
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

EDUCACIÓN LITERARIA Y CURRÍCULUM EN ESPAÑA DESDE 1970

María Isabel Alférez Valero
Universidad de Almería

malferva19@hotmail.com

PALABRAS CLAVE. Educación literaria, currículum, reforma educativa, educación secundaria, profesorado mediador.

RESUMEN. La ausencia de una Historia de la Educación Literaria como corpus teórico a partir del cual construir la Didáctica de la Lengua y la Literatura, incide negativamente en la configuración de esta área de conocimiento. El presente artículo plantea la necesidad de dirigir la mirada desde el saber académico hacia el saber escolar con el objeto de comprender los procesos que engarzan los discursos y las prescripciones oficiales con las prácticas educativas. La lectura de las distintas leyes y programas sobre educación aprobadas en España desde 1970, supone una primera aproximación en la tarea de conocer el lugar que la educación literaria ha ocupado en los planes de estudio.

1. El problema de la educación literaria

Como señala Gabriel Núñez (2001:7), la falta de una Historia de la Educación Literaria en España incide negativamente en el modo de configurarse la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta ausencia de un corpus teórico deriva en la construcción de un área de conocimiento asentada sobre un vacío historiográfico y educacional, de manera que el profesorado no dispone de una “memoria didáctica” a partir de la cual elaborar sus propuestas de trabajo.

Conocer el lugar que ha ocupado la literatura en los planes de estudio y los modelos utilizados para la enseñanza de la misma, ha de figurar entre las exigencias de proyectos de investigación motivados por el deseo de situar a la literatura en su historia (Romero, 2006).

Desde esta perspectiva, el trabajo de Gabriel Núñez y Mar Campos (2005) revisa el panorama educativo español a partir de la implantación de la enseñanza pública legislada por el plan de estudios Pidal en 1845 hasta los últimos años del franquismo, con el objeto de analizar los modelos según los cuales nos han enseñado a leer -y que, sin duda, han conformado nuestro inconsciente ideológico- antes de aventurarnos a lanzar propuestas sobre **cómo vamos a seguir leyendo**.

En el estudio preliminar al mencionado libro, J. Carlos Rodríguez nos plantea la necesidad de construir un *yo-soy* auténticamente libre, tras la pérdida del <<*ideal del yo*>> fabricada por el capitalismo y el consiguiente <<*yo-sin-yo*>> en el que nos encontramos, desde el cual leer y sobre todo **leernos**.

Continuando con la labor de rastreo iniciada por los autores de la citada obra, retrocedemos hasta la segunda gran crisis del mercado mundial capitalista en torno a la crisis del petróleo y del resto de las materias primas, en los primeros años de la década de los setenta, puesto que –como afirma J.C. Rodríguez - de todo este entramado surge el nuevo tipo de explotación occidental: la vertical, definida por el lenguaje informático y el trabajador social difuminado. A consecuencia de todo esto, la supuesta seguridad del yo que hasta entonces había funcionado y desde la cual era posible leer/leerse, se viene abajo y con ello la pérdida de la ideología literaria como educación/moral estética de ese supuesto yo soy libre.

Comenzamos, pues, una nueva andadura por los modelos de educación literaria que desde 1970 han ocupado la práctica diaria de los docentes en nuestros colegios e institutos, centrándonos, de momento, en dos etapas educativas de carácter obligatorio: la E.G.B. y la E.S.O.

2. Literatura y currículum

2.1.- Los datos sobre el papel: el laberinto y el hilo

Planteamos un acercamiento a la Historia de la Educación Literaria desde una lectura de las distintas leyes y programas de educación que se han aprobado en España desde los años 70 hasta nuestro días. Para ello, comenzaremos con la exposición de una primera lectura “objetiva” de los elementos que aparecen en dichas leyes y programas que atañen más directamente a la educación literaria o lingüístico-literaria.

A continuación, haremos una valoración sobre esos contenidos y las “lecturas” o aplicaciones reales de los mismos.

Comencemos, pues.

A) La aprobación de la *Ley General de Educación* en 1970 supuso un cambio de dirección considerable en la política educativa de nuestro país. La estructura social demandaba una transformación profunda del sistema y las concepciones del Régimen respecto a la educación no encajaban en el proyecto económico iniciado casi dos décadas antes.

Sin detenernos en más consideraciones (que las hay), los planteamientos de la Reforma, y concretamente para la EGB, adquieren un carácter renovador al contemplar como fines prioritarios de la educación la *formación humana integral*, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad (Art. 1,1). La determinación de esta etapa como obligatoria y gratuita (Art. 2.2), igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno (Art. 15.1), pone de manifiesto la pretensión integradora del proyecto y el deseo de democratizar la enseñanza a través de una escuela comprensiva.

Hasta aquí todo claro. Veamos cómo se concretan estas ideas.

La nueva ley introduce orientaciones para la EGB con objetivos específicos para cada área, contenidos, propuestas de actividades y criterios de evaluación, desde planteamientos pedagógicos en los que prima el desarrollo de las capacidades estrictamente cognitivas del alumno sobre la base de una educación personalizada.

En el B.O.E 2-VII-1971 se explica el *carácter meramente indicativo* de las orientaciones puesto que se trata, no de una lista de materias, sino de un conjunto de contenidos y métodos en función de los objetivos previamente especificados.

La segunda etapa de la Educación General Básica comprende tres cursos (6º, 7º y 8º) y para el área del Lengua se concretan los siguientes objetivos: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y formación científica y humanística. La referencia explícita a la Literatura la encontramos en los cursos séptimo y octavo, mientras que para sexto curso se plantea a través de la lectura de textos literarios y no literarios

Todo ello, desde una metodología activa que favorezca el diálogo entre profesor y alumno, así como la implicación de ambos en el proceso de aprendizaje, todo ello desde una cuidada selección de textos para el comentario.

El proceso de comprensión lectora se desarrolla en cuatro partes: comprensión de los significados, interpretación de las ideas, análisis del texto y síntesis del texto.

En cuanto a la creación literaria y su estimulación, en un artículo publicado en *Vida escolar* (139-140:100), Lázaro Montero propone desarrollar la aptitud creadora del alumno mediante la observación, la lectura, el vocabulario y la práctica de ejercicios de composición. Sin embargo, reconoce que **no hay recetas**: ni para el profesor ni para el alumno. Y añade:

<<El profesor únicamente puede recoger los principios generales expuestos en unos y otros sistemas para construir el suyo propio. Nada podrá hacer sin embargo, si desconoce las grandes obras de la literatura, si carece de una experiencia estética, si él mismo no domina los recursos del oficio (...)>>.

B) Los *Programas renovados* (1980), según la introducción de Lázaro Carreter, intentan promover una mayor atención a la literatura con la finalidad de desarrollar la sensibilidad estética de los escolares y fomentar el respeto al patrimonio nacional. Los objetivos del Ciclo Superior se distribuyen en cuatro bloques temáticos: Uso de la lengua, Técnicas de trabajo, Información sobre la lengua y Literatura. En todos ellos, el predominio de verbos como <<explicar>>, <<resumir>>, <<enumerar>>, <<reconocer>>, <<distinguir>>, etc., o formulaciones como <<aprender de memoria>>, dan fe de las concepciones pedagógicas que sustentan las orientaciones didácticas.

El primer bloque dedica un tema a la Lectura y comentario de textos para que alumno acceda la literatura a través de los textos secuenciados cronológicamente. El último de los objetivos descritos se refiere a la lectura voluntaria que ha de efectuar el alumno en su tiempo libre.

En el bloque específico de Literatura, el programa (MEC, 1982:46) <<pretende dar una visión general de la Literatura por épocas y corrientes literarias (...)>> y se concibe como <<información>> literaria basada en una didáctica que considera el texto y la obra literaria como el centro de las actividades a realizar.

C) *La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990), además de los cambios estructurales que introduce (la enseñanza media pasa a denominarse educación secundaria y es concebida como una etapa con entidad propia y no en función de una posterior), da un giro de ciento ochenta grados al proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar las teorías constructivistas como eje fundamental del mismo. Si a esto, añadimos que desde los años setenta ha ido ganando terreno, en el campo de los estudios literarios, la denominada *estética de la recepción*, podemos entender la especial atención que el curriculum presta a la *competencia comunicativa* a la hora de establecer los objetivos en el área de Lengua castellana y literatura.

Los Reales Decretos 1007/1991 y 1345/1991 concretan, respectivamente, las enseñanzas mínimas y el currículum para la Educación Secundaria Obligatoria. En el bloque 4 <<la literatura como producción plena de la lengua>>, los conceptos, procedimientos y actitudes giran en torno al aprendizaje de la literatura más allá de la mera recepción de obras, fechas o biografías. La relevancia del texto se palpa en cada uno de los objetivos propuestos.

El currículo muestra un carácter semiabierto y flexible. El profesorado es el encargado de adecuar y concretar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en función del contexto sociocultural de cada centro y las características propias de su alumnado.

D) *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Enseñanza.*

La revisión de Reales Decretos previos a la aprobación de la ley (RD 3473/2000 y RD 937/2001) y las modificaciones posteriores, muestran cierta rigidez en la configuración de los currículos.

La apuesta por la calidad de la educación que hacia el año 2000 empapa el discurso político del gobierno, se traduce en nuevas prescripciones desde el Ministerio con el fin de especificar los contenidos curriculares.

Si bien es cierto que la lectura es considerada como una prioridad desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, el curriculum pierde, en parte, el carácter abierto y flexible que la LOGSE le había otorgado. Ahora, el documento que regula las enseñanzas mínimas para el Educación Secundaria Obligatoria prescribe minuciosamente qué contenidos han de integrar la programación de cada curso.

La educación literaria es la encargada de desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico dentro de un marco social y cultural determinado.

Para desarrollar el hábito lector se proponen lecturas antológicas de fragmentos de textos representativos o de obras enteras de la literatura española y universal de todas las épocas.

Los contenidos combinan el tratamiento de los distintos géneros literarios con una relación cronológica de autores y obras.

Pero, prosigamos con nuestra labor de rastreo.

E) La *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* propone un currículo para la educación secundaria obligatoria estructurado en materias, referentes para el desarrollo y adquisición de las competencias básicas establecidas.

En Lengua castellana y literatura, el objetivo es el desarrollo de la *competencia comunicativa*, entendida como un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales.

Los bloques de contenidos del currículo son: 1. Hablar, escuchar y conversar. 2. Leer y escribir. 3. Educación literaria y 4. Conocimiento de la lengua.

Las propuestas en educación literaria persiguen el desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.

En el primer ciclo, la apertura y flexibilidad del currículum permite la elaboración de programas de acuerdo con los criterios del profesor en función de la edad de los alumnos y del contexto escolar.

Para el segundo ciclo se reserva una prescripción mínima: la lectura de obras o fragmentos relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, en el tercer curso. Y la lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad, el conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad y el acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad, en cuarto curso.

2.2.- *La madeja se embrolla.*

¿Qué podemos decir de la aplicación real de estos currículos?

En primer lugar, el paso de las orientaciones didácticas a los Programas Renovados refleja la introducción de nuevos conocimientos en el campo de la educación. Esto permite una mayor clarificación de los contenidos en base a objetivos cada vez más concretos.

Los avances científicos en la psicopedagogía y en lingüística repercuten positivamente en la calidad de los currículos a partir de la década de los noventa. El concepto de competencia comunicativa descubre otras posibilidades en el área de la lengua y la literatura al considerar la competencia pragmática (uso social de la lengua) y la competencia lingüística (normas).

Las programaciones didácticas se organizan en función de unidades que integran e interrelacionan unos bloques de contenidos y otros atendiendo a conceptos, procedimientos y actitudes.

Sin embargo, a pesar de esa aparente simplificación de los programas, el docente tiene la sensación de que todo se queda en buenas palabras y mejores intenciones. En la práctica diaria comprueba que no dispone de indicaciones claras que faciliten su tarea.

La progresiva delegación en los equipos de profesores como mediadores entre los decretos oficiales y las aulas a la hora de secuenciar los contenidos, no ha cuajado lo suficiente. En su lugar, las editoriales han ocupado el puesto y son las encargadas de elaborar los proyectos que el Ministerio de Educación supervisa.

Sin profundizar en el entramado económico, que dejamos para otro momento ya que somos conscientes de la estrecha relación entre base y superestructura, nos vamos a detener en dos supuestos manejados repetidamente:

a) La inercia, la comodidad o la falta de preparación de los profesores se ha traducido en una débil participación en la secuenciación y elección de contenidos.

b) Los principios pedagógicos que sustentan las reformas educativas no han calado en el docente y el <<aprender a aprender>> es una cuestión meramente teórica.

Lejos de toda pretensión acusadora o de insistir, sin más, en el papel fundamental del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostamos por un enfoque distinto que nos permita aprovechar parte de la producción existente en cuanto a innovaciones y propuestas en la enseñanza de la literatura, pero a partir de una de las premisas establecidas por J. Carlos Rodríguez en su estudio preliminar: <<el problema de la lectura está engarzado con la **disgregación del yo**>>.

Desde esta perspectiva, conviene una relectura de lo anteriormente expuesto en los siguientes términos:

La presentación en sociedad de la Ley General de Educación en 1970, como complemento obligado al desarrollismo económico puesto en marcha por los tecnócratas del Opus, favoreció enormemente la atmósfera aperturista ya en curso y supuso todo un reto político teniendo en cuenta las circunstancias en las que se aprobó.

Este *desarrollismo cultural* al que se refiere Mar Campos (2005:221) prepara el camino hacia nuevos procedimientos de censura e introduce, aunque muy lentamente, la lógica editorial en el sistema.

Sucesivos órdenes regularán la autorización de los manuales escolares para la educación general básica, hasta que en 1974 el Real Decreto 2531 otorga autonomía a los centros para elegir el material didáctico (dentro de los límites establecidos por la autoridad educativa).

La llegada de la democracia no significó demasiados cambios en la política de libros escolares más allá de la descentralización en términos de autorización. Continúa vigente el decreto de 20 de julio de 1974.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 199, a pesar de derogar casi la totalidad de la Ley General de Educación de 1970, deja subsistentes algunas disposiciones, entre ellas la adicional quinta que establece el régimen de supervisión de los libros y material didáctico.

El Real Decreto 388/1992 mantiene un régimen de supervisión (no de autorización) sobre los proyectos editoriales y hasta la fecha la normativa permanece bajo ese criterio.

Como podemos observar, existe cierta contradicción entre la normativa legal referida al currículum –abierto y flexible- y el proceso mediante el cual se concretan los contenidos. Las editoriales son las encargadas de <<confeccionar>> el modelo de educación literaria –o de cualquier otra materia- en los planes de estudio vigentes. Sin dudar de la profesionalidad de los equipos encargados de esta tarea, nuestra reflexión pretende dar un paso más: ¿la lectura realizada desde un grupo empresarial sobre las necesidades educativas es similar a la de un docente? Pensamos que existen –o han de existir- diferencias notables por lo que, en la actualidad, no resulta extraño encontrar libros de texto cuyos índices se prestan a toda confusión debido al conglomerado de disciplinas (pragmática, semiótica, sociolingüística...), desde la que se intenta responder, con demasiada urgencia, a las demandas de una sociedad diversa y cambiante.

En los últimos años, el discurso institucional se inscribe en un modelo de aprendizaje multidireccional con el objeto de que el alumno, al finalizar la educación secundaria obligatoria, sea capaz de transferir el conocimiento adquirido a situaciones cotidianas.

La pregunta obligada es ¿Qué entendemos por *situaciones cotidianas* en la cultura actual del <<esquizo>>? Si los valores con que se ha construido nuestro inconsciente ideológico (el yo burgués/occidental) han caducado, la búsqueda de otros pone a prueba el sistema educativo y su función social, dado que de la educación se espera que proporcione elementos adecuados para que los sujetos puedan interpretar el mundo, participar críticamente en la sociedad, modular y recrear los cambios a los que asistimos, o sea, apostar por su protagonismo y su autonomía y, por lo tanto, por su libertad.

Sin duda, la función del docente como mediador en ese aprendizaje es una pieza clave y por ello nuestra insistencia en que, al igual que el resto de los mortales, se encuentra atrapado en la telaraña hábilmente tejida por el capitalismo avanzado. La incertidumbre y el descontento invaden las aulas.

Y llegados a este punto, nos planteamos: ¿existe alternativa?

Por supuesto que no podemos dar una respuesta completa en tan pocas páginas, pero sí queremos establecer algunas rutas a explorar.

2.3. Posibilidades

a) Seguir en la línea de estudios precedentes que insisten en la responsabilidad de los profesores como mediadores entre las disposiciones legales y la práctica diaria.

Indudablemente, la importancia de su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje les coloca como blanco fácil a la hora de determinar responsabilidades o de proponer cambios en el sistema, más acordes con los tiempos que corren.

En un encuentro organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (Alcalá de Henares, 2005), las propuestas inciden en la necesaria profesionalización docente del profesorado del área de Didáctica de Lengua y la Literatura de Educación Secundaria dada la proyección no sólo educativa de dicho área, sino social y cultural.

b) Continuar las labores de readaptación del currículum hasta conseguir que se corresponda con las exigencias que la sociedad demanda.

F. Hernández en su artículo publicado en *Revista de Educación* (extraordinario 2006: 357), reflexiona sobre los resultados del informe PISA centrándose en la concepción, según el autor, <<academista>> del currículum español.

Desde su punto de vista, es necesario dotar a las escuelas de mayores recursos de manera que puedan funcionar como *organizaciones para el aprendizaje* y como centros de *dinamización social*, terminología empleada por la OCDE y en línea directa con el entorno macroeconómico en el que nos hallamos inmersos.

c) Fundir ambas propuestas de manera que la formación del profesorado sea entendida no sólo como el conocimiento y puesta en práctica de las emergentes, y abundantes, aportaciones científicas en el campo de la educación, sino como un ejercicio de <<leer-leerse>> con el fin de que el docente adquiera la capacidad de <<ser bilingüe>> en su propia lengua. Esta facultad le va a permitir una lectura no literal del currículum y por tanto, menos academista y más próxima a esa idea de la *verdad* supuestamente escondida en los textos, incluidos los legales.

A grandes rasgos, este último punto recoge los aspectos que consideramos básicos de nuestro enfoque: pasar de la abstracción del sistema educativo a la concreción de sus partes, prestando especial atención a las relaciones sociales que conforman todo ese entramado.

3. A modo de conclusión

El breve repaso del currículum de Lengua y literatura en la Educación General Básica (Ciclo Superior) y la Educación Secundaria Obligatoria, muestra claramente el grado de tecnificación en el que se encuentra el sistema educativo español.

La proliferación de métodos, la abundancia de monografías especializadas, la acumulación de teorías sobre la lectura, sin duda necesarias y elaboradas desde el rigor científico, no consiguen diluir la sensación de *flotar en el charco* a la que se refiere J.C. Rodríguez y que se ha convertido, por desgracia, en la dinámica habitual de nuestras vidas.

El paso de una concepción individualizada del aprendizaje a otra de carácter social amplía enormemente el horizonte de expectativas de la educación. Fenómenos como la globalización y los movimientos transnacionales nos recuerdan el modelo de relaciones sociales que nos envuelven y en consecuencia, que todo lo producido (incluido nuestro yo) se nutre de ese sustrato.

Los últimos años del franquismo y la transición a la democracia estuvieron marcados, como señala Mar Campos (2005:222), por una política diluida puesto que al instalarse el capitalismo en nuestro imaginario, aprendimos a pensar y vivir a través de él.

Los principios de la empresa privada –eficacia y utilidad– se trasladan a la educación con el propósito de adaptarla al vertiginoso cambio social que las transformaciones económicas provocan. Las orientaciones curriculares se empapan de este discurso en beneficio de una mayor agilidad del proceso educativo.

Casi cuarenta años después, los docentes siguen sin encontrar la <<receta>> mediante la cual guiar al discente en la complejidad del aprendizaje y la incertidumbre crece a medida que avanzamos hacia un mundo en el que la tecnología supera cualquier acción en tiempo real.

Sin embargo, la necesidad de comprender algo de lo que está pasando favorece el desarrollo de las teorías sobre la competencia comunicativa y el discurso político, desde esta perspectiva, apuesta por la Lengua y la Literatura como herramientas clave en la decodificación de los mensajes que las nuevas relaciones sociales producen.

Como podemos observar, a pesar de la <<crisis de –o en- las humanidades>> ya esbozada en el *Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Literatura* celebrado en el Centro Cultural de Cerisy-La-Salle (Francia), en 1968, seguimos hablando de dicha disciplina, aunque, evidentemente, en otros términos, tal vez porque no logramos la fórmula secreta, posiblemente no existe.

Entonces, ¿cuál es la solución? Quizá la más acertada sea la que propone J.C. Rodríguez: primero, conocer los modelos desde los que hemos aprendido a leer; y segundo, reconstruir un *yo-soy* auténticamente libre a partir de una historia literaria distinta a la que nos enseñaron.

Y aquí, enlazamos con la idea inicial del presente estudio: la necesidad de una Historia de la Educación Literaria que sustente la Didáctica de la Lengua y la Literatura y por consiguiente, la práctica docente en este campo.

Sin olvidar, que si el *leer/leerse* desde nuestra condición de explotados es compartida por el profesor, indudablemente la educación literaria de los alumnos <<beberá de esa fuente>> y tal vez sea posible crear la conciencia de la creatividad y la transformación (Núñez y Campos, 2005:29).

En definitiva, se trata de romper el círculo vicioso en torno a la educación literaria de manera que el mediador entre la obra y el receptor disponga de los recursos adecuados para responder a la casi eterna pregunta **¿para qué sirve la literatura?**

4. Bibliografía

- BOURDIEU, P. y J-C. Passeron (2001): *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Madrid, Popular.
- DE PUELLES, M. (2002): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Tecnos.
- ESCOLANO, A. (dir.) (1998): *Historia ilustrada del Libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982): *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, Madrid, Escuela Española.
- NÚÑEZ, G. (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- NÚÑEZ, G. y Campos, M. (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ, J.C. (1984): *La norma literaria*, Granada, Diputación Provincial.
- (2005): "Estudio preliminar" a *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- ROMERO, L. (2006): *La Literatura en su Historia*, Madrid, Arco/Libros.