

CARLOS LOMAS

El poder de las palabras

Enseñanza del lenguaje, educación democrática
y ética de la comunicación



SANTILLANA

en el aula

CARLOS LOMAS

El poder de las palabras

Enseñanza del lenguaje,
educación democrática y ética de la comunicación

*El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática
y ética de la comunicación*

Carlos Lomas García

Dirección editorial: Rodolfo Hidalgo Caprile
Subdirección editorial: Marcelo Cárdenas Sepúlveda
Edición: Marcelo Cárdenas Sepúlveda
Miguelángel Sánchez Barrios

Corrección de estilo: Paula Lopehandía Marticorena
Constanza Valenzuela Flores

Subdirección de arte: María Verónica Román Soto
Diseño y diagramación: Raúl Urbano Cornejo
Producción: Rosana Padilla Cencever

Fotografía de portada: Shutterstock

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de **El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación** son propiedad del editor. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso el fotocopiado, sin autorización escrita del editor.

D. R. © por EDITORIAL SANTILLANA, S. A. de C. V.
Avenida Río Mixcoac 274 piso 4, colonia Acacias, C. P. 03240,
delegación Benito Juárez, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-01-3680-1

Primera edición: septiembre de 2017

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
Reg. Núm. 802

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Tabla de contenido

PRÓLOGO: El poder de las palabras	II
El aprendizaje escolar de competencias comunicativas	25
La educación lingüística	47
¿Hablar en clase?	73
Leer y escribir para entender (y hacer) el mundo	91
La educación literaria, entre la realidad y el deseo	137
<i>Pido la palabra: leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)</i>	169
El valor de las palabras	181
El aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento	195
El lenguaje de la publicidad en el aula: del cuento tradicional al microrrelato publicitario	211
El poder de las palabras y las palabras del poder: lo lingüístico es político	233
GLOSARIO	247
REFERENCIAS	265

A las maestras y a los maestros que, pese a todo,
siguen creyendo que otra educación es deseable (y posible).
A quienes enarbolan el poder de las palabras contra las palabras del poder.

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta.
Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado!
El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo:
¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ,
«Botella al mar para el dios de las palabras». *El País*, 1997.

CAPÍTULO V

La educación literaria, entre la realidad y el deseo*

Después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a una distancia respetuosa de los libros.

DANIEL PENNAC, *Como una novela*, 1993: 87.

¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de Internet?

No es nada fácil responder a estos interrogantes en una época como la actual en la que el libro convive con otros canales de comunicación que transmiten de una manera accesible y seductora sus lenguajes y sus mensajes. Jorge Luis Borges escribió hace algunos años que «el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación» (Borges, 1980: 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en Internet una inmediata y estimulante satisfacción a sus afanes de ensañación y a sus deseos de conversar con textos e hipertextos que les hablen de mundos propios y ajenos.

* Estas líneas constituyen una revisión y actualización de otros trabajos anteriores (Lomas, 1999 y 2009).

LA ENSEÑANZA LITERARIA: EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

En este contexto, y como escribe Antonio Orejudo (2008: 11) a propósito de la enseñanza literaria en la educación media y en la universidad en España, «en los colegios y en los institutos todo lo referente a la literatura parece destinado a que los jóvenes la detesten. La cosa no mejora en la universidad, donde ha desaparecido hasta la mala conciencia (...). Para formar lectores parece razonable recurrir a la lectura. Y sin embargo esto es lo único que no se hace en los institutos. Se memorizan fechas, nombres y listas de figuras retóricas, pero no se lee. El programa de Literatura Española que se desarrolla en la universidad es el mismo que Marcelino Menéndez Pelayo presentó a mediados del siglo XIX en su oposición a catedrático. Es decir, se sigue enseñando la misma literatura que hace cien años y se sigue haciendo del mismo modo. Aquel plan de estudios, diseñado para formar eruditos, sigue aplicándose hoy, cuando la inmensa mayoría de los licenciados no acaban siendo filólogos sino profesores de instituto».

Algo hay de cierto en este diagnóstico sobre las enfermedades que aquejan de un tiempo a esta parte a las enseñanzas literarias, aunque, afortunadamente, las cosas están cambiando y la educación literaria, al menos en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato, es hoy al fin un escenario de indagaciones, de búsquedas y de innovaciones (véanse en este sentido, por ejemplo, Mata, 2004; Bordons y Díaz-Plaja, 2006; Jover, 2007, entre otros). Por ello, y pese a quienes se niegan a cualquier cambio en las maneras tradicionales de enseñar literatura en unas sociedades sometidas a vertiginosas transformaciones en el acceso a la información y en el disfrute del ocio cultural, cada vez hay más docentes de literatura que «tienen los pies en el suelo y consideran que el saber, para seguir siéndolo, no puede perder su conexión con el mundo. Frente a una tradición de enseñanza teórica de la literatura, estos propugnan una enseñanza práctica. Talleres de lectura y escritura, donde los alumnos se enfrenten a las dificultades de elaborar diálogos, construir personajes, estructurar el tiempo y decidir puntos de vista. Pero no con la insensata pretensión de que todos se conviertan en escritores sino para que puedan apreciar de manera más viva la evolución de los elementos del arte narrativo» (Orejudo, 2008: 11).

Como indicamos unas páginas atrás en el capítulo 2 de este libro, existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura respecto a cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición

de hábitos de lectura y de destrezas de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe no sobre los objetivos de la educación literaria sino sobre cómo enseñar literatura y, en consecuencia, sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura literaria y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la enseñanza media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria que se traducen en formas distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta su organización temática en torno a tópicos¹ y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado e intenta contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios ensayando metodologías y estrategias orientadas a impedir que adolescentes y jóvenes se extravíen en un jardín cuyos senderos se bifurcan cada vez en mayor medida. De ahí esa innegable variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que refleja la voluntad del profesorado de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985) y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de computador, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*)².

1 «La literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente» (Mata y Villarrubia, 2011: 56).

2 Conviene aclarar que lo que leemos en los *ebooks* o libros electrónicos no es *literatura digital* sino *literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital pero el canal no modifica sustancialmente su contenido. Por el contrario, la *literatura digital* nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una

¿ES ÚTIL LA LITERATURA?

En cualquier caso, y más allá de las modas y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en que vivimos: *¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?* En la respuesta a ese interrogante no basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso eficaz de unas u otras técnicas del comentario de textos o el conocimiento de las épocas, obras y autores de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también en el fomento de una consciencia lectora en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción, en fin, de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas...

pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermedia* y enlaza contenidos no solo lingüísticos sino también imágenes, videos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como *Elige tu propia aventura* o el cortazariano *Rayuela*, antecedente literario por antonomasia de la narrativa hipertextual. En otros casos se emplea el término de *hiperficción colaborativa* ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tienen la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.

La literatura digital constituye, en fin, un territorio difuso donde conviven la hipertextualidad, los gráficos, el video y la interacción con lectoras y lectores. Algo semejante, aunque también diferente ocurre con la narrativa transmedia. El término trasciende la literatura y hace referencia a relatos cuyas partes se transmiten de manera sucesiva o simultánea no solo en distintos formatos sino también a través de diferentes canales de comunicación. Así nos encontramos con narraciones que se desarrollan de manera paralela en forma de película, libro, serie, videojuego, web interactiva... No se trata de adaptaciones de un libro a película y a otros formatos sino de versiones diferentes de una trama común, lo que obliga a lectoras y lectores a acudir a diferentes soportes para leer la historia completa. Algunos ejemplos de narrativa transmedia serían, por ejemplo, *Star wars*, *The walking dead* o, en España, *Águila roja*.

En ese instante la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes, en fin, del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos³. En esos textos sus autores «han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvado la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos» (Petit, 2001).

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

El actual desacuerdo sobre la educación literaria tiene bastante que ver con el modo en que se han entendido los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo. Si analizamos de forma breve la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Balaguer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas (véase la tabla *Evolución de la enseñanza de la literatura* en la página 37).

1

Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las hijas e hijos de los grupos sociales dominantes y de las minorías ilustradas se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico del discurso oral y escrito y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de estos grupos sociales. En este contexto la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

3 «La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro (...). Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes» (Nussbaum, 1997).

2

El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo esencial de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad y el romanticismo y el positivismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano de la vida cotidiana de los pueblos y de las ideologías emergentes de las naciones. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta a la creación de una conciencia nacional (y nacionalista) y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país. Uno de los efectos que conlleva esta manera de entender la enseñanza de la literatura es, como señala Balaguer (1996: 15), «una sobrevaloración de la poesía y de las cualidades del texto literario, en parte a causa de la importancia que le ha dado el romanticismo como expresión de la comunidad a través del tiempo».

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos manuales de enseñanza literaria en la educación secundaria y media de las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo pasado comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hitos canónicos de historia literaria y se orienta al aprendizaje de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura de cada país hasta hoy, a la lectura de algunos fragmentos sueltos seleccionados con arreglo al canon literario establecido por la tradición académica y cultural y a ejercicios de comentario de textos de acuerdo con una u otra metodología de análisis. Y, en consecuencia, «muchos profesores no han asumido de veras que su misión es formar lectores, arraigar la literatura en la vida de sus alumnos, para lo cual no siempre es apto el recurso a la filología. Indagar, analizar, clasificar o desmembrar es la obligación de un cirujano, pero no necesariamente la de un amante» (Mata, 2004: 125).

Antonio Muñoz Molina (1991) evoca con estas irónicas (y caricaturescas) palabras un pasado escolar durante los años sesenta en España en el que las clases de literatura eran a menudo el mejor antídoto contra el placer de la lectura y contra la «enfermedad de la literatura»:

Recuerdo que cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, la clase de literatura consistía en una ceremonia entre tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen.

Afortunadamente para mí, a esa edad yo ya estaba enfermo sin remedio de literatura y había tenido ocasiones espléndidas de disfrutarla, pero comprendo que para mis compañeros de clase, cuyas únicas noticias sobre la materia eran las que nos daba aquel lúgubre profesor, la literatura sería ya para siempre odiosa. Y del mismo modo que la educación religiosa del franquismo fue una espléndida cantera de librepensadores precoces, la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente lejos de los libros.

Por su parte, Italo Calvino (1992: 16) advierte contra algunos usos y abusos pedagógicos del comentario de textos literarios en las aulas: «La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía, hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que solo puede decir si se le deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él».

O, como señalara Philippe Sollers (1975: 59), «la literatura es *de entrada* una práctica. La concepción metafísica del mundo tenderá más a creer y a hacer creer que el comentario sobre la literatura reemplaza a la literatura». Algo semejante opina Marcel Reich-Ranicki (2000: 320) cuando subraya la obviedad de que «hay literatura sin crítica, pero no hay crítica sin literatura. Dicho de otra manera, antes es el comer que el moralizar; primero es la poesía, y luego la teoría; primero la literatura y después la crítica». O, como escribiera Tzvetan Todorov (2007: 16), «en la escuela no se aprende de qué hablan las obras sino de qué hablan los críticos».

Sin embargo, no todo ha sido sombras en la educación literaria del pasado. La memoria escolar de García Márquez (1996) homenajea a quienes son capaces de avivar en las aulas el fuego de la pasión por los textos inoculando la fiebre de la lectura y de la escritura literarias: «Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños».

3

A partir de la década de los sesenta, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras y los autores y autoras canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre escritores, obras y características de los movimientos literarios por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados con arreglo al canon literario y por la búsqueda e identificación de lo específicamente literario en los textos en ejercicios de comentario y glosa. El *análisis científico* de los textos literarios se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras analizadas y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1963). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria y media en la idea de que solo mediante el análisis filológico y retórico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

Sin embargo, como escribe Juan Mata (2004: 49 y 50), «si el verdadero propósito de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores, se hace inexcusable la modificación de estas prácticas docentes pues es un desatino que las nomenclaturas y las autopsias lingüísticas sigan siendo para tantos jóvenes el principal, cuando no el único, vínculo con la literatura. Los lamentos por la escasa estima de la lectura resultan un tanto farisaicos si en las aulas sigue dándose prioridad a los análisis formales de los textos en detrimento del disfrute de esos textos».

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario filológico de los textos literarios acabó conviviendo con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos ha constituido a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4

Desde finales de los años ochenta del siglo xx la educación literaria no se concibe ya tan solo como la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de las complejas metodologías del análisis y del comentario de textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de comunicación mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad

individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en el uso de la lengua han traído consigo en la educación literaria (y especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada entonces al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir desde la educación a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes⁴. Desde la idea de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado, se plantea que la educación literaria debería enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Por otra parte, y a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, se insiste en que la educación literaria debería animar a adolescentes y a jóvenes no solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes de los últimos enfoques de la educación literaria. Los *talleres literarios* (Delmiro Coto, 2002) aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de adolescentes y jóvenes. La adquisición de técnicas y de estrategias de escritura creativa se convierte en este contexto en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria (Freinet, 1960 [1970]; Rodari 1973; Queneau, 1947; Ortega, 1986; Rincón y Sánchez-Enciso, 1985, entre otros). Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (*ejercicios de estilo* con el fin de cambiar el

4 «No hay que incidir en la memorización de autores, títulos, fechas o movimientos literarios sino iniciarlos o afirmarlos en las prácticas literarias que consideramos expertas: leer, explorar, relacionar, comparar, escribir, debatir, valorar, optar... Deberían tener al menos consciencia clara de que la literatura no existe para ser objeto de análisis escolar sino para ser leída con satisfacción, para pensar y sentir con las palabras que la conforman (...) Algo se ha hecho mal si al abandonar el instituto los alumnos consideran la literatura como algo inerte, árido y carente de significado» (Mata y Villarrubia, 2011: 54).

punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento...), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales.

En este contexto de transformaciones en las formas tradicionales de acercarse a la lectura y a la escritura literarias sobresale en los últimos años la aparición de itinerarios lectores, inaugurados por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de una enorme complejidad tanto en sus recorridos como en sus canales: la lectura hipertextual de *literatura digital* y el uso de diferentes soportes en la *narrativa transmedia* constituyen indicios de tentativas lectoras aún escasamente estudiadas pero de un enorme atractivo ante la generación de nativos digitales que acuden a las aulas (véase la alusión a estas modalidades digitales y transmedia de lectura literaria en la nota 1 de este capítulo).

De igual manera que, como anunciamos en los capítulos anteriores de este libro, la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* exigen no solo un *saber* acerca de la lengua sino sobre todo un *saber hacer* cosas con las palabras (Lomas, 1999), la adquisición y el desarrollo de la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diferentes tipos de textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras más representativas de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales. Porque una cosa es saber leer y otra cosa bien distinta ser lector y además ser lector de literatura. De ahí que la indagación sobre los objetivos de la educación literaria en la educación obligatoria y en la enseñanza media sea hoy esencial para seleccionar unos textos u otros y para desarrollar en las aulas un tipo de actividades educativas u otras. Es en este contexto de indagaciones y de incertidumbres sobre la educación literaria en el que conviene situar, en mi opinión, la educación literaria de los alumnos y de las alumnas.

¿QUÉ ES LA LITERATURA?

¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como literario, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se deriva otro especialmente relevante en los contextos escolares de la educación literaria: ¿Es posible

enseñar el aprecio de la literatura y fomentar el hábito de la lectura de textos literarios y la escritura de intención literaria?

Es cierto que en ocasiones el artificio lingüístico de algunos textos literarios dificulta la comprensión y el disfrute de esos textos. A ello se aferran quienes al elogiar y seleccionar algunos textos poéticos y narrativos especialmente difíciles reflejan su voluntad de que la literatura siga siendo un privilegio al alcance de unos pocos (entre los que, claro está, se encuentran ellos). Por el contrario, la educación literaria debería enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen el aprecio de la literatura, incluyendo también en su momento esos textos oscuros y herméticamente cerrados a la comprensión del lector o de la lectura porque, como escribe Felipe Benítez Reyes, «es mérito y privilegio de la poesía el no tener que atenerse a una secuencia intelectual o emocional lógica: lo imprevisto, lo inconexo, lo inextricable o incluso lo insensato puede jugar a su favor por la vía de la extrañeza, ya que el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector» (Benítez Reyes, 1996: 26 y 27).

¿Qué es la literatura? Sobre la especificidad del texto literario hay una infinidad de divergencias en los territorios de la teoría literaria. Sobre lo inefable o no de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones discrepantes entre estudiosos, escritores y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no solo diferencias estéticas sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades, a las características de la producción y de la recepción literarias y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad subjetiva y sociocultural de las personas. Esas diferencias teóricas son, en fin, absolutamente legítimas en los contextos académicos de la teoría literaria «si por teoría entendemos ya no la construcción de aparatos de fórmulas que pretendan explicarlo todo según reglas universales sino la reflexión sobre la complejidad de la literatura, sobre su uso social y, no en último lugar, sobre su valor. La teoría, en este sentido, puede convertirse en el espacio de la argumentación, un ejercicio mental irrenunciable e inseparable de la crítica y de la enseñanza» (Di Girolamo, 2001: 6).

En ese *espacio de la argumentación* de la teoría literaria contemporánea el estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de énfasis y de enfoques, en ocasiones antagónicos, mientras el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un texto verbal el estatuto específico de texto literario es innegable, sea ese desacuerdo originado por disensiones epistemológicas, por disidencias ideológicas o por intereses

académicos (Aguar e Silva, 1972; Eagleton, 1983; Fokkema e Ibsch, 1981; Díez Borque, 1985; Meix Izquierdo, 1994; entre otros).

Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe a la perfección esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que quienes estudian la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar a un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua (Jakobson, 1963), una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario ya que «la violación sistemática de la norma de la lengua estándar es lo que permite la utilización poética del lenguaje» (Mukařovský, 1932 [1977: 314-315]), hasta quienes ponen el acento (como las teorías marxistas sobre la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de la condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas.

Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* del lenguaje mientras al otro lado la sociología de la literatura analiza el modo en que la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los últimos acercamientos teóricos a la literatura (como algunas indagaciones semióticas y pragmáticas al texto literario o la *estética de la recepción*) ponen de relieve el *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo este tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de quienes leen y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o de *acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en el intercambio conversacional⁵.

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es —nos guste o no— ese evidente desacuerdo de las teorías de la literatura en torno a los elementos y a los factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de «literarios». Quizá haya que estar de acuerdo con Van Dijk (1983 [1988: 119])

5 De ahí los interrogantes de Sollers (1975: 59) en torno al texto literario: «¿Quién habla? ¿De qué? ¿De qué clase? ¿Qué inconsciente? ¿Qué manera de vivir? ¿Qué concepción del mundo? ¿Qué sexualidad? ¿Qué lecturas? ¿Qué no-lecturas?».

cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etcétera) *llamen y decidan usar como literatura*». O, como señala Di Girolamo (2001: 24), en que «las nociones de *literario*, poético, etcétera, no emanan de cualidades intrínsecas del objeto, sino que pueden ser definidas únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto»⁶.

Sea como fuere, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro de las sociedades humanas y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (2015: 65), «la literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos». Y quizá por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de quienes enseñan literatura no sea sino la de ser los *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983), es decir, la de estimular el estudio y el consumo gozoso de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las escuelas e institutos.

A LA INMENSA MAYORÍA: COMPETENCIA LITERARIA Y EDUCACIÓN ÉTICA

En el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario, Bierwisch (1965) definió en su día la competencia literaria como «una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos». Si estamos de acuerdo en esta idea, también lo estaremos en que la educación literaria consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta *específica capacidad* y no tan solo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores y autoras consagrados por la tradición académica. Porque esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera de la escuela)

6 Leamos con atención estas palabras: «Estoy bien. Escribo / mucho. Te / quiero mucho». El registro coloquial y el léxico cotidiano utilizado en este texto invita a pensar en géneros como una conversación espontánea a través del teléfono móvil, un mensaje electrónico a través de aplicaciones como *whatsapp* o *messenger* o incluso una nota manuscrita. Solo la disposición del texto en tres versos o líneas induce a pensar en una cierta intención poética, aunque el uso ordinario del lenguaje no tiene nada de enajenado ni de desvío expresivo de la norma estándar. ¿Es o no es poesía? ¿Es o no es literatura? Al final, lo que le confiere una cierta naturaleza literaria es su funcionamiento social, es decir, su ubicación en el contexto de un libro de poemas escrito por un autor aplaudido como pocos en los últimos años por la crítica literaria. En efecto, el texto se incluye en una selección de poemas de Roberto Bolaño, editada en 2007 en Barcelona por Anagrama en un volumen titulado *La universidad desconocida*.

y por esta razón uno de los objetivos esenciales de la educación literaria debe ser facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia de la comunicación literaria (como lectores y como escritores) contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria (y, por ende, de su competencia comunicativa). De ahí que la educación literaria en las instituciones escolares se halle «ante el interrogante de cuáles son estas competencias, de cuándo, cómo y dónde aprenden los niños y las niñas a entender y disfrutar de los textos que llamamos literatura en nuestra sociedad, y de qué se puede hacer para ayudarlos en ese proceso» (Colomer, 1995: 8).

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística (véanse los capítulos 1 y 2 de este libro) y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta —a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica— todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil y juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente comienza a pensarse en que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de animación a la lectura (Mata, 2008) con la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años ochenta la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso* que orientan la lectura del significado y de que el lector o lectora coopera con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Como señalara hace ya más de un siglo H. James (citado por Benton y Fox, 1985), el autor de un texto «construye a su lector mucho más que a sus personajes. Cuando lo construye bien, el lector hace la mitad de su trabajo». Un siglo después la escritora argentina Alejandra Pizarnik (2002: 300-301) insiste en esta idea con estas palabras: «Cuando termino un poema no lo he terminado. En verdad lo abandono, y el poema ya no es mío, o más exactamente el poema existe apenas. A partir de ese momento el triángulo ideal depende del destinatario

o lector. Únicamente el lector puede terminar el poema inacabado, rescatar sus múltiples sentidos, agregarle otros nuevos».

En esta dirección la estética de la recepción, la semiótica textual y la pragmática literaria insisten en la idea de que el significado literario es el resultado de un *pacto* o contrato comunicativo entre el autor y el lector en torno al texto⁷. La interpretación del significado de una obra literaria en consecuencia no solo depende de las intenciones del autor y de las características formales y semánticas del texto sino también de las capacidades cognitivas, de las competencias culturales y de las actitudes estético-afectivas de quien lo lee.

El deseo de leer es una mezcla de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizá también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Pero en ese deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala Juan Mata (2004: 17), aunque la escuela no es omnipotente, «nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer».

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizá a la experiencia de la creación de textos de intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una

7 «Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daba yo el medio de leer en sí mismos, de suerte que no les pediría que me alabaran o me denigraran sino solo que me dijeran si es efectivamente esto, si las palabras que leen en ellos mismos son realmente las que yo he escrito» Marcel Proust, *El tiempo recobrado (En busca del tiempo perdido 7)*, 1927.

educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas «a la minoría, siempre» en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos de hondo contenido democrático y social: «A la inmensa mayoría».

La ficción literaria aporta al lector y a la lectora una serie de instrucciones de uso que les guían en la lectura y en la interpretación de la obra siempre que sean capaces de identificar de una manera adecuada los indicios con los que el texto les orienta. De ahí la importancia de saber cómo los alumnos y las alumnas aprenden a identificar estos indicios en el texto y de ahí la conveniencia de indagar sobre cómo la educación literaria puede ayudar a caminar a unos y a otras a través de itinerarios literarios cada vez más complejos. Por ello, en la selección de los textos literarios no deben utilizarse solo criterios estrictamente académicos (en función del prestigio cultural de la obra elegida) sino también, y sobre todo, consideraciones en torno a qué textos pueden facilitar mejor el acercamiento del lector al texto y a la identificación de las convenciones y de los indicios textuales que favorecen tanto el contrato comunicativo entre el autor y el lector escolar al que el texto invita como, en consecuencia, la comprensión y el disfrute de la obra.

Otros aspectos relevantes de las actuales indagaciones sobre la lectura literaria afectan al análisis del papel que desempeñan los textos literarios en el acceso al texto escrito, a la investigación sobre la comprensión de las narraciones orales y escritas y a los estudios sobre la adquisición de la forma literaria en su calidad de uso estético y artificioso de la lengua. Finalmente, una última línea de investigación es la que estudia cómo la ficción literaria es capaz de abrir el abanico de experiencias de quienes leen a través de la identificación con el mundo enunciado en el texto literario. La inmensa mayoría de los textos literarios construyen la verosimilitud de mundos posibles y apelan a la fantasía del lector (al juego de hacer como si fuera verdad lo escrito) y en esta tarea construyen puentes entre la ficción y la realidad, entre la experiencia literaria a la que invitan y la experiencia de lo cotidiano de quienes los leen. Porque, como señala Petit (2015: 26 y 27), lo que está en juego con la lectura literaria es «construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él, celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética, inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida, alimentar el pensamiento, formar el corazón inteligente».

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. Como señala Luis González Nieto, «los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística (...). Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a

esta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos» (González Nieto, 1993: 60).

En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen a través de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos... En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector y la lectora escolares se asoman al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En ese andar por el laberinto de la condición humana los textos de la literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres pero también de desigualdades, violencias e injusticias. Por ello, ¿es posible estudiar la épica medieval sin referirse, por ejemplo, a la barbarie de nobles y de caballeros en sus continuas escaramuzas y enfrentamientos en defensa de tierras y riquezas, como en el caso del *Cantar del Mío Cid*? ¿Cómo dejar de aludir a la sátira anticlerical del arcipreste de Hita o al desencanto de Quevedo y Góngora cuando desvelan las falsedades de la cultura del barroco y sus mil y una hipocresías? ¿No es la comedia nacional del siglo xvii un innegable espejo de la misoginia dominante? ¿Qué papel desempeña la lírica romántica en la construcción de un imaginario femenino idealizado y sometido al deseo masculino? ¿Cabe estudiar *La Regenta* de Leopoldo Alas «Clarín» sin aludir a los conflictos ideológicos y a la tiranía moral de la Iglesia en la España de mediados del siglo xix? ¿No constituye *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós, un espejo diáfano de las desigualdades sociales en el Madrid decimonónico? ¿Cómo acercarse a la figura de Antonio Machado, a la evolución de Federico García Lorca, Rafael Alberti y Luis Cernuda o a la poesía última de Miguel Hernández sin vincularlas con las ilusiones republicanas y con la voluntad utópica de construir una sociedad ilustrada, justa y democrática? ¿Cómo entender la vindicación de la palabra en los versos de Blas de Otero y de Gabriel Celaya si no la situamos en el contexto del silencio absoluto al que obligó la dictadura franquista en la España de mediados del siglo xx? ¿Cómo entender el sentido último de los versos de sor Juana Inés de la Cruz y de Rosario Castellanos sin tener en cuenta la obscena misoginia de sus épocas? ¿Es posible evitar un sentimiento de indignación y de espanto al leer las páginas de las novelas sobre los dictadores y sus violencias, escritas por ejemplo, por el colombiano Gabriel García Márquez (*El otoño del patriarca*), el español Ramón María del Valle-Inclán (*Tirano Banderas*), el guatemalteco Miguel Ángel Asturias (*El señor presidente*), el paraguayo Augusto Roa Bastos (*Yó, el Supremo*), el peruano Mario Vargas Llosa (*La fiesta del Chivo*), el

cubano Alejo Carpentier (*El recurso del método*), el venezolano Uslar Pietri (*Oficio de tinieblas*), los chilenos José Donoso (*Casa de campo*) y Enrique Lafourcade (*La fiesta del rey Acab*), los mexicanos Luis Martín Guzmán (*La sombra del caudillo*), Carlos Fuentes (*Terra nostra*) y Jorge Ibarguengoitia (*Maten al león*), el argentino Tomás Eloy Martínez (*La novela de Perón*) o el brasileño Rubem Fonseca (*Agosto*)?

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memorias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios sino también a su *educación ética* en la medida en que en los esos textos (al igual que cualquier otro texto) encontramos no solo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

EL MITO DE LA LITERATURA COMO ANTÍDOTO CONTRA LAS TIRANÍAS

Mario Vargas Llosa, en su discurso de aceptación del Nobel de Literatura de 2010, escribió: «Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. (...) Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión» (Vargas Llosa, 2010).

Ojalá las cosas fueran así. Sin embargo, esa fe en la labor redentora de la lectura y de la cultura frente a las tiranías y esa confianza entusiasta (e ingenua) en los efectos humanizadores de la literatura han quedado en evidencia tras la devastación de las últimas guerras mundiales, el horror de los gulags edificados en nombre de las utopías emancipadoras, el genocidio judío instaurado por el nacionalsocialismo alemán y sus fascismos asociados, y la barbarie de las dictaduras de uno u otro signo. Los fundamentos de la racionalidad y del humanismo de la era moderna quedaron desde entonces agrietados al comprobarse que la violencia no es siempre un efecto de la ignorancia y que la cultura literaria o artística no evitan el ejercicio de la brutalidad contra quienes son diferentes o contra quienes se oponen a la injusticia y al despotismo. En efecto, la literatura y la cultura en general no transforman por sí mismas la realidad ni constituyen en sí mismas un antídoto eficaz contra las maldades del mundo ni

contra el fanatismo: la inyección de la imaginación literaria y de la cultura humanística no vacuna contra las mil y una formas de la opresión y de la tiranía.

El escepticismo de Augusto Monterroso sobre el poder de la literatura para construir mundos equitativos y democráticos se refleja con nitidez en estas irónicas y amargas palabras sobre ese relato inmisericorde que es *El Señor Presidente*, escrito por su compatriota Miguel Ángel Asturias: «Los buenos libros son buenos libros y sirven para señalar los vicios, las virtudes y los defectos humanos. Pero no para cambiarlos. El tipo de dictadores que esta novela denuncia sigue existiendo como si nada. Con ellos o sin ellos hemos ido alcanzando otros progresos: los pobres son ahora más pobres, los ricos más inteligentes y los policías más numerosos. Y *El Señor Presidente* sobrevive a toda clase de traducciones, al premio Nobel, a los elogios de la crítica, al entusiasmo del público» (Monterroso, 1996: 81).

En el mismo sentido el escritor israelí Amos Oz (2003: 30 y 31) escribe: «Quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista». De igual opinión es George Steiner: «Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz» (Steiner, 2003: 13).

Quizá, como señala Di Girolamo (2001: 78), «no le queda a la literatura más que una función decorativa, contemplativa o consoladora» ya que el potencial subversivo de las obras literarias «no coincide por lo común con el poder de modificar prácticamente el mundo» (Orlando, 1973: 73). Sin embargo, y siendo innegable, también lo es que la educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos, y a la hora de fomentar tanto actitudes de alteridad (en otras palabras, actitudes de empatía emocional de naturaleza ética) con quienes en los textos literarios parecen haber nacido para perder como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, «consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo» (Ladjali y Steiner, 2005: 31 y 72). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias⁸,

8 A menudo se subraya la utilidad y el valor ético de la lectura literaria en el fomento de actitudes de *empatía* con otras personas y otros contextos. Como escribe Martha Nussbaum, «la empatía no es la moralidad pero puede proveer algunos

a «aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad» (Petit, 2015: 57), a atreverse a subvertir el orden establecido y asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender, en fin, las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, «lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales» (Zaid, 1996).

EL DERECHO A LAS PALABRAS DE LAS LITERATURAS: ORIENTACIONES Y TAREAS

¿Cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes que favorecen la adquisición y la mejora de la competencia literaria de las personas? Aún es pronto para contestar con claridad a este difícil interrogante porque la educación literaria sigue siendo aún el escenario de mil y un ensayos, tentativas e incertidumbres. En cualquier caso, sí es posible enunciar algunas líneas de actuación (véase en este sentido Colomer, 1995: 19-20; Lomas, 1999: III-III4, Mata y Villarrubia, 2011: 54-58) en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores competentes y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas:

1

Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una comunidad «de lectores y escritores» (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas, en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios... Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien lee literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible.

elementos esenciales» (2011: 51). Sin embargo, otros autores, como Lee Siegel (2013) en *The New Yorker*, ironizaron en su día en torno a las presuntas bondades empáticas de la lectura literaria al insistir en algo tan obvio como que lectores habituales y competentes son a menudo absolutamente indiferentes al infortunio ajeno.

2

La educación literaria debe enseñar a comprender que leer textos literarios es una forma de leer el mundo en que vivimos y a la vez de aprendernos a nosotros mismos. Como señala Julián Barnes (en Gómez, 2005: 3), «la ficción es una forma de contar la verdad. La novela descubre más verdades que los ensayos, los documentales de televisión y todo tipo de trabajos basados en hechos». En otras palabras, la literatura es un vehículo de indagación sobre la condición humana y a la vez un tipo de lenguaje que influye de una manera innegable en quienes la leen y disfrutan de manera habitual. En palabras de Bettelheim y Zelan (1983), «lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino». Sin embargo, algo tan obvio «no es tan evidente para tantos alumnos que solo ven en la literatura un artefacto ligado a su rendimiento escolar» (Mata y Villarrubia, 2011: 56 y 57).

3

Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión del significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado. No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996: 25), «hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce». Por el contrario, en la selección de los textos literarios es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura «solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social» (Jauss, 1967 [1976: 201]).

4

Otro aspecto importante es suscitar la implicación de los alumnos y de las alumnas ante la comunicación literaria en la esperanza de que la lectura de los textos literarios traiga consigo

algún tipo de placer y algún tipo de emoción. Desde este punto de vista, la competencia literaria sería un efecto del «legado de satisfacciones» (Britton, 1977) que causan la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben y no tendría que ver solo con el aprendizaje formal de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también y sobre todo con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias (como lectores y como escritores) en torno a los textos literarios⁹. Como señalaba el escritor Torrente Ballester (1987), «están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con esta se justifica».

Sin ese diálogo entre el texto literario y el deseo de emociones y de sentidos del lector escolar la literatura será una más de las áridas asignaturas que el alumnado ha de estudiar si desea salvar con éxito los obstáculos académicos que conducen a la obtención de los certificados escolares, pero no necesariamente al amor a los libros. De hecho, a menudo el odio o la indiferencia hacia la literatura refleja el rechazo a las prácticas escolares de que fue objeto en las aulas lo literario. De igual manera, abundan los amantes de la lectura literaria y de los libros que adquirieron ese amor por la literatura al margen de, o pese a, las clases que recibieron durante su estancia escolar.

5

Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y de los mundos enunciados en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones lingüísticas y retóricas utilizadas en cada texto con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y, en consecuencia, el acceso de adolescentes y jóvenes al significado de la obra literaria.

Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen

9 «Necesitamos un *más allá* de nuestra historia y nuestra geografía para que el lado deseante y apasionado de nuestro ser se encuentre. Necesidad de un más allá que nada tiene de místico» (Petit, 2015: 116).

estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

6

Es obvio que la educación literaria debe poner el acento en facilitar el acceso del alumnado a la experiencia literaria. Sin embargo, este objetivo esencial de la educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos.

Como subrayan Mata y Villarrubia (2011: 57), «la literatura está presente en muy diversos tipos de textos. Muchos alumnos identifican la literatura exclusivamente con las novelas o los cuentos de ficción y deberían saber que la literatura también se revela en la poesía, el teatro, los reportajes, las canciones, las películas, los mitos, los cuentos populares, los cómics, las series de televisión... Y deberían aprender igualmente que todos esos géneros comparten vínculos y referencias».

Por ejemplo, como señala Roland Barthes (1963), el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos del género lírico «operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma». De esta manera, «al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario los hombres le asignan sentido y transforman así su uso en experiencia del espíritu. El lenguaje connotado de la publicidad reintroduce el sueño, es decir, cierta alienación (la de la sociedad de consumo), pero también cierta verdad (la de la poesía)» (Barthes, 1963 [1990: 242]).

Al subrayar la *función poética* de algunos textos publicitarios¹⁰ Barthes no hizo otra cosa que seguir las observaciones de Roman Jakobson, quien afirmó en su día que «cualquier

10 En palabras de un estudioso de la teoría literaria como Constanzo di Girolamo, «los versos de la publicidad podrán repugnar a la sensibilidad estética pero no por ello debe ignorarse la *función poética* presente en ellos (...). En algunas sociedades de consumo avanzadas se empieza a notar en la publicidad un mayor énfasis en el contexto que en el producto en sí (...). Se dan, pues, las premisas de un tipo de publicidad de la que están ausentes casi por entero la *función referencial* y *conativa*. Y quedan por mencionar los casos en que los productos publicitarios del pasado pueden ser presentados de nuevo como objetos artísticos. Tal fenómeno es más notorio en el área figurativa: carteles *art déco*, viejos anuncios de Coca-Cola y catálogos de grandes almacenes de hace cien años son presentados ahora como si carecieran de finalidad utilitaria y ofrecidos para su consumo puramente estético» (Di Girolamo 2001: 49).

tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una simplificación tremendamente engañosa» (Jakobson, 1960 [1984: 358]). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética y un cierto efecto estético. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción, de la publicidad y de los relatos televisivos y cinematográficos¹¹ utilizan los estereotipos enunciativos de lo poético y de lo narrativo (Lomas, 2016a) en su afán de estimular cierto disfrute estético y lúdico y de conseguir en determinados contextos culturales un cierto prestigio cultural y artístico.

7

El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983). El mundo de la educación ha adoptado hasta hace poco como único referente de la selección de los contenidos literarios el canon académico, por lo que en los programas de enseñanza de la literatura y en la selección de los textos de los manuales de enseñanza literaria el canon literario escolar (Fowler, 1977; Bombini, 1995) ha condicionado las tareas del aprendizaje literario orientándolas casi en exclusiva a ilustrar la historia literaria de cada país con toda una galería de autores, autoras, movimientos literarios y obras sagradas y con la lectura y el comentario de una serie de fragmentos literarios debidamente seleccionados en su calidad de indicios canónicos de lo específicamente literario.

Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial...) hasta la denominada literatura de adolescentes o *psicoliteratura* (Lluch Crespo, 1996) y otras formas de expresión de las culturas juveniles (graffitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia...).

Así, por ejemplo, en la selección escolar de los textos literarios que son objeto de enseñanza en la educación obligatoria y en la enseñanza media o bachillerato conviene tener en cuenta la idoneidad de algunos textos de la denominada *literatura juvenil* que suelen resultar más

11 «Hoy en día, muchos de los libros que eligen los niños fueron objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas», aunque «el imaginario no funciona completamente del mismo modo a partir de las imágenes filmadas o de las palabras leídas» (Petit, 2015: 72 y 73).

cercanos a la vida cotidiana de las alumnas y de los alumnos tanto por su menor complejidad textual como por aludir a temas, contextos y argumentos con los que el alumnado puede identificarse: el amor y la amistad entre adolescentes y jóvenes, la tensión moral entre el bien y el mal, el miedo, la muerte, el dolor, la aventura, el terror, el erotismo o la vida cotidiana en las instituciones escolares (Lomas, 2007 y 2008). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Añadiré al respecto que a menudo los libros que han iniciado en el hábito lector a la mayoría de las personas y que ha contribuido en consecuencia a formar lectores están al margen del canon literario establecido e incluso del canon literario adaptado a los contextos didácticos. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica pero no necesariamente al diálogo y a la complicidad con el lector escolar.

En la actualidad abundan las investigaciones e innovaciones didácticas orientadas a la construcción de otro canon literario escolar (Jover, 2007) que haga posible conjugar el conocimiento de los textos acuñados por la tradición literaria con el análisis en las aulas de esas *otras literaturas* que constituyen en las culturas contemporáneas otras formas de ficción cuya interpretación crítica debe ser objeto de un trabajo preferente en la escolaridad obligatoria y media. En opinión de investigadores como Gustavo Bombini, tener en cuenta en la selección escolar de los textos literarios esas otras literaturas (y esas otras culturas) será especialmente útil para favorecer «ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas» (Bombini, 1996: 13). Hacer compatibles unas y otras literaturas constituye una tarea urgente en unas aulas habitadas por adolescentes y jóvenes ajenos a la función escolástica del canon literario pero abiertos al disfrute de la imaginación y a las emociones que habitan en los textos literarios.

8

No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial. En otras palabras, «la literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas por las ideologías de una época puede contribuir a que los alumnos entiendan mejor el hecho literario (...). De igual modo, percatarse de los elementos comerciales, artísticos o académicos del mundo del libro puede ayudarles a entender los mecanismos de difusión de los *best sellers*, la función de los premios literarios, la fijación de los cánones literarios o el papel de Internet en la creación y difusión de la literatura» (Mata y Villarrubia, 2011; 58).

9

Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las tareas de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje.

El taller literario (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala Di Girolamo (2001: 125), «la competencia literaria (...) comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo, pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo».

En sintonía con la tradición retórica y con sus métodos de instrucción fundamentados en la imitación de modelos canónicos y orientados a la escritura de composiciones literarias, los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo¹² y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

INAUGURAR LA REALIDAD

En última instancia, estas ideas y orientaciones sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector¹³, a la fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre,

12 «Aprender a escribir significa cultivar la mirada poética, discernir entre el arte y la simple enunciación, saber, y también querer, mirar el mundo como nadie lo ha mirado. La práctica de la escritura prelude la comprensión de la literatura, empuja a leer con ojos de escritor» (Mata, 2004: 96).

13 «Leer es una suerte de rebelión contra la tiranía de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado. Una de las más subversivas conquistas culturales de la humanidad es la de la lectura por puro deleite, sin ánimo de recompensa moral o lucro personal (...). El tiempo de la lectura es un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo del deber» (Mata, 2004: 23 y 24)

a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993: 144) su último y definitivo argumento:

«Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad».

PARA SABER MÁS

ARGÜELLES, Juan Domingo (2003): *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Ciudad de México: Paidós.

——— (2004): *Leer es un camino*. Ciudad de México: Paidós.

Si en *¿Qué leen los que no leen?* Juan Domingo Argüelles efectúa una oportuna crítica sobre algunas actitudes académicas y escolares ante la lectura que invitan a la huida adolescente y juvenil de los libros, en *Leer es un camino* insiste en esa reflexión y aporta ideas y sugerencias en torno al libro y a la lectura muy a tener en cuenta en el mundo de la educación. Frente a la sacralización del libro y de la lectura, el autor esgrime una apasionada defensa de la libertad de leer y una educación lectora basada en el contagio del gusto por los textos y en el placer del goce lector.

COLOMER, Teresa (2010): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

En este libro Teresa Colomer contribuye a la construcción de un marco de actuación educativa que integre tanto la investigación teórica como las acciones prácticas de animación a la lectura literaria en la escuela. El libro está organizado en dos partes. La primera se dedica a los elementos que intervienen en la educación literaria: la escuela, los lectores y los libros; la segunda plantea el vínculo entre estos elementos y algunas estrategias que pueden ayudar a las maestras y maestros a programar sus actividades: la lecturas individual y colectiva, su expansión a otras áreas del conocimiento, la escuela como guía experta en la interpretación

de los textos... *Andar entre libros* constituye una obra de consulta esencial para quienes estén interesados en innovar en su quehacer de animación a la lectura dentro y fuera de las aulas ya que describe «la manera en que tanto libros como docentes trabajan en conjunto para elaborar un itinerario de lectura que permita transitar a las nuevas generaciones hacia las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que abre la literatura».

De la misma autora, véase *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998.

DELMIRO Coto, Benigno (2011): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

De acuerdo con el deseo de Gianni Rodari («El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo»), este libro ofrece una útil introducción a los fines y métodos de la escritura creativa en las aulas a la vez que útiles actividades para fomentar el derecho del alumnado al uso creativo de las palabras.

Quienes se asomen a sus páginas encontrarán un aluvión de ideas y de técnicas utilísimas a la hora de organizar un taller de escritura en las aulas. Los objetivos de la educación literaria, la incuestionable utilidad de la literatura, el gusto por contar historias, el contexto de los textos audiovisuales de las narraciones de la cultura de masas, los métodos de la escritura creativa, la urdimbre diversa y polifónica de los usos de la lengua, las andanzas y aventuras de los diferentes talleres literarios y hasta diez propuestas para trabajar aspectos esenciales de la construcción de textos de intención literaria constituyen el meollo de un libro impregnado de sensibilidad pedagógica y de una ética democrática a favor del derecho de las personas al uso creativo de las palabras que constituye una valiosa síntesis de las aportaciones de los talleres de escritura a la educación literaria y un útil compendio de técnicas, experiencias y textos para la acción docente en las aulas.

EAGLETON, Terry (2016): *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Terry Eagleton revisa las diversas corrientes de la crítica literaria de este siglo, poniendo en cuestión la noción formalista de *extrañamiento* lingüístico y haciendo hincapié en cómo se construyen socialmente los cánones literarios. Eagleton considera la literatura «no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes (...) sino como las diferentes formas en que la gente *se relaciona* con lo escrito». Eagleton, con un sólido conocimiento de las teorías

literarias y con una gran amenidad expositiva, no exenta de una aguda ironía, revisa a partir de estos supuestos las teorías literarias del mundo académico británico de principios de siglo, de la fenomenología, de la hermenéutica, de la estética de la recepción, del estructuralismo, de la semiótica y del psicoanálisis concluyendo que la crítica ejerce un poder «que vigila lo que se escribe y lo clasifica en literario y no literario» y que «no existe literatura de veras grande ni de veras insignificante si se desliga de las formas específicas de la vida social e institucional».

GARCÍA Montero, Luis (1999): *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
[Reedición: (2016), *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Madrid: Visor].

Desde la idea de que leer o escribir poesía no es cosa de niños “raros”, el poeta Luis García Montero nos enseña en este libro qué es una metáfora, una prosopopeya o el valor de la rima pero también, y sobre todo, a mirar de otras maneras el mundo que nos rodea, a jugar con las palabras, a estimular la imaginación, a hablar del paso del tiempo, de la gente, de las ciudades, del mar... La literatura es una plaza pública en la que compartimos emociones y miradas con otras personas pero también es una habitación privada, un refugio desde donde podemos viajar a cualquier lugar. Porque “la poesía es un barco que nos lleva a nosotros mismos pero navegando por aguas internacionales, con mapas y faros que compartimos con los demás”.

JOVER, Guadalupe (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

El objetivo de *Un mundo por leer* es, en palabras de su autora, «propiciar un debate acerca del sentido de la educación literaria en el marco de la educación secundaria obligatoria. Dicho con otras palabras, invitar a una revisión crítica y constructiva de los criterios que dictan la selección de lo que se lee en la escuela y del modo en que se lee» con el fin de preguntarnos «qué estamos haciendo mal para *perder* tantos lectores en el tránsito de la infancia a la adolescencia». Guadalupe Jover formula con claridad lo que en su opinión debieran ser los objetivos esenciales de la educación literaria en la escuela obligatoria del siglo XXI: la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía, el esclarecimiento de la condición humana y la recuperación de la palabra y de la imaginación. El análisis crítico de la tradición didáctica de la enseñanza de la literatura, la indagación sobre los fines y las prácticas de la educación literaria en la escuela obligatoria, el mundo adolescente y sus incertidumbres, el auge de las tecnologías virtuales y las industrias de la cultura de masas, el contraste entre el canon académico y el canon literario escolar, la idea del aula como una comunidad de interpretación de los textos y del mundo, los tópicos y temas de una posible selección de lecturas literarias o la vindicación

de la imaginación y de la escritura creativa constituyen algunos de los asuntos que Guadalupe Jover aborda en este valioso libro.

JOVER, Guadalupe (Coord.) (2009): *Constelaciones literarias. Sentirse raro, miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Junta de Andalucía y Delegación Provincial de la Consejería de Educación.

Material didáctico cuyo contenido plantea una propuesta de intervención para la educación literaria de adolescentes (de 14 a 16 años) y que propone la organización de los cursos de literatura en torno a diferentes «constelaciones». La metáfora de las «constelaciones literarias» ilustra el modo en que, de manera análoga a como se ha hecho con las estrellas del firmamento, se pueden establecer vínculos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo. En este trabajo colectivo se ha elegido una constelación concreta —«Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia»— proponiéndose para su desarrollo siete obras literarias interconectadas: *Diario* (Ana Frank), *Hoyos* (Louis Sachar), *El anillo de Irina* (Care Santos), *Flores para Algernon* (Daniel Keyes), *El baile* (Irène Némirovsky), *Colmillo Blanco* (Jack London) y *Las aventuras de Tom Sawyer* (Mark Twain). Quienes lean este trabajo, disponible en PDF en Internet en <<http://www.juntadeandalucia.es/>>, encontrarán en sus páginas una guía para la lectura íntegra de cada título.

LOMAS, Carlos (Coord.) (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.

Este libro colectivo es una invitación a un viaje de ida y vuelta. Un viaje de la literatura a la escuela y de la escuela a la literatura. En otras palabras, en estas páginas se habla de la escuela en la literatura, sí, pero también de qué hacer con la literatura en la escuela y de cómo educar en el aprecio de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI. De ahí que en estas páginas encontremos no solo textos que nos hablan de cómo la literatura habla de la escuela sino también ensayos e indagaciones sobre cómo educar a la infancia, a la adolescencia y a la juventud en el disfrute de esos textos que en nuestras sociedades denominamos *textos literarios*.

MATA, Juan (2004): *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.

En las páginas de este libro, en las que la pasión por la literatura y el deseo de fomentar otra educación literaria inunda cada palabra, Juan Mata argumenta sobre los usos y abusos de la enseñanza de la lectura y de la lectura literaria en las aulas y ofrece una mirada entusiasta sobre el gozo de leer y de escribir en las aulas. Sin ataduras académicas con uno u otro enfoque teórico ni con un método concreto, pero con una coherencia en los argumentos y una convicción contagiosa en el poder de la literatura, Mata reflexiona en voz alta y con un estilo personal y seductor sobre el oficio de enseñar literatura en las aulas con la ayuda de textos de escritores y escritoras y de testimonios de maestras y maestros que narran sus experiencias didácticas y abren caminos a la educación literaria. Al fin y al cabo, señala Juan Mata, «nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados».

Del mismo autor, véase *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó, 2008.

PROPP, Vladimir (1985): *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Estudio clásico sobre las formas y leyes que rigen la estructura de los cuentos folclóricos a partir del análisis de la función y de la significación de los atributos de los personajes y del cuento en su totalidad. Para Propp, “los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones”.



Este libro, escrito por un docente de educación secundaria y especialista en didáctica del lenguaje que atesora 35 años de oficio a sus espaldas, tiene la voluntad de impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya no solo a una mejora de las competencias comunicativas del alumnado, y en consecuencia a su *emancipación comunicativa*, sino también, y a la vez, al aprendizaje de una ética de la comunicación sin la cual las destrezas lingüísticas adquiridas en las aulas podrían acabar estando, como en ocasiones ocurre, al servicio del menosprecio de las personas, de la manipulación política, de la conjura de los necios, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria, de la verdad de las mentiras...

No estamos solo ante una tarea didáctica: estamos también, y sobre todo, ante una tarea ética y ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas u otras cosas en las aulas, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera o que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado.

En *El poder de las palabras* Carlos Lomas indaga, apoyándose en la investigación teórica pero con un enfoque orientado a la transformación de las prácticas escolares, en torno a asuntos tan relevantes para quienes enseñamos lenguaje como los objetivos comunicativos de la educación lingüística, los usos escolares y sociales de la oralidad, de la lectura, de la escritura y de la literatura, el valor de las palabras, el aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento o la construcción escolar de actitudes éticas que fomenten el aprecio de la democracia y de la diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades.

Carlos Lomas es catedrático de Lengua castellana y Literatura en el Instituto nº 1 de Educación Secundaria de Gijón (España). Ha sido asesor de formación continua del profesorado. Director de SIGNOS y codirector de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Es autor, entre otros libros, de *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, *El espectáculo del deseo*, *Érase una vez la escuela* y *¿El otoño del patriarcado?*