

LA LITERATURA: UN ARMA CARGADA DE FUTURO

Curso intensivo *La voz del pueblo en el espacio cultural europeo:*

“El pueblo y su identidad”

Cracovia, 2014

Gloria Ruiz López

En los tiempos que corren, la asignatura de Literatura se nos presenta como una de las más necesarias para la educación de nuestros jóvenes y su formación como *sujetos conscientes*.

A través de la didáctica de la lectura, los textos literarios se convierten en una importante herramienta para la construcción social de significados, para ampliar la visión del mundo y de uno mismo, para el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica y, finalmente, para el placer de la lectura, en términos de R. Barthes (1984).

Esto nos lleva obligatoriamente a detenernos a reflexionar, antes de nada, sobre varias cuestiones: partiendo de la meta u objetivo que queremos lograr -la educación literaria de nuestros alumnos y, por ende, su formación como sujetos conscientes-, ¿qué tipo de literatura debemos enseñarles?; ¿debemos ceñirnos a un modelo concreto de la didáctica literaria?; ¿es aconsejable la existencia de un *canon literario*?; ¿cuáles son los objetivos literarios concretos que nos planteamos conseguir con nuestros alumnos?

Todo ello, en el contexto de un curso como el que nos ocupa, cobra una importancia particular puesto que nos conduce a otra reflexión de una mayor envergadura y que sería fundamental como motivo de un debate europeo en el que se prime, por encima de todo lo demás, la educación como pilar fundamental de un país: si realmente estamos luchando por lograr una conciencia europea y un sentimiento de unión entre los diferentes países de la comunidad, ¿por qué en España la legislación educativa es completamente reduccionista y no contempla la posibilidad de apertura hacia lo foráneo como forma de integración de valores y, por tanto, de apertura de nuestra manera de concebir el mundo y la realidad?

Es justo en este punto donde comienza mi reflexión, con el fin de que nos cuestionemos si hay otras alternativas a nuestro actual sistema educativo, logrando así una educación más globalizadora y eficaz en nuestro alumnado.

1. LA EDUCACIÓN LITERARIA

Para Teresa Colomer (1995), cuando hablamos de enseñanza, estamos poniendo énfasis en la acción que realiza el docente. Se alude así a la concepción tradicional de *traspaso de saberes*. Sin embargo, cuando nos referimos a la educación literaria, estamos centrando la atención en la formación de capacidades en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los años 80, educar literariamente comenzó a significar formar lectores competentes.

Por lo tanto, se pueden enseñar conocimientos, pero solo se pueden “formar o educar lectores competentes” (Teresa Colomer).

Este cambio en la concepción de la didáctica de la literatura significó renovar prácticas, como bien observa Cassany (1994), el cual señala los cambios implicados para hacerlo:

Enfoque tradicional	Enfoque comunicativo
Adquisición de conocimientos disciplinares	Desarrollo del hábito de la lectura y sus capacidades lingüísticas
Importancia de datos	Importancia de la interpretación
Visión historicista: desde el pasado hasta hoy	Visión sincrónica: partir de la actualidad
Visión elitista: literatura culta, escrita	Visión global: tradición oral, literatura infantil...
Actitud receptiva	Actitud creativa
Selección de textos según la importancia nacional	Selección de textos según la importancia tradicional

Así, como dice Guadalupe Jover:

uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar -y ahondar- las posibilidades de disfrute de los textos literarios. Tanto como anclarnos en una determinada tradición cultural, la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras, complementar nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de las aulas: abriendo fecundas posibilidades para nuestro tiempo de ocio y despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a la lectura del mundo (Guadalupe Jover, 2007)

Pero este enfoque comunicativo y globalizador es fruto de una evolución en la concepción de la literatura y de la enseñanza de la misma, que es importante que comentemos para ver el proceso que ha seguido y cómo hemos llegado a la actual concepción de la didáctica de la literatura que muchos comenzamos a tener.

1.1. MODELOS EN LA DIDÁCTICA LITERARIA. VISIÓN HISTÓRICA

Teresa Colomer (1995) distingue cuatro etapas con sus respectivos modelos en la enseñanza de la literatura:

•**Finales de la Edad Media hasta el siglo XIX: modelo retórico.** La didáctica se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución para los distintos oficios. A través de lo retórico se educaba en el uso coherente, adecuado y correcto del texto. La lectura de los clásicos suministraba los modelos expresivos.

•**Albores del siglo XX: modelo historicista.** El objetivo esencial ha sido la enseñanza de la historia de la literatura nacional. La construcción de los estados exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad. En este contexto, la función de la literatura se orientó a la creación de una conciencia nacional.

La influencia de este modelo llega hasta nuestros días, entendiendo la educación literaria como el estudio académico de obras, autores y movimientos literarios más relevantes. De esto deriva el estudio de los *textos clásicos* y el ejercicio del comentario de textos.

Si bien es cierto que este modo de entender la enseñanza de la literatura ha fracasado, puesto que no se ha conseguido la educación literaria real pretendida, es cierto que ofrece ventajas a la hora de organizar contenidos, como observa C.Lomas (1999).

•**Década de los 60: modelo de base estructuralista y formalista.** Se constata el escaso dominio de la lengua escrita en los adolescentes enteramente escolarizados. Por esta razón, se plantea orientar la didáctica hacia la adquisición de hábitos lectores y la actitud positiva hacia el texto literario. Es ahora cuando más se lleva a cabo el comentario explicativo y el análisis científico de los textos, por lo que el comentario se convierte en habitual, conviviendo con la historia literaria.

•**Década de los 80: modelo textual y preocupación didáctica.** A partir de este momento se pone el acento en los fines de la educación literaria y en la adquisición de las competencias lectoras, por lo que la didáctica de la literatura es fundamental. La literatura se concibe como una herramienta fundamentalmente comunicativa. Por esta razón, la selección de textos se realiza con criterios no solo académicos, sino anteponiendo las expectativas del alumnado y sus competencias culturales.

Así pues, actualmente, nuestra enseñanza literaria, no acaba de encontrar su sitio en el marco de la educación del XXI. En nuestros planes de estudios la literatura aparece arrinconada, apenas sí se le concede tiempo y se la considera como una asignatura más de entre aquellas que, como la gran mayoría opina, “no sirve para nada”.

Por esto, es fundamental que nos planteemos ¿qué literatura enseñar?, ¿cuál ha de ser el estatus de la literatura en el conjunto del currículo académico? Y, especialmente, ¿cuál ha de ser el canon literario que debemos enseñar? Como afirma Steiner (1967):

Quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende (...). Pero la pregunta debe plantearse y profundizarse sin remilgos. Nada más lamentable que semejante interrogación pueda considerarse exótica o subversiva. Esto es esencial. (Steiner, 1967, citado por Guadalupe Jover, 2007).

1.2. EL CANON LITERARIO

Saber qué se enseña de la literatura, por qué se enseña y para qué se enseña es un tema muy importante en todo el mundo: se trata de una cuestión moral (...) y de una cuestión política. Al discutirla, hablamos del lugar que tienen para nosotros las lecciones del pasado, de cuál es nuestro verdadero pasado y de qué parte de él debemos desprendernos, de la culpabilidad y la inocencia, de la responsabilidad y de la irresponsabilidad (José Carlos Mainer, 2000)

Las discusiones sobre el canon literario han sido unas de las más enconadas de las últimas décadas en torno a la Teoría de la literatura.

Para Bloom (1994) “el canon que es una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección de textos que compiten por sobrevivir; elección realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas...”. Independientemente de las críticas canónicas que se pudieran hacer, Bloom sostiene que el canon es una medida que pone límite a lo inconmensurable.

José María Pozuelo Yvancos, por su parte, considera que el canon tiene una doble vertiente: una estética y una pedagógica (1996). Si bien desde el punto de vista estético podría ser fácil el acuerdo en torno a una serie de nombres, no podemos decir lo mismo desde el punto de vista ideológico.

José Carlos Mainer (2000) opina que “todo canon es una lectura intencional del pasado, una simplificación más que a menudo, un ejercicio del poder sobre la literatura para determinar qué interesa a los pedagogos o qué se constituye en norma deseable a la luz de la socialización de los futuros contribuyentes”.

Podemos observar en estas reflexiones que el canon está totalmente vinculado con la pedagogía, por lo que es fundamental que nos replanteemos qué entendemos por canon y llegar a un acuerdo con respecto a los criterios desde los que se debe construir. Tal vez, como afirma Guadalupe Jover (2007) sea necesario hablar de cánones más que de canon y replantearnos por qué el canon escolar dista tanto del canon compuesto por los libros que conforman las listas de los libros más vendidos.

Debemos tener muy en cuenta, antes de adentrarnos en la problemática del canon escolar, las limitaciones con las que nos encontramos en el ámbito escolar, puesto que estas determinan en gran parte la enseñanza de la literatura en los centros:

- El poco tiempo dedicado en casa y en clase a la lectura, lo que dificulta la creación del hábito de lectura.

- Las limitaciones de los enfoques:

- limitación de la educación literaria al análisis interno de la obra, sin relación con el contexto

- limitación contextual, que en numerosas ocasiones implica el olvido de lo literario

- Las limitaciones de los métodos: Todorov (1969) habla de:

- la herejía histórica

- la herejía espacial

Esto es muy interesante, puesto que para el autor, es importante superar ambas e incorporar al canon escolar obras que pertenezcan a otros ámbitos culturales y geográficos que excedan los límites de la nación. Igualmente, propone enseñar literatura y leer textos desde perspectivas no diacrónicas, sino genéricas o temáticas, entre otras.

De esta manera, la enseñanza de la literatura y el desarrollo del hábito lector se refuerzan porque entra en juego la motivación, pero también la experiencia intercultural que es una

realidad en la vida de nuestro alumnado: el mundo globalizado exige un cambio de punto de vista.

El imperativo de desarrollar la competencia pluricultural e intercultural es una apuesta de los nuevos enfoques de la enseñanza de la literatura y es un requerimiento social. Sería interesante abrir el canon en el marco de una literatura comparada que permitiría:

- Construir la propia identidad en relación con la identidad cultural de los otros.
- Ampliar el conocimiento y la visión del mundo.
- Poner en práctica el concepto de intertextualidad.
- Desarrollar la competencia intercultural.

•La limitación del canon, del que venimos hablando: la cultura europea y occidental ha fijado su lista de autores y obras y, como ya hemos adelantado, esta configuración es histórica e ideológica. La relación del canon con la enseñanza plantea el problema del conocimiento de obras clásicas y la falta de competencia lectora y literaria. La clave radicaría en compaginar ambos.

La dificultad, por cierto, es que hay que ponerse de acuerdo en lo que debe conocerse. Pero se la puede superar, y se puede proceder como en la historia política y económica. En ellas se parte del principio de que, para manejar los códigos de conducta en nuestro mundo y para escapar más tarde a la discriminación, es deseable poseer un piso común de conocimientos, es decir, tener una idea de la democracia griega, del imperio romano, del nacimiento del monoteísmo y así sucesivamente. ¿Por qué no se podría encontrar una base común semejante para la historia de la cultura, de la literatura, del arte? (Todorov, 2002)

Así pues, de lo que se trata es de consensuar ese corpus común de lecturas y para ello sería conveniente y necesario tener en cuenta esta serie de cuestiones:

- Abogar por un canon cosmopolita: Todorov hablaba de la *herejía espacial*. El hecho de cerrar nuestro canon al país, además de no tener razón alguna, solo consigue un mayor empobrecimiento cultural y educacional de nuestros jóvenes. Por esta razón, habría que luchar por lo que Guadalupe Jover denomina como un canon común que sea “uno y diverso” (2007). Sería necesario para ello aunar los conceptos de pluralidad y de unidad, de diversidad y de identidad, puesto que cada uno de nosotros es resultado de “múltiples filiaciones, de un permanente mestizaje y una continua metamorfosis” (Guadalupe Jover, 2007). Sería necesario también tener en cuenta las actuales sociedades, para fomentar un diálogo intercultural entre ellas.
- Tener en cuenta, por encima de todo lo demás, el tipo de lector al que el canon va dirigido, que en el caso de la escuela, se trata del adolescente entre los doce y los dieciocho años, lo que implica una cautela máxima en la elección del canon.
- Innovar a través de otras literaturas y otras culturas, como opina Bombini (1995), quien invita a una evaluación crítica del canon escolar que haga posible conjugar el

conocimiento de los textos acuñados por la tradición con el análisis en las aulas de esas *otras literaturas*. Hay que tenerlas en cuenta para favorecer “ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas” (Bombini, 1995).

Entre esas otredades, destacarían:

- Las vanguardias estéticas
- La literatura juvenil
- Los medios de comunicación de masas
- Productos de la cultura juvenil, como el videoclip
- Literaturas de otras lenguas y geografías, que es en lo que venimos insistiendo a lo largo de este trabajo.

➤ Luchar por un canon mixto (Guadalupe Jover, 2007): en el sentido de que ha de atender una doble función: el desarrollo de la competencia lectora y literaria del alumnado y su formación personal. Sería necesario contar para ello con un grupo de textos a través de los cuales los alumnos puedan “leerse y leer e mundo en el que viven” (2007). Para esto, Jover propone tres líneas de textos:

- La literatura canónica de todos los tiempos, tales como Cervantes, Ovidio o Poe.
- Los clásicos de la literatura juvenil, tales como *La isla del tesoro* o *Las aventuras de Tom Sawyer*.
- La literatura infantil y juvenil contemporánea, con autores como J.K Rowling o René Goscinny.

Integrando estas tres tendencias obtendríamos un canon mixto, que desarrollaremos en función del adolescente y de las circunstancias concretas.

Precisamente debido a la heterogeneidad del alumnado, es totalmente contraproducente prescribir un tipo concreto de lecturas si lo que realmente pretendemos es conseguir desarrollar y fomentar el hábito lector. Tal vez, educando a los alumnos en otro tipo de lecturas a las que no acostumbran en la escuela, podamos llegar con mayor facilidad al descubrimiento y lectura de los clásicos y no solo del territorio nacional, sino abriendo nuestras fronteras de manera que no haya ningún límite en nuestra aula.

No tiene ningún sentido, pues, la habitual “lista” de libros obligatorios de autores canónicos a la que nuestros alumnos se acercan con pavor y aburrimiento. Como dice Pedro Salinas:

Creo que la facultad señora en la lectura ha de ser selectiva; pero de la lista no se parte, como querrían los abogados de las centenas; a la lista se llega. Ese es el magno error de enfoque: empezar, artificialmente, por donde ha de acabarse, naturalmente (Pedro Salinas, 1948).

2. NUESTRA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

El inconveniente real a la hora de hablar de canon o de posibles elecciones con respecto a los libros que se van a trabajar en un centro escolar, es el de la legislación.

Por encima de todo lo que venimos hablando debemos considerar y tener en cuenta nuestra legislación, puesto que el profesorado siempre ha de atenerse a la misma y respetar sus indicaciones, ya que todo aquello que se hiciera fuera de ella sería considerado ilegal.

Y es aquí donde empiezan los problemas: ¿qué hacer ante una legislación que hunde sus raíces única y exclusivamente en la literatura española e hispanoamericana? ¿qué hacer ante una legislación que ignora por completo la literatura europea?

2.1. EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA LEGISLACIÓN NACIONAL: LOE (2/2006)

Antes de adentrarnos a analizar esta ley -LOE (2/2006)-, debemos concretar que en el 2013 ha sido sustituida por la LOMCE (8/2013), la cual no ha modificado nada relativo al currículum oficial, por lo que sigue siendo vigente la anterior LOE.

Basándonos en el Real Decreto 1631/2006, observamos cuatro núcleos de contenidos, de entre los cuales nos interesa el tercero: Educación literaria.

Si observamos los relativos a 1º y 2º de la ESO, la educación literaria gira en torno a contenidos más generales, tales como los géneros literarios, el análisis métrico de poemas o la lectura de breves fragmentos relacionados con la edad de estos alumnos.

Pero vayámonos a los contenidos de 3º y 4º de la ESO, donde ya se nos especifica el período literario y los autores. Leemos de esta manera, para 3º de la ESO: “*Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el XVIII*” o “*Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español*”. Es decir, el círculo se estrecha y nos sitúan directa y claramente en territorio español.

En 4º de la ESO, por su parte, leemos lo siguiente: “*Conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad*” o “*Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad*”.

Observamos, pues, que aquí ya sí se nos amplía el territorio y se nos menciona tanto las literaturas hispánicas como la europea. Pero algo impacta al comprobar que ningún alumno que termina el período de escolarización obligatoria conoce nada de literatura europea, por lo que ¿dónde está el error? ¿Realmente se enseña literatura europea en las aulas? ¿tal vez sean los profesores los que eviten este contenido? ¿Tal vez el alumno desecha de inmediato esta enseñanza?

Para dilucidar mejor este interrogante, es conveniente que analicemos los principales manuales de literatura trabajados en España: el de Oxford, el de Santillana y el de Anaya. Efectivamente, se explica la literatura europea pero, ¿cómo? Mediante un listado de

nombres, simplemente. Es decir, solo se mencionan determinados autores en períodos concretos de la literatura, como Goethe en el Romanticismo o Apollinaire en las vanguardias. Tal vez se mencione alguna de sus obras, la que más reconocimiento tenga, pero no se explica su obra, ni el desarrollo de la misma, ni se intenta ahondar en sus textos como forma de engrosar la cultura literaria (y no solo literaria) del alumno y su interés por otras culturas y literaturas.

Vayámonos ahora a Bachillerato, que se corresponde con el período de enseñanza no obligatoria, pero previa a la experiencia universitaria, por lo que prácticamente la totalidad de los jóvenes lo cursan.

Basándonos en el Real Decreto 1467/2007, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, junto con una serie de asignaturas comunes (tales como la Filosofía, la Historia de España y la Lengua Castellana), hay otras denominadas “materias de modalidad”, que se elegirán en función de la modalidad escogida por el alumno: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales.

En relación con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el curriculum oficial determina, para 1º, los mismos contenidos que se dan en 3º y 4º de la ESO pero, como es evidente, con un mayor grado de profundización. Para 2º, los contenidos se centran en el objetivo final, la Selectividad, que es la prueba de acceso a la Universidad, por lo que delimitan su ámbito al siglo XX, con literatura española e hispanoamericana.

Pero si observamos las asignaturas de modalidad, en concreto las de Humanidades en 2º de Bachillerato, tenemos Literatura Universal entre ellas, lo cual nos muestra que sí se hace patente el trabajo con otras literaturas diferentes de la española. Eso sí, no podemos dejar de llamar la atención sobre un asunto: esta asignatura compite con otras, no de mayor importancia por el contenido de la materia, pero sí en cuanto a su aplicación a las futuras carreras que nuestros alumnos pretenden cursar. Porque analicémoslo un segundo: ¿quién estudia hoy en día una filología? Y, por ende, ¿no será más rentable la asignatura de Economía o de Matemáticas aplicadas? Por lo que, de nuevo, la literatura universal se desvanece como posibilidad real en nuestro sistema educativo...

Hemos visto, pues, el panorama legislativo que tenemos en un nivel nacional. Pasemos a ver ahora una legislación autonómica, en concreto, la de Andalucía.

2.2. EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA ANDALUZA: LEA (17/2007)

Tras el breve recorrido que hemos hecho por la legislación educativa española, debemos detenernos a reflexionar acerca de la legislación andaluza -me centro en ella puesto que es la comunidad autónoma a la que pertenezco- sabiendo que esta legislación sigue la misma inclinación que la de todas las comunidades: determinar aún más la ley nacional y ceñirse a su ámbito regional concreto.

Cuando observamos la Ley de Educación de Andalucía, nos percatamos de que amplía y especifica la Ley Orgánica de Educación, lo cual no nos sorprende, puesto que es lo esperable: que una ley regional concrete en determinados aspectos la nacional. Pero una cosa es concretarla en determinados aspectos y otra es que ciña cualquier contenido al ámbito andaluz, que es lo que verdaderamente hace. Veamos esto con algunos ejemplos para que resulte más claro.

La LEA (17/2007) añade cuatro núcleos de destrezas básicas a los contenidos del currículo oficial, que son:

- I. *¿Qué y cómo escuchar?*
- II. *¿Qué y cómo hablar?*
- III. *¿Qué y cómo leer?*
- IV. *¿Qué y cómo escribir?*

Nos interesa ahora en concreto el núcleo tercero, referido a la lectura y a la literatura. En la Orden de 10 de agosto de 2007, en la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en Andalucía, podemos leer los contenidos concretos especificados por la ley, que son:

- *Lectura y comprensión de textos cercanos a la experiencia vital, local y regional de los jóvenes.*
- *Conocimiento y lectura de textos periodísticos relativos a nuestra comunidad que versen sobre diversas temáticas sociales, culturales, científicas...*
- *Conocimiento de la literatura escrita de temática andaluza y de autores y autoras andaluces, como forma de comprensión de la realidad histórica y cultural en nuestra Comunidad Autónoma.*

Como podemos comprobar, la Orden especifica claramente que todos los textos que se vayan a trabajar han de pertenecer al ámbito andaluz, bien porque sus respectivos autores sean andaluces, bien porque hablen de Andalucía o bien porque se produzcan en Andalucía.

Es más: si nos fijamos en las diferentes editoriales que realizan los libros de la asignatura que nos ocupa, los hay que elaboran ejemplares diversos según la comunidad, como es el caso de Algaida, en cuyo ejemplar podemos leer “Bachillerato, Andalucía” y los hay que incorporan un apéndice en el que se trabajan textos y autores de la comunidad autónoma concreta.

Por otro lado, el Decreto 416/2008 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a Bachillerato en Andalucía, no añade ni especifica ningún contenido, aunque sí hace alusión igualmente a la importancia del conocimiento de “lo andaluz” en el artículo 3, donde habla del currículo.

Es evidente, por tanto, que cuanto más concreta es la ley, más reduce su ámbito de proyección en cuanto a los contenidos exigidos. Si ya la LOE se centraba en un territorio concreto -esto es, España e Hispanoamérica (en cierta medida)- la LEA simplifica aún más el “territorio literario” y restringe los contenidos a Andalucía, lo que conlleva un evidente

empobrecimiento, puesto que todo lo que signifique mermar el ámbito cultural implica una depauperación de límites insospechados.

El análisis de nuestras leyes, no como realidades abstractas, sino como lo que ciertamente conforma nuestras diferentes instituciones y, por tanto, nuestra sociedad, debería ser casi obligatorio. Si la ley es la base de toda civilización democrática y es la que marca las pautas del funcionamiento social y político (en el sentido más etimológico de la palabra) de un país, es necesario que las conozcamos y nos detengamos a reflexionar sobre las mismas.

Este pequeño paseo por las leyes educativas no pretende otra cosa que llamar la atención sobre el reduccionismo total al que estamos sometidos profesores y alumnos, reduccionismo que solo puede conllevar pobreza educativa y cultural.

3. ¿NECESITAMOS ALTERNATIVAS?

Jurjo Torres, en uno de sus artículos, hace una observación realmente interesante y de la que sería bueno partir llegados a este punto:

Tratar de reflexionar acerca de las filosofías educativas de la actualidad nos obliga a echar una ojeada a los importantes cambios sociopolíticos y económicos en los que estamos inmersos. Solo de esta manera podremos comprender el verdadero significado de las propuestas que se están haciendo, así como de las que en un futuro inmediato nos quieran imponer. Trabajar en esta dirección nos compromete en la creación de posibilidades para participar en la definición y elaboración de propuestas alternativas y nos obliga a contrarrestar todo cuanto consideremos que no es justo y democrático (Jurjo Torres, 2001).

De este artículo hace ya trece años y las cosas, evidentemente, han cambiado: a peor.

Nuestro sistema educativo necesita un cambio que debería comenzar desde la base, que tristemente es política. Si en el continuo cambio político al que está sometido nuestro país, las leyes educativas se convierten en un elemento más con el que jugar, un elemento totalmente maleable con el que hacen y deshacen a su antojo, sin contar en ningún momento con el pueblo, que simplemente acata lo que le imponen, jamás contaremos con una base legislativa sólida que realmente se preocupe por la formación de sus ciudadanos.

Althusser (1968-70) nos recuerda que “la escuela enseña ciertas “habilidades”, pero mediante formas que aseguran el sometimiento de la ideología dominante”; por eso, los políticos hacen leyes educativas que releguen las humanidades a un lugar secundario y así hacen a los hombres del futuro menos libres y más manipulables.

Cada vez son más las restricciones que sufre la escuela pública y, con ella, todo el profesorado y por ende, el alumnado. No hay medios, no hay suficientes docentes y las asignaturas que abogan por una educación crítica, como lo es la Literatura, cada vez cuentan con menos horas en su horario.

El pueblo dará a la educación el valor que sus políticos deseen darle. En un país en el que la educación es el último pilar sobre el que su sociedad se sustenta -aunque quieran vendernos justamente la imagen contraria- los ciudadanos no tendrán ni el más mínimo interés por un nivel educacional cada vez mayor. En un país en el que triunfan los menos formados académicamente, en el que reina la mentira y la corrupción y en el que todo está invadido por una mediocridad evidente, haría falta una revolución prácticamente total que abogue por una educación real y eficiente. Cuanto menor es la formación, mayor es la posibilidad de nuestros representantes de hacer con nosotros lo que deseen. Y para erradicar esto, para paliar esta situación, es fundamental la educación y todos los valores que esta conlleva. Leamos unas palabras de Rodari, en consonancia con todo lo que venimos diciendo:

Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y sobre la realidad del beneficio) solo tiene necesidad de hombres mutilados -fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad- quiere decir que está mal hecha y que es necesario cambiarla. Para cambiarla, son necesarios hombres creativos, que sepan utilizar su imaginación (Gianni Rodari, 1973).

La creatividad, tan necesaria en la formación de un hombre, como afirma Rodari, ha sido prácticamente erradicada de nuestras aulas. De hecho, el último gobierno ha procedido a la eliminación de la asignatura de música en los planes de estudio de los más pequeños, cuando sabemos que la música es una de las asignaturas más beneficiosas para los niños, puesto que les ayuda a crear, a imaginar, a desarrollar el gusto por la música -tal vez el arte más determinante a lo largo de nuestra vida- y el ritmo y a aprender de otra manera diferente a la habitual: el uso y el desarrollo de la memoria hasta el límite de hacer desaparecer casi por completo el uso de la razón.

Esto no quiere decir que la memoria no sea una buena herramienta de trabajo y de aprendizaje, puesto que de sobra sabemos que es más que necesaria. Y para el estudio de la Literatura también. Fundamentalmente, como afirma Guadalupe Jover, el cultivo de la *memoria histórica* para saber *quiénes somos*. Por lo que memoria e imaginación deberían recorrer nuestro sistema de enseñanza-aprendizaje de una manera paralela, ya que cada una aporta una rama fundamental de la formación del ser humano:

Dos términos sintetizan bien el sentido que aún hoy tiene seguir enseñando y aprendiendo literatura en las aulas de colegios e institutos: memoria e imaginación. Es esencial el cultivo de la memoria histórica para saber quiénes somos. Es esencial el cultivo de la imaginación para saber quiénes queremos ser (Guadalupe Jover, 2007).

Es justamente ahí donde radica el núcleo del problema: no quieren ciudadanos que se cuestionen posibles alternativas o realidades, porque de ser así, seguramente las habría y eso cambiaría la comodidad vital de todos nuestros representantes políticos. Un pueblo que desea cambiar, cambia, como la historia ha demostrado en tantas y diversas ocasiones. Pero no es eso lo que quieren de nosotros.

En conclusión, podemos afirmar que la Literatura -y por tanto, la Lengua- es hoy, más que nunca y como en otros momentos de crisis y miseria, más necesaria que nunca y, en consecuencia, que es necesario buscar una alternativa, una salida que haga de la Literatura una de las materias más importantes en la formación de nuestros jóvenes. Como bien decía Pedro Salinas:

No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de la lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje. Hablar es comprender, comprender es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística (Pedro Salinas, 1948).

La palabra es la que nos define como seres humanos y la estamos perdiendo. Para rescatarla, es fundamental la literatura y la vuelta a la misma supondrá, por un lado, saber expresar con precisión lo que queremos, sentimos o pensamos y, por otro, escapar de la charlatanería de nuestros medios y nuestros políticos, ser libres y autónomos, no depender de nada ni de nadie. Como afirma Jover (2007), *también ahora la capacidad de leer crítica y autónomamente puede ser un arma de emancipación individual y colectiva.*

4. ¿DÓNDE QUEDA EUROPA?

Todos los interrogantes que nos hemos planteado hasta el momento van más allá aún si los relacionamos con el curso que nos ocupa: “La voz del pueblo en el ámbito cultural europeo: el pueblo y su identidad”, íntimamente vinculado con los dos cursos anteriores, “¿Quién es el pueblo?” y “Nosotros somos el pueblo”.

Actualmente, el sentimiento de pertenencia a una comunidad europea parece estar desvaneciéndose. Esto parece tener su sentido desde la óptica de que, en tiempos de dificultades económicas, el ser humano tiende a realzar su egoísmo y a preocuparse solo por él mismo, con independencia de lo que los demás puedan estar viviendo o padeciendo. De hecho, la enorme emigración que afecta a España -la cual demuestra la realidad decadente que estamos viviendo- comienza a ser un problema para el resto de países europeos, que ya han empezado a limitarla y restringirla.

La identidad de un pueblo -en este caso, el europeo- camina íntimamente vinculada con la ideología del mismo, con las metas que sus miembros poseen en común, con los objetivos compartidos y los instrumentos utilizados para alcanzarlos. Y, desde esta perspectiva, la educación se erige como un factor fundamental para lograr esa cohesión identitaria.

Es más, si nos ceñimos a la educación literaria, tema central de este trabajo, Teresa Colomer (1996) afirma lo siguiente:

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la literatura se sitúa en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse a través de la construcción de un imaginario colectivo. Por ello, los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traducen inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por tanto, en la definición de los objetivos docentes y en las prácticas en el aula (Teresa Colomer, 1996).

Hablar de *pueblo europeo* implica hablar de una educación plural, en la que se abran las fronteras y a través de la cual se eduque una conciencia multicultural e intercultural. Tener conciencia de pertenencia a una comunidad forma parte de un proceso educativo que ha de comenzar desde los primeros momentos de formación de la persona y que en ningún caso debe abandonarse, sino enriquecerse cada vez más, desde diferentes perspectivas y ángulos, y mostrando la enorme riqueza que conlleva pertenecer a una gran comunidad.

El reduccionismo que impera en nuestra legislación y, en consecuencia en nuestras aulas, carece de interés en los tiempos actuales y se contradice con el espíritu que nuestras instituciones parecen querer transmitirnos y que cursos como este tratan de eliminar. La *herejía espacial* en la literatura, término de Todorov como vimos, ha de erradicarse, puesto que nos conduce a un callejón sin salida que no tiene sentido que transitemos hoy. Leamos estas palabras tan acertadas de Guadalupe Jover:

No parece que los tiempos estén para seguir manteniendo los viejos corsés decimonónicos. Por una parte, porque el antiguo Estado-nación (España, en nuestro caso) tiende a ser superado: desde dentro, como respuesta a la forzada homogeneidad que se impuso al conjunto de sus pueblos; y desde fuera, por esa omnipresente necesidad de una nueva conciencia europea. Por otra, además, porque el creciente proceso de globalización debiera ir acompañado de un mejor conocimiento recíproco de unas latitudes y otras del planeta (Jover, 2007).

De lo que se trata es de crear, en definitiva, *un nuevo tipo de ciudadanía* (Morin, 1987) y este cambio ha de empezar en la escuela, cuyo eje debería ser la lectura y todo lo que, a través de ella, podemos inculcar. Además, nos estamos refiriendo a la construcción de la identidad, que es el reto más costoso y fundamental de la adolescencia, por lo que no podemos permitirnos desentendernos de todo aquello que va a ayudar a nuestros jóvenes a construirla, sabiendo que los relatos son esenciales para ello, puesto que llenan de referentes a la persona.

De la misma manera que leer fragmentos del *Quijote* nos colma de valores y deja volar la imaginación -tan maltratada por nuestro sistema educativo (ya sabemos que imaginar es sinónimo de libertad)- de cualquier lector, sería fascinante leer con nuestros alumnos algún cuento del *Decamerón*, interpretar un fragmento de *Hamlet*, representar un acto del *Tartufo* o sumergirnos en el apasionante *Fausto*, de Goethe, por citar algún ejemplo.

La selección de contenidos debería regirse por otros criterios, teniendo en cuenta los destinatarios y, esencialmente, la realidad y el mundo que queremos construir. La educación ha de ser libertadora y, fundamentalmente, transformadora. La literatura no puede andar de espaldas al mundo, sino que ha de mirarlo de frente para así, comprender mejor nuestro pasado, entender el momento que nos ha tocado vivir y afrontar de la mejor manera posible el futuro más inmediato. Es necesario prescindir del corsé nacional que ha imperado en nuestro país durante décadas, durante siglos. Tenemos que llevar a nuestros alumnos de la mano en un viaje por otras realidades, por otras tradiciones culturales, debemos mostrarles que existen otros mundos y que todos bebemos de una misma fuente común: la del ser humano:

Necesitamos un corpus de textos que permita poner a dialogar unas obras con otras a fin de desmontar tantas jerarquizaciones culturales, sociales y de género; un corpus, en fin, que permita a los adolescentes un intercambio argumentado de modos de ser y de estar en el mundo (Jover, 2007).

Si abogamos por un *pueblo europeo*, debemos luchar por crear la conciencia de pertenencia al mismo y esto ha de empezar en la escuela. El enriquecimiento abismal que produce pertenecer a la comunidad europea no ha de ser un ente teórico, sino que hay que traerlo a la práctica y educar a nuestros alumnos en su pertenencia al mismo. Europa somos todos, pero para ello hay que luchar en infinidad de direcciones y la primera y esencial es en la educación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L (1968-70): *Escritos*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo.
- BLOOM, H (1994): *El canon occidental (La escuela y los libros de todas las épocas)*. Barcelona: Anagrama.
- BOMBINI, G (1995): “Constitución de los cánones escolares en la escuela” en Bombini: *Otras Tramas*. Rosario: Homo Sapiens.
- CASSANY, D; SANZ, G Y LUNA, M (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- COLOMER, T (1995): “La adquisición de la competencia literaria” en *Textos de didáctica de lengua y literatura*, 4. Barcelona: Grao.
- COLOMER, T: “La evolución de la enseñanza literaria”. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- COLOMER, T (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JOVER, G. (2003): “La educación literaria en la educación secundaria obligatoria”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34. Barcelona: Graó.
- JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- MAINER, JC (2000): *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva,
- POZUELO YVANCOS, JM (1996): “Canon: ¿Estética o pedagogía?”. *Ínsula*, 6 de diciembre de 1996.
- RODARI, G (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Hogar del libro, SA.
- SALINAS, P (1948): *El defensor*. Madrid: Alianza Editorial.
- STEINER, G (1967): *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- TODOROV (1969): “Conclusion”, en DOUBROVSKY, S. y TODOROV: *L'enseignement de la littérature*. Duculot, 1981.
- TODOROV, T. (1984): *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.

6. LEGISLACIÓN

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E)

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación (L.O.M.C.E.)

LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA 2007, de 21 de noviembre (L.E.A.)

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.