

BALLESTER, JOSEP

IBARRA, NOELIA

"La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico", en *Revista OCNOS* nº 5, 2009, pp. 25-36, ISSN 1885-446X.

La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*

Josep Ballester y Noelia Ibarra

Universitat de València

Grupo de Investigación Educació Literària Cultura i Societat (ELCiS)

PALABRAS CLAVE:

educación literaria, pluralismo metodológico, literatura comparada.

KEYWORDS:

literary education, methodological pluralism, comparative literature.

RESUMEN:

¿Cuáles deben ser, en la sociedad actual, los objetivos de la educación literaria? El camino de la renovación debe venir por la recuperación de su valor instructivo. La capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural parece uno de los ejes. No obstante, cabe subrayar el placer que provoca la lectura como base para la adquisición de la competencia literaria.

Asimismo, otro aspecto fundamental es el corpus de textos que deben utilizarse. Este debe ser, en todos los sentidos, multicultural, esto es, textos clásicos, universales y los más próximos en el contexto del estudiante como también aquellos pertenecientes a la denominada *otra literatura* (literatura infantil, literatura de masas, etcétera).

Además del enfoque comparativo que permite un extenso abanico de opciones, las fronteras entre los diferentes discursos artísticos son cada vez más difusas, por lo que resulta fundamental aprovechar la conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación.

De entre las múltiples figuraciones de lector que nos ha legado la literatura, Piglia (2005:21) rescata una imagen que nos parece particularmente reveladora:

El lector adicto, el que no puede dejar de leer, y el lector insomne, el que está siempre despierto, son representaciones extremas de lo que significa leer un texto, personificaciones narrativas de la compleja presencia del lector en la literatura. Los llamaría lectores puros; para ellos la lectura no es sólo una práctica, sino una forma de vida.

Indudablemente, esta imagen del lector no es la más bella de las que podemos rastrear, ni tan siquiera la única, pues si proseguimos con este hilo de representaciones literarias de lectores deberíamos traer a colación, entre

ABSTRACT:

In current societies, which must be the challenges of the literary education? The success in innovation must be achieved by the recovery of this instructive value. The cognitive aptitude to interpret the reality and the sociocultural construction seems to be one of the axes.

Nevertheless, it is necessary to underline the pleasure in reading as the basement in the acquisition of the literary competence. Likewise, another capital point to consider is the corpus of texts to be selected. In every sense, the corpus of texts ought to be multicultural; that is to say, the classical ones, the universal ones, but also texts according to the context and affections of the students (childhood literature, literature of masses, best-sellers...)

Moreover, a comparative approach opens the range of possibilities because of the increasingly diffuse borders between different discourses. This continuous contrastive comparison allows the connection of the different languages as an excellent channel of motivation.

otros, a don Alonso Quijano convertido en don Quijote de la Mancha a raíz de los efectos de la lectura, Enma Bovary escribiendo las líneas de su historia al ritmo de sus lecturas románticas, Bastián Baltasar Bux devorando páginas y páginas a una velocidad trepidante para vencer la carrera contra el tiempo que le ha impuesto *La Nada* o el Lector que inicia diez veces la lectura de un libro que, por determinadas circunstancias, siempre ajenas a su voluntad, no consigue acabar, protagonista de la inolvidable novela de Calvino *Si una noche de invierno un viajero*.

Y así podríamos proseguir un interesante recorrido de las imágenes del lector o de la lectora, figura clave para la modernidad, tal y como se esboza en

* Fecha de recepción: 09/10/2008
Fecha de aceptación: 25/11/2008

* Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

el interesante texto de Bollman, *Las mujeres que leen son peligrosas* (2007). Sin embargo, la figura del lector dibujada por Piglia en realidad, nos devuelve una pregunta de difícil respuesta, nos esgrime directamente el interrogante en torno a la literatura y su interrelación con la vida.

Desde esta plástica imagen recreada se plantea una relación entre literatura y vida que va más allá de la mera decodificación de sentidos, se construye un vínculo íntimo entre el receptor y el texto que hace de la lectura una filosofía y una praxis vital. Lejos por tanto del incesante vaivén en torno a la (in)utilidad de la literatura y a la constante demanda de justificación de su presencia en la época actual.

El interrogante en torno a la representación social de la lectura nos ubica en uno de los debates contemporáneos más citados: el lugar de la lectura en nuestra sociedad y la concepción de la literatura subyacente a ésta.

Si atendemos a las estadísticas más recientes, la respuesta no resulta particularmente esperanzadora pues, según los datos facilitados en el estudio efectuado para la Federación de Gremios de Editores y el Ministerio de Cultura en 2002 entre personas residentes en España mayores de 14 años, únicamente un 35,3% de los encuestados afirmó leer alguna vez a la semana, un 17% alguna vez al mes y el 47% confesó abiertamente no leer nunca. En otros términos, estos porcentajes nos revelan que aproximadamente unos veinte millones de españoles no leen (Marchamalo, 2004: 7-35).

En el siglo de la alfabetización masiva, la lectura no destaca entre los hábitos favoritos de los españoles, pues tal y como apunta un estudio del CIDE, para los adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, la lectura ocupa el penúltimo lugar del listado de actividades, únicamente por delante de "no hacer nada" (Marchamalo, 2004: 21).

Entre voces, a manera de panegírico, que preludian la muerte de la lectura tradicional (McLuhan, 1985) y optimistas interpretaciones de los hábitos de lectura en la sociedad contemporánea (Basanta, 2000; Marchamalo, 2004), se produce una fisura en torno a la consideración de la lectura como una práctica obligatoria ligada a la institución escolar y por tanto, una reducción de la literatura a las lecturas prescritas académicamente.

En efecto, gran parte de los lectores en edad escolar que engrosan las estadísticas más esperanzadoras consumen un determinado número de títulos por imposiciones docentes. La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos, provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura y, consecuentemente, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza.

Las diferentes reestructuraciones de planes de estudio han afectado sustancialmente a la enseñanza de la literatura, hasta tal punto que los alumnos anteriores a la LOGSE (1992) todavía distinguen nítidamente entre lengua y literatura como asignaturas sin apenas interrelación, basada la primera en el aprendizaje de la gramática más tradicional y la segunda en un extenso recorrido cronológico de épocas, autores y obras sin apenas contacto directo con los textos.

Recordemos a tal efecto un fragmento del conocido libro de Pennac (1993: 73) en el que se nos brinda una apasionada defensa de la lectura al tiempo que se denuncia la conversión de la clase de literatura en mecánicos trabajos en torno a los textos o en el aprendizaje de estrategias para la superación de la prueba de selectividad:

— ¡Lo que yo espero es que desenchufen sus walkmans y se pongan de una vez a leer!

— En absoluto... Lo que tú esperas es que te entreguen buenas fichas de lectura sobre las novelas que *tú les impones*, que "interpreten" correctamente los poemas que tú has elegido, que el día del examen de selectividad analicen hábilmente los textos de *tu* lista, que "comenten" juiciosamente, o "resuman" inteligentemente lo que el tribunal les colocará bajo las narices esa mañana... Pero ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que esos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen sus estudios, ¡punto!

A mediados de la década de los sesenta, Barthes (1966) ya apuntó una de las constantes de la docencia literaria, la equiparación entre literatura e historia literaria, explicada posteriormente por diferentes investigadores (Ballester, 1998 y 2007; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002). Esta peligrosa identificación ha protagonizado la enseñanza de la literatura concebida como la progresión cronológica de obras, autores y movimientos y su aprendizaje memorístico durante gran parte del siglo XX.

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, la denominada educación literaria cayó, según la mayoría de los estudiosos, en una profunda crisis. Podríamos decir metafóricamente que este tránsito afecta a su identidad. ¿Cuáles deben ser, en la sociedad que nos ha tocado vivir a principios del siglo XXI, sus objetivos? ¿Y cuál es la finalidad que cumple la enseñanza de la literatura?

Una de las mejores opciones para poder afrontar esta crisis requiere, desde nuestra perspectiva, de la interrelación entre los objetivos por una parte, y por otra, la metodología y sus prácticas.

1. La enseñanza de la literatura en el siglo XX: un breve recorrido histórico

La evolución de la enseñanza de la literatura ha sido estudiada entre otros por Rincón y Sánchez-Enciso (1987),

Campillo (1990), González Nieto (1993), Meix (1994), Colomer (1994 y 1996), Ballester (2007) y Bordons y Díaz-Plaja (2004). Tal y como estos investigadores señalan, resulta imprescindible no olvidar que el modelo educativo adoptado en cada momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario. A partir de esta premisa deberíamos reflexionar sobre nuestras circunstancias sociohistóricas concretas, pero también inaugurar nuevas perspectivas para el futuro.

Los grandes ciclos de la evolución se han basado en tres modelos didácticos (Colomer, 1996:124-126):

a) El aprendizaje del discurso oral y escrito

Es un modelo que procede de la edad media y llega hasta el siglo XIX. Su propósito no era enseñar propiamente literatura sino una preparación para las actividades profesionales. Esta educación se producía a través de la lectura de un único libro encaminado a la educación moral, expresiva y el bagaje de citas que deben emplear los ciudadanos en la construcción de textos.

b) Patrimonio histórico y colectivo

Éste ha sido el modelo didáctico más general desde el siglo XIX hasta la década de los setenta. Un modelo de lectura escolar de las obras completas y de fragmentos de textos nacionales, todo acompañado de ejercicios posteriores de explicación. Se utilizaba un manual de historia literaria y antologías de textos de esta evolución diacrónica. La lengua literaria era el modelo de todas las posibilidades expresivas. En algún momento se identificó la literatura con la historia literaria y, con frecuencia, se produjo la perversión de no leer las obras literarias.

c) Análisis e interpretación del texto

La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la literatura dejó de verse como sinónimo de cultura. Simultáneamente,

la transmisión ideológica y de modelos de conducta encontraba un poderoso canal en el gran desarrollo de los *mass media*. Además, se añadieron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia que se producen en los años sesenta desde el formalismo y el estructuralismo.

Se desemboca así en el cuestionamiento de la enseñanza de la historia literaria. Ahora se trataba de adquirir elementos de análisis que revelasen la construcción de la obra. La consecuencia es la generalización del comentario de texto. Así, la creación de hábitos lectores en Primaria y el comentario de texto en Secundaria, fue un intento de establecer un modelo didáctico estable capaz de sustituir al predominante a lo largo del siglo. La insatisfacción, sin embargo, también hizo acto de presencia.

El camino de la renovación parece venir por la recuperación del valor educativo que proporciona el hecho literario. Desde que Horacio asignó a la poesía la doble finalidad de *aut prodesse aut delectare*, en la teoría literaria occidental se ha atribuido a la literatura esta doble función: pedagógica y de placer. Y sólo a partir de *Aesthetica acromática* (1750-1758) de A. Baumgarten y de la *Crítica del juicio* de Kant, se afirma la idea de la autonomía de la belleza y que el sentimiento estético no responde a las exigencias del orden práctico.

El Romanticismo concibe la obra de arte como un universo autónomo. Y surge el concepto y la expresión del *arte por el arte*, que suele atribuirse a Gautier. Esta tesis se convertirá en bandera de combate contra el moralismo de ciertas tendencias e instituciones, y será el lema compartido por Flaubert, Baudelaire, los poetas del *Parnasse*, los renombrados decadentistas, Edgar Allan Poe u Oscar Wilde. Este movimiento del arte por el arte tenía entre sus finalidades la liberación del artista del canon moral e ideológico vigente de la época. Así, en nombre de un arte libre y autónomo se justificaron

ante los tribunales dos monumentos de la literatura como son *Les fleurs du mal* y *Madame Bovary*, ambas publicadas en el año 1857. Más tarde esta autonomía del arte se convirtió en el rechazo de la comunicación.

Se debe tener en cuenta que "la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información..., ya que las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser antológica, se encuentra fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad", según nos dice G. Steiner (1966). No obstante, su papel en la historia de la humanidad ha sido trascendental.

Entre las funciones más importantes atribuidas a la literatura figura la de ser una *fuentes de conocimiento*. En el Romanticismo aparece la idea del poeta como revelador de los secretos y misterios del mundo. Más tarde, Rimbaud dirá que el poeta "se hace vidente mediante un largo, inmenso y razonado *desbaratamiento de todos los sentidos...y llega a aquello que es desconocido*". Esta experiencia se volverá "revelación" con los surrealistas, que verán en el texto un medio de acercamiento a los secretos de la suprarrealidad. Estos últimos, naturalmente, marcados por el influjo de los escritos de Freud.

Otra función de la literatura, relacionada con el conocimiento, es la transmisión de valores, normas y sistemas de una comunidad a sus miembros. A esta alude J. M. Ellis (1988) cuando habla de *la función pedagógica y de identificación* con el propio grupo.

Relacionada con esta función está igualmente la de la *transmisión de cultura*. Lengua y creación literarias constituyen la baza fundamental sobre la que se configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad nacional. En la lengua y la literatura se encuentra depositado el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, como también las determinadas pautas

de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones.

Además, la literatura cumple una función *liberadora y gratificadora*, tanto en el escritor como en los lectores, al poder dar rienda suelta a la facultad de evocación de mundos posibles, negados a menudo por la realidad. La literatura potencia la imaginación, incita a la creación e incluso a la reflexión crítica. Sin embargo, además de saber, es diversión y en muchos momentos rebeldía.

Otra finalidad de la literatura, unida a la anterior, es la evasión: evasión en el tiempo o en el espacio... pero también es mucho más. Como una ventana hacia el pasado y hacia el futuro:

Las grandes obras literarias se preparan durante siglos, y en la época de su creación se recogen solamente los frutos de una prolongada y compleja maduración. Al tratar de comprender y explicar una obra sólo a partir de las condiciones de su época, sólo a partir de las condiciones de los tiempos más próximos, nunca penetraremos en sus profundidades de sentido. El cierre dentro de una época tampoco permite comprender la vida futura de la obra en los siguientes siglos; esa vida se presenta como algo similar a una paradoja. Las obras rompen los límites de su tiempo (Bakhtin: 1985: 291).

Además, puede cumplir una función de *compromiso*. A esta función responde la actitud del escritor que crea su obra con el objeto de incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad. A lo largo de la historia de la literatura ha existido un gran número de escritores que se ha implicado de una manera muy directa en la vida social y política de su tiempo y de su país. Recordemos, por ejemplo, el caso de Zola. En Francia existe el término *engagement* que define de una manera bastante precisa este tipo de función. Uno de los intelectuales que más incidencia ha tenido en este aspecto ha sido Jean Paul Sartre, quien al crear la revista *Les Temps Modernes* se convirtió en portavoz de este tipo de

literatura. Tanto en esta publicación como en el libro *¿Qué es la literatura?* (1947) expone su doctrina sobre el tema: el escritor no es un mero observador de la realidad, sino que debe estar comprometido con el destino de la sociedad en la que vive; lo obra literaria debe contribuir a la transformación de la realidad.

En el ámbito de la cultura catalana, el hecho de escribir en esta lengua se convertía en una toma de conciencia y de compromiso, aunque esto ha cambiado desde hace algunos años, por suerte. En la posguerra tenemos dos ejemplos muy claros del papel del escritor en la sociedad: primero, Carles Riba y, después, Joan Fuster. En ambos casos este papel no siempre ha sido buscado.

En otros ámbitos, en la renombrada literatura social, se convierte en una obligación; recordemos aquellos versos del famoso poema de Gabriel Celaya: "Maldigo la poesía concebida como lujo/ cultural por los neutrales/ que, lavándose las manos, se desentiendan y evaden./ Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse".

Otra función que enlaza con otras ya apuntadas es como *experiencia vital*. El lector en este caso se introduce en las experiencias y vivencias sugeridas por el texto que, a veces, no podrían ser vividas sin la lectura de la obra:

Solamente en la teoría de los juegos de simulación de la ficción puede ser alcanzado todo el horizonte de posibilidades de actuación, todo incluyendo las posibilidades rechazadas, desconocidas o temidas. Se trataría, pues, de explicar la literatura y el arte en el marco de una amplia teoría de acción como formas de actuación imaginaria y simbólica que alargan, amplían, modifican y, con eso, ajustan la práctica a la realidad en mayor medida que la pura inmediatez del pragmatismo según razona D. Wellershoff (1976).

El texto reproduce y sugiere un mundo alternativo, pero también complementario al real, incluso nos muestra la conacionalidad de este último. Añadida

esta función, podemos comentar aquella que produce la verbalización del mundo. Cuanto más bagaje y destreza lingüística se posea, posiblemente con mayor riqueza se podrá percibir el universo que nos rodea.

Finalmente, otra función importante de la literatura es la que se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua donde esta materia constituye una baza para el aprendizaje a través de la lectura de obras literarias. Aporta un bagaje de contenidos metalingüísticos e instrumentales. Además, ofrece por una parte, paradigmas para la escritura personal, y por otra, explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia.

La educación literaria incluye tanto el *saber*, el *saber hacer*, el *saber cómo se hace*, el *opinar* como el *sentir*. Es, pues, interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica, como las actividades personales del ocio. Como apuntan J. Badia y D. Cassany (1994) la educación literaria incluiría diferentes dimensiones: *educación ética*: la literatura proyecta los valores de una sociedad y la reflexión en torno a estos puede desarrollar el espíritu crítico; *educación estética*: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística de las personas; *educación cultural*: la literatura es uno de los grandes exponentes culturales y del saber humano; *educación lingüística*: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa.

El hecho literario contribuye a formar integralmente la personalidad del ser humano. Así, su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural de las personas parece uno de los ejes del punto de partida de este nuevo periplo. Las necesidades formativas del alumnado serán la piedra angular de esta nueva línea metodológica, presididas por la premisa de la comprensión y del goce

que provoca la lectura como base fundamental para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria.

La competencia literaria así comprendida se convierte en el paso previo e imprescindible para la educación literaria, en la que se desembocará tras un largo trayecto de lecturas en cuya selección los mediadores tendrán una importancia fundamental (Cerrillo, 2007).

2. El pluralismo metodológico y la educación literaria

Tras la crisis en la que se sumerge la enseñanza de la literatura en la década de los setenta del siglo pasado, se ha dado paso a una especie de laberinto con muchas salidas. Estas posibles salidas responden al extenso bagaje metodológico con que el docente ha intentado enfrentarse al complejo proceso comunicativo entre el alumnado y los textos literarios.

En un principio, este importante esfuerzo de definir los procedimientos de la didáctica de la literatura estaba formado por el tridente (autor, obra y lector) que ha sido y es el pilar sobre el que se ha construido no solo el edificio teórico, sino también el práctico. Los planteamientos basados en los dos primeros componentes dominaron la enseñanza de la literatura durante mucho tiempo, no obstante, en los últimos años parece que se ha acentuado el otro eje metodológico, el del lector.

A partir del protagonismo de este último elemento se han inaugurado nuevos caminos en la docencia de la literatura, como la búsqueda de modelos dirigidos a crear lectores competentes, basados en propuestas de animación lectora. En este sentido, una de las consecuencias más destacadas ha sido la revisión de los cánones tanto literarios como docentes.

Actualmente, todavía nos hallamos en esta fase de la perspectiva del lector, pero también recuperando y sin olvidar los aspectos más importantes basados en los otros dos componentes: el autor

y la obra, fundamentales para una comprensión y una interpretación del fenómeno literario. A grandes rasgos, los ejemplos más representativos son los siguientes:

1. El eje diacrónico de la historia literaria
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas)
5. La práctica de la literatura comparada
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura
8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura

Si existe algún rasgo que pueda caracterizar la educación literaria de los últimos años ha sido la gran variedad de metodología, criterios selectivos y estrategias de todo tipo:

Que refleja esa voluntad del profesorado por acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas (Lomas, 1996: 23).

La renovación metodológica debe proceder del abandono de la ortodoxia. Las propuestas metodológicas y de enfoques que hemos apuntado anteriormente pueden convivir en la misma aula sin ningún problema. El docente en cada contexto y en cada momento deberá elegir la opción más adecuada sin descartar nunca ningún recurso. En este sentido, A. Díez *et al.* (1994) han hablado del eclecticismo como un buen método pedagógico:

La aparición de diferentes métodos y enfoques didácticos no debería ser un factor de desconcierto en nuestro

colectivo, sino que, por contra, nos deberíamos felicitar y buscar la manera de concretarlos en la práctica docente.

¿Cuál es la mejor estrategia para la educación literaria? Nuestra práctica docente nos dice que hay que abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica. Todo un extenso bagaje de enfoques puede convivir en el aula de acuerdo con los estudiantes que tengamos delante. No nos referimos a un caos ingobernable sin metodología, ni a una caótica sopa de letras en la que *tutto fa brodo*, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada.

Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto.

La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz que, muchas veces, se quedan en el cajón de las buenas intenciones. Siempre hemos pensado que el centro de acción de la educación literaria debe estar en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario.

3. Una vez más el canon: ¿qué literatura?

Un elemento esencial en la educación literaria es, evidentemente, el corpus de textos que debe emplearse. Tras la polémica suscitada por la provocadora

concepción de *canon* de Bloom (1994) y su restrictiva selección de lecturas, el debate en torno al corpus de textos se extiende al ámbito de la enseñanza de la literatura. ¿Qué obras deben incluirse en la formación de los lectores del siglo XXI? ¿Podemos hablar de canon en el ámbito de la educación literaria? ¿Qué o quiénes determinan ese canon?

En última instancia, no debemos olvidar que todo canon cerrado, toda imposición de lecturas inamovible marcada por la historia literaria, ya sea particularmente reducida como la de Bloom o quizá un poco más extensa como la nómina de Francisco Rico para la literatura española —poco más de un centenar de títulos en su Biblioteca Clásica— se diluye ante el poder más omnipresente: el de los lectores. Como certeramente apunta Manguel (2006: 32-33): “Como lectores, nuestro poder es aterrador e inapelable. No nos enternecen ni las súplicas de los críticos ni las lágrimas de los lectores que nos han precedido. Implacables, a través de los siglos, juzgamos y volvemos a juzgar a los libros que ya se creían a salvo”.

No obstante, resulta innegable la funcionalidad del canon para la formación, esto es, para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y por tanto, para la formación estética, literaria y lectora. Entre otras funciones, el canon: a) perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente. De ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos; b) es, esencialmente, mutable, dado que los contenidos, autores y obras de éste varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon; c) constituye el referente básico para estructurar los contenidos de un currículo escolar, así como un instrumento clave para la formación. Desde esta perspectiva, la elección de obras obedece a la indisoluble relación entre los criterios filológicos y la función educativa (Mendoza, 2003: 356-357).

Un gran número de especialistas abogan por la creación y permanencia de un único canon escolar de lecturas, estructurado en torno a franjas educativas correspondientes a las edades de sus lectores modelo. Este canon comprendería obras de los diferentes géneros literarios, así como textos representativos de las diferentes tendencias y corrientes, pero siempre seleccionadas de acuerdo con el principio de su relevancia literaria (Cerrillo, 2007: 71).

En este punto, surge otra de las cuestiones más debatidas en torno a la configuración del canon de lecturas: los criterios para la selección de las obras. Desde nuestra perspectiva, el corpus de textos debe ser, en todos los sentidos (interdisciplinarios e interculturales), cuanto más amplio mejor. Nos referimos a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno.

Un componente esencial de la educación literaria radica en el contacto directo con los textos y sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como en su apropiación y goce. A través del enfrentamiento dialógico del receptor al mensaje literario, éste se transforma paulatinamente en lector y se inserta, asimismo, en la comunidad de lectores. La dimensión socializadora de la literatura cobra pues, plena vigencia al relacionar al lector con lectores próximos a él mediante la lectura de obras cercanas espaciotemporalmente al alumnado, pero también con la memoria colectiva a través de la lectura de clásicos. En este sentido se expresa Manguel cuando aboga por el placer de la memoria (2006: 3):

Leer nos permite el placer de recordar lo que otros han recordado para nosotros, sus inimaginables lectores. La memoria de los libros es la nuestra, seamos quienes seamos y estemos donde estemos. [...] Leer nos brinda

el placer de una memoria común, una memoria que nos dice quiénes somos y con quiénes compartimos este mundo, memoria que atrapamos en delicadas redes de palabras. Leer (leer profunda, detenidamente) nos permite adquirir conciencia del mundo y de nosotros mismos.

Como también en todo corpus de obras destinadas a la enseñanza de la literatura aparecen títulos pertenecientes a la denominada literatura infantil y juvenil. En este sentido, la literatura infantil y juvenil constituye un elemento básico en la formación de los individuos como lectores, así como en la creación y desarrollo de su competencia literaria. En palabras de López Valero y Encabo Fernández (2005: 173):

La Literatura Infantil y Juvenil se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en los primeros años de vida y la cultura en la que hay que insertarse. La Literatura Infantil y Juvenil vela por la socialización del niño o niña y le proporciona enlaces con el mundo social mostrándole muchos de los aspectos culturales de los que con posterioridad, con más edad, se apropiará.

En pocas palabras, podríamos decir que el contacto con este tipo de literatura se convierte en la primera relación con el conocimiento, en el acceso al mismo. [...] Por tanto, parece evidente que tanto en el plano de la expresión (estética) como el plano del contenido (ética y valores) van a ser fundamentales a la hora de formar a esas nuevas personas que progresivamente se van a ir incorporando al mundo social.

Desde esta perspectiva, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) proporciona una explicación primera del mundo en el que el niño o el adolescente están integrándose paulatinamente. A través de historias y personajes, la LIJ refleja el sistema de valores hegemónico en un determinado contexto sociohistórico, por lo que brinda a sus receptores un marco simbólico desde el que comprender la realidad circundante.

Junto a los textos literarios defendemos el empleo de todo el extenso espectro de textos denominados *paraliterarios* o también toda esa *otra* literatura, como la literatura de masas, el cómic o el graffiti. La competencia literaria de estos lectores del siglo XXI se nutre, en efecto, de diferentes lenguajes no todos ellos procedentes del ámbito académico (Lluch, 2003; Díaz-Plaja, 2002).

Tal y como apunta certeramente Bombini (1996: 7-14):

Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no tuvo en cuenta como la historieta, el melodrama, el folletín e incluso el policial, la ciencia ficción y la literatura infantil y juvenil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron una vez otros.

Las fronteras entre los diferentes cursos artísticos se difuminan cada vez más (cine, publicidad, pintura, música). Por lo tanto, hay que aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad. Desde la inclusión de diferentes lenguajes estéticos, ya sean mediáticos, musicales o audiovisuales en el intertexto de este nuevo lector a la selección de lecturas necesariamente plural desde la que recorrer transversalmente prejuicios lingüísticos, culturales, políticos, sociales y religiosos.

En el contexto actual, la educación literaria puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso en todos los sentidos del término. (Ibarra, 2007).

Recordemos asimismo que una parte de los alumnos del estado español recibe la enseñanza de las producciones literarias en dos lenguas y, además, si le añadimos la extranjera, el enfoque comparativo proporciona un extenso abanico de opciones. La inclusión del enfoque comparativo en la enseñanza de la literatura, tal y como señala Mendoza (1994), resulta particularmente útil en

las comunidades autónomas con dos lenguas propias.

La metodología de la literatura comparada amplía considerablemente el conjunto de estrategias y permite, así, la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, dado que estas no tienen que coincidir forzosamente con las literarias. Además, las nuevas voces en comparativa atienden a nuevos enfoques, como los estudios poscoloniales, la perspectiva de género o la revisión del canon (Bordons y Díaz-Plaja, 2004).

Desde esta perspectiva, se refuta un canon de autores y obras seleccionadas por su escritura en determinada lengua o variante lingüística. Se trasciende así la estricta parcelación del conocimiento literario en torno a una literatura única para conectarla con la cultura de otros grupos, de otras comunidades, en un momento sociohistórico concreto.

Únicamente desde una perspectiva necesariamente plural, la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directa-

mente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria.

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos, para permitir la entrada en el aula de literaturas, ya sea en ese país o en otros países de culturas diferentes a la occidental.

La enseñanza de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.

Referencias bibliográficas

- BADÍA, J. y CASSANY, D. (1994). "La classe de literatura, avui". *Articles*, 1, 7-14.
- BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- (1985). "Literatura, cultura y tiempo histórico", en AADD, *Textos y contextos*. La Habana: Arte y Literatura, 182-198.
- BALLESTER, J. (1998). "Teorías literarias y su aplicación didáctica", en MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sedll / Ice Universitat de Barcelona / Horsori, 297-322.
- (2000). *Literatura instantània. L'aforisme universal al llarg del temps*. Barcelona: Ed 62.
- (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- BALLESTER, J. y MAS, J. A. (2003). "A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària", *Llengua, societat i ensenyament*, vol III. Alacant: Universitat d'Alacant, 393-398.
- BASANTA, A. (2000). "La construcción del lector", *Temas para el debate*, 72, 42-45.
- BLOOM, H. (1994). *The Western Canon*, trad. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- BOMBINI, G. (1996). "Las otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico", *Textos*, 9, 7-14.
- BORDONS, G. (1994). "Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura", *Articles*, 1, 27-36.
- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (eds., 2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.

CAMPILLO, M. (1990). "Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura", en CAMPS (et. al.). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 95-116.

CERRILLO, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

COLOMER, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

— (1994). "L'adquisició de la competència literària", *Articles*, 1, 37-50.

— (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en LOMAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 123-142.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002). "El lector de secundaria", en MUÑOZ, B. (et.al.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 171-197.

DÍEZ, A. (et.al., 1994): "Itineraris de literatura: el mapa no és el territori", *Articles*, 1, 61-68.

ELLIS, J. M. (1988). *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Taurus.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1993). "La literatura en la enseñanza obligatoria", *Aula de innovación educativa*, 14, 15-21.

GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Tusquets.

IBARRA, N. (2007). "¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea", *Primeras Noticias*, 224, 21-29.

LOMAS, C. (1996). "La educación lingüística y literaria", en LOMAS, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 13-24.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO, E. (2005): "Ética, estética y educación literaria", en ABRIL, M. (Coord.). *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe, 171-186.

LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

MARCHAMALO, J. (2004). "El mapa del tesoro", en VV. AA. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM, 7-35.

McLUHAN, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta-Agostini.

MANGUEL, A. (2006). "Elogio de la lectura", *El País. Babelia*, 22 de abril, 32-33.

MEIX, F. (1994). "Teorías literarias y enseñanza de la lengua", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 53-64.

MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

— (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

— (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en MENDOZA, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 349-379.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PIGLIA, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia.

STEINER, G. (1966). *Language and Silence*. Nova York: Atheneum.

STEINER, G. (1996). *No passion spent* (tr. cast.: *Pasión intacta*. Madrid: Siruela).

WELLERSHOFF (1976). *Literatura y principio de placer*. Madrid: Guadarrama.