

5

«A vueltas con la enseñanza de la Literatura»

Por Javier FORNIELES ALCARAZ (*)

La educación en España, como pilar fundamental que es de la sociedad en la que nos movemos y a la que aspiramos, se encuentra en una etapa de crisis, entendiéndose este vocablo de un modo positivo, como expresión válida de las inquietudes y acciones que se emprenden en busca de la potenciación y mayor eficacia de la misma.

La complejidad actual no puede dejar de afectar al contenido de las materias del Bachillerato ni a los objetivos que se deslinden a la hora de cumplimentarlos. Fruto de todo ello son, por ejemplo, los nuevos programas de EGB, tan prometedores en lo que atañe al aprendizaje de la propia lengua (1). Quizá sea ahora un momento oportuno para contrastar ideas y para que cada uno reflexione sobre su tarea específica. En mi caso particular, quiero ofrecer el estudio de algunos problemas que se observan en la enseñanza de la literatura, citándome al segundo curso de BUP, donde figura como asignatura obligatoria.

Para empezar, una lectura del contenido de las disposiciones ministeriales recogidas en el «BOE» (18-5-1975), nos sitúan ante una triple finalidad en este curso:

a) «Provocar el gusto por la lectura»; b) «enseñar a leer críticamente»; c) «proporcionar un mínimo de conocimientos histórico-culturales». Además, para conseguirlo, se propugna el comentario de textos, exigiéndose «un planteamiento del estudio literario basado en la sucesividad cronológica de los textos y en el análisis de los mismos como medio de enriquecimiento humano, cultural y lingüístico».

Objetivos tan laudables resultan, sin embargo, demasiado ambiguos y abren una serie de posibilidades que en mi opinión, y como me gustaría probar, desvirtúan buena parte de los posibles logros, así como las capacidades que cada futuro bachiller debe conseguir mediante el estudio de esta disciplina.

Para comprender mejor la cuestión es preciso reflexionar previamente sobre las ideas comúnmente aceptadas a la hora de caracterizar los participantes en el acto de comunicación que llamamos literatura. Es un tema que ha tratado en España con abundancia un crítico tan solvente como F. Lázaro, quien además ejerce una saludable influencia en la EGB y BUP a través de sus admirables libros de texto.

Lázaro Carreter nos habla, siguiendo el esquema de Jakobson, del emisor-autor, como hombre de «cualidades singulares», dotado de una especial sensibilidad. Por otra parte, la obra literaria es presentada como «resultado de una creación, destinada, en la intención del autor, a la perduración»; «desinteresada, esto es, de eficacia no práctica»; «de naturaleza estética, es decir, destinada a proporcionar al público placeres de orden espiritual» (2).

La opinión, anteriormente citada, aparece por lo general en todos los que se ocupan de la literatura y del comentario

de textos en los manuales del Bachillerato. La literatura queda así vagamente enmarcada como algo que ilumina nuestra intimidad, como algo estrechamente vinculado a la sensibilidad del lector encargado de «recrear» el texto. Son planteamientos que se producen como expresión del funcionamiento inconsciente de una determinada concepción de lo literario, olvidando además las restricciones que sobre las estimaciones que colocan el punto nodal de la literatura en el «yo» del lector o del autor, va señalando el mismo F. Lázaro.

En realidad todas estas interpretaciones tienen por base errores que podemos localizar, primeramente como desvela J. C. Rodríguez (3), en considerar la literatura como «obras de un autor», «como expresión de la voz interior de un autor» y en caracterizarla porque «en tales textos se expresaría mejor que en ninguna otra parte la propia intimidad del sujeto/autor de la obra». En segundo lugar, esa «verdad interior» se considera como una «realidad eterna», pues el hombre aparece siempre dibujado con «una común estructura de la base inalterable a lo largo de los siglos».

A partir de estas interpretaciones la literatura queda abocada a posibilitar el encuentro entre la intimidad del autor y del lector, lo cual es posible por tener ambos el conjunto de nociones que se supone animan el ser «hombre», realidad esquiva y que por ello mismo esconde toda una larga serie de supuestos ideológicos.

En perfecto acuerdo con los presupuestos criticados por J. C. Rodríguez se mueven, por ejemplo, las, paradójicamente anticuadas ya, «Nuevas orientaciones pedagógicas», elaboradas por el Ministerio para la EGB. Se hablaba allí del «comentario de textos literarios como diálogo entre lector y autor», de la necesidad de seleccionarlos adecuadamente pues «deben servir de fuentes motivadoras de experiencias» (4). El vocablo «diálogo» y la utilidad perseguida ofrecen una clara muestra de la consideración del autor, del hombre, fuente de la obra, como un sujeto que independientemente de su situación histórica presenta vínculos esenciales con el receptor, los cuales posibilitan ese «diálogo» cordial.

Toda esta concepción de la literatura permite, además, la suposición de que el saber, lo racional, anula o disminuye el placer de la lectura, que descansa en esa comunicación, y permite la separación tajante entre las materias de «ciencias» y aquellas otras, menos rigurosas, abandonadas a la suerte de esa hipnosis que, con el profesor como medium, consiga conectar emotivamente a nuestros rebeldes alumnos con los espíritus preclaros de épocas pasadas, a fin de que se establezca el mencionado diálogo (5).

De aquí el cuidado puesto en el «BOE» en señalar como objetivo sólo «un mínimo de conocimientos histórico-

(1) Pueden verse en el número 206 de «Vida Escolar», correspondiente a marzo-abril de 1980, con una introducción de F. Lázaro.

(2) Son palabras que pertenecen al libro de texto «Literatura española 2», de la editorial Anaya, que firman F. Lázaro y V. Tusón. El planteamiento aparece más completo en «¿Qué es la literatura?», Public. Univ. Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 1976, recogido también en «Estudios de lingüística» Ed. Crítica, 1980.

(*) Catedrático de Lengua y Literatura IB núm. 5. Almería.

(3) «Teoría e historia de la producción ideológica», Ed. Akal, 1974, págs. 5 y 11. En la reducida introducción de este volumen se agolpan magníficas consideraciones sobre la crítica literaria, las cuales pretendemos seguir en este trabajo.

(4) Ed. Escuela Española, Madrid, 1972, págs. 10-11, 24 y 50-52.

(5) De todo ello habla F. Vernier en «L'écriture et les textes», éditions sociales, París, 1974.

culturales», el hecho de anteponer el «enriquecimiento humano» al «cultural y lingüístico», y la consideración de la obra como una comunicación lingüística y una creación artística producida dentro de un contexto histórico-social, afirmaciones que valoran la obra como una comunicación entre sujetos que comparte una esencia, una humanidad común, independientemente del momento histórico; si bien dicha humanidad surge envuelta, rodeada por unas características accidentales, epocales, que modifican en algo la verdad eterna, universal, que hay que saber extraer y que comparten autor y lector. Sin embargo, la literatura no existe «dentro» de un contexto histórico, sino que es un producto únicamente analizable a partir del mismo, que funciona exclusivamente en relación a ese contexto.

No se trata, pues, de aludir al entorno cultural para hacer el mensaje de la obra más explícito, ya que el camino es inverso y el texto, su forma y fondo, no pueden entenderse más que por el conocimiento riguroso de la situación histórica en la que se diluyen, afirmándola, negándola o prolongándola, las palabras del autor.

Estamos, desde luego, de acuerdo con que el estudio «de la literatura sólo puede hacerse leyendo obras literarias», y apoyamos que «explicar un texto es ir dando cuenta, a la vez, de lo que un autor dice y de cómo lo dice» (6), pero es preciso, además, desbrozar dicho texto con arreglo a la coyuntura histórica a la que no sólo alude, pues es ella quien le proporciona su sentido específico y mejor explica su fondo y forma.

Pero veamos cómo funciona en la práctica docente las actitudes que conciben la literatura de un modo ahistórico, actitudes que se observan más claramente en aquellas coyunturas más alejadas de la actual, es decir, que menos permiten suponer un fondo humano común, una misma sensibilidad entre lector y autor para establecer una comunicación que recree el texto.

Si repasamos brevemente el índice de lecturas con que se abren nuestros libros de texto, nos encontramos con que, al ocuparse del «Poema del Mio Cid», se seleccionan, una y otra vez, no los fragmentos que contribuyan a explicar el cantar de gesta, su funcionamiento dentro de la cultura medieval y sus peculiaridades formales, sino aquellos que puedan despertar ciertas analogías con el presente en el cual se desenvuelve el adolescente, acompañándolos con concisos comentarios que tratan de las notas distintivas de las costumbres de la época, pero entidades como rasgos extraños que pueden impedir la síntesis afectiva, el diálogo entre lector y texto, sostenido sobre la supuesta verdad humana, atemporal, que esconde toda obra literaria.

Aparecen así de continuo la «conmovedora» despedida del Cid en San Pedro de Cardeña, o los «patéticos» versos que narran la salida de Vivar y las «emotivas» palabras de la niña ciega, junto al episodio del león por su valor humorístico (7).

Aparecen siempre comentarios que presentan al Cid, en aras de ese «enriquecimiento humano» y de «provocar el gusto por la lectura», que señala el «BOE», como «hombre cordial» pues ejerce «una vivísima simpatía sobre nosotros», que «nos conmueve por la honda verdad humana» (8); comentarios que nos hablan de la «ternura entrañable» hacia su familia, de la «humanidad» del héroe (9) de que «tiene particular valor humano la figura del Cid, heroico y prudente, leal a su rey, padre y esposo amante» (10), de «la

normalidad de sus sentimientos humanos», de su «ternura», «constante en el cantar» (11), o se afirma, para terminar, un «sentimiento familiar, ya como marido, ya como padre» (12).

Dejando de lado las candorosas amonestaciones sobre la simpatía o el placer que pueda obtener el arisco y desagradecido alumno, el aluvión de afectos que transparente esta selección que del poema castellano se suele hacer, nos permite comprender mejor los problemas que arrastra el óptimo deseo de sensibilizar, de establecer una comunicación cordial con los jóvenes lectores. Porque, en primer lugar, ¿es lícito hablar sin más de la familia del Cid, o plantear las relaciones de sus componentes como una malla de sentimientos? La respuesta debe ser negativa. Además, tampoco los fragmentos seleccionados son los más representativos del poema, sino que se repiten, porque son los más emotivos; es decir, por ser los más cercanos a nuestra sensibilidad y a las experiencias cotidianas del adolescente sumergido mayoritariamente en la vida familiar. Pero nada tiene que ver lo que hoy entendemos por «familia» con lo que ocurre en esas escenas del poema. Si en el mismo se destacan, es por la importancia que alcanza el linaje, su posible destrucción y su apoteosis final, en el orden feudal. El alumno, en cambio, probablemente, obtenga la conclusión de que el poema, esencialmente, con los sufrimientos familiares y el happy end final, no es sino una variante más de las sagas televisivas que se nos brindan a diario; sólo que más aburrida, dada su venerable antigüedad.

Muy distintas perspectivas podrían ofrecer un comentario que incidiera en los peligros de leer el texto inocentemente, de proyectar nuestra inconsciente ideología en estos fragmentos que responden a una situación histórica opuesta, radicalmente divergente a la actual. Recordemos, como muestra, el ejemplo que incluye El Conde Lucanor en su quinta parte, al referirnos lo que ocurrió con «un caballero» que «avía un fijo que era assaz buen escudero», donde elogia Patronio la gran lealtad del mismo por herir a su padre para librar a su señor, relato que descubre a la perfección la distinta jerarquía existente en el pensamiento medieval para los afectos privados (13).

El problema bosquejado repercute especialmente en los programas sobre la Edad Media, que, de acuerdo con una visión ahistórica de la literatura, enraizada en la concepción de la obra como comunicación entre sujetos, persiguen nuestros textos con los mismos patrones en el siglo XX que en el XII o XIV. No se puede poner como norma lo que señala el «BOE», es decir, el «estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores y obras siguientes», cuando la noción de autor es algo históricamente dado, que no funciona como elemento relevante en el medioevo. Fijémonos en la necesidad de añadir el vocablo «u obras», que designa el frustrado intento de atribuir cada texto a un autor, a una sensibilidad particular, como si es posible hacer en siglos posteriores muy distintos ideológicamente.

Los ejemplos aducidos en el «Poema del Mio Cid» podríamos multiplicarlos espigando las restantes lecturas, pero quizá la muestra más palpitable del error que cometemos sea una ausencia, la injusta marginación de los ingentes esfuerzos alfonsíes, que en nada estima el programa oficial. Lamentablemente toda aquella labor que de modo tan patente exhibe en su forma y fondo la cultura del medioevo, queda excluida por su falta de «originalidad» y la imposibilidad de explicarla como expresión de la intimidad de un

(6) F. Lázaro y E. Correa, «Cómo se comenta un texto literario», Ed. Catedra, 1975, 12. ed., págs. 13 y 20.

(7) Por ejemplo, los manuales de las editoriales Everest, Ecir, Anaya, Bruño, etcétera, realizados, respectivamente, por P. Jauralde, Ruiz Lagos y Rubio Latorre, F. Lázaro y V. Tusón, D. Jiménez y E. Santamaría.

(8) J. García López, Literatura española, 2. Ed. Teide, 1978, pág. 56.

(9) M. Ruiz-Rubio, Lengua y Literatura, 2. Ed. Ecir, 1978, pág. 91.

(10) I. Bonnin-J. Comas, Literatura española. Tempo, 2. Ed. Vicens-Vives, 1976, pág. 60.

(11) F. Lázaro-V. Tusón, Literatura española, 2. Ed. Anaya, pág. 50-51.

(12) D. Jiménez, E. Santamaría, Glosa, 2. Ed. Bruño, pág. 78.

(13) Puede verse en las págs. 284-95 de la edición de J. M. Blecua, Ed. Castalia, 1971, 2.ª Edición.

autor concreto, a fin de lograr una comunicación directa, una fusión con el lector (14).

En definitiva, sería mucho más provechoso seleccionar textos que ilustren el desarrollo, prolongación y vicisitudes de nociones claves en la Edad Media, agrupadas por epígrafes como la relación siervo-señor, la sacralización, etcétera, las cuales sí vertebran nuestra literatura medieval, para volver, si se quiere, al esquema de autores en las etapas históricas en que ello es fundamental para comprender una obra. De este modo explicaríamos lo que sí dicen los textos y además desarrollaríamos una postura lúcida ante el mensaje escrito y no una pasajera aceptación, en el más optimista de los casos, fundada en falsos sobreentendidos.

A mi entender, descuidar estos hechos provoca que nuestros estudiantes tengan la literatura como una especie de pozo del que alegremente se pueden sacar todo tipo de vivencias; al que hay que recurrir, no para aprender, sino para reafirmar las propias opiniones y estados de ánimo, dejándola como algo inútil cuando no se adapte servilmente a nuestros propósitos. Al desvirtuar el mensaje de nuestros clásicos, haciéndoles decir lo que no pueden, nos privamos de sus auténticas enseñanzas, de la lógica admiración por su habilidad lingüística para dar curso a una serie de inquietudes que tienen lugar en un momento histórico concreto, de entender el porqué de sus opiniones y el modo certero en que vienen expresadas. Pensemos que cuando el adolescente ponga en cuestión los valores familiares, las ternuras, afectos y lágrimas del Cid, quedarán relegadas piadosamente a la inocente niñez-noñez. No nos extrañemos de que, llevados de una buena fe indudable, seamos nosotros mismos quienes consolidemos algo denunciado entre otros por F. Lázaro: la consagración del «mito de la literatura contemporánea, en revancha contra el mito académico del clasicismo», el hecho de que «un simple recital de poemas escritos por autores actuales hostiles a la burguesía tengan o no contenido socialmente crítico, se convierte en ceremonia contestataria» (15). En efecto, si alteramos el sentido genuino de las obras a comentar a fin de provocar la aquiescencia en el lector, estamos fomentando un «gusto» que, por esa senda, reclamará al final textos cada vez más sazonados por la actualidad, más fáciles de digerir sin esfuerzo racional, escondan lo que escondan, y sin

(14) La situación, por otra parte, es fiel reflejo de lo que mayoritariamente ocurre con la crítica especializada en torno al tema. Recuérdese la importancia concedida a la participación real a que hace referencia el Libro de la Ochava esfera, por señalar otro ejemplo. O por señalar un último ejemplo, en el ámbito de los manuales, la importancia que cobra Don Juan Manuel porque «no traduce», por «tener un estilo propio».

(15) «Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación», incluido en el volumen «El comentario de textos», Ed. Castalia, 1973, pág. 12.

confrontarlos con las demás reflexiones que la realidad nos brinda.

Quede claro que estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de D. Alonso: «nada más informativo del hombre que la educación literaria» (16), y que valoramos positivamente la reacción que supuso el comentario de textos, con la insistencia puesta en la necesidad de acabar con los antiguos usos pedagógicos, pero es preciso evitar el sempiterno pecado que explica bien F. Rico: «Cuando una cultura se encuentra con una herencia literaria tan acreditada como remota de las preocupaciones del día (o quizá peligrosa), recurre siempre al alegorismo, a inventarle al texto ocultas referencias a los temas y difemas de moda» (17). El mismo crítico apunta con acierto algo que tomaríamos como divisa: «Urge disociar literatura y vida.» Debemos, pues, ante la pregunta «¿puede permanecer sorda la pedagogía literaria a estas demandas de incardinación en la realidad presente que de ese modo se le hace?», por muy dramática que resulte su formulación, en la mayor parte de los casos, contestar afirmativamente. Precisamente para conseguir lo que señala F. Lázaro más adelante: «La no aceptación de nada que les venga en el futuro desde la demagogia o desde la explotación enervante, sin hacerlo pasar antes por la aduana de la razón» (18).

No hagamos, en consecuencia, de la literatura un medio destinado a propagar valores que siempre es preciso aquilatar con sumo cuidado, por muy «eternos» y consolidados que nos parezcan (19). No provoquemos la identificación con el texto, pues anulamos así el placer que debe acompañar cualquier lectura en la que, como he dicho en otro lugar, el ser humano, culturalmente desarrollado, busca algo más que confundirse con los gozos y desventuras del protagonista o sumergirse en la peligrosa magia de las palabras.

Finalmente, pensemos que la literatura, como cualquier materia, no es siempre atractiva de principio, sino que en muchas ocasiones su valor reside en las dificultades que nos lleva a vencer para captarla en su totalidad. Aunque sólo sea para comprobar de un modo narcisista el buen funcionamiento de nuestro cerebro. Pero, de todos modos, sigamos uno u otro camino, lo que resulta obvio es la dificultad que supone conseguir un resultado eficaz con unas aulas abarrotadas que impiden el control y corrección del proceso encaminado a obtener unos objetivos ambiciosos de la enseñanza de la literatura.

(16) En «Literatura y educación», Ed. Castalia, 1974, pág. 17.

(17) Id., págs. 123-24.

(18) En «Cuestión previa: el lugar...», op. cit. págs. 23 y 27.

(19) En el artículo de F. Valls, «Mirando hacia atrás», que aparece en Cuadernos de pedagogía, núm. 66, junio, 1980, se pueden degustar buenos ejemplos del peligro señalado.