

O nos educamos o nos extinguimos

Benigno Delmiro Coto. Doctor en filología y catedrático de lengua española y literatura
Recibido 01/11/2020

Resumen

El ser humano está hecho para educarse, el afán educativo se encuentra en nuestra propia naturaleza, la orientación de nuestro espíritu remite con naturalidad a nuestro perfeccionamiento. El que nada sabe en la ignorancia se diluye, sin libertad ni conciencia, a merced de quien ordena y manda. Desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la cultura como un valor en sí mismo devino la condición imprescindible para cualquier avance social, lo cual condujo entonces a unas ansias colosales por recibir una instrucción adecuada. Urge una escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos que ofrece esta época. Mantener en las aulas el aprecio por la experiencia literaria constituye para el profesorado un reto ético y estético de una trascendencia pedagógica y cultural inédita en la historia de la educación.

Cuando reflexionamos sobre los diferentes modos (legendario-fabuloso, épico-trágico, cómico-paródico...) de tomar forma literaria sentimientos, emociones, experiencias, conceptos e ideas, estamos discurriendo sobre nuestro modo de entender el mundo, y aprendemos cosas relevantes sobre nosotros mismos y sobre el entramado que nos conecta con la realidad entorno. El trabajo continuado con textos literarios, bien encauzado en la institución escolar, debería seguir enseñando en el futuro a los aprendices a ser realistas, y no en el sentido más trivial de adaptarse a lo inmediato, sino en el sentido más completo del término: comprendiendo la incertidumbre de lo real y sabiendo que existe una porción de lo posible -y deseable- que siempre permanece intacta e invisible dentro de lo real y que nos debería incitar a transformar el mundo de raíz.

Palabras clave: literatura, educación, cultura, institucionalismo, educación lingüística, lectura, profesorado, enseñanza pública, individuo fluctuante, conjunto de saberes, historicismo, formalismo, comentario de texto, biblioteca de aula, escritura creativa, gramática, taller literario, homo narrans, red discursiva.

Abstract

Education at the crossroads. Linguistics and literatura

The human being is made to educate himself, the educational zeal is found in our own nature, the orientation of our spirit refers naturally to our perfection. He who knows nothing in ignorance is diluted, without freedom or conscience, at the mercy of those who order and command. Since the late 19th and early 20th centuries, culture as a value in itself has become a prerequisite for any social progress, which has led to a colossal desire for adequate education. There is an urgent need for a school that makes intelligent and critical use of the technological means offered by this age. Maintaining an appreciation of the literary experience in the classroom is an ethical and aesthetic challenge for teachers of an unprecedented pedagogical and cultural significance in the history of education.

When we examine the different ways (legendary-fabulous, epic-tragic, comic-parodic...) in which feelings, emotions, experiences, concepts and ideas take literary form, we are reflecting on our way of understanding the world, and we learn relevant things about ourselves and about the framework that connects us with the reality around us. Continued work with literary texts, well channelled in the school institution, should continue to teach learners in the future to be realistic, and not in the more trivial sense of adapting to the immediate, but in the fullest sense of the term: understanding the uncertainty of the real and knowing that there is a portion of the possible - and desirable - that always remains intact and invisible within the real and that should incite us to transform the world at its roots.

Key words: literature, education, culture, institutionalism, linguistic education, reading, teachers, public education, fluctuating individual, body of knowledge, historicism, formalism, text commentary, classroom library, creative writing, grammar, literary workshop, homo narrans literary workshop, homo narrans, discursive network.

eikasía
REVISTA DE FILOSOFÍA

O nos educamos o nos extinguimos. Lingüística y literatura

Benigno Delmiro Coto. Doctor en filología y catedrático de lengua española y literatura.

Recibido 01/11/2020

La literatura, eso que muere cuando se convierte en mera disciplina académica, en asignatura, cuando se encasilla; la literatura, ese viento que se apaga cuando se convierte en huerto de críticos; eso que no se hace importante por los lectores, que son quienes deciden su “inmortalidad”, sino por los críticos, los estudiosos, los semanales dedicados a la cultura, el miedo a decir “no”, a explicar ese NO con natural sinceridad; decir, por ejemplo, que algo no te gusta porque tiene mucho ajo y decirlo sin pedantería. (Farias, 2003).

O nos educamos o nos extinguimos

Los institucionistas tenían muy claros sus principios pedagógicos y escribían párrafos tan hermosos como este,

O nos educamos o nos extinguimos, o sabemos o no sabemos nada, y si nada sabemos nada somos. El que nada sabe en la ignorancia se diluye, sin libertad ni conciencia, a merced de quien ordena y manda (...). El ser humano está hecho para educarse, el afán educativo se encuentra en nuestra propia naturaleza, la orientación de nuestro espíritu remite con naturalidad a nuestro perfeccionamiento (...). Sin educarnos nos extinguimos biológicamente, estamos más cerca de la muerte... (Mateo Díez, 2004).

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la reivindicación de lo que se denominaba “Cultura”, así en general, se convirtió para el mundo del trabajo en la esperanza de redención futura y su adquisición la clave para alcanzar la tan ansiada revolución social. La cultura como un valor en sí mismo pasó a ser considerada como la condición imprescindible para cualquier avance social, lo cual condujo a unas ansias colosales por recibir una instrucción adecuada.

Esto se tradujo en una recepción acrítica, expectante y reverencial del experimento propuesto desde la Extensión Universitaria a pesar de la sutil intención ideológica que contenía. El ensayo puesto en marcha por los profesores ovetenses servía, por encima de la bonhomía de su intencionalidad vulgarizadora, a unos objetivos de contención y moderación social muy explícitos que procuraban “provocar corrientes de simpatía social, suavizando las rivalidades de clase”, según reconocían sus propios fundadores. En la Extensión Universitaria la instrucción fundamental se basaba en las Clases Populares o Universidad Popular, cuya función estaba definida por el propósito de difundir la cultura preferentemente entre los obreros.

Además de las actividades de índole cultural, proponían una acción estructurada de cursos y cursillos integrados por materias prácticas y elementales. Con su enseñanza pretendían adiestrar a los trabajadores para que se desenvolvesen en su vida cotidiana elevando su nivel de conocimientos.

Al respecto, Antonio Machado ponía boca de su apócrifo Juan de Mairena,

La cultura vista desde fuera, como si dijéramos, desde la ignorancia o, también, desde la pedantería, puede aparecer como un tesoro cuya posesión y custodia sean el privilegio de unos pocos; y el ansia de cultura que siente el pueblo y que nosotros quisiéramos contribuir a aumentar en el pueblo, como la amenaza a un sagrado depósito, la ingente ola de barbarie que lo anegue y destruya.

Pero nosotros que vemos la cultura desde dentro, quiero decir desde el hombre mismo, no pensamos ni en el caudal, ni en el tesoro, ni en el depósito de la cultura, como fondos o exigencias que puedan repartirse a voleo, mucho menos ser entrados a saco por la turba indigente.

Para nosotros difundir y defender la cultura son una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante. ¿Cómo? Despertando al dormido. Y mientras mayor sea el número de despiertos... ¿Qué piensa el oyente? (Machado, 1970).

La Extensión Universitaria y la Universidad Popular, la Escuela Neutra Graduada de Gijón, los Ateneos Populares, las Casas del Pueblo o los Círculos Obreros fueron entonces los focos irradiadores de formación educativa y divulgación cultural que pretendían conjugar tres polos interrelacionados: la educación, la cultura y el esparcimiento.

El núcleo central del programa educativo de la Escuela Neutra se resumía en la más estricta imparcialidad ideológica, basada en la eliminación de cualquier clase de

adoctrinamiento político o religioso, a lo que se añadía el esfuerzo por dotar al centro educativo de modernas instalaciones y materiales didácticos actualizados. La primacía del saber razonado, que incluía un aumento de contenidos prácticos, sobre el memorismo; la revisión de rutinas desechables, como la realización de exámenes basados exclusivamente en la retención de datos; la búsqueda de una educación integral que concedía un mayor peso a la enseñanza de las ciencias o la inclusión de materias como la gimnasia y la música, entre otras.

Los Ateneos populares como focos irradiadores de formación educativa y divulgación cultural tenían el propósito de unir los tres polos: educación, cultura y esparcimiento. Así se fue formalizando un modelo asociativo que perduraría hasta la Guerra Civil y que luego volvería a ser imitado en las entidades culturales progresistas de la posguerra. El acceso a la lectura y a la escritura, la asistencia a conferencias o cursos y la disponibilidad de manuales de intención divulgadora que ofrecían en un corpus reducido un repaso sistemático a tal o cual disciplina, y de los que estaban bien provistas las bibliotecas de los centros obreros y ateneos populares, posibilitaba el desarrollo de procesos de formación individualizada. Esto resultó determinante para entender la formación recibida y, como consecuencia, la actuación futura de los dirigentes obreros más destacados.

En las Casas del Pueblo se estableció la necesidad de asumir no solo la mejora de las condiciones laborales, la solidaridad con los desempleados, la asistencia en caso de enfermedad o fallecimiento, la vivienda, la defensa del empleo y el salario, sino también actuar en otros espacios básicos para enriquecer los modos de vida, el ocio, la educación y la cultura.

El proyecto educativo de la Segunda República

La proclamación de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, constituyó el primer gran intento reformador de un país que vivía anclado en el pasado. Al lado de otros problemas no resueltos, la educación, entendida como el eje y nervio de todas las demás transformaciones necesarias, se convirtió en un objetivo primordial para las autoridades republicanas.

En abril de 1931, y, a pesar de los intentos modernizadores que se habían producido desde finales del siglo anterior y la influencia creciente de las corrientes pedagógicas renovadoras procedentes de Europa y América, la educación seguía estando subordinada a la Iglesia Católica, empeñada en continuar con su modelo dogmático y tradicionalista.

Se necesitaba cuanto antes un cambio reformador que trajera consigo algo nuevo capaz de asentarse y perdurar en el tiempo. Este objetivo fue primordial en el primer bienio republicano (1931-1933), con Marcelino Domingo como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y con Rodolfo Llopis al frente de la Dirección General de Primera Enseñanza.

A esta innovadora política educativa se sumaban las aportaciones de pedagogos progresistas bajo la influencia de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, el programa educativo del PSOE y los planteamientos de la Escuela Nueva, fundada en 1910, por Manuel Núñez de Arenas.

Destacaba el nuevo papel asignado al profesorado que se convertía en guía orientador y motivador, frente al rol tradicional de mero transmisor de conocimientos; la educación integral dirigida a desarrollar no solo lo intelectual sino también lo emocional y el respeto a la personalidad, intereses y necesidades del alumnado.

Sus propuestas tenían en consideración las presentadas por el Método Montessori, Método Decroly, Método Cousinet y el Método Freinet. En 1931, Lorenzo de Luzuriaga, pedagogo y difusor en España de las ideas de la Escuela Nueva, se encargaba de recoger las aspiraciones de diversos sectores republicanos y publicaba *La escuela única*, donde se definía cómo debía ser la educación republicana: pública, laica, gratuita, con carácter activo, creativo y social. Incluía la coeducación y entendía los tres niveles de enseñanza como algo integrado.

Acorde con todos estos principios, la Constitución de 1931 trataba ampliamente la cuestión educativa en su artículo 48. Entre otras cosas reconocía a la Iglesia el derecho, sujeto a la inspección del estado, a enseñar su doctrina; pero se establecía que la enseñanza debía ser laica, centrada en el trabajo e inspirada en el ideal de la solidaridad entre las personas. Las limitaciones vendrían marcadas por los graves problemas heredados del pasado: absentismo escolar, analfabetismo, la carencia de escuelas y la deficiente o nula formación regulada para los maestros y maestras.

A ello había que agregar la oposición sistemática de los sectores conservadores, encabezados por la Iglesia, que veían peligrar su influencia hegemónica en el sector educativo, sobremanera con la publicación en 1933 de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, donde se decretaba que no podrían impartir clases de manera legal. La derrota en las urnas de la izquierda y el inicio del bienio negro (1934-1936) dejaría todas estas medidas, y las buenas intenciones que las apadrinaban, aparcadas en el limbo de las causas nobles y justas.

Los términos de una catástrofe

La larga duración del franquismo resultó una catástrofe cultural sin paliativos. No es de recibo aunar la miseria intelectual y la política de represión con los presuntos beneficios de una modernización económica y social que solo fue perceptible, y con progresos moderados, con el paso calmoso de varias décadas.

Tampoco cabe siquiera un pretendido parangón igualador entre las dos violencias desatadas por la guerra civil. En ambos bandos hubo justificaciones, firmadas por políticos e intelectuales, pero solamente en el bando republicano se dio un intento de las autoridades en ejercicio por mitigarla. Y, únicamente en su marco, se dieron bastantes actitudes personales de consternación y de reconocimiento del horror ante los excesos perpetrados por los suyos.

En noviembre de 1975, a la muerte del dictador, todavía contrastaba la décima posición que el país ocupaba en el concierto económico mundial con el bajo nivel de su ciencia y su tecnología y con la escasa recepción internacional de su cultura. Con algunas excepciones como Pau Casals, Pablo Ruiz Picasso, Luis Buñuel o Federico García Lorca, a las que se sumaron las más recientes de un pintor como Antoni Tàpies o un escultor como Eduardo Chillida. La cultura digna de tal nombre solo había sobrevivido gracias a los descuidos de una censura oficial ramplona y chapucera y a las contradicciones de bulto entre los diversos intereses que el franquismo contenía en su seno. Muchos intelectuales, cuyo comportamiento no siempre había sido ejemplar, acabaron por recuperar el respeto que se debían y, sin pretenderlo, a menudo, mantuvieron una elogiabile resistencia callada.

Algunos vencedores vivieron su propio desengaño o, en algunas ocasiones, jugaron las bazas de su oportunismo y contribuyeron, desde puestos más cómodos, a la continuidad de las pautas de una cultura liberal e integradora. Y no faltaron los que se han llamado “exiliados interiores” como Vicente Aleixandre: poeta en activo y paciente corresponsal y mentor de varias generaciones de jóvenes creadores. Fue un episodio fundamental de esta mediación que, en un terreno más amplio, encarnó desde 1946 la revista *Ínsula*.

Entre los vencedores se impuso un optimismo oficial que contrarrestó los tradicionales planteamientos del *problema español*. Decadencia, fracaso, crisis, eran términos que pertenecían, al parecer, al torcido curso de la historia española de los últimos siglos, debido a erróneos experimentos contaminados por lo extranjero. El nuevo régimen iba a restablecer los gloriosos tiempos de los Reyes Católicos o de Felipe II: la comunidad de creencias, la armonía social basada en una justicia social establecida por decreto y a la vez el poderío político y económico.

Hubo espíritus honestos, como Dionisio Ridruejo, que participaron sinceramente de esta retórica durante algunos años. En 1949, diez años después de terminada la Guerra Civil, publicaba Laín Entralgo su *España como problema*: libro todavía plenamente inserto en el paradigma nacional esencialista; pero dominado por unas dudas sobre las virtudes del ser nacional muy distantes ya de la versión oficialista. La respuesta, cargada de soberbia, le llegó de inmediato de la pluma de Calvo Serer, quien, en su *España sin problema*, recordaba que el franquismo había resuelto definitivamente el problema nacional y ya no había lugar para derrotismos del viejo estilo y de la cáscara amarga.

Todo un género literario se desarrolló, así, alrededor del llamado “problema de España”, en busca de las raíces y causas de la supuesta anormalidad de la nación. Aunque los diagnósticos variaron considerablemente, la discusión se centró en el origen histórico de la gran tragedia española, intentando explicar, por un lado, el supuesto fracaso ante la modernidad y, en último extremo, la Guerra Civil.

Se sentía una angustia auténtica ante el “problema de España”: basta leer la excelente poesía relacionada con el asunto en los años cuarenta y cincuenta, de la que tan buena antología publicó José Luis Cano en los sesenta. Domina en ella la metáfora sobre España como madrastra (“miserable y aún bella entre las tumbas grises”, según

Cernuda): las referencias a la mala raza, como la de Cernuda también sobre "la hiel sempiterna del español terrible, / que acecha lo cimero / con su piedra en la mano"; la visión de España como "navío maldito", a cuyo hundimiento definitivo José Hierro quisiera asistir; la "patria de pechos mutilados, de boca pálida", de Eugenio de Nora; el "Hija de Yago" de Blas de Otero ("talón sangrante del bárbaro Occidente..."); el "oh, no toquéis a España: quema su tierra roja", de Carlos Bousoño. (Álvarez Junco, 1996).

Más tarde, la comparecencia de generaciones nuevas, de procedencia burguesa en su mayor parte, pero cuya primera identidad fue la conciencia de fraude político, de miseria moral y de certezas perdidas, provocó un cambio de horizontes que, en la segunda mitad de los sesenta, se generalizó.

Cuando, en 1969, el escritor exiliado Max Aub regresó a España por vez primera se lamentó del olvido que las nuevas generaciones progresistas parecían tener con respecto al pasado cultural que él representaba. Y dejó un punzante testimonio de esa sensación en las páginas de su diario *La gallina ciega*, que vio la luz en México (1972).

Pero solo en parte tenía razón: la cultura española de la primera transición reconstruyó por sí misma buena parte de los puentes que la enlazaban con el ayer y elaboró, por fin, una historia plausible de la guerra civil y de sus causas. Y mucho después, desde el decenio de los noventa, quizá la querella intelectual más significativa de nuestro país versaba todavía sobre el juicio de lo sucedido entre 1931 y 1939 y sobre la aceptación o el repudio del legado del dictador Franco.

La gran pregunta imposible de resolver; pero, quizá moralmente muy legítima, es qué hubiera ocurrido en la cultura española de no haberse producido las consecuencias de la victoria absoluta de 1939: si no hubiese habido un largo exilio, si el proyecto, quizá incipiente pero no impreciso, de "Estado cultural republicano" hubiera seguido adelante, si el encuentro y la confrontación de personalidades y generaciones se hubieran dado en un régimen de normalidad civil y en un clima educativo laico y abierto.

Las grandes debilidades intrínsecas de la cultura bajo el franquismo fueron la aceptación del adanismo ideológico como punto de partida, la excesiva influencia de registros religiosos o populistas, el tono quejumbroso, el excesivo localismo de los planteamientos y la voluntaria renuncia a muchas dimensiones de la modernidad estética e ideológica. De no haber mediado el corte que produjo el golpe militar y la

larga dictadura, todas esas flaquezas citadas seguro que hubiesen tenido menos presencia de la que tuvieron. Y el camino iniciado ya en el lejano final del siglo XIX se hubiera resuelto en una cultura nacional; pero también europea, con más peso de lo científico, más cercana a los grandes movimientos del mundo occidental, menos solipsista y, sobre todo, sin la obligación de incorporar lo metafórico y lo fantástico, lo elíptico y lo simbólico, a la representación estética de la libertad. (Mainer, 2012).

Ahora nos cambiaron las preguntas

Cuando al fin parecían darse las condiciones ideales soñadas por los institucionistas: Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Bartolomé de Cossío, Rafael Altamira y tantos otros, representados en el maestro de escuela de ese relato extraordinario de Manuel Rivas (1996), *La lengua de las mariposas*, y en *Las lecciones de las cosas*, de Luis Mateo Díez (2004). Y se había resuelto el binomio reivindicativo regeneracionista (“Escuela y despensa”, de Joaquín Costa), y hasta habían aparecido respuestas al viejo reclamo de las organizaciones obreras (resumido en el poema de Bertolt Brecht “Loa del estudio”: (...) *¡Asiste a la escuela, desamparado! / ¡Persigue el saber, muerto de frío! / ¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma! / Estás llamado a ser un dirigente* (...).

46

Nº 99
abril
2021

Ahora que las cohortes infantiles y juveniles estaban escolarizadas al completo desde hacía décadas y parecía que se daban las circunstancias materiales más favorables que nunca, en profesorado y en medios para ejercer la labor docente, los fines genuinos de la educación se alejan como el agua y los frutos de la boca del esforzado Tántalo.

Para colmo, la pandemia provocada por la Covid-19 hace ver al rey (la realidad auténtica) en los puros cueros vivos y eso que venía cabalgando tan feliz, inconsciente y engalanado. Es como si aquel malintencionado daimon o genio maligno que tanto preocupara a Descartes estuviera agitando las aguas desde el fondo hasta ensombrecerlas, añadiendo otra frustración desconocida hasta ahora. El presente queda bien glosado en aquella pintada que tanto llamara la atención de Mario Benedetti: “Cuando ya creía tener todas las respuestas, me cambiaron las preguntas”.

Otra escuela, por favor

Aunque esté ya mil veces dicho y escrito: urge una escuela más centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral (emocional, corporal, intelectual, social, práctico y ético). Con contenidos básicos vinculados a problemas relevantes de nuestro tiempo, buscando la calidad frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación. Con métodos que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al mismo tiempo que capacidades generales. Donde el esfuerzo necesario para adquirir conocimientos, maneras de proceder, habilidades, destrezas y valores adquiera sentidos y finalidades tanto para docentes como para discentes. Con recursos didácticos y organizativos actuales, variados, fiables y contrastados.

Una escuela que utilice de forma inteligente y crítica, y muy pendiente de los contenidos, los medios tecnológicos que ofrece esta época. Con formas de evaluación formativas y participativas que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros educativos, familias y administración), que impulsen las ganas de mejorar lo que a diario se hace y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones. Con docentes identificados con su profesión, mediadores críticos del conocimiento siempre dispuestos al trabajo cooperativo y en red. Estimulados para la innovación y la investigación. Con una cantidad de alumnos por aula razonable, porque cada día han de ser más diversos. Con momentos obligados para diseñar, evaluar, formarse, intercambiar experiencias e investigar en el aula y para el aula. Con un ambiente acogedor, donde los tiempos, espacios y mobiliario estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de quienes aprenden. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado y se comprometa con el medio local y global. Por una enseñanza pública, laica, gratuita y de calidad, con un marco legal mínimo basado en objetivos principales y aceptado por un amplio consenso político y social.

¿Pero quién educa hoy?

Si para conseguir educar a un solo niño se necesita el esfuerzo de la comunidad entera, la actual organización social camina claramente en la dirección opuesta y parece en trance de dimitir de sus responsabilidades históricas en los asuntos

educativos. Entre este cúmulo de inhibiciones, el profesorado observa con desasosiego cómo cada día incide menos en la mejora de la calidad del trabajo de sus alumnos y alumnas. Y cómo cada vez cuesta más ayudarlos a convertirse en personas conscientes, responsables y críticas que, cual Ulises, sean capaces de resistir los requerimientos de unas sirenas que, en la actualidad, se ofrecen desde las mil pantallas que despistan de lo fundamental e incitan al consumo masivo, inconsciente e irresponsable de productos a menudo innecesarios.

Con el cambio de era, los objetivos y energías de la educación vigentes hasta aquí, y que justificaban la labor incesante de maestros y escuelas, se muestran impotentes. Y dejan el campo libre a quien verdaderamente educa hoy a todas las gentes: ese gigantesco escaparate audiovisual (Lomas, 1996) que arroja imágenes por doquier, dirigidas a impresionar emociones y sentimientos y dejar frío e inservible el razonamiento del actual *homo videns* (Sartori, 1998).

En palabras de Pablo Huerga (2009, págs. 179-181-182):

De entre todas las contradicciones que atenazan al nuevo individuo flotante, cuyos fines no se articulan con los planes y programas dominantes en la era de la globalización, nace la solución ocasional y recurrente del conflicto, en el acto cotidiano del consumo.

La persona global, el sujeto consumidor es un engranaje esencial del modelo productivo actual, sometido a toda clase de engaños y tergiversaciones (...) a todo tipo de dependencias que lo mantengan vivo solo a base de su constante sumisión a los productos. El ideal del consumo es fidelizar al consumidor. La nueva estrategia de integración de las vidas disgregadas ya no es el estado, sino la fidelización a las marcas, que garantiza la continuidad de la empresa (...).

El mundo del consumo se crea a cada instante. La vida del hombre deja de entenderse como una trayectoria. La persona no se presenta como la conformación de un proyecto vital en el que las acciones contribuyen a configurar, como finalidad, una historia personal. La vida se disgrega en pulsiones ocasionales, vitales, instantáneas, ligadas a la apetencia concreta (...) como la acumulación de momentos en los que se realiza la satisfacción del consumo (...) El compromiso del consumidor está en su fidelidad a la pulsión y al deseo inmediato.

Quienes controlan el cotarro político insisten en que lo único que puede sacarnos del marasmo económico presente y venidero es el disfrute indiscriminado de fruslerías innecesarias. Para este viaje sobran todas las alforjas: a la globalización capitalista en curso le estorban las personas educadas en los principios de aquella tradición cultural

occidental a la que Sócrates empezó a cargar de sentido, porque tan sólo precisa en su desenvolvimiento, y para seguir haciendo caja, de individuos fluctuantes para los que pasado y futuro sean ineficientes. Los poderes establecidos necesitan, hoy más que nunca, unos súbditos ávidos de gozar en exclusiva del momento presente, que se conduzcan disgregados en pulsiones momentáneas, vinculadas a apetencias de objetos siempre insaciables, y para los que la vida sea un continuo de fragmentos desconectados entre sí y que sólo tienen relevancia si están marcados por el consumo compulsivo.

¿Tantas competencias para qué?

A esta sociedad que ha pretendido históricamente, en su misión educadora, formar sujetos hábiles en conducirse de manera consciente, responsable, cívica y crítica, con el nuevo siglo XXI, le han alterado sus planes de trabajo y se los han sustituido por nuevos programas; para colmo, contrapuestos entre sí (Huerga, 2009). Se trata ahora de fabricar individuos flotantes, desprendidos de cualquier raigambre social, que naveguen a la deriva por el piélago consumista a merced de dispositivos móviles, pantallas y escaparates.

Así que, con cierta alarma apocalíptica, parece llegado el momento de dudar si, en verdad, a los poderes establecidos les interesa realmente que colegios e institutos prosigan con su paciente labor educadora en favor de personas capaces de utilizar y mejorar el conjunto de saberes, habilidades, destrezas y actitudes que forman parte insustituible del acervo pedagógico-literario que se ha ido asentando a duras penas desde el *sapere aude* de Kant y la Ilustración hasta el presente. Se trata de hablar, narrar, escuchar, leer, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar y comparar. Conocer autores, obras, argumentos, personajes, corrientes estéticas, épocas, movimientos, grupos generacionales, géneros y tipos de texto, registros lingüísticos, figuras retóricas, técnicas de escritura, mitos, símbolos, temas y tópicos reiterados. Desarrollar la sensibilidad, la creatividad, la búsqueda del placer estético, una visión personal amplia, la capacidad reflexiva, el sentirse implicados en una cultura determinada, identificar intereses propios y ajenos y reconocer puntos de vista contrapuestos.

En suma, personas capaces de comprender el potencial significativo (ideológico, persuasivo y cultural) de esa clase de “texto exigente” que asocia un emisor (que haga pasar la realidad compleja por el cedazo de su visión del mundo con distintas intenciones), la participación del lector en el propio acto creador (puesto que ha de elegir en cada momento una de las posibilidades abiertas por el narrador y que están como talladas en el propio texto) y un lenguaje alejado de la lengua cotidiana (propio, sugerente, chocante a veces, con voluntad de forma y estilo).

Aquí la palabra alcanza su máxima expresividad, gracias a recurrencias rítmicas, a los significados evocados, a las asociaciones con símbolos, mitos, motivos culturales, etc., con lo que se penetra en el ámbito de la incertidumbre, de la ambigüedad y de la diversidad, en contraste con los códigos que marcan la vida cotidiana. El espacio verbal va creando otro espacio, a medida en que se avanza en la lectura, en el que se descubren voces, miradas y horizontes apenas entrevistos que nos invitan a multiplicar las vivencias particulares (Martín Rogero, 1997).

En definitiva, lo literario entendido como herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentamos colmar de sentidos nuestra existencia (o comprender sus sinsentidos), construir nuestra identidad personal y sociocultural y utilizar el lenguaje de una forma más afectiva, eficaz y creadora.

Para que proliferen las propuestas dirigidas a conseguir en abundancia y por parte de todo el alumnado textos escritos en la misma clase, los profesores necesitamos una formación que reúna conocimientos relevantes sobre, al menos, cuatro campos: las fases de composición de un texto (contextualización, planificación, textualización, revisión y fijación), los diferentes tipos de textos (clasificados según el tipo, el género, la intención y el registro lingüístico), la imprescindible adopción de una estrategia flexible e integrada en el trabajo diario del aula que revise y corrija cada vez con objetivos distintos todos los escritos producidos y, por último, información relevante y actualizada sobre las distintas escuelas o modelos de taller literario.

La enseñanza de la literatura en el tiempo

Si analizamos la evolución de la enseñanza literaria en el mundo occidental (Colomer, 1996, y Lomas, 1999) podríamos distinguir, en líneas generales, cuatro

etapas claramente diferenciadas. Desde la antigüedad clásica hasta el siglo XVIII predominó el paradigma retórico: el objetivo era el aprendizaje elocutivo, los textos de los autores clásicos formaban el corpus y con las actividades se ejercitaban en la glosa, el comentario y los ejercicios de imitación de modelos.

A partir del siglo XIX, la finalidad fue el conocimiento de las obras y autores que formaban el canon de la literatura nacional. El corpus estaba formado por textos épicos, líricos y dramáticos y en las actividades se leían y estudiaban fragmentos muy representativos de una antología muy premeditada.

A partir de los años setenta del siglo XX, el objetivo se centró en la competencia lectora y el análisis científico del texto basado en la poética formalista, el estructuralismo y la estilística.

Desde los años ochenta del pasado siglo XX, lo preponderante será la adquisición de hábitos de lectura, el desarrollo de la competencia lectora y la manipulación creativa de textos.

Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII

El objetivo primordial de la enseñanza de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII fue resultar útil para la oratoria: quien dominara sus técnicas triunfaría en los distintos foros. Mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir, el paradigma retórico (consolidado por los jesuitas en el siglo XVI en su *Ratio Studiorum*) fue el modelo de análisis crítico heredado de generación en generación: estudiaba la manera en que estaban contruidos los discursos para aprender los secretos de la buena expresión, entendida en todas sus fases (*inventio* o *heuresis*, *dispositio* o *taxis*, *elocutio* o *lexis*, *actio* o *hipócrisis* y *memoria* o *mneme*), y así conseguir en el auditorio los efectos persuasivos adecuados.

El alumnado no sólo debía comentar los textos clásicos, también realizaban ejercicios de composición, conocidos como *progymnasmata*: los distintos elementos de adiestramiento utilizados para que el estudiante dominase el uso de los *loci*, *topoi* o lugares comunes. Fueron diseñados en la Grecia clásica con el fin de que se ejercitasen en la composición de determinados tipos de texto que, posteriormente, les serían muy

rentables en las actividades propias de la vida profesional: el sermón eclesiástico, el discurso político, los escritos de notarios, escribientes, clérigos, etc. En definitiva, no importaba que los objetos estudiados fueran orales o escritos, poesía, filosofía, novela o historiografía: su horizonte era nada más y nada menos que el campo de las prácticas discursivas en el conjunto de la sociedad.

El éxito continuado del modelo historicista

Cuando, a partir del siglo XIX, el estudio de los textos denominados “literarios” se funda como disciplina académica, dicha institucionalización no va tanto asociada al deseo de abordar analíticamente un patrimonio previamente aceptado como artístico y cultural como a la necesidad de cooperar en el advenimiento de una determinada estructura política y social. No se establece para recuperar un pasado, sino para ayudar a justificar el presente.

La elección del “corpus” de obras sobre el que operar, el establecimiento de los criterios que hiciesen coherente la inclusión o exclusión de libros y autores, así como la periodización y taxonomía del material, no responderían, en consecuencia, a la existencia de una verdad exterior comprobable, sino a la voluntad de construir un referente a la medida, capaz de justificar la manera de vivir y de pensar el mundo de una parte de la sociedad, a la que arroparía con el argumento de su autoridad. Y tal normativa se estableció con pretensiones de objetividad y carácter “científico”, de acuerdo con el sistema de valores subyacente a la clase social que la creó: el pensamiento ilustrado burgués. Los criterios se articularon alrededor de tres conceptos básicos: el valor de la tradición como modelo, la noción de “nacionalidad” y la asunción de que la Historia tiene un sujeto central de carácter individual: el autor mitificado (Talens, 1994).

De esta forma, la enseñanza de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo prioritario desde los albores del siglo XIX hasta la actualidad, y se ha asentado, con trazas de perdurar en el tiempo, muy especialmente en el bachillerato.

La construcción de los estados nacionales necesitaba el reconocimiento del patrimonio cultural de la colectividad y el romanticismo, el positivismo, e incluso el marxismo, ayudaron en esta tarea al concebir la literatura, por una parte, como

catálogo representativo de la “cultura patria” y, por otra, como un espejo privilegiado en el que se reflejaban la vida cotidiana y las ideologías emergentes de las nuevas nacionalidades impulsadas por la burguesía. Se trataba de contribuir desde la enseñanza literaria a la creación de una conciencia nacional y de conseguir así la adhesión emotiva hacia unas obras indiscutibles que, al parecer, la contenían y reflejaban de manera prístina.

Este modelo de enseñanza se basa en la existencia de hitos históricos incontestables y persigue el aprendizaje de los hechos más relevantes desde los orígenes de la literatura medieval hasta nuestros días, con la enumeración ordenada, según el eje diacrónico, de autores y obras representativos de cada movimiento histórico-estético-literario, con el añadido de la lectura de algún fragmento al que se le pueda aplicar un comentario, casi siempre estereotipado y redundante (Lomas, 1999). La incorporación del historicismo a las aulas de la educación secundaria fue unida a la disolución del modelo retórico y supuso un innegable avance al considerar las formas literarias como productos históricos y relativos, frente a los paradigmas inmutables de la retórica y de la poética clásicas.

La literatura en su laberinto

A partir de la década de los años setenta del pasado siglo XX, el panorama cambió por completo: el aprendizaje de la literatura dejó de tener sentido en una sociedad en la que la selección de las minorías selectas y rectoras se decidía en el ámbito científico y tecnológico y la evocación de mundos de ficción y las “necesidades narrativas” más perentorias (tan propias del *homo narrans*: Merino, 2002) parecían cumplirse a través de los relatos audiovisuales (cine, cómic, televisión...) emitidos desde el cúmulo creciente de pantallas envolventes y subyugantes (Lomas, 1996).

Con el aval filológico del formalismo y del estructuralismo, los textos en el aula se utilizaron como un pretexto para desvelar la *función poética* del lenguaje y lograr la mejora progresiva, y en espiral, de las habilidades interpretativas del alumnado. El comentario “científico” de textos se puso así al servicio del canon literario y servía para glosar con el mayor tino posible los aspectos más característicos de la obra, la

clarividencia del autor o los rasgos más relevantes del periodo histórico-literario en estudio.

Con la llegada de los años ochenta, al lado del comentario de textos, se puso el énfasis en los fines de la educación literaria y en el ensayo de estrategias didácticas que contribuyesen al fomento de hábitos permanentes de lectura con la intención de que la literatura ocupara su lugar, aunque fuera a duras penas, dentro de las horas de ocio del alumnado y contribuir de esta forma a su competencia cultural. Comenzó entonces el manejo habitual en la clase de los libros pertenecientes a la llamada *literatura juvenil* y cobró una importancia decisiva la organización efectiva de la biblioteca de cada centro escolar. Entraron de lleno en las aulas, y en el tiempo libre del alumnado, las obras clásicas de la literatura de aventuras, las novelas urbanas con jóvenes como protagonistas, la introspección psicológica, el misterio, la magia, el suspense y la ciencia ficción.

El uso creciente de la biblioteca de aula y las campañas de animación lectora empezaron a surtir sus efectos beneficiosos. En este contexto conviene subrayar las diferentes propuestas de mejora de la comprensión lectora del alumnado, en las que se destaca el protagonismo del lector en la construcción de su conocimiento y se propone la planificación sistemática de la enseñanza de la lectura en todas las etapas escolares.

54

Nº 99
abril
2021

La escritura creativa dentro de las aulas... y fuera también

Entre las destrezas asociadas a la competencia literaria que se pretenden conseguir, se considera fundamental incluir el dominio de la escritura en general, y la de intención literaria en particular, como objetivo de aprendizaje, situado en el mismo plano que el fomento del gusto por la lectura y la interpretación de los textos literarios. Debería formar parte del trabajo diario del profesorado integrar estos tres aspectos que, por lo demás, alcanzan mayores rendimientos didácticos cuando se acierta a impulsarlos en armoniosa imbricación.

En el campo de la investigación, se ha ido multiplicando una bibliografía específica que recoge centenares de propuestas o sugerencias creativas dirigidas a la consecución de textos escritos con intención estética por parte del alumnado. Esta experiencia

acumulada, luego de varias décadas de prácticas de escritura fundamentadas en la actividad de los distintos talleres literarios (Delmiro, 2002), permite extraer algunas consecuencias didácticas que enriquecen el abanico de opciones metodológicas puestas a disposición de los docentes. Las clases de literatura pueden también articularse a partir de los textos escritos por el alumnado.

Este tipo de planteamientos supone una perspectiva bien distinta del modo habitual de enseñar los contenidos literarios, y se corresponde a la perfección con los fines comunicativos tan deseables en la enseñanza del lenguaje. Animados por los estímulos más acordes con los objetivos de cada momento (imágenes, sentimientos, impulsos, emociones, colores, intuiciones, sugerencias...), los aprendices producen textos muy cercanos -muchas veces sorprendentemente próximos- a los que circulan con el marchamo de "literarios".

Se trata, pues, de conseguir textos escritos por el alumnado, en la misma aula y en grupo, para partir desde ellos hacia otros textos en dinámica intertextual, preocupados de cómo se expresan (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico) y de cómo se reciben (en lo social o en eso que se da en llamar "la construcción social del sentido": la relación con otros discursos, mitos, temas, tópicos, símbolos y motivos culturales).

Es llamativo el hecho de que, en paralelo a la enseñanza reglada, hayan ido cobrando un auge creciente variadas ofertas de educación literaria para adultos provenientes de instituciones como ayuntamientos, asociaciones culturales, escritores... que cuentan en sus programas con clases fundadas en la escritura de los asistentes siguiendo los distintos modelos del "Taller Literario".

A lo que parece, frente al formalismo, historicismo y el comentario de textos al servicio de la enseñanza de la historia literaria (y no al contrario: la información histórica dispuesta para esclarecer los retos del texto) que constituyen la columna vertebral de la formación de los docentes, fuera del ámbito escolar se ofrece y se actúa en grupo a la búsqueda del "placer del texto", del "arte de contar", del "hacer cosas con palabras": actividades de lengua oral, lectura, escritura e interpretación integradas entre sí que, sin relegar el protagonismo del autor o autora del texto, tienen en cuenta el decisivo papel del receptor y usuario del mismo. Una concepción práctica de la literatura (que se mueve, con extraordinaria eficacia comunicativa, extramuros de las

aulas) que debería hacer pensar con más detenimiento a los encargados de orientar el enfoque pedagógico, didáctico y educativo de leyes y currículos.

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante el alumnado, en el bregar didáctico de cada día, la importancia que tiene para su vida cotidiana el trabajo de comprensión, producción, e interpretación de textos literarios. Se trata del punto de partida de la actividad pedagógica y hay que abordarlo como una responsabilidad más de cada docente. Obliga a suscitar y tomar parte activa en el debate (por lo demás siempre candente) sobre la presunta utilidad o inutilidad de la instrucción con textos que apuntan o dan de lleno en la ficción.

Homo narrans

También estamos hablando de la necesidad que tiene el ser humano de contar y de que le cuenten cosas y de cómo encauzar esta urgencia, de la mejor manera, en nuestra actividad pedagógica diaria. El ser humano es sobre todo un animal narrativo. Lo que creemos que somos es tan sólo una manera entre otras posibles de contarnos lo que nos ocurre. La narración es una de las formas de construcción de la identidad. Nuestro conocimiento de la realidad comienza con los cuentos. Nuestra naturaleza es la narración.

Las narraciones, llámense cosmologías, mitos, leyendas, fábulas, nos han permitido leer la realidad externa e interior para poder asumirla. Las narraciones nos ayudan a descifrar el fluir tumultuoso y desordenado de los hechos, o al menos a comprenderlo mejor, y con ello a comprendernos y descifrnarnos más certeramente a nosotros mismos. Por medio de las ficciones que inventamos rescatamos a la realidad de su feroz y ciega falta de sentido (Merino, 2002). La ficción es una mentira que encubre una profunda verdad; ella es la vida que no fue, la que los hombres y mujeres de una época dada quisieron tener y no tuvieron y por eso debieron inventarla.

No sabemos muy bien el porqué, pero nos produce un gran placer narrar, recrear con palabras nuestras experiencias vitales. Recrear, es decir, que nunca contamos fielmente los hechos, sino que siempre inventamos o modificamos algo: a la experiencia real le añadimos la salpimienta de lo imaginario (lo que pudo haber

acontecido), y eso es sobremanera lo que nos produce gran placer. De este particular modo, vivimos dos veces el mismo hecho: cuando sucedió en la realidad y luego, más tarde, cuando lo contamos y nos arrogamos el papel protagonista que a lo mejor entonces no tuvimos.

Las constelaciones literarias

Una aportación de extraordinario interés, también para el bachillerato, es la que propone trabajar con “constelaciones literarias” (Jover, 2007 y 2009) y defiende la urgente renovación del corpus, que debiera abrirse más allá de las fronteras nacionales y operar la selección no en función de la partida de nacimiento de sus autores sino del lector a quien va destinado, es decir, de su *horizonte de expectativas* y su competencia lectora y literaria. De igual manera, considera urgente conformar un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y contemporánea y literatura juvenil actual).

En cuanto al cómo, se pronuncia por el abandono de las pretensiones enciclopédicas en favor de itinerarios hilvanados con diferentes criterios. La metáfora de las “constelaciones literarias” ilustra el modo en que, de manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos más o menos caprichosos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo, desde nuestra perspectiva de observadores. Lo importante será, en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, etc.

La organización de los cursos de literatura en torno a diferentes constelaciones permitiría: diseñar los itinerarios desde el emplazamiento de sus lectores, desde el horizonte de expectativas del alumnado y de su competencia literaria; conformar contextos de lectura que hicieran posible ir, cada vez, un poco más lejos y abordar la lectura en contrapunto de textos literarios y no literarios y abrirse al trabajo interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento.

Una imagen vale lo que vale

Este es un tiempo marcado por la omnipresencia de las imágenes televisuales. Las cuales surgen y se disparan desde todos los flancos, lo que lleva a creer a algunos ese infundio de que “una imagen vale más que mil palabras”, sin reparar en que ocurre justamente al revés: una palabra vale más que mil imágenes porque las palabras son capaces de suscitarlas todas. En cambio, una imagen sin palabras es mero decorado o truco ilusionista del que se escamotea lo esencial para impedir su apropiación crítica. Las palabras ganan sin duda mucho con la ayuda de las imágenes, pero las imágenes sin las palabras lo pierden todo. Esta prepotencia de las imágenes puede conducir a consecuencias nefastas generándose unos espectadores que tan sólo se preocupen de “ver” y no se esfuercen en “comprender”, unas personas que crean estar al día por el mero hecho de “estar informados”, quedándose en la superficie de las cosas, sin preguntarse nunca los porqués de lo que sucede en el enturbiado fondo. Unas imágenes dirigidas a suscitar emociones y dejar frío el razonamiento. Unas imágenes que fragmentan la realidad en pedazos e impiden comprender el sentido del conjunto.

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes dificulta cada día más el manejo de los textos escritos. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audiovisuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, del cine, de la publicidad, del cómic, de los video-juegos y de Internet. Sin ser conscientes de que a través de estos usos expresivos de los códigos iconoverbales de la comunicación de masas se transmiten no sólo informaciones sobre las personas y sobre el mundo sino también maneras concretas de entender la realidad que apuntan hacia la manipulación de las personas y a cegar cualquier posible interpretación crítica de sus mensajes.

58

Nº 99
abril
2021

La literatura en el bachillerato

En la práctica, la literatura está pasando incluso a ser una provincia más de esa patria común que es la lengua (o más bien de ese Saturno que devora a sus hijos), y donde a menudo ha de convivir, de igual a igual, con esas otras provincias que son el periodismo, la publicidad, la ciencia y la técnica, o la jurisprudencia. Ahí, en esa gran democracia, si es que no compadreo, todos alternan y se codean con todos. Y es que, si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma. (Landeró, 1999).

Hubo un tiempo en España, aún no tan lejano, cuando en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) ya se encogían las horas dedicadas a las humanidades, en el que se destinaban exclusivamente a la Literatura cuatro horas semanales en tercero y otras tantas en el Curso de Orientación Universitaria (COU) para los alumnos y alumnas de “Letras”, aparte las horas de “Lengua española” comunes a todo el alumnado. Para la literatura existía un tiempo generoso en el que se podían buscar sentidos más allá del análisis formalista de textos y del conocimiento ordenado -según la cronología tomada de la historia del arte- en períodos, épocas, movimientos, grupos generacionales, autores, etc. Para aquellas horas semanales de Literatura del BUP estuvieron pensadas dos de las propuestas didácticas más comprometidas, atinadas, y aún hoy de plena vigencia, de todas cuantas se han hecho hasta el presente: los talleres de Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso (1982 y 1985) y aquel *baúl volador* tan productivo e ingenioso de Esperanza Ortega (1986).

Mientras parece existir acuerdo entre profesores, pedagogos y lingüistas sobre la orientación que haya de tener la educación lingüística (dirigida a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hagan posible el intercambio comunicativo entre las personas: hablar, escuchar, leer, comprender, escribir e interpretar textos); sin embargo, sobre cómo y con qué materiales didácticos acercar a los jóvenes a la lectura, a la escritura y al disfrute de los textos literarios hay opiniones muy diversas y hasta divergentes.

Se ha pasado de venerar aquellos textos literarios considerados como “modelos sustantivos de lengua” a entenderlos como algo ancilar: para completar y reforzar otros usos y prácticas lingüísticas y comunicativas. En suma, un tipo de texto más, poseedor de unos valores persuasivos y estéticos peculiares (por lo demás, también presentes en otras clases de escritos), de ardua digestión para un alumnado cada día más diversificado de un bachillerato que ha dejado, hace ya tiempo, de conducir en exclusiva a los estudios superiores.

La gramática antes que nada

Entre nuestras exigencias diarias lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espigados por la tradición crítica o el comentario de fragmentos, pasados por el tamiz de las épocas histórico-literarias, a quienes aquellos sirven. Todo ello se adoba con la lectura —más o menos obligatoria— de alguna obra acorde con el periodo que tratamos y con algunos encargos de escritos (casi siempre hechos o completados fuera del aula) con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas. El resultado, que todos constatamos una y otra vez, es esa dificultad —¿creciente?— que nuestro alumnado tiene para dominar mínimamente los rudimentos de la expresión escrita. Para colmo, la institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define a los discentes con notas obtenidas, a partir de un género de texto escrito específico —el “examen” o “control” para entendernos— y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social.

Al parecer, todo lo que tiene que ver con “lo lingüístico” se “enseña” (*enseñanza de la lengua*) y, en cambio, “lo literario” sirve (¿solo?) para educar (*educación literaria*) y, hoy por hoy, “lo que enseña” posee un perfil didáctico más definido y sigue teniendo mayor prestigio y aceptación que “lo que educa”. Por lo demás, lo literario aparece de ordinario, en la enumeración de contenidos de los currículos vigentes, con menos de un tercio de los ítems, flanqueado por dos bloques compactos y absorbentes, con títulos parecidos a estos: “La variedad de los discursos y el tratamiento de la información” y el “Conocimiento de la lengua”. Y, si se hiciera un balance aproximado de lo trabajado, en un grupo normal, pongamos como ejemplo, de un 2º curso de Bachillerato, en el primer trimestre de un curso académico, nos encontraríamos con la siguiente plétora de actividades: un repaso completo de la morfología y de la sintaxis con la mirada puesta en la realización eficiente del comentario morfo-sintáctico; una preparación intensiva del resumen y comentario crítico de textos expositivos y argumentativos, continuado con la lectura de una obra ensayística cualquiera (José Luis Sampedro, Fernando Savater, Vicente Verdú, David Trueba, etc.); la práctica continuada de definiciones y reformulaciones léxicas; probablemente, ya se habrá explicado el “Origen y desarrollo del castellano y las demás lenguas peninsulares” u otro tema de “Lengua”, y la parte literaria se correspondería, seguramente, con “Los

orígenes del periodismo y del ensayo en los siglos XVIII y XIX. La evolución del ensayo a lo largo de los siglos XIX y XX". Esto es: la literatura ocupa una cuarta parte del total, está totalmente mediatizada por las orientaciones de la EBAU (Prueba de Acceso a la Universidad) del distrito universitario correspondiente y, parece, sin remedio, orientada por el norte del modelo historicista, adobado, si hay tiempo suficiente, por un comentario de textos puesto a su servicio exclusivo y la petición de lectura de una obra completa que el alumnado prepara para salir indemne del pertinaz control (con o sin trabajo monográfico añadido).

Ante la disposición actual de horas lectivas, con pocas posibilidades de cambios a corto plazo, cabe exigir que se especifiquen con claridad y de forma vinculante el número mínimo de sesiones que se vayan a dedicar a la literatura y emplazar a los docentes a salirse definitivamente del aro historicista para centrarse en exclusiva en obras completas representativas de los cuatro géneros, a partir de las cuales se realicen actividades variadas y concatenadas dirigidas a consolidar hábitos lectores, escribir textos de intención literaria, buscar cauces para interpretar sus sentidos y compartir el imaginario colectivo que cohesiona las sociedades del presente.

Textos como nudos de una red discursiva

Textos entendidos como nudos de una red discursiva articulada entre sí y relacionada con los otros discursos que componen una cultura espacial y temporalmente determinada, que se ofrecerán como reto dirigido al grupo de alumnos (en la que el profesorado ha de actuar de mediador eficiente entre el mensaje y los receptores). Textos, en definitiva, dispuestos a conectar con estos cuatro ámbitos fundamentales: el emotivo-personal (el de cada receptor), el ideológico-temático, el simbólico-mítico y el histórico-cultural.

Mantener en las aulas de bachillerato el aprecio por la experiencia literaria es para el profesorado actual un reto ético y estético de una trascendencia pedagógica y cultural inédita en la historia de la educación. Cuando reflexionamos –y hacemos reflexionar a nuestros alumnos y a nuestras alumnas- sobre los diferentes modos (legendario-fabuloso, épico-trágico, cómico-paródico...) de tomar forma literaria sentimientos, emociones, experiencias, conceptos e ideas, estamos discurriendo sobre

nuestro modo de entender el mundo, y aprendemos cosas relevantes sobre nosotros mismos y sobre el entramado que nos conecta con la realidad entorno.

El trabajo continuado con textos literarios, bien encauzado en la institución escolar, debería seguir enseñando en el futuro a los aprendices a ser realistas, y no en el sentido más trivial de adaptarse a lo inmediato, sino en el sentido más completo del término: comprendiendo la incertidumbre de lo real y sabiendo que existe una porción de lo posible -y deseable- que siempre permanece intacta e invisible dentro de lo real y que nos debería incitar a transformar el mundo.

Bibliografía

- Álvarez Junco, J. (1996): El falso “problema español”, *El País*, 21 de diciembre de 1996.
- Colomer, T. (1995): “La adquisición de la competencia literaria”, en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4, pp.8-22.
- Colomer, T. (1995): “La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria”, en *Aula de innovación educativa*, nº 39, pp. 5-10.
- Colomer, T. (1996): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- Delmiro, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- Delmiro, B. (2010): “Pasado y presente de la Educación literaria en el bachillerato” en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5 (monográfico “La educación literaria en el bachillerato”), pp.39-50.
- Delmiro, B. (2019): *La rebelión de la cultura en Asturias. Las sociedades culturales frente al franquismo*. Oviedo. KRK Ediciones. Fundación Juan Muñoz Zapico.
- Farias, J. (2003): *Apuntes para una conferencia sobre literatura juvenil*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La lectura y los adolescentes” (celebrado durante la XXIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de México).
- García Montero, L.–Muñoz Molina, A. (1993): *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid. Hiperión.
- González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.
- Huerga, P. (2009): *El fin de la educación (Ensayo de una filosofía materialista de la educación)*. Oviedo. Eikasía.
- Jover, G. (2007): *Un mundo por leer (Educación, adolescentes y literatura)*, Barcelona. Octaedro.
- Jover, G.-BENGOECHEA, A. y otros (2009): *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Landero, L. (1999): “El gramático a palos”, en *El País (Opinión)*, 14-XII-1999.
- Lomas, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona.
- Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (Teoría y práctica de la educación lingüística)*. Barcelona. Paidós.
- Machado, A (1970): *Antología de su prosa. Cultura y sociedad*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, Edicusa.

- Mainer, José-Carlos (2012): "Entre cultura y política: ruptura y continuidad intelectuales desde 1931 a 1975", en AA. VV., *En el combate por la Historia. La República, la guerra civil, el franquismo*, coord. por Ángel Viñas Martín, págs. 27-52.
- Martín Rogero, N. (1997): "Enseñar literatura para el siglo XXI", en *Alacena*, nº 29, pp. 17-19.
- Merino, J. M. (2002): "Homo narrans". *El País* (Babelia), miércoles, 23 de enero.
- Mateo Díez, L. (2004): *Las lecciones de las cosas*. Edilesa. León.
- Moreno, V. (2007): "La escritura como estímulo de la lectura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 44. pp. 69-78.
- Ortega, E. (1986): *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*. Junta de Castilla y León.
- Rivas, M. (1996): «La lengua de las mariposas», en *¿Qué me quieres, amor?* Madrid. Alfaguara.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns (La sociedad teledirigida)*. Madrid. Taurus.
- Talens, J. (1994): *Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era electrónica*. Universidad de Valencia.
- Rincón, F. / Sánchez Enciso, J. (1982): *Útiles para... El Taller de la novela*. Barcelona. I.C.E. de U.A.B.
- Rincón, F. / Sánchez Enciso, J. (1985): *Útiles para... El alfar de poesía*. Barcelona. P.P.U.
- Rincón, F. / Sánchez Enciso, J. (1985): *Enseñar literatura*. Barcelona. Laia.
- Rincón, F. / Sánchez Enciso, J. (1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona. Montesinos.