

# La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16

Eduardo Aznar



*De la alfabetización a la competencia literaria media un tramo parecido al que va de la autoescuela a la participación en un rallye. Es obvio que la lectoescritura y la enseñanza de la literatura están relacionadas; pero reflexionar sobre esta relación y sobre la manera en que se ha enseñado, se enseña y se debe enseñar la literatura en la Reforma que viene, nos hace pasar de esa obviedad a un problema complejo en el que parece deseable una profunda renovación.*

---

## LA LITERATURA Y LA REFORMA EDUCATIVA

Nos hallamos en la perspectiva de la ya muy próxima aplicación de la Reforma Educativa. Durante estos últimos años, el Ministerio de Educación y la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya han llevado adelante sendos proyectos experimentales y un debate en el que se ha querido implicar a todos los estamentos y grupos interesados en el tema. Asimismo el proyecto de reforma ha dado lugar a una producción relativamente abundante de material impreso para una reflexión sociopedagógica, y también esbozos de proyectos y propuestas de marcos curriculares que, desde la oficiosidad, adelantan información acerca de lo que las administraciones proyectan en relación a los nuevos ciclos de la enseñanza secundaria.

Con todo, no estamos mucho más allá de algunas certidumbres en lo que toca al aspecto final de los nuevos planes de educación y de sus contenidos, ni creo que podamos considerar cerrado el debate, el cual, por cierto, y dada su naturaleza, difícilmente podrá darse alguna vez por acabado. Así pues, quizás no sea del todo inoportuna alguna contribución, como la presente, hecha desde la experiencia de alguien que cotidianamente enfrenta estas cuestiones como profesor de literatura en un Instituto.

Como se señala en el título, la enseñanza de la literatura en el ciclo de secundaria que ha de ir de los doce a los dieciséis años es el tema de la presente reflexión.

No estará de más empezar por recordar que el ciclo 12-16 englobará lo que actualmente es parte de la E.G.B. —7.º y 8.º cursos— y los dos primeros cursos del B.U.P. o de la F.P., en una unidad de enseñanza de carácter obligatorio y, aunque curricularmente diversificada, única para todos los muchachos del Estado español comprendidos en esas edades. Y no está de más el recordarlo, pues salta a la vista que es justamente esa universalidad obligatoria y unificadora la principal novedad de los nuevos planes educativos, en lo que atañe al ciclo que nos ocupa y, desde luego, un dato muy importante al hilo del cual desearíamos entrar en la reflexión acerca de la enseñanza literaria en el Primer Ciclo de Secundaria o período 12-16.

No es éste lugar para un análisis del hecho sociológico de la progresiva generalización y extensión de la enseñanza, y del consiguiente retraso de la entrada en la edad laboral —consagrado en los últimos años por una obligación legal— que ha comportado la actual democratización o, si se prefiere, masificación de la enseñanza secundaria. Pero bien cierto es que, tal como fue pensado en su momento, el bachillerato debía responder a una realidad distinta de la actual masificación.

El Bachillerato debía recoger el producto de una doble selección —bien que presentada como *opción* en el discurso oficial—: la que se producía al finalizar la E.G.B., entre aquellos muchachos que continuarían con sus estudios y los que no; y la de aquellos que, al continuar estudios, *optarían* por el B.U.P. y no por la Formación Profesional. Bien cierto es también, pues, que los contenidos de las materias del B.U.P. no fueron pensados para un alumnado consistente en el 100 % de los muchachos de la edad pertinente y ni siquiera estaban pensados para una mayoría de ellos.

En lo que concierne a la Literatura, ésta era considerada, en el momento de creación de los planes todavía vigentes, como un conocimiento insoslayable que debía integrar el currículum del estudiante antes de la primera y gran selección de fin de E.G.B.; así, en la todavía actual enseñanza general obligatoria, la Literatura aparece dentro del área de Lengua, en los cursos 7.º y 8.º (de los doce a los catorce años).

Mientras que sólo de forma indirecta aparece la Literatura en la F.P., en el B.U.P., en el segundo curso, la Literatura es materia específica e independiente. Conviene recordar que el 2.º de B.U.P. cierra asimismo un ciclo de enseñanza, pues al finalizar el curso se ofrece una nueva opción que discrimina a los alumnos de ciencias y de letras; los primeros pueden no llegar a tratar nuevamente con la literatura nunca más, por supuesto en lo que concierne a su enseñanza.

La enseñanza literaria coincide, significativamente, con los momentos finales de dos ciclos, los momentos que se suponen de madurez psicológica y mayor grado de competencia lingüística del alumno. Y en ambos casos la oferta es similar: fundamentalmente Historia de la Literatura.

Es cierto que la Historia de la Literatura se acompañaba —se acompañaba— de la lectura y comentario de textos, profundizados en mayor o menor grado, según la fórmula de una Historia Literaria a través de los textos (incluyendo la lectura de obras íntegras).

## LAS ORIENTACIONES TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La estilística estructural se iba abriendo paso entre los paradigmas de la crítica y los estudios literarios, aportando el dogma de la independencia del texto, y el enfoque del texto como mecanismo lingüístico susceptible —¡por fin!— de ser abordado desde la solidez científica de la Lingüística Estructural. En la medida que esto sucedía y en la medida, también, en que el punto de vista sociológico devenía permisible e inevitable, la didáctica literaria adoptaba nuevos objetivos y procedimientos: se fue suprimiendo el dato extraliterario, biográfico o anecdótico, para ir primando el enfrentamiento al texto. Del texto había que extraer un aprovechamiento lingüístico, un cierto conocimiento retórico, amén de valores de orden, por ejemplo, estético, ético, etc.

En cualquier caso, y aunque fuese mayor o menor la insistencia estructural o la visión crítico-progresista traída de la mano por el enfoque sociológico, lo cierto es que el concepto de la literatura como espejo de identidades nacionales, como patrimonio cultural, no era, en último término, cuestionado (una revisión de los libros de texto es un buen sistema, a falta de otros más empíricos, para comprobar este hecho pedagógico). Esto permitía seguir manteniendo la vieja aspiración pedagógica de ofrecer al alumno, en la clase de literatura, un paseo guiado por el museo literario de nuestra historia.

No han faltado en los últimos tiempos inquietudes que hayan llevado a ensayar constantemente retoques a ese modelo histórico o incluso a planteamientos mucho más divergentes en la enseñanza de la Literatura. En el origen de tales inquietudes posiblemente estén presentes, de un lado, una nueva concepción del área lingüística de la enseñanza, que hacía bascular el interés por lo cognoscitivo y normativo hacia lo expresivo, lo comunicativo, y hacia el uso. De otro, la preocupación por comprometer al alumno en el propio proceso de aprendizaje, lo que se entiende por una enseñanza activa.

El combinado Historia Literaria y Comentario de textos no tenía demasiadas oportunidades en este sentido, especialmente por lo que toca a los niveles más tempranos del período comprendido entre los doce y dieciséis años.

Además, otros factores contribuían a dificultar el mantenimiento del esquema que hemos denominado *histórico*, entre los que no era menor el de la propia democratización/masificación de la enseñanza a la que aludíamos más arriba.

Bernstein, en los inicios de la Sociolingüística, ya señalaba que había que buscar en el terreno de los usos lingüísticos la causa de que las clases medias fuesen las mejor adaptadas al sistema educativo, y obtuviesen por tanto un mayor éxito escolar. Bernstein llamó la atención sobre el hecho de que los registros, la «lengua», de la escuela estaba más cerca de la «lengua» de las citadas clases que de la de las capas sociales inferiores. Independientemente de la polémica que en el terreno de la Sociolingüística se sucediera alrededor de las teorías de Bernstein, su observación acerca del «culto» lingüístico de las clases medias y su relación exitosa con la enseñanza es ampliable al sentido de la cultura toda, ciertamente concebida por éstas como un valor social e instrumental, palanca de desclase.

La progresiva llegada a la enseñanza secundaria de otras clases huérfanas del culto familiar al valor social de la cultura hace que el *esquema histórico* haya quedado desplazado de su contexto sociopedagógico original, y por ello su sentido y su validez desde luego no sean los mismos. Un contraste se nos ofrece en el panorama pedagógico observable entre, de un lado, la incorporación masiva a la enseñanza de grupos sociales aculturizados —si el término no es excesivo—, faltos de referentes intelectuales y dependientes culturalmente —y no sólo ellos— de los subproductos generalizados por los medios de comunicación de masas; y, de otro lado, la oferta didáctica del esquema mencionado de Historia Literaria más Comentario de Textos, que no oculta un sentido último patrimonial y culturalista.

Se podría pensar que al cuestionar el esquema histórico se cuestiona finalmente la validez del conocimiento de *nuestra* literatura y que, por ese camino, se refuerza justamente el desamparo cultural, la pérdida de puntos de referencia históricos, con todo lo que eso conlleva de contribución a la no integración social de quien justamente puede estar más falto de ella (recuérdese, además, que estamos hablando de un ciclo obligatorio y único de enseñanza que, de hecho, ha de fijar los niveles mínimos culturales de toda la población española). Creo, sin embargo, que esos no son los términos de la cuestión, aunque preferiría volver sobre el tema de la Historia Literaria y del patrimonio cultural más adelante.

## OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Para centrar las cosas, me parece imprescindible que nos planteemos cuáles pueden ser los objetivos últimos, propios de la Literatura en la secundaria, en ese ciclo obligatoria de los 12-16 concretamente.

De entrada, si algún objetivo final parece propio y legítimo para la enseñanza de la literatura en la secundaria éste ha de ser el de crear lectores. Es decir, colaborar a la manifestación y desarrollo de individuos positivamente dispuestos a la lectura, activos y críticos, no meros consumidores. Activos en relación a la lectura de la misma manera que pueda serlo un adulto, o sea, capaces de construir sentido en función del motivo que les ha llevado hasta el texto; construir sentido a partir de textos susceptibles de aparecer en el horizonte de sus expectativas (al respecto no me parece menor la necesidad de evitar prejuicios culturalistas y definiciones apriorísticas sobre qué textos hemos de considerar literarios, qué es y qué deja de ser Literatura).

Desde luego no parece que un objetivo sensato para la clase de literatura pueda ser el de formar escritores —si es que algo así es posible. Sin embargo, la práctica de la escritura no debe quedar excluida y nos referimos no sólo a aquella producción de tipo metaliterario que origina el comentario y el análisis. La sensibilización a la literatura que entraña el mencionado objetivo de formar lectores supone, a su vez, la familiarización con lo que podríamos denominar el *registro* literario del lenguaje y lo que podríamos denominar el desbloqueo psicológico de la capacidad expresiva del muchacho; objetivos ambos a los que llegaríamos tanto a partir del trabajo de manipulación de textos, como de la creación de un ambiente favorable

a la manifestación personal y al intercambio dentro de la clase, cosas que parecen inherentes a los modos de la pedagogía activa que presuponemos en todo momento.

Leer es una actividad compleja que pone en funcionamiento mecanismos psicológicos muy diversos. Leer conlleva, por un lado, la posesión de conocimientos de todo tipo que constituyen lo que se puede entender por cultura, integrados en un horizonte contra el que se proyecta la obra. Por otro, supone el dominio de ciertas estrategias y habilidades, así como la posesión de un grado pertinente de lo que podríamos denominar competencia textual, entendida ésta como la capacidad de producir y comprender textos coherentes.

Puede ser oportuno ahora recordar algo aparentemente tan perogrullesco como que un texto literario es ante todo un texto. Años de estilística y de crítica estructuralista han asentado el principio de la especificidad del lenguaje literario. Ahora bien, es cierto, asimismo, que la supuesta línea que separa los textos literarios de los que no lo son resulta tantas veces polémica como intentos pueden darse de trazarla; y esto es así tanto si lo observamos desde un punto de vista lingüístico, como desde una perspectiva que pudiéramos denominar institucional-social. En principio, el texto literario no exige del lector/productor una capacidad de la que pueda verse exenta la lectura del conjunto de textos considerados como fuera de la nómina literaria. Otra cosa distinta es hablar de la literatura como uso específico del lenguaje y lo que ello conlleva en el orden pragmático.

Pero dejemos aquí de momento este excursus y vayamos a la intención que lo ha motivado, la de proponer que el trabajo sobre el texto literario no tiene por qué ser desligado del trabajo que normalmente se considera privativo de la clase de Lengua. Dicho complementariamente, que la capacidad lectora del alumno, aplicada al texto literario, será mayor o menor también en relación a su capacidad para crear sentido a partir de otros textos y, por tanto, que el trabajo sobre el texto literario ha de ser desarrollo del trabajo sobre la competencia textual general. De ahí la conveniencia del trabajo sobre manipulación de textos, y de todos los ejercicios centrados en la paráfrasis —pensemos en la comprensión lectora y en los diversos procedimientos de comprobación y desarrollo de la capacidad que el alumno posee para captar (o construir) la coherencia textual. Partiendo de aquí, podemos introducirnos en el texto literario a través del trabajo sobre la diversidad tipológica textual, entendida ésta como una diversidad de actividades lingüísticas, en situaciones enunciativas y con finalidades comunicativas distintas. De hecho, el área entera de Lengua, en tanto representa trabajo y reflexión sobre una realidad comunicativa debiera orientarse en tal sentido.

El trabajo puede organizarse de diversas maneras. Puede pensarse en un conjunto de textos literarios —cubriendo todos los géneros— con preguntas control, cerradas, y con preguntas abiertas, además de propuestas de trabajo alrededor de la manipulación y de la producción de textos por parte del alumno. Un camino firmemente guiado hacia el conocimiento y dominio, en algún grado, de la peculiaridad del uso literario del lenguaje, de la estructura, formas y géneros de la obra literaria.

Puede pensarse también en otro tipo de trayectos, quizá más abiertos. Por ejemplo, abordar el texto literario desde alguna de sus especificidades

(lo que a su vez constituye su propia dificultad), su carácter no informativo, ficcional y lúdico.

En este sentido, se trataría de partir de los textos que de forma real cubren la necesidad que el muchacho tiene de ello, como son los textos que combinan códigos icónicos y lingüísticos; el cómic o los productos de los medios de comunicación de masas pueden ofrecer una vía. El trabajo sobre estos textos debería encararse de forma que también nos fuese propiciando una reflexión sobre los mecanismos de producción de sentido y, finalmente, a la valoración crítica de los mismos en lo relativo al carácter normalmente estereotipado del mensaje y del lenguaje. Evidentemente, tal «valoración» sólo será posible si, de alguna manera, sometemos dichos textos al contraste con textos propiamente literarios, cuyos mecanismos de sentido podemos ir descubriendo, a su vez, en relación a los mecanismos puestos de relieve en los textos caracterizados por el uso de códigos icónicos que mencionábamos. Se trataría de ver cómo el texto que consideramos literario responde a los mismos motivos que justifican el uso de esos otros textos, aunque su complejidad es mayor en función de una necesidad expresiva más amplia; conseguir que el alumno vaya asumiendo, aunque sólo sea mínimamente, esto último, nos pone en la línea de un trabajo de sensibilización al texto literario que, a su vez, nos ha de permitir avanzar hacia textos cada vez más complejos. Sin entrarnos en temporalizaciones concretas, podemos postular que este camino culmine en el trabajo sobre obras extensas de una cierta dificultad, cosa que exigirá lapsos mayores y la apertura a perspectivas interdisciplinarias.

Hemos mencionado el término *sensibilización*, palabra que parece clave para la enseñanza de la literatura en cuanto que sugiere una posibilidad de reparar en lo que no se reparaba; en lo que no se consideraba, pues no era visto. Sensibilizar al alumno a la obra literaria se consideraba un paso previo necesario para la interpretación, en una pedagogía de la literatura que tuvo éxito hacia los años 70. Dicha pedagogía partía del principio formalista y estructuralista de la especificidad de la *lengua* literaria respecto de la *lengua* de comunicación *normal* y se marcaba como objetivo el de conseguir que el alumno descubriera la mayor potencialidad significativa del lenguaje literario respecto del no literario. Dicho de otro modo, se pretendía trabajar sobre el «écart», la diferencia de la lengua literaria, diferencia procedente de la connotación y la estructura, en el sentido amplio del término.

Lejos de obviar, dulcificar o reducir la distancia entre literatura y lengua *normal*, lo que pretendía dicha tendencia pedagógica era justamente que el alumno abriese los ojos a esa diferencia, en la que se cifraba la potencialidad significativa del lenguaje literario. Lo que en principio era dificultad debía convertirse en sentido. El método preconizaba lo que podríamos denominar una terapia del efecto; es decir, partir de la sorpresa del alumno ante el texto literario —primer indicio del reconocimiento de la diferencia— para, desde ella, ir a la descubierta de los mecanismos que la han producido —objetivo cognoscitivo—, al mismo tiempo que se intenta recrear el cúmulo de significados y vivencias producidas. Ni que decir tiene que el resultado de tal método sólo se consigue si realmente se da, en algún grado, esa sorpresa inicial, la cual puede ser preparada creando una cierta situación a través de actuaciones previas.

Al margen de la teorización estructuralista a la que se adscribe, este mé-

todo de la *sensibilización* a la *diferencia* literaria nos parece especialmente coherente, en tanto concibe el acceso al texto literario desde una situación comunicativa en la que el texto se muestra, de entrada, cargado de sentido. El trabajo de averiguación de los mecanismos textuales en relación con el sentido se diferencia del comentario de texto radicalmente desde el momento en que partimos en busca de las respuestas al enigma —el del origen de tal sorpresa, el de los procedimientos de la *diferencia*— y no hacia la realización de un ejercicio más o menos académico entre adquisición de las estrategias y habilidades lectoras y reflexión sobre la lectura, la literaria en concreto. Si bien la reflexión debe contribuir al desarrollo de la capacidad lectora, en especial una reflexión llevada inductivamente, a través de un trabajo sobre textos motivados —y lúdico en alguna medida—, dichas estrategias se adquirirían de forma empírica e inconsciente. De ahí la necesidad de incorporar de forma decidida y amplia la lectura a la clase.

Detengámonos un momento en este punto. La lectura, entendida como actividad en sí, la lectura de textos completos, narrativa, obras teatrales, libros de poemas, debe ser asumida y auspiciada desde la clase. A tal efecto todo lo que pueda ser un uso instrumental de la lectura: ilustración de conocimientos provenientes de otras áreas, realización de trabajos con objetivos lingüísticos, es entorpecer y desviar el sentido de la lectura tal como la proponemos. Se trata de fomentar la lectura desde el respeto al acto de leer, con independencia de obligaciones «escolares».

El contacto con el libro ya se ha dado en el ciclo anterior al de secundaria; el fomento de la lectura, de la relación con la biblioteca escolar no debiera ser algo nuevo en el ciclo que se inicia a los doce años. De hecho, tal contacto ha tenido su origen en un momento incluso anterior al dominio de la lectura y la escritura por parte del niño, a través de la narración oral de cuentos, breves historias, etc. Pues bien, se trata de no interrumpir sino de contribuir al desarrollo de un proceso como el mencionado, cuyo sostén es la gratificación intrínseca que proporciona la lectura, es decir, lo mismo que de hecho motiva a cualquier adulto a la lectura.

La clase de literatura, decíamos, debe asumir la lectura y, por tanto, el contacto con la biblioteca del centro o con las públicas al alcance (obviamente es indispensable disponer de bibliotecas, lo cual no es desgraciadamente algo con lo que de entrada se pueda contar).

Normalmente el adulto lee aquellos libros sobre los que posee alguna información a partir de la que formular las primeras hipótesis sobre el contenido del libro. Esta información le llega al adulto a través de intercambios comunicativos diversos, pero fundamentalmente los realizados en su entorno. Se trata de que la clase favorezca la creación de un entorno: de entrada, proporcionando una lista, comentada, de lecturas extensa y muy variada en lo que respecta a géneros, temática, dificultad —al igual que no existe un único tipo de lector en el mundo adulto, no podemos, ni es interesante, pretender que lo haya entre los alumnos del ciclo de secundaria.

Si bien las lecturas que constituirán esa lista deben de adaptarse al propio horizonte de expectativas de la edad, no debemos exclusivizar en ella la literatura juvenil estándar. El horizonte que acabamos de mencionar debe ser entendido como una referencia que a su vez no excluye la propuesta de títulos que en principio podríamos juzgar que lo rebasan. El libro clásico, es decir, el que sería objeto de estudio en la clase de historia literaria

debe incorporarse también a la mencionada lista, por supuesto en las condiciones de adaptación al horizonte mencionado. Por otro lado, no podemos, obviamente, limitarnos a la literatura autóctona.

En segundo lugar, la clase debe constituirse en un foro de opinión que dé lugar a todo tipo de actividades alrededor de la lectura, desde la exposición a la lectura forum, así como favorecer el contacto con el mundo del libro.

## CULTURA, IDENTIDAD Y COMPETENCIA LITERARIA

El término «Competencia Literaria» ha sido frecuentemente utilizado para designar aquellas capacidades que se relacionan con la lectura y producción de textos literarios. La mimesis respecto del término chomskiano «Competencia Lingüística» es evidente y puede inducir a error, pues puede llegar a sugerir una interpretación de dicha competencia en el ámbito de lo genético innato (son conocidos los intentos de perfilar una gramática universal de base lingüística y lógica para la literatura, y su fracaso), que de ningún modo es el sentido que aquí nos interesa y podemos admitir. El sentido que nos interesa —más cercano al uso corriente del término «competencia»— al integrar todas aquellas capacidades que señalábamos más arriba, quién podría dudar que presupondría, pues, un saber extenso y diverso, contra el cual el lector proyecta el texto literario en el momento de la lectura. Dicha competencia literaria integraría necesariamente la capacidad de contextualizar, en el sentido de capacidad para relacionar la obra literaria con otros textos, otras series artísticas y otros productos del pensamiento humano, integrados en la Historia; la propia Historia en definitiva.

Si, como decíamos antes, el objetivo primero del ciclo de secundaria que nos ocupa ha de ser el de «crear» lectores, al reescribir dicho objetivo como contribución al desarrollo de la competencia literaria de nuestros alumnos —y parece evidente que podemos hacerlo— volvemos al tema de lo histórico en relación con la literatura, aspecto que habíamos abordado al principio de este trabajo.

Hablábamos al principio del «modelo histórico» como paradigma de lo que, fundamentalmente, había sido la enseñanza de la literatura en el período educativo entre los 12 y los 16 años que en la Reforma corresponderá a la Secundaria. Ciertamente el modelo mencionado tenía la virtud de poner ante el alumno el conjunto de la literatura escrita en su lengua nacional, de manera que por lo menos, y ante todo, se aseguraba que el alumno no iba a ser un ignorante respecto de su propio patrimonio cultural. El conocimiento del propio patrimonio literario y cultural tenía por objeto último el de velar, en cierto sentido, por la integración social de los futuros ciudadanos adultos. Enraizamiento es una palabra que aparece en los documentos sobre propuestas curriculares, editados recientemente por la Generalitat de Catalunya, al referirse a la necesidad de que los alumnos conozcan la literatura propia. Ahora bien, cabe preguntarse si la función de la literatura, no ya única, siquiera principal o de primer plano de importancia es la de «enraizar» a alguien en alguna identidad colectiva. Cabe preguntarse, asimismo, acerca de los límites de esa identidad, máxime si ésta es entendida en términos de cultura, y, concretamente, sobre si éstos coin-



ciden estrictamente con los de una lengua y un determinado espacio geográfico-político —tan variable éste, por otro lado, a lo largo de la historia.

Por supuesto, no vamos a descubrir ahora ni a discutir el valor documental de la literatura, ni mucho menos su relación dialéctica con la historia. Es más, creemos que ésta debe ser una dimensión imprescindible en la enseñanza literaria, y no sólo porque, como decíamos más arriba, constituye parte de lo que entendemos como «competencia literaria», también porque, desde la perspectiva histórica, la literatura nos permite configurar una imagen del hombre como ser social e histórico en formación constante.

Finalmente, cabe ser escépticos acerca de que el método apropiado para la presentación crítica —de entrada, a salvo de cualquier teleología— de la obra literaria en su relación con el contexto histórico sea el de una historia del patrimonio literario cronológica, completa. De hecho, algo así era lo que se pretendía hasta la fecha, especialmente en el 2.º curso de B.U.P.

No nos parece adecuado, por las razones mencionadas desde el principio de este trabajo, asomarnos a la historia literaria en los primeros años del ciclo. En todo caso, nuestra propuesta sería la de acercarnos a dicha dimensión histórica hacia el fina del ciclo, aunque desde luego no como se ha venido haciendo hasta ahora. Para empezar, una historia completa, que en el caso de la literatura en lengua castellana abarca desde el medioevo hasta nuestros días —con periodos especialmente densos y complejos— y que incluye también la literatura hispanoamericana, es literalmente irrealizable en el espacio de un solo curso; y creo que esta consideración ya basta por sí sola para descartar dicha alternativa.

Si de lo que se trata es de abordar la historicidad del texto literario, ello puede hacerse perfectamente a través de la selección de unidades monográficas, en cortes sincrónicos practicados en el conjunto del devenir histórico, definidos por el interés hacia ciertos momentos o hacia ciertos temas y problemas (con lo dicho me remito a L.E.N.D.<sup>1</sup>). Dicha selección monográfica nos ha de dar la posibilidad, siquiera en cuanto al tiempo material, de plantearnos un trabajo más completo y más complejo, lo que, a su vez, ha de hacer posible la apertura hacia la interdisciplinariedad.

Como última reflexión acerca de la visión histórica de la literatura cabría plantearse la posibilidad de no limitarse exclusivamente a los textos de la literatura propia. Introducir textos de la literatura universal es algo que parece perfectamente posible y adecuado a la metodología de los cortes sincrónicos: desde dichos textos se pueden abordar cuestiones de intertextualidad, de circulación internacional de las ideas y movimientos estéticos, al mismo tiempo que nos abrimos a una más amplia y real contextualización. Es más, creo que es lícito —aunque por supuesto no obligatorio— plantearse, con todas sus consecuencias, la posibilidad de abordar la literatura desde un enfoque supranacional.

Entre las eventuales objeciones a una propuesta como la que acabamos de hacer, podría contarse con la de que algo así significaría renunciar a la posibilidad de trabajar la literatura como modelo de expresión lingüística en la propia lengua. Sin embargo, no sólo se poseen excelentes traducciones, que en sí mismas pueden ser modelo de uso lingüístico, sino que, en general, cabe plantearse la realidad pedagógica de los modelos, su verdade-

<sup>1</sup> L.E.N.D., *La Letteratura*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1985.

ra incidencia; dicho de otra forma, cuáles son los verdaderos modelos que el alumno elige y asimila a su expresión. Finalmente, el patrimonio auténtico y la oferta a la que, como lector, accederá el alumno fuera de la escuela será la de la literatura universal.

---

*Datos sobre el autor*

*Eduardo Aznar es profesor de Literatura en el Instituto Carles Riba de Barcelona.*

