia moral (bien – mal)

Para ilustrar estas categorías encontramos apropiadas las aportaciones de Jean Piaget (1976) sobre la psicología infantil quien sitúa el egocentrismo al inicio del desarrollo individual histórico. En esta fase el niño se concibe a sí mismo como el único punto de referencia con la consecuencia de que su punto de vista es su universo. A pesar de que no se percibe todavía en la demarcación con otros es capaz de diferenciar las tres dimensiones temporales: pasado, presente, y futuro. En la siguiente etapa el niño distingue entre ‘nosotros’ y ‘vosotros’ y el desarrollo de la personalidad implica también el desarrollo de la identidad. Desde el punto de vista histórico la consciencia de la identidad permite reconocer la pertenencia a una perspectiva histórica. La consciencia histórico-reflexiva abarca la capacidad de poder decidir de forma reflexiva con qué grupo se identifica sin asumirlo de forma irreflexiva y solo por transmisión. Los reconocimientos sobre el desarrollo psicológico asimismo desvelan que solamente al comienzo de la etapa de la adolescencia los jóvenes son capaces de reconocer y comprender la pertenencia a determinados grupos en el proceso histórico, quiere decir, entienden la relación entre el tiempo y los sucesos individuales y sociales.

En la etapa del desarrollo psicológico adolescente y en relación con el desarrollo de la consciencia histórica surgen varios aspectos de especial interés relevantes para un enfoque didáctico: 1) la extensión

temporal en el pasado, presente y futuro vuelve importante la cuestión de hasta dónde retrocede la conciencia histórica en el pasado; 2) la diferenciación de nosotros / vosotros vinculada a una distribución de valores sociales hace percibir los grupos de 'vosotros', especialmente en el caso de minorías, como despreciados, diferentes o extraños; 3) la competencia de la conciencia moral hace surgir preguntas sobre las causas, motivaciones y justificaciones de ciertas acciones al juzgarlas.

Según Jürgen Straub (1996: 9) se trata de procesos formativos de sentido, de la sensación y del juicio de las personas, que la propia práctica de vida y de acción con todas sus dudas e interrogantes es una práctica íntegra y significativa. Por tanto, querer saber quién soy y quién quiero ser especialmente en unas situaciones problemáticas hace que el ser humano medite sobre lo que debe entender de sí mismo y del mundo.

La cuestión de la identidad surge cuando todavía no está o ya no está claro quién es alguien o qué quiere ser, sin embargo, precisamente esta claridad es esencial para el diseño y la ejecución de acciones autónomas y autodeterminadas. Esta cuestión abre obviamente un campo muy amplio. Como una característica cualitativa de la identidad de una persona en principio se pueden tomar en consideración una cantidad indefinida de cosas. Bajo el título de la identidad cualitativa se abarcan aspectos tanto prácticos, sociales, históricos, biográficos, cognitivos, de voluntad y motivación, emocionales, afectivos e imaginativos de la existencia humana.

Entre todas las posibles situaciones críticas de identidad individuales figuran las socioculturales y entre ellas la historia. Una respuesta a estas cuestiones de identidad cualitativas queda siempre inacabada y provisional, pero entre otras cosas son las narraciones a través de las cuales alguien expresa qué es lo que lo caracteriza a él o a los otros. La persona que proporciona estas descripciones y narraciones, afirma Straub (1996: 10), procura aclarar quién es ella, habla en definitiva sobre la visión del mundo y la forma de vida que determinan el horizonte del pensamiento, del juicio, de la voluntad y del sentimiento de la práctica de una o varias personas. La cuestión de la identidad se 'resuelve' cuando uno entiende lo que es de un significado crucial para una persona determinada:

Saber quién soy es una parte del conocimiento de dónde me encuentro. Mi identidad se define por las relaciones y la identificación que forman el marco o el horizonte dentro del cual trato de determinar en cada caso lo que es bueno o valioso, lo que se debe hacer o lo que apruebo o rechazo. En otras palabras, este es el horizonte el cual me hace tomar una posición (Straub, 1996: 10).

Entendemos por tanto la identidad, en primer lugar, como aquellos puntos de vista de la

autocomprensión y del mundo de las personas que son fundamentales y orientadores para su hacer o dejar de hacer. A ellos pertenecen también las cuestiones acerca de la autoestima y la dignidad propia, cuestiones sobre una vida significativa y satisfactoria, una vida de éxito y cuestiones en relación con el estilo de vida, y una adecuada expresión de uno mismo, en definitiva, se trata de aspectos muy diferentes de la moral y de la ética, o una estética de la existencia. Sin duda, como manifiesta el mismo autor, son precisamente las crisis y pérdidas de orientación las que plantean estas cuestiones de identidad. Una difusión y pérdida de orientación inevitablemente acarrearán problemas de orientación o una desorientación. Una atribución de identidad a fin de cuentas es el resultado de un distanciamiento reflexivo, o en otras palabras, una construcción comunicativa. Desde la perspectiva del presente, en la autocomprensión se justifican las experiencias pasadas para orientar las acciones actuales.

Para enlazar estas cuestiones con nuestro propósito en cuanto al papel de la literatura infantil y juvenil histórica y la construcción de la identidad se abre explícitamente una dimensión de la identidad biográfica e histórica. A este marco teórico se añade un pensamiento de continuidad y de reflexión entendido como la apropiación y preservación del pasado a través de una integración en una conexión temporal que aspira a la autorrealización y autonomía de la persona. En este contexto hay que entender el esfuerzo de la construcción histórica y biográfica significativa como un acto reflexivo a través del cual la interpretación del pasado conduce a comprender el presente y futuro. Todo esto se cumple en un marco de formas y acciones lingüísticas específicas vinculadas a las historias narradas. En concordancia con Jürgen Straub (1996: 24-25) sostenemos que la conciencia biográfica e histórica no es simplemente una fuente cualquiera de la identidad sino la más rica, profunda y, en este sentido, la más completa.

Las narrativas que nos interesan en concreto constituyen unas experiencias y expectativas humanas vinculadas a la retrospectiva así como la anticipación de un futuro temido. Llevan básicamente la pregunta fundamental, ¿cómo podemos desde nuestra perspectiva actual juzgar adecuadamente los acontecimientos y sucesos históricos? No solo provocan cierto dolor de cabeza sino debates científicos que muestran la necesidad de cada individuo de desarrollar una indispensable conexión entre la realidad, el tiempo, la historicidad y una conciencia moral acerca de ciertas cuestiones.

4. EL RELATO DE KLAUS KORDON, *EIN TRÜMMERSOMMER*, COMO ENCUENTRO CON LA HISTORIA Y EL PRESENTE

Uno de los autores más conocidos y de mayor éxito entre los autores alemanes de libros juveniles es Klaus Kordon. Escribe novelas, cuentos, fábulas y poemas, sus libros se han traducido a diecisiete

idiomas y han recibido varios premios nacionales e internacionales. El tema principal de su narrativa es la historia alemana de los siglos XIX y XX ya que el autor se define a sí mismo como un niño de la historia alemana. Su abuelo perdió la vida en la primera guerra mundial, su padre en la segunda. El autor vivió la época de posguerra, los años cincuenta de la reconstrucción alemana, la construcción del Muro, la Guerra Fría. Nació en 1943 en Berlín, vivió bajo el régimen socialista de la República Demócrata Alemana, tras un infructuoso intento de fuga fue arrestado por la policía secreta del país. Pasó un año en la cárcel como prisionero político, fue puesto en libertad y expulsado a la República Federal de Alemania. Actualmente vive con su familia en su ciudad natal.

Se trata, por tanto, de un autor con implicación propia en los hechos narrados y ficcionalizados. En un epílogo de *Ein Trümmersommer*, Klaus Kordon explica el por qué de escribir sobre la historia:

La época, sobre la que se escribe en este libro, para muchos ya es historia, por eso quiero detallar algunas cosas que tienen que ver directamente con los hechos en esta narración y su época. [...] Esta guerra no solamente costó millones de muertos –soldados que murieron en el frente, hombres, mujeres y niños que fueron enterrados bajo los escombros de las casas bombardeadas–, también destruyó un continente: Europa. Y también nuestro país: Alemania. De esta devastación no nos hemos recuperado todavía aunque desde hace tiempo que vivimos de nuevo en el bienestar. [...] Ciertamente hay personas en nuestro país que dicen: todo el mundo habla de los crímenes de los alemanes pero ¿quién habla del daño que nos hicieron? Es cierto que también se cometieron delitos con nosotros. Cuando las tropas alemanas tuvieron que retroceder y rendirse los vencedores se vengaron con los vencidos. [...] Apenas se puede estimar lo que hicimos a aquellos pueblos, cuántos asesinatos en masa cometimos ahí y cuánto nos tenían que odiar. Por eso creo es comprensible que también la venganza tuvo que ser cruel. [...] Todo el odio y la amargura que se había acumulado en ellos en los largos años de guerra se descargó ahora: ahora también mataban, violaban y robaban. ¿Deberían tener los vencedores compasión con los vencidos? ¿Cómo hubiera sido si no hubieran vencido los estadounidenses, rusos, británicos y franceses sino los alemanes conducidos por los nazis? ¿Quién hubiera tenido compasión con las ‘personas de segundo orden’ [*Untermenschen*]? Pero es verdad que hubo muchos soldados de las fuerzas aliadas que tuvieron compasión, que cogieron a los niños alemanes en los brazos y les regalaron lo que llevaban encima. Esto lo he vivido yo mismo. He escrito sobre esta época porque opino que aquellos que no tienen unos recuerdos propios de ella deben saberlo. Hoy en día a menudo se oye la opinión que la época de posguerra fue una especie de los buenos viejos tiempos, la gente era solidaria y el bienestar todavía no hubiera hecho estragos. En mi opinión, estos chismes son peligrosos ya que incluso a aquellos que les gusta recordar esos tiempos no quieren vivir una reedición de la época de los escombros. Otro motivo para escribir este libro es: es una obligación expresa de los autores que escriben para niños y jóvenes narrar lo que pasó en la época de los nazis y qué consecuencias tuvieron estos horribles doce años. A pesar de que en los últimos tiempos se ha escrito mucho sobre el pasado reciente alemán no podemos remitir en nuestros esfuerzos. Quizás entonces en el futuro habrá menos jóvenes dispuestos a hacer pintadas con consignas nazis en las paredes, a perseguir a extranjeros o a profanar las tumbas de los ciudadanos judíos (1982: 193-199).

El relato juvenil de Klaus Kordon sobre Pit, Eule y sus amigos (los protagonistas no son inventados

sino literariamente transformados) se desarrolla en Berlín del año 1947, una ciudad arruinada y en escombros. El espacio vital y de juegos de los chicos adolescentes es el desierto de ruinas de una ciudad bombardeada tras el fin de la segunda guerra mundial. En este paisaje de escombros y una vida de escasez y de hambre crecen, juegan y viven sus aventuras los jóvenes protagonistas que se ven atrapados y lanzados a las circunstancias haciendo que se sientan víctimas de una guerra perdida y tener que cargar con unas consecuencias que intentan comprender. Al mismo tiempo viven una época de la reeducación moral e ideológica del país y así figuran como los portadores de un futuro mejor. Su vida familiar está marcada por la ausencia de la figura del padre o hermano mayor. Se hacen mayores alimentando recuerdos y con el sentimiento de la pérdida de familiares en lugares lejanos.

La problemática central de la narración enfoca las formas de vida de varias familias enlazadas por la amistad de los chicos. Bajo las condiciones de una guerra perdida su día a día gira en torno a la sobrevivencia con lo mínimo y tener que adaptarse en sus formas de pensar a la nueva situación. La sensación dominante en el relato es la pérdida tanto de una vida ordenada familiar como exterior en las calles de la ciudad. Los chicos y sus madres representan una generación que tiene que asumir en su vida particular la pérdida del marido y del padre y con ello una existencia material asegurada. El autor muestra el mundo de la posguerra a diferentes niveles: hay el mundo de la familia con sus normas y valores que muestran el esfuerzo, trabajo, una moralidad de sobrevivencia y adaptación a las circunstancias así como sobre todo una solidaridad y amistad entre las madres que son de gran ayuda y consuelo en los momentos más difíciles. Frente a este mundo íntimo de los hogares se opone el mundo exterior de la calle, las ruinas, la aventura y el juego, los amigos, el peligro en los escombros, los estafadores, el mercado negro donde rige la ley del más astuto y fuerte en la lucha diaria por la sobrevivencia.

El vínculo central de las relaciones familiares lo forman las mujeres como madres, trabajadoras y mantenedoras de la familia. Son ellas que en estos tiempos difíciles luchan en el día a día por la sobrevivencia de sus hijos y se agarran a cualquier oportunidad para encontrar alimentos a cambio de algo de valor en los llamados viajes de *'hamster'* o en el mercado negro por unos precios impagables. Son ellas que forman el único sostén económico de las familias en estos tiempos difíciles, vuelven cansadas después de trabajar todo el día limpiando la ciudad de los escombros y luchando por conseguir algo de comida. La sobrevivencia en la ciudad se hace especialmente dura ya que depende de las posibilidades de conseguir comida en el mercado negro a cambio de cosas de valor que todavía les quedan a las familias. La otra oportunidad de conseguir alimentos básicos consiste en los viajes al campo (*Hamsterfahrten*) y tener que cambiar asimismo objetos de valor por alimentos. Las madres personifican el sufrimiento, la soledad pero también la solidaridad entre las mujeres, el amor y la disposición de sacrificio. Asimismo deben tender un

puente entre el doloroso pasado, la frecuente incomprensión de la generación joven respecto a las consecuencias de una guerra perdida y su situación actual y tener que responder a preguntas sobre la culpabilidad y responsabilidad de lo ocurrido:

—¿Realmente son solamente los hombres los culpables de todo? ¿No os lo tomáis un poco a la ligera? ¿No sabían las mujeres lo que Hitler tenía previsto? —Nosotras sabíamos tanto o tan poco como los hombres, admitió la madre. —Pero nadie nos preguntaba, solamente teníamos que tener hijos y ser buenas. Ahora nos necesitan, ahora nos preguntan. Si esto se queda así cuando vuelvan los hombres es otra historia (Kordon, 1982: 70).

Como temas principales destacan la seducción, la subordinación en el ejemplo de una parte de la población que se ha dejado llevar sin oponerse o preguntar viéndose ahora enfrentados a la cuestión de la culpabilidad, responsabilidad y confrontación con la verdad. Está presente la búsqueda por unos nuevos valores, un nuevo orden y la moral.

Los tres niveles, las familias en su día a día, el momento histórico y la capacidad personal de cada uno para afrontar la situación, se mezclan continuamente y muestran al lector un determinado contexto histórico que condiciona el modo de vida de las figuras. Las emociones predominantes son diferentes miedos que persiguen a los jóvenes incluso en sus sueños:

Pit recordaba con precisión aquella noche de hace tres años cuando los aviones habían atacado a esta parte de la ciudad. La madre y él habían estado sentados en el refugio antiaéreo apretados uno contra el otro. Por encima de ellos oían silbados y estallidos como si el mundo se derrumbase. La mañana después se encontraban en la calle y no lo podían creer: las casas al este y al sur de la calle de Rügen habían desaparecido, sólo quedaron ruinas humeantes. Y gente llorando buscando a sus familiares. La madre le dijo que olvidase esta noche, pero él no pudo. Incluso soñó con ella. Una y otra vez estaba sentado en el sueño en el refugio antiaéreo y veía las caras grises de los vecinos asustados (5-6).

Son constantes en el día a día los sentimientos de la pérdida de estabilidad y una inseguridad respecto al mañana y el futuro cercano, la seducción de los jóvenes por delincuentes en busca de una vida mejor, la desorientación y búsqueda de una nueva identidad en momentos de incertidumbre, el sentimiento de culpa que se mezcla con la impotencia de los mayores frente a diferentes comportamientos irresponsables de los hijos:

Me temo que cae en malas compañías. La mayoría de la gente sólo piensa en alguna manera de salvarse en este momento, cómo, les da igual. Nosotros, los viejos, éramos los que habíamos destruido a los chicos el mundo. Hemos fracasado. ¿Podemos esperar que ellos nos crean? (130)

Sin duda, una pregunta central es la cuestión por la culpabilidad. En torno a esta cuestión giran los

conceptos como la culpa colectiva o individual, el pecado, la complicidad y responsabilidad: –Es culpa de los adultos que los niños tengan que crecer en un mundo en ruinas, hambre y de peligro. ¿Qué sentido tienen los castigos? ¿Y al castigar a los niños, no castigamos a las personas equivocadas? (182).

La cuestión por la culpabilidad de cada uno sigue siendo el núcleo de un debate sobre las posibilidades que tenía cada uno de opinar y de evitar una guerra, por qué no se oponía nadie o por qué la pasividad de la masa. La siguiente explicación de uno de los protagonistas refleja sin duda la implicación inconsciente de un joven en aquellos tiempos:

Pero yo apenas tenía 18 años y no tenía ni idea qué tipo de criminales defendía. Tan solo más tarde lo comprendí. Y solamente en el campo de trabajo vi que entre los alemanes también había hombres y mujeres que luchaban contra Hitler. Desgraciadamente eran demasiado pocos, la mayoría callaban y desfilaban. O eran como el padre y solo hablaban. Si en vez de contra medio mundo hubieran luchado contra los pocos nazis que los conducían a la guerra, no hubiera habido nunca una guerra. ¿O no eran quizás solamente unos pocos nazis que querían una guerra? (184)

5. CONCLUSIONES

¿Se puede aprender la historia a través de las narraciones? Pensamos que las narraciones que incitan la búsqueda de un pensamiento reflexivo sobre la cuestión primordial ‘quién soy yo’ a la vez pueden despertar el interés y el deseo de saber más sobre el pasado. Como muestra el ejemplo de la narración *Ein Trümmersommer* no se trata de una pura transmisión de un conocimiento sino a la vez de un aprendizaje moral implícito. Deseamos haber mostrado que la literatura infantil y juvenil justamente en la fase adolescente de la construcción de la identidad respecto a la pregunta ¿quién soy? tiene el poder de influir como un alimento para el pensamiento. Klaus Kordon consigue con el ejemplo de los jóvenes protagonistas en la época de posguerra de Berlín convertir una fecha abstracta como la de 1945 en algo personal, comprensible y visual para los jóvenes lectores. ¿Cuáles pueden ser los puntos de conexión o posibilidades de identificación para los jóvenes de hoy en día? Sin duda, en el mundo actual no faltarán ejemplos de actos de xenofobia y racismo, guerras en muchas partes del mundo, razones y justificaciones que llevan a conflictos armados o al terrorismo. Tanto para el pasado como el presente se siguen buscando respuestas al por qué de la violencia. En este sentido, al final del relato el autor lanza la pregunta provocadora, ¿por qué hay guerras?, y desarrolla el siguiente diálogo:

– La mayoría seguramente no quería la guerra. Ellos sólo pensaban en sus familias y confiaban en que no llegaría hasta tal punto. Cuando despertaron, ya era demasiado tarde...

Siempre hubo guerras y siempre habrá guerras, porque siempre habrá personas que se aprovechan de eso. Un mundo sin guerra es un sueño. Una cosa es cierta, no son fenómenos naturales como la lluvia y el viento, el sol, las nubes.

Sólo existen porque hay gente que quiere la guerra. Sin hombres no hay guerras –eso es obvio.

– Pero, ¿por qué la gente quiere guerras? De las guerras no tenemos nada.

– Siempre hay algunos que tienen un beneficio. Los que producen las armas, por ejemplo. O aquellos que están interesados en los recursos naturales de los países vecinos... o aquellos que quieren protegerse contra los ataques, atacando primero. Algunos simplemente quieren imponer al país vecino su propia doctrina de la salvación (185).

Ciertamente la transmisión de un conocimiento histórico sería sólo la mitad de la función que persigue la literatura infantil y juvenil histórico-contemporánea. La otra mitad consiste en una comunicación abierta con las generaciones posteriores sobre cuestiones irresueltas en el pasado en la generación más vieja. Los recuerdos de los testigos forman un puente con el pasado pero solo conseguirán interesar si se enlazan con la situación actual y los problemas de la generación joven. Los niños y adolescentes lectores se sentirán implicados cuando haya una referencia al presente, se identificarán con ciertos caracteres, o al menos podrán simpatizar con las experiencias, estados de ánimo y sentimientos descritos.

BIBLIOGRAFÍA

Angehrn, E. (1985). *Geschichte und Identität*. Berlin, Walter de Gruyter.

Ewers, H.-H. (2005). "Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder". En von Glasenapp, G., Wilkending, G. (eds.), *Geschichte und Geschichten* (pp. 129-143). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Gansel, C., Heinrich, K. (eds.). (2011). *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gautschi, P., Hodel J., Utz H. (2011). "Kompetenzmodell «Guter Geschichtsunterricht» - eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer". URL http://www.gymlaufen.ch/fileadmin/pdf/was/oa11/oa11_2011/Kompetenzmodell-Geschichte-OA2011.pdf, 2009. 5.6.2012.

Glasenapp von, G., Wilkending, G. (eds.). (2005). *Geschichte und Geschichten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Kordon, K. (1982). *Ein Trümmersommer*. Weinheim: Beltz& Gelberg.

Leibrandt, I. (2009). "El papel de Alemania en la construcción de la memoria colectiva e identidad cultural europea". *Revista Universitaria Europea*, 2009, 11,101-116.

Pandel, H.-J. (2005). "Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen", *sowi-online e.V.* URL http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm, 2005, 5.6.2012.

Piaget, J., Weil, A. (1976): "Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder". En: Wacker, A. (ed.). *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt/M.: Campus, 127-148.

Straub, J. (1996). "Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretischen Sozialpsychologie". *Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld*, 1996, 42-90, URL <http://www.uni-bielefeld.de/ZIF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf>, 5.6.2012

Wille, F. (2009). "Kinderliteratur zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Sachunterricht der Grundschule". *Widerstreit-Sachunterricht*, 2009, 12. URL <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/wille.pdf>, 5.6.2012.

Wyrobnik, I. (2005). "Geschichte lernen durch Geschichten?". En Gabriele von Glasenapp, Gisela Wilkending (eds.), *Geschichte und Geschichten* (pp. 247-263). Frankfurt a.M.: Peter Lang.