

La educación literaria en Enseñanzas Medias

Antonio Rodríguez Almodóvar

I

Confieso que empecé a redactar esta ponencia en completo desacuerdo conmigo mismo. Pocas veces he sentido menos deseos de hacer algo y, al mismo tiempo, mayor necesidad de acometerlo. A eso me refiero. A una tan vulgar discrepancia entre pulsión y compromiso. Para mí, que vivo alejado de las aulas desde hace varios años, -por razones que quiero creer circunstanciales-, la pulsión literaria se reduce a escribir y a gozar de mi propia escritura todo lo que puedo y, por supuesto, a gozar de la buena escritura de los demás, siempre que logro vencer la natural envidia que me sigue produciendo el hecho de que otros escriban y que lo hagan mejor que yo. Lo demás, no es que no me interese, es que me aturde.

Me aturde el marasmo burocrático y mercantil en que veo sumergida a la literatura de arriba abajo, víctima privilegiada del fetichismo de la comunicación social. Por eso considero de la mayor importancia el que seamos capaces de sacarla de ahí, para que perviva. A eso llamo compromiso. Una vieja palabra a la que me aferro, quizás compulsivamente; como me aferro a la creencia ilustrada de que la mayoría de los males de este mundo podrían tener solución a través de la escuela. (Claro que primero hay que reformar la escuela, ya lo sé). Y ahora que lo pienso, puede que el único punto de contacto entre los dos polos del conflicto, y lo que evita que derive en esquizofrenia, sea precisamente la reversibilidad de la ética que hay en ambos: la ética del placer literario y el placer de la ética profesional. Prestándose mutuo sentido el escritor y el profesor que hay en la mayoría de los que nos dedicamos a esto, es como vendría a reformarse también la difícil tarea que nos queda por delante. Lo malo es que muchas veces ese binomio ha funcionado justamente al revés, devorándose el uno al otro: el escritor frustrado se ha comido al buen profesor que pudo ser, y el mal profesor ha acabado con el magnífico escritor que llevaba dentro. (Aviso para navegantes).

Sé muy bien que todo cuanto llevo dicho no hace sino tratar de encubrir una carencia: la de no saber por dónde empezar. Y es lógico. La voluntad de situar este discurso en un cierto autoanálisis -cosa que ya habrán detectado ustedes- mal se avendría con una disposición ordenada, racionalizada, del problema. ¿Pero cuál es el problema? En primer lugar, algo que yo quiero decir y que no sé bien qué es, pero que contribuye poderosamente a aquel aturdimiento. (Hasta ahí normal en toda neurosis, dirán ustedes). En segundo lugar, que ese algo creo afecta también a mis congéneres y que de ello participamos todos a través del inconsciente de la profesión escritor-maestro, en un momento históricamente crítico. El momento en que la literatura se está depreciando rápidamente como valor social, y en que producir neo-lectores se está convirtiendo en una tarea titánica, frente al inmenso poder de los audiovisuales; tarea de la que las instituciones educativas quieren saber poco. ¿Es eso? Creo que sí. Entre otras muchas cosas, pero eso fundamentalmente. (No me privo de anunciar un cataclismo posible para dentro de una decena de años; cuando los profesores de literatura de la Universidad se hayan quedado sin alumnos), (claro que habría que saber si no es eso lo que persiguen verdaderamente, inconscientemente).

Siguiendo con el símil psicoanalítico, mejor será proceder a su manera, empezando por cualquier parte; por el último sueño quizás; por un lapsus, por ese recuerdo que no nos deja en paz.

Recuerdo el último año que di clases en el Instituto. (El último que di clases en la Universidad ya casi no lo recuerdo). Un poco fue aquél el primero de una nueva experiencia, de un nuevo modo de empezar a entender la compleja necesidad de cambiar por completo la profesión. Meramente eso ya parecía un atrevimiento en 1984, y expresarlo, aún más. Recuerdo una violenta discusión con un colega en torno a la alternativa de que un alumno nuestro adquiriese su título de bachiller sin saber quién era Santa Teresa, con tal de que hubiera adquirido el hábito de lector y el gusto por la expresión oral y escrita:

o lo contrario. Me dirán ustedes que el ejemplo no sirve por su misma radicalidad. Yo creo que sí. Es más, yo creo que eso ya está ocurriendo. Saber normalmente quién es Santa Teresa no sirve para nada, excepto para adquirir un signo de clase. (También para aprobar ejercicios de oposición tipo «test». Pero eso forma parte de lo anterior).

Aquel año introduje en mis clases ciertos perfiles de club literarios; pusimos la biblioteca patas arriba; recitamos, cantamos, y discutimos severamente sobre literatura actual. Me apoyé en literatura extranjera de todos los tiempos. Pero también me faltó valor para desarrollar el modelo y tirar por la borda a Santa Teresa. Bueno, lo hicimos, pero en seguida le arrojamos un salvavidas. (Yo también tuve suerte. Un nuevo requerimiento político me apartó otra vez de la docencia).

No quiero que parezca que todo aquello fue demasiado temperamental. Mentiría, y hoy me he propuesto no mentir. En realidad, aquello vino también a consecuencia de una larga y solitaria reflexión que venía realizando desde que escribí *La estructura de la novela burguesa*. Bien sabía yo que el oficio de enseñar lengua y literatura a los adolescentes había entrado en crisis definitiva porque otras muchas cosas lo habían hecho anteriormente. Y que estos lodos no venían sino de la misma placenta polvorienta del 68, el más productivo fracaso de la cultura occidental. Lo que de ningún modo parecía decente era seguir involucrando a nuestros muchachos en un gastado modelo pedagógico, como si nada hubiera ocurrido, como si no fuéramos conscientes de:

-que el signo poético no existe, y sí la imposibilidad semiológica de definir lo literario, como no fuera en tanto que placer (Barthes).

-que muchas extrapolaciones de la lingüística formal a los estudios de literatura, es decir, presuntamente semióticas, cuentan con la mera hipótesis analógica por todo fundamento científico.

-que existen serias dudas acerca de si la literatura es un *acto de habla* puro (Austin) o más bien un *pseudo-acto de habla* (Ohmann). En este caso sería el suyo un discurso despragmatizado, capaz de dar alguna explicación de la ambigüedad del mensaje literario. (Las aparentes excepciones, como la literatura comprometida, empiezan a revelar que no son tales con el paso del tiempo). No ha de confundirse, sin embargo, ambigüedad con imprecisión. Lo primero es una cualidad literaria, que no hace sino remitir el texto al contexto histórico-social, para alcanzar su «verdadero sentido» (el más ampliamente admitido por los destinatarios de su tiempo); lo segundo responde a mera torpeza del escritor. De hecho, las grandes obras literarias poseen un alto grado de precisión en aquello que *intentan* decir, contando para ello con el código social y cultural de su tiempo (*Celestina*, *Libro de Buen Amor*, *Lazarillo*, *Quijote*). En este sentido, la literatura es una pieza clave en el proyecto de dar una explicación científica de toda la cultura (Lotman).

-que la relevancia de lo sistémico en la obra literaria no garantiza, sin embargo, su autonomía o independencia. Por el contrario, ésta se halla fuertemente mediatizada por los sistemas exteriores al texto, hasta el punto de ser su estructura significativa un trasunto de estructuras sociales, antropológicas, psicológicas e incluso económicas (isotopías, Goldman). Ello permite explicar la aparente paradoja de que existan «obras inmortales», pues ellas han sido capaces de incorporar a su discurso problemas de apariencia universal, como el de la crisis erótica (Edipo), o el ansia de inmortalidad (Fausto), o la problemática del poder (tragedias históricas de Shakespeare). En realidad, no son tales «cuestiones universales», sino muy duraderas, por tratarse de conflictos primordiales en la configuración de la cultura occidental.

-que la introducción del componente semántico en la superación de las dualidades convencionales del modelo morfofonológico, amplía el campo de la discusión estructural hasta darle configuración triangular: lenguaje, símbolo, pensamiento (Piaget), con diversos grados y formas de interacción. La metodología de la enseñanza de la literatura debe tener en cuenta esos grados, para adaptarse a la edad psicológica o académica de los alumnos, y para introducir prácticas docentes con amplias referencias a códigos simbólicos socio-culturales e ideologías históricas, como una ampliación natural del análisis de las estructuras internas de la obra.

-que la Historia de la Literatura debe ser abordada como un aspecto autónomo en estas enseñanzas, pero en estrecha relación con una poética general, que se ocupará más de problemas tipológicos o morfológicos, taxonómicos, intertextuales (Kristeva, Genette), de carácter general, que no de grupos de autores, biografías, incursiones esporádicas en la historiografía, la filosofía, etc. Por ejemplo, más de una tipología del soneto por épocas, que de los avatares biográfico-sentimentales que hay tras los sonetos de Quevedo. El resultado habitual de la concepción tradicional de una historia de la literatura no es más que un conglomerado inarmónico de rasgos históricos ocasionales, biografías, determinaciones excesivamente genéricas, paráfrasis temáticas (lírica) o argumentales (narrativa), elucubración esteticista e indagaciones coyunturales en otros dominios. Los grandes movimientos (Barroco, Renacimiento, Romanticismo, Modernismo) sólo deben tomarse como referentes indicativos y siempre vinculados a planteamientos más genéricos de la Historia cultural (arte y filosofía, sobre todo).

-que en la época de la adolescencia predomina el afianzamiento del lenguaje natural, y la concepción del mundo transita fundamentalmente a través de él. Es de la edad en que se adquiere confianza en las palabras, se profundiza en la expresión y se desarrolla el placer del idioma, por su gusto formal y como fuente de símbolos, donde se incluyen las imágenes, metáforas, dobles sentidos y, en general, toda la gama de deslizamientos «literarios» de la lengua más acordes con la inestabilidad emocional. De ahí que los adolescentes escriban versos y relatos inconfesables, como formando parte de su *yo* en trance de formación. Finalmente, no se consolidan las ideas que no se deriven precisamente de estos placeres, tanto sensibles como imaginativos, muy próximos también a la sentimentalidad. De ahí el alto riesgo que corren también los

jóvenes de adquirir prejuicios fundados en meras apariencias de significación, en símbolos primarios. Todo ello es preciso tenerlo en cuenta, para graduar correctamente nuestras enseñanzas, conforme a una cierta correlación de edad, placer, y saber, que matice la personalización de las enseñanzas, desde la muy intensa al principio, a las menos intensas o tecnificadas, al final.

-que lo que de verdad vincula a la lengua con la literatura es lo que no se ve de ambas, a saber, la gramática, entendida como el modo particular que posee todo lenguaje de estructuras en secreto, lo mismo que el inconsciente (Lacan, Piaget), lo mismo que la Historia (Lukács) lo mismo que la Cultura (Althusser). Que todo sentido se aloja en la estructura (Greimas), único lugar donde se resuelven las dialécticas duales.

-que todo ello, en suma, significaba la necesidad de superar los modelos binarios de las ciencias matrices, desarrollando ciertas intuiciones finales o, por el contrario, juveniles, de sus creadores: del modelo goce-frustración de Freud, incorporando la sublimación estética y el «no-importa- morir» como la forma más perfecta de catarsis; de lengua/habla de Saussure, introduciendo la *norma*, esto es, un valor histórico, transitorio, pero que acaba actuando sobre la estructura lingüística. Al modelo capitalismo/comunismo, una variante de economía social de mercado, redistributiva. La conexión entre Freud y Saussure a través de Lacan, o de Freud y Marx a través de W. Reich, permiten un margen a la esperanza de llegar a saber un día por qué Esquilo, Shakespeare o Goethe (los tres autores predilectos de Marx) no parecen perecer, o lo que es lo mismo, por qué es posible y hasta dónde una cierta autonomía de la estética literaria, vinculada a las estructuras profundas más que a la superficie textual, como algo perfectamente humano y, por ende, de un cierto humanismo desligado no sólo de la religión, sino también de la Historia, en armonía sincrónica con su destino mortal.

De la mano de aquellas otras disciplinas y puntos de vista íbamos acumulando nuevas certezas, que paradójicamente nada tenían que ver con lo que nos llegaba de la calle. Así, en cuanto a una de nuestras principales inquietudes metodológicas: ¿qué hacer con los autores? Era curioso -y continúa siéndolo- que el incremento espectacular del culto a la personalidad del escritor en la sociedad actual (premios, homenajes y distinciones -sobre todo cuando ya están muertos-) coincide con la devaluación de su significación en las más variadas teorías literarias, -estilística, formalismo, estructuralismo, poética jakobsoniana y las más diversas semióticas- cuya base común es el inmanentismo del texto y la evidencia harto repetida de que los autores a menudo se equivocan en el entendimiento y valoración de sus propias obras (Cervantes creía que su mejor creación era el *Persiles*). Ello ocurre porque el sentido acaba alojándose en las estructuras, burlando al presunto creador individual. Lo que Eichenbaum denominaba «trans-significación», «que se oculta habitualmente bajo la apariencia de una significación engañosa, que obliga a los poetas a confesar que ellos no comprenden el sentido de sus versos».

La didáctica tradicional de la literatura tiene, en cambio, como centro de gravedad, precisamente lo más débil del fenómeno literario: el autor. Él es el centro, no sólo del biografismo, sino del ideologismo, del esteticismo y del historicismo, para internarse incluso en las categorías y en todos los demás architextos, como valores literarios canonizados simplemente porque pertenecen a él, (y no a tal o cual texto). Piensen ustedes por un momento si quitáramos todo eso en nuestras explicaciones de clase, qué quedaría. El panorama se agrava aún más si tomamos en consideración esa extraña y mórbida «conveniencia» de ofrecer modelos personales -los grandes autores- a una personalidad que está haciéndose, como es el caso del adolescente. Ni que decir tiene que nadie se molestaba en introducir en estas enseñanzas la mínima distinción entre autor-hombre y autor-escritor, que es una especie de transfiguración del primero. Lo prueba el que habitualmente se omiten de las biografías para escolares todos esos «detalles» que no gustan al espíritu burgués, o a la ideología dominante, mientras se enfatizan los que sí se les acomodan.

En el otro extremo de la discusión, no faltaba quien planteaba que el formalismo y el estructuralismo no eran más que moda y que los nuevos males de la crítica literaria y sus derivados, como la didáctica, procedían de una excesiva dependencia de la lingüística. Tampoco les faltaba razón, pues en definitiva la relación entre sus respectivos códigos no deja de ser metafórica. Ya hemos mencionado que lo que de verdad une a la lengua natural y a la literatura es el entramado gramatical no visible, y que en esto se hallan igualmente ligadas a cualquier otro lenguaje, tanto si es artístico como si no. Bien mirado, falta en nuestro dominio una apertura regular a otras disciplinas (los didactas seguimos padeciendo muchas veces de la atomización de la ciencia por mero mimetismo universitario). De ellas se toman conceptos y vocablos esporádicamente, siempre a tenor de alguna cualidad específica de la obra. Por ejemplo, es casi imposible evitar la tentación de acudir a Freud cuando hablamos de Proust, de Kafka o de Cernuda; a Heidegger si nos referimos a Rilke; a Shopenhauer si a Baroja; a la cuestión político-social de los judíos conversos cuando tratamos de Fernando de Rojas. En realidad, estos préstamos no hacen sino acusar la profunda inseguridad de nuestra asignatura. Lo consecuente tal vez fuera lo contrario: tomar en consideración literaria todo aquello que esté bien escrito relativo a cualquier cosa. Por un motivo semejante, si bien nunca racionalizado, las Historias de la Literatura del siglo XIX solían presentar a Newton, a Kant o a Descartes, junto a Shakespeare o Molière. Hoy sentimos que éste es un mal enfoque, porque abre demasiadas puertas al campo.

Más correcto parecería incorporar a nuestra tarea las metodologías de otras ciencias próximas tales como la antropología, la etnografía, la mitología, la psicología, la sociología... a más de las clásicas humanidades: filosofía e Historia, principalmente. Y no de una manera ocasional, sino incorporándolas regularmente al único problema que de verdad interesa: el sentido. Descubriríamos así campos insospechados para llegar a comprender los relatos bíblicos, los cuentos populares, el *Edipo* o *King Lear* desde el ángulo de las literaturas folclóricas, tan injustamente preteridas. Llegaríamos a comprender

cómo la literatura es el mejor camino para poner en contacto lo real, lo simbólico y lo imaginario, sin ruido ideológico de por medio, y cómo la educación literaria es el mejor camino hacia la realidad, por extraño que parezca, puesto que lo real se esconde en las estructuras profundas de lenguaje y es el lector y el autor quienes tienen que descubrirlas por sí solos.

Todo parece indicar que estábamos en el buen camino. ¿Pero cómo llevar todo esto al ámbito concreto de una nueva metodología con la que ayudar a los adolescentes a disfrutar y a practicar literatura?

La cultura incestuosa del franquismo nos había hecho creer que la excelencia del castellano y la universalidad del Quijote se bastaban para procrear eternamente valores literarios, y que lo único que hacía falta era poner a nuestros alumnos en contacto con ellos. Cuarenta promociones de profesores-literatos llegaron a las aulas sin más capacitación que una cierta destreza frente al alambique de la retórica, la métrica, el historicismo, la elucubración esteticista y últimamente un poco de estructuras formales, aparentes, por extensión de la lingüística. Ahora bien, poner un texto en situación comunicativa, recrearlo, transgredirlo, declamarlo, negarlo, creerlo, destruirlo, conectarlo con otros textos, con otros lenguajes, con literaturas extranjeras... ¿Cómo demonios se hacía todo eso? ¿Es justo, es necesario, reciclar a nuestros docentes hasta ese extremo? ¿Es posible acaso?

II

En la 2ª parte de esta ponencia convendrá que echemos una ojeada al menos a qué puede estar sucediendo en la acera de enfrente. En la de los destinatarios de nuestra tarea.

Al llegar al instituto, o al centro de F.P., nuestros alumnos de literatura se merecen una explicación de todo esto. Lo raro será que sepamos dársela. Tres o cuatro años que van a estar en nuestras manos coinciden para muchos de ellos con los últimos en que pueden adquirir una educación literaria para toda la vida. También coinciden con la pubertad, es decir, con la edad iniciática. Durante siglos era ésa la edad en que a los adolescentes se les adiestraba para la adultez, mediante duros rituales que han quedado impresos en el inconsciente colectivo y, a manera de símbolos mágicos, en los viejos cuentos maravillosos. La disputa entre naturaleza-infancia y sociedad-madurez, tiene su campo de batalla en esos años, para ellos decisivos. Si fuéramos capaces de tener esto bien presente a la hora de confeccionar el paso de estas criaturas por semejante infierno, estoy seguro de que el sistema educativo, todo él, se revolucionaría de arriba abajo.

En el fondo se trata de perpetuar o no un aprendizaje en el *dolor* y en el *sometimiento* («abandonad toda esperanza»), por otro del *placer* y de la *libertad*. Temibles conceptos para una sociedad, como todavía es la nuestra, que valora el éxito social por encima de cualquier otra cosa, incluida la felicidad de las personas. Ciertamente nada se logra sin dolor, pero ya es bastante con el que van a producirles al adolescente sus numerosas crisis de identidad, incluidas las de acercamiento y repulsión respecto del lenguaje como parte de sí mismos. Casi podría decirse que el modelo intermedio, *dolor-libertad*, es la resultante obligada del conflicto entre los otros dos modelos.

En nuestros centros de segunda enseñanza, la disputa se halla en pleno apogeo, y se vuelve cruda evidencia cuando se habla de educación literaria versus información literata. Un buen día descubrimos que en modo alguno las enseñanzas convencionales de lengua y literatura implicaban un adiestramiento en el difícil arte de leer -y menos en el de escribir-. Es más, sospechamos, con horror y vergüenza, que generaciones enteras de bachillerato habían obtenido su título y, con él, una especie de licencia para no leer nunca más. En cierta medida han sido nuestras aburridas clases de lingüística y de historia literaria responsables de semejante catástrofe. No digo únicas, pues concurren otros muchos ingredientes, que habrá que analizar con detenimiento.

Desde un punto de vista más filosófico, digamos que el tránsito por los modernos ritos de iniciación representa para nuestros pupilos una brusca ruptura con la mágica literatura de la infancia, en el doble sentido de esta frase: la literatura más o menos fantástica y divertida con que suelen entusiasmarse los niños, (tebeos, «comics», aventuras...) y la infancia misma como un discurso fantástico, la única experiencia del paraíso que le es dada al hombre.

A cambio de ello, el sistema educativo, y lo que él representa para la sociedad que lo ampara, ofrece a nuestros púberes un modelo de literatura adulta, con los supuestos valores de mayor calidad estética y contenidos más elevados, en el sentido de más racionales o trascendentales. No se sabe muy bien. El caso es que ésa, y no otra, es la literatura que por lo visto hay que darles a conocer. Tampoco se sabe a ciencia cierta para qué sirve semejante cosa, como no sea para transmitir determinados valores sociales, signos de identidad de grupo, como antes decíamos. Así, existe el grupo de los que saben quién era Dante Alighieri y quienes no lo saben. Quienes conocen que hubo una gran literatura rusa a finales del siglo pasado y quienes ignoran por completo tamaña realidad. Obsérvese que no digo quienes hayan leído y gozado a Dante y a Dostoyevski, y quienes no. Tal sutileza es harina de otro costal.

El hecho concluyente es que a menudo la formación de los alumnos de secundaria termina significando para ellos algo así como que la literatura es tan odiosa como la adultez. Y en la misma medida en que se niegan en el fondo de sus almas a dejar de ser niños, se niegan a leer por obligación. Bueno está que tengan que hacerse «personas mayores» porque no pueden

evitarlo, pero desde luego nadie les va a obligar a leer a Dante ni a Dostoyevski, ni a ninguno de esos «petardos» con que les amargan el bachillerato.

Lo curioso es que a esa misma edad nuestros alumnos andan escribiendo versos inconfesables, relatos y probablemente novelas que sólo sus amigos llegarán a conocer. Ni sus padres ni sus profesores hollarán tan formidables secretos. Gustan, por otro lado, las letras de las canciones de moda o del folclore. De ello se deduce que, en realidad, *necesitan la literatura*. Sólo que la necesitan a su manera. Y hay que descubrir cuál es. En eso consiste la nueva tarea.

Admitamos, por otro lado, que los profesores de literatura están cansados también de un modo de enseñar que para ellos sólo representa un acto repetitivo y odioso. ¿Cómo evitar que ese sentimiento se transmita a sus alumnos? Esto es prácticamente imposible, pues el adolescente se caracteriza, entre otras cosas, por captar los estados de ánimo de los adultos mucho más allá de lo que los adultos creemos. Cómo puede transmitir entusiasmo por Cervantes un profesor que explica año tras año, y casi de la misma manera, cómo vivió y cuántos libros escribió este oscuro personaje, y cuántos discutibles mensajes aporta *El Quijote*? Por otro lado, no hay tiempo, en todo lo que duran las Enseñanzas Medias, ni siquiera para leer esta novela completa, y además «comentarla» en clase.

¿Cuál será la opción a este aparente callejón sin salida? Sigamos analizando la situación real, y actual, que de ahí sacaremos algo para su alternativa. Para colmo, el profesor actúa como garante personal del galimatías histórico-estético-biógrafo-parafrástico en que habitualmente se resuelven las clases de literatura, justificado por el punto de vista personal del profesor, al que, por su experiencia, se le supone en condiciones de juzgar categorías y valores. Y si el profesor no cumple esta función, lo hará el libro de texto, apoyado en el atávico prestigio de la letra impresa; esto es, una suma -más bien amalgama-, de distintos criterios de autoridad, con formulismos y esteticismos en diversos grados. De todo ello lo que sale es un verdadero revoltijo pedagógico, que si, además, está sometido a exámenes y calificaciones, no es raro que conduzca al desastre. Desde el punto de vista iniciático, se trata de un ritual mágico, pues mágica es la materia y el trance, el contenido y la forma de la prueba a la que es sometido el neófito. La magia infantil es sustituida por la magia de los adultos, sin más explicaciones. Y el profesor, que es eterno aprendiz de brujo, no tiene por qué darlas. Nadie le paga para ello.

Más grave aún es lo que ocurre si, no conformes con ese conglomerado nos empeñamos en enfatizar los valores literarios desde la gramática, o la lingüística. Aquí el resultado puede llevarnos a la esquizofrenia pedagógica. Explicar la lengua y, de forma entreverada, la literatura, como se hace ahora en bastantes programas de enseñanzas medias, es una forma extraordinaria de matar en los alumnos el interés por ambas cosas. No nos damos cuenta, mas para un capitán de quince años pasarle del fonema a Calderón, o de la morfosintaxis a García Lorca, es inducirle a la creencia de que los buenos escritores saben mucha gramática, cosa que está muy lejos de ser cierta. (Me atrevo a decir que para ser buen escritor no es aconsejable saber mucha gramática, pues la creatividad queda bastante perturbada). En todo caso, son realidades autónomas que pueden o no vincularse en una determinada persona. Pero nuestro joven, inquieto soñador y versificador, creará que nunca será buen escritor por lo mal que se le da la distinción entre sujeto gramatical y sujeto léxico. ¿Qué tendrá que ver una cosa con otra? Malaherencia pedagógica han dejado entre nosotros la filología y la estilística.

Eso no quiere decir que la gramática no pueda ser objeto apasionante en el bachillerato. Lo mismo que las matemáticas o la química. Pero con su didáctica particular, que habrá que buscarla, y que seguramente nada tendrá que ver con la didáctica de la literatura y mucho menos de la lectura.

¿Se deduce de esto que la Historia Literaria no ha de ser una materia a impartir? No necesariamente. Lo que sí se deduce es que está contraindicada como «método» para la estimulación y la creación de buenos lectores. Así de simple. Las consecuencias, eso sí, son bastantes más complejas. Advirtamos algunas en forma de preguntas: ¿Se puede «enseñar» el placer de un texto? ¿El gusto estético es transmisible? El hábito de la lectura, ¿cómo y para qué se desarrolla? ¿Es verdaderamente necesario leer en un mundo dominado por la imagen audiovisual? A todo ello trataremos de contestar.

Nos equivocaremos una y mil veces si no partimos, como siempre, de la premisa que se deriva del sentido etimológico del término *educare*, como conducción de un proceso, en este caso de un proceso educativo, a partir del propio interés del que ha de emprender ese camino. Esto es, necesitamos imprescindiblemente de una motivación personal y de una concepción activa y gradual del proceso. Ya tenemos los ingredientes de la pedagogía moderna: enseñanza motivada, personalizada, activa y participativa. Todo lo que no sea eso pertenece al desván de la escuela.

Permitidme ahora que lo diga con una expresión un poco más literaria: el saber no se transmite; se provoca. Si estamos mínimamente de acuerdo con esto, admitiremos que la nueva escuela tiene que parecerse más a un foro dialéctico que a ninguna otra cosa. Se podrán admitir matices, según las materias o las situaciones. Pero si alguna hay que podamos tomarlo como principio radical es en la formación de lectores. Las «clases» de lectura, al modo tradicional, son algo que repugna a esta virtual enseñanza, y han de ser sustituidas por algo que se parezca lo más posible a un club literario con todas sus turbulencias.

Imaginemos por un momento lo que sería trasladar al ámbito docente el clima de una tertulia de escritores y buenos aficionados a la literatura. Nada de formulismos, sino aguantar las ideas bien expresadas, y debate y acaloramiento en las naturales discrepancias. En cuanto al contenido: cualquier tema de actualidad (libro, premio, representación teatral, visita de un autor) a partir del cual se van engarzando temas, subtemas y vericuetos insospechados, donde Sófocles convive con

Shakespeare, García Márquez con Robinson Crusoe, Joan Manuel Serrat con Antonio Machado, y Blancaflor con Medea. Conviene que fijemos bien esta imagen.

La siguiente premisa es un correlato de lo anterior. Si el saber no se trasmite, sino que se provoca, el saber leer y escribir, que no es ningún contenido, sino una mera actitud y una aptitud, ha de ser provocado en términos cuasi sentimentales. Dejémoslo, si ustedes quieren, en un adiestramiento psicológico y emotivo. También los sentimientos se aprenden, aunque sea por contagio (bien dijo Mallarmé que nadie se enamoraría si no hubiese oído hablar del amor). Se trata, en suma, de una educación del gusto estético, hacia una predisposición genérica. Pero, ojo: el que sea una actitud, una capacitación, no quiere decir que esté vacía. Es absurdo pensar que se puede inducir a la lectura por la lectura misma, como si el alma tuviera que alimentarse de libros como el cuerpo de proteínas. Hay que tener cuidado con las metáforas... y con los libros que se leen.

La verdadera cuestión es, en efecto, qué libros leer y para qué. La educación del gusto estético lleva aparejada una formación ideológica, querámoslo o no.

¿Quiéreme esto decir que hemos de recomendar unos libros a nuestros adolescentes y desaconsejarles otros? Cometeríamos un grave error si lo hiciéramos al comienzo del proceso. En todo caso, sería una capacidad que los alumnos tendrían que reconocer a sus profesores, cuando éstos se la hubieran ganado personalmente, a lo largo de la experiencia. Aunque tengamos razón recomendando o desaconsejando, nuestra opinión puede ser rechazada, como si se tratara de una consigna, si es expuesta prematuramente o fuera de una reflexión. Los adolescentes son así; no se fían de nosotros; nada que no acepten ellos mismos, y es porque intuyen que están inmersos en un proceso más amplio de incorporación a la edad adulta, a costa tal vez de su integridad moral. Luego es el debate abierto acerca de los libros lo único que puede inspirarles confianza. El profesor debe adoptar el papel de mero impulsor del proceso, hasta tanto sus alumnos no le reconozcan otro.

Anotemos en seguida otra premisa complementaria: el arte -la escritura en nuestro caso- es un poderoso transmisor de experiencias ajenas, que nos ayuda a descubrir ideas o sensaciones que no teníamos, pero también a revalidar nuestras creencias, nuestros prejuicios, tendiendo así a complacernos en lugar de abrirnos la mente a lo nuevo. Es decir, arte liberador *versus* arte alienante. Ya sé que no es ningún descubrimiento, pero conviene no alejarnos de esta constatación, sobre todo en materia de literatura, que es, casi por definición, el arte de la ambigüedad.

Por último, una pregunta que concluye de todo lo anterior, aunque bien podría colocarse al principio: ¿Y todo esto para qué? ¿Para qué sirve el contacto con la literatura? ¿Para contemplar el mundo o para transformarlo? Hay que apostar claramente por una u otra cosa, y nuestros alumnos, más tarde o más temprano, también. Exactamente igual que nosotros lo hicimos un día, aunque ya no lo recordemos, o no queramos recordarlo.

Aunque soy poco dado a hacer resúmenes, y mucho menos recetarios, me atrevo en esta ocasión a formular varios criterios que me parecen básicos para la necesaria y urgente renovación de los estudios literarios de los adolescentes:

-Las enseñanzas de literatura en niveles básicos y medios deben centrarse en la educación literaria del alumno, separándola de la formación lingüística.

-La formación del lector adolescente va unida a su formación de escritor, por incipiente que sea, y tienen poco que ver con la Historia de la Literatura y con el conocimiento de los autores. Sí, en cambio, con el desarrollo del gusto estético a través del adiestramiento en técnicas concretas de lecto-escritura, declamación y dramatización.

-La educación literaria ha de tomarse como núcleo de una actividad mucho más amplia: conocer e interpretar toda la cultura, con ayuda de las Ciencias Sociales, de la Filosofía y de la Historia.

-La educación literaria ha de desarrollarse principalmente en contacto con obras actuales de probada reputación, tanto si son nacionales como extranjeras. (Las obras mediocres, por próximas que estén, no contribuyen positivamente a esta educación). En cuanto a los clásicos, debe limitarse a un número muy reducido de ellos y que sean de un valor indiscutible para todas las literaturas cultas.

-El contacto con las literaturas folclóricas facilita en los primeros años la captación del lenguaje literario como sistema de símbolos y capacita para la interpretación de cualquier lenguaje en tanto que estructura de significación no evidente.

-La educación literaria debe formar parte de la educación para la libertad, especialmente contra los abusos ideológicos de los sistemas de comunicación social. Para ello es imprescindible una gran amplitud temática y geográfica de los modelos que se elijan. En este sentido, la educación literaria anterior a la Universidad debería abarcar en torno a un centenar de obras consagradas, probablemente extranjeras en su mayor parte.