

ARTÍCULO ORIGINAL

¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?

Eva Morón Olivares
Eva.Moron@uv.es

Consuelo Martínez Aguilar
Consuelo.Martínez@uv.es

Universidad de Valencia

RESUMEN: Este artículo plantea la disyuntiva de si la eclosión de la llamada “educación en valores” o el auge de lo “políticamente correcto” no estarán condicionando en demasía la educación literaria que ofrecemos a nuestros alumnos. Tras analizar distintos materiales utilizados por los mediadores, llegamos a la conclusión de que muchos de los textos no solo carecen de calidad, sino que ni siquiera merecen el calificativo de “literarios”; son, en el mejor de los casos, sucedáneos. Frente a esto, sostenemos que la lectura literaria es ya un valor en sí misma y que la Literatura ofrece suficientes ejemplos para ilustrar cualquier tipo de valor cívico.

PALABRAS CLAVE: Educación en Valores, Educación Literaria, Texto Literario

Another obstacle in the way of literary education?

ABSTRACT: This article brings up the question whether “educating for values” or the boom of “political correctness” are conditioning too far the literary education we offer to our pupils. After analyzing different materials used by the counsellors, we conclude that many of the texts are not only exempt of quality but that they cannot even be considered as literature; they are, in the best case, surrogates. Against this, we maintain that literature has a value in itself and that current literature offers sufficient examples to illustrate any type of civic value.

KEY WORDS: Educating for Values, Literary Education, Literary Text

Fecha de recepción 14/02/2013 · Fecha de aceptación 21/04/2014
Dirección de contacto:
Eva Morón Olivares
Facultad de Magisterio.
Universidad de Valencia

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN LITERARIA?

En las últimas décadas han aparecido distintas aproximaciones que, desde la

Pragmática y la Estética de la Recepción (Eco, 1981; Iser, 1987; Jauss, 200 y 2008), han ido modificando la idea de lo que debería entenderse por educación literaria: un modo de acercarse a la Literatura que prima la relación entre el texto y el lector; un modo de plantear la enseñanza centrado no tanto en las características del texto, la semblanza del autor o las peculiaridades de la época o el género, como en el desarrollo de las habilidades y estrategias que permitan al lector un diálogo fluido con el texto.

Todo reside en el concepto de *competencia literaria*, una capacidad que no es innata sino que se adquiere a través de un largo y complicado proceso, idealmente placentero. La idea que subyace a este enfoque es que no se nace lector: se llega a serlo. Y ello no es posible si el alumno no se abre a la Literatura, pues, como señala Mendoza (2001: 48-49), esta “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia”. En realidad, “se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento”. En consecuencia, el trabajo en el aula debería conceder la máxima atención a la selección de los textos; de otro modo, sin material de la más alta calidad, esto es, que responda plenamente a lo que se entiende por *texto literario*, se imposibilita una interpretación personal, compleja y enriquecedora.

A pesar de que desde la teoría se insiste en esta aproximación al hecho literario, la realidad de las aulas ofrece por lo general un panorama muy alejado de estos supuestos: siguen vigentes enfoques de tipo historicista, comentarios de texto excesivamente formalistas, difusas prácticas de animación a la lectura, a los que se ha unido en los últimos años la irrupción de materiales poco o nada literarios, auspiciados por una desvirtuada idea de lo que se entiende por educación moral.

2. AMENAZAS QUE HAN ACECHADO (Y ACECHAN) A LA EDUCACIÓN LITERARIA

En 1786 el descubrimiento del sánscrito da pie al desarrollo de la lingüística histórico-comparada, que pronto se extiende al estudio de las literaturas dentro de la recién creada Filología Románica. Este proceso coincide con el movimiento romántico, que, con su mirada hacia el pasado, favorece el redescubrimiento de las literaturas clásicas y el interés por la **historia de las literaturas** europeas. De ahí se despliega todo un movimiento cuyo propósito es ir a la raíz de las literaturas, lo cual favorece un acercamiento a los textos desde una perspectiva diacrónica.

¿Cómo repercute este cambio en el ámbito educativo? Si hasta ahora los estudiantes se habían limitado a aprender de memoria textos de Horacio o Cicerón, si desde Aristóteles, pasando

por los humanistas y, más tarde, los pensadores de los siglos XVII y XVIII, las Poéticas tenían una finalidad normativa, a partir de este momento se amplía el corpus de autores y obras, que pasan a ser representativos de los periodos histórico-literarios que todavía hoy manejamos.

Por lo que se refiere a España, según Núñez (2001: 7-8): “[...] al calor del romanticismo, del impulso reformador y de la conciencia política del liberalismo decimonónico es cuando nace el moderno sistema escolar y, de su mano, los modelos más próximos y actuales de educación literaria”. El plan de estudios de Pedro José Pidal de 1845 supone el momento en que el modelo positivista desplaza al modelo retórico, así como el *Manual de Literatura* de Gil de Zárate, que fue implantado como libro de texto para el Bachillerato por Pidal desde 1846, sustituye a los viejos manuales de retórica (criticados ya entonces por la presencia de textos mal traducidos, el excesivo peso de la escolástica, la escasa atención a los movimientos literarios del momento, etc.).

Esta nueva perspectiva, que en su momento supuso el descubrimiento y revalorización de los distintos momentos de las literaturas, acabó convirtiéndose en una retahíla de nombres y fechas que había que memorizar, un catálogo de autores y obras memorables que era preciso conocer y situar en el tiempo, pero no imprescindible leer (excepto los fragmentos presentes en las antologías, pocos eran los textos que entraban en las aulas). Tal proceder ha pervivido con fuerza hasta los años setenta del pasado siglo y, aunque ya no es el enfoque predominante, sigue pesando extraordinariamente en el planteamiento de la clase de Literatura del Bachillerato y la Universidad, donde el criterio filológico prima por encima de cualquier otra consideración y el lector sigue siendo el gran ausente.

La insatisfacción generada por el enfoque historicista sumada al **desarrollo de las teorías formalistas** llevó a buscar nuevos planteamientos metodológicos para el estudio de la Literatura. Para empezar, el estudio se centra en el texto, del que hay que conocer su estructura, las relaciones entre las partes, la relación entre tema y motivos, en definitiva, todo lo que constituye el “comentario de texto”. En el caso concreto de España, la Ley General de Educación de Villar Palasí pretendía responder al desarrollo

económico, social y político experimentado por España, y contribuir a la modernización y democratización de las instituciones. A raíz de ello surge un gran interés por la didáctica, que propicia el comentario de textos, desarrollado por Carreter, Gili Gaya y Lapesa.

Esta práctica tuvo repercusiones positivas: por ejemplo, el desarrollo de una nomenclatura específica para el lenguaje literario, la consideración de la obra como un todo perfectamente ensamblado y sobre todo la lectura directa de los textos, si bien no siempre completos. El efecto negativo de esta práctica ha sido el encorsetamiento de la mirada del lector, que se acerca a la obra con un esquema predeterminado que no siempre responde a los requerimientos del texto y suele acabar más obsesionado con la herramienta de análisis que con el texto en sí. Es cierto que esta práctica contempla la relación texto-lector, pero de forma condicionada, limitada y sin buscar la interpretación personal; la reacción del lector no forma parte de los objetivos. Como señala Núñez (2001: 94), el comentario de texto, “hoy transmutado en el pretexto para la explicación y el control de los conocimientos literarios de los escolares”, se ha convertido en “la negación misma del método”.

Por su parte, Jover (2007: 25) considera que

“lo que en principio pretendió propiciar una mayor familiaridad entre obras y lectores acabó abriendo abismos infranqueables entre unas y otros: [...] la adopción de sofisticados moldes e inextricables jergas convertía al estudiante en una suerte de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor. El pavor de tantos adolescentes, no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura”.

En los últimos años, el **enfoque pragmático-comunicativo** sin duda ha revolucionado el aprendizaje de lenguas; por ejemplo, ha colocado al estudiante como centro del proceso educativo y, sobre todo a partir de la LOGSE (1990), la clase de Lengua ha dado un salto cualitativo evidente, “al menos en lo que se refiere a la fundamentación epistemológica de la disciplina, a la clarificación de objetivos, actualización de métodos y puesta al día de estrategias encaminadas a lograr una mayor

competencia comunicativa y cultural de los bachilleres españoles” (Núñez, 2001: 30). La nueva orientación está marcada, en el terreno lingüístico, por el auge del enfoque comunicativo y, en el caso de la teoría literaria, por la teoría de la recepción. El conocido manual coordinado por Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (1999), es una de las muestras más evidentes de este cambio de paradigma. Sin embargo, y a pesar de sus potencialidades, lo cierto es que estas reformas no llegaron a consolidarse, entre otras razones porque no se invirtió tiempo, dinero ni esfuerzo en la formación del profesorado de los distintos niveles educativos que, en consecuencia, no estaba preparado para rentabilizarlas.

En el caso que nos ocupa, el texto literario fue desplazado de una clase de Lengua cada vez más preocupada por los textos funcionales. El resultado es que apenas se le ha dejado espacio y su singularidad se ha hecho cada vez menos evidente; a ello ha contribuido la frecuente fusión, en una sola materia, de la Lengua y la Literatura, “vínculo que resultará positivo, como sugiere Coseriu, si ambas se refuerzan mutuamente; en cambio, si la unión sirve como pretexto para que los escolares vuelvan a aprender análisis gramatical en las páginas del *Quijote* y una de ellas se sobrepone a la otra, y la acaba devorando y aniquilando, la unificación será perversa”. (Núñez, 2001: 30).

Por desgracia los resultados demuestran que ese riesgo ha devenido una realidad: los alumnos en su mayoría no sólo carecen de formación literaria, sino que presentan enormes lagunas en su educación lingüística. Como los informes PISA se empeñan en demostrar, España sigue estando a la cola en comprensión lectora y uso de la lengua. Así lo señala Teresa Colomer (Colomer, 2005: 46): “visto el reciente resultado de este enfoque en la enseñanza, es posible afirmar que la restricción escolar de la literatura no parece haber sido benéfica para la formación lingüística de los alumnos”. Parece olvidarse que la Literatura es un género capaz de absorber cualquier discurso lingüístico, de manera que “nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales”. Los textos literarios constituyen “un buen andamiaje educativo, no solo para leer y escribir literatura, sino para aprender los mecanismos del funcionamiento lingüístico en general”.

Por otro lado, fueron años de considerables excesos en lo que ha dado en llamarse animación a la lectura. En principio, el énfasis en el aspecto lúdico y gratuito resulta sugerente y parece enlazar con la idea humanista de la lectura, pero este razonamiento tiene varias caras negativas, entre las cuales no es la menos importante la propia neutralización del objetivo de la escuela (desarrollar la competencia literaria) puesto que los alumnos ya disfrutaban leyendo banalidades (Colomer, 2005). Así, en los últimos tiempos se ha extendido la sensación de haber “tocado fondo” tras unos años de desenfrenada animación que desviaba la atención de los rasgos más característicos de la lectura (intimidad, concentración, ejercitación, etc.) y que dejaba solo y desprovisto de andamiajes al lector en el momento más difícil, es decir, cuando tiene que avanzar, progresar y construir su propio itinerario.

“Las llamadas pedagogías del placer han simplificado hasta un punto exasperante las consideraciones posibles en relación con el lugar de la literatura en la escuela y las posibilidades de su enseñanza. La tiranía del placer –diría– niega la posibilidad de cualquier actividad reflexiva frente a un texto con el argumento de estar ejerciendo el cuidado –en última instancia demagógico– de un sujeto lector al que deja sin herramientas válidas para comprender más y por ende para construir su propia experiencia de placer” (Bombini, 2005: 36-37).

El resultado es conocido: unos alumnos instalados en la pasividad ante las obras literarias, incapaces de justificar por sí mismos los valores de una obra y desorientados cuando esta no responde a los encorsetados esquemas de interpretación a los que están acostumbrados (comentario de textos, etc.).

Todo este proceso que hemos descrito ha coincidido con una progresiva devaluación de las Humanidades, no sólo por parte de las instancias políticas (que han empeorado la situación de las materias humanísticas en las sucesivas reformas de los planes de estudio) sino también de la sociedad en su conjunto, que prioriza saberes considerados “útiles” y que generan “beneficios” inmediatos en detrimento de otros cuya utilidad es menos evidente; hecho que ha suscitado, como contrapartida, encendidas defensas del valor educativo de la Literatura (García Montero y Muñoz Molina, 1994; Mata, 2004).

Esta desastrosa situación es obvia en todos los niveles de la enseñanza: en Primaria, donde la mayoría de profesores no saben cómo abordar la educación literaria; en Secundaria, donde a la inestabilidad provocada por los continuos cambios de planes se añade la selectividad (y nos tememos que las nuevas reválidas), con su servidumbre hacia unos modos encorsetados de aproximación al texto literario; y también en la educación superior, donde carreras con una responsabilidad máxima en la educación literaria de las nuevas generaciones no logran los objetivos que serían deseables. Incluso en los nuevos grados las filologías todavía están, en buena medida, condicionadas por criterios historicistas y carecen de materias de orientación didáctica; y la formación de maestros, por su parte, carece de saberes literarios imprescindibles para dar solidez a la preparación didáctica. En definitiva, ni la Filología ni el Magisterio consiguen hacer lectores (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008) y, como consecuencia, no preparan adecuadamente en los niveles básicos de la enseñanza a los futuros responsables de la educación literaria, de quienes se espera que conozcan la literatura lo suficiente “como para poder desplegar ante sus alumnos una amplia muestra de textos literarios que los abra al mundo de la lectura” (Martínez y Morón, 2010: 55).

Esto significa, sin duda, el cierre de un círculo extremadamente negativo: todas las etapas educativas confían en que el siguiente nivel amplíe y profundice la competencia literaria de los alumnos, pero ninguno lo hace; y al final llegan a las escuelas e institutos maestros y profesores que no pueden romper este círculo, simplemente porque nunca han salido de él. Ana M^a Margallo (2008) señala que en España nunca se ha planteado a fondo la necesidad de dotar de coherencia a todo el proceso, de manera que ofrezca un itinerario de progresión que forme lectores maduros, capaces de incorporarse al amplio campo de la Literatura con criterios sólidos; sin embargo, sólo cuando todos los niveles educativos acometan con rigor una formación lectora planificada será posible formar auténticos lectores literarios.

3. EL “BUENISMO” Y LO “POLÍTICAMENTE CORRECTO”: ¿UN RIESGO PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA?

A estas amenazas que siguen acechando a la educación literaria se ha sumado en los últimos años un nuevo peligro que se presenta bajo el manto de lo políticamente correcto y la reivindicación a ultranza de unos “valores” que rara vez se especifican. Si ya el texto literario había quedado arrinconado y su estudio empobrecido, ahora se ve incluso recortado y amañado para que resulte aceptable (o, en el peor de los casos, eliminado de antologías, guías de lecturas, libros de texto, etc.). Como resultado de todo esto, se están usando textos que tienen más similitudes con el discurso no literario que con el literario; en otras palabras, asistimos a la suplantación de la Literatura por creaciones artificiosas que son ajenas a ella.

En los últimos tiempos los currículos han venido enfatizando la educación moral en la escuela; ahora bien, esto no debería ser entendido como la mera transmisión de valores absolutos, sino como la creación de espacios reflexivos que ayuden a los jóvenes a forjar sus propios juicios morales, pues el creciente pluralismo de nuestras sociedades, la convivencia de diferentes estilos de vida, los retos que tiene ante sí la humanidad implican un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios. En las culturas llamadas tradicionales estos valores se transmiten de generación en generación sin demasiados obstáculos, pero en las sociedades postmodernas esta herencia se ha convertido en algo problemático: no es que los valores hayan desaparecido, es que “se han multiplicado, de manera que cada ciudadano se encuentra con un exceso de ellos, en algunos casos incluso con la necesidad de optar entre valores morales contradictorios. Esto provoca, sin duda alguna, una profunda desorientación y, en algunos, incluso un importante malestar” (Mèlich, 2008: 9).

Ante esa indefinición, educar en valores debería significar una transformación profunda en todos los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje, de entre los cuales, sin duda, es imprescindible el papel del profesor, que no podrá limitarse a ser transmisor de contenidos sino que

“habrá de tener muy presente la sociedad en la que ejercerá su trabajo. Una sociedad muy competitiva, muy cambiante, que le va a exigir un reciclaje y una formación continuos, así como el establecimiento de un criterio propio. Porque alguien que no reflexiona sobre su trabajo, que

no se hace preguntas sobre el mundo que le rodea, que no mira más allá de su entorno inmediato, difícilmente podrá iniciar a sus alumnos en el desarrollo de la propia conciencia como individuos y como ciudadanos” (Martínez y Morón, 2008: 446).

En este contexto (Ballester e Ibarra, 2009: 11-12), el texto literario se convierte en un recurso didáctico y pedagógico de gran eficacia: “la interacción de cada receptor con el texto literario, única e irrepetible, lo va construyendo progresivamente como lector, pero también constituye paulatinamente su identidad a través de la apropiación afectiva de las obras”. La literatura deviene así un poderoso instrumento de cohesión social, pues ofrece una cosmovisión común y un marco interdisciplinario para la creación de una identidad plural. La educación literaria “permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades”. En definitiva, la educación literaria puede “instaurar un espacio de reflexión e intervención desde el que leer y habitar el mundo, mediante la progresiva conversión de los lectores en una ciudadanía activa y crítica con la realidad circundante”.

Ahora bien, ¿qué es lo que confiere a un texto su cualidad literaria? Lo cierto es que no hay propiedades intrínsecas que *por sí solas* conviertan a un texto en literario: ni el carácter ficcional, ni el énfasis en la disposición interna del mensaje, ni la intencionalidad del autor bastan para ello. La condición literaria viene determinada por las pautas de valoración establecidas por una comunidad cultural. De ahí la afirmación de que la Literatura es:

“[...] un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones, es un reflejo del devenir del grupo cultural; las producciones literarias se definen también por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico [...]” (Mendoza, 2004:16).

Y añade: “el proceso de percepción del significado del texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.”

En otras palabras, es el lector el que lo completa a través de una lectura *literaria* que se contrapone a la que tiene otros propósitos. De ahí que sea tan importante la selección de las obras ofrecidas, de otro modo, el lector nunca podrá llevar a cabo las complejas operaciones que esta lectura exige y que constituyen lo que se ha dado en llamar competencia literaria (Cantero y Mendoza, 2003; Cerrillo, 2007):

A. En primer lugar, la obra literaria, por su *significación connotativa y subjetiva*, exige una *interpretación abierta, plural*. Sin embargo, muchos de los textos que se ofrecen como lectura indican, dan pautas, enseñan, pero no sugieren, no invitan al lector a colaborar con el texto, pues son tan simplistas que solo admiten una interpretación. Frente al discurso no literario, que busca decir lo mismo a todos los destinatarios en todo momento y lugar, el literario se completa en la lectura de las sucesivas generaciones de lectores. Como dice García Montero (1994: 38), la Literatura (él habla de los lectores) invita “a la interpretación, a la lentitud de la duda crítica y a los merodeos de la imaginación”; o con las palabras menos complacientes de Ayala (2005: 15-16), “el poema (y llamo poema a toda obra de arte literario) es por su propia naturaleza ambiguo, y alberga en su seno la posibilidad de múltiples interpretaciones, tal vez inconciliables, en todo caso diferentes, que invitan a una paralizante perplejidad”.

Nada más contrario a estos presupuestos que obras como *Cuentos para educar niños felices* (Ibarrola y Gabán, 2010), donde toda la lectura está dirigida, desde un decálogo inicial que pretende ser una declaración de intenciones, hasta unos textos sin la más mínima complejidad que se abren con unas reflexiones admonitorias y se cierran con unas “fichas para padres” llenas de actividades escasamente estimulantes para la imaginación infantil.

B. Es preciso diferenciar la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, saber el funcionamiento de algo), de la *lectura ociosa*, que se hace para divertirse, entretenerse, que está asociada a la reflexión y que lleva al conocimiento. Según Martínez y Larrañaga (2004: 70-71), los estudios demuestran que en el último cuarto de siglo se ha producido un incremento de la lectura ligada al ámbito profesional o al consumo de información precedera para la mayoría de los lectores en

detrimento de la puramente ociosa. Sin embargo, afirman, “la literatura no se propone enseñar nada”. Como decía Salinas (1983: 184), el lector literario es

“el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro, y las ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aiúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo”.

La lectura literaria viene marcada por lo gratuito, lo placentero, lo lúdico, y no por la necesidad de informarse o aprender, al menos en primera instancia, porque si bien la Literatura es un entretenimiento aparentemente inútil, es una fuente de sabiduría. Afirma Muñoz Molina (1994: 55-57) que los juegos y los cuentos nos enseñan a vivir. La Literatura “es como el agua y el pan, y su lectura nos contagia el vigor de la lucidez”; es más, “nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada. Es una ventana y también un espejo. Quiero decir: es necesaria”.

Sin embargo, defender lo gratuito es cada vez más difícil en el mundo actual, tiranizado por el concepto de lo útil. Ahora bien, ¿qué es lo útil? Si escuchamos a Luis García Montero (1994: 31-32), “la cara económica que define nuestras costumbres sociales ha identificado utilidad con negocio, con ganancia rápida, [...]”. Pero a continuación nos invita a preguntarnos: “¿es útil conocerse, entenderse con uno mismo, tener más datos sobre las reglas del juego de nuestra propia experiencia? ¿Es útil estar informados de nuestra historia, de nuestro corazón, de nuestras posibles razones?”. Teresa Colomer (2005: 47) cita a Gustave Lanson, un referente clave en la educación moderna en Francia, que decía ¡ya en 1894!: “[...] la literatura, para la mayor parte de las personas no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de ‘saber’: se trata de frecuentar y amar”.

Demasiado a menudo olvidamos que los aprendizajes que calan más en nuestro interior

son fruto de experiencias muy personales, como lo son los cuentos para los niños; de ahí la importancia de que los vivan en toda su plenitud. Por eso afirma Bettelheim (1977: 218) que

“contar un cuento con un objetivo dado, distinto de este enriquecimiento de la experiencia infantil, convierte al cuento de hadas en un relato admonitorio, en una fábula o en alguna experiencia didáctica que, en el mejor de los casos, se dirige a la mente consciente del niño, mientras que el alcanzar directamente el inconsciente infantil debe ser otro de los grandes valores de este tipo de literatura”.

Si la presentación actual de los cuentos de hadas se inclina por agruparlos en antologías similares a las que proponen Esteve Pujol i Pons y Adrià Fruitós (*Cuentos con valores*, 2009), en donde cada cuento aparece asociado a un valor en concreto y se cierra con una máxima admonitoria, estaremos fijando desde el primer momento su posible interpretación y empobreciendo, por tanto, la experiencia literaria que de él pudiera derivarse. Por ejemplo, “El traje nuevo del emperador” se usa para hablar de la sinceridad, como demuestra la máxima final: “Solo el niño, que no tenía nada que perder, habló con sinceridad; los demás mentían por interés. No podríamos vivir rodeados de mentiras”, lo que limita, cuando no anula, la potencia imaginativa de cualquier niño, perfectamente capaz de interpretar por sí solo una historia como esta. Algo similar sucede, por ejemplo, con la serie *Llegué de...*, de la editorial La Galera, donde la historia se supedita a un propósito muy determinado: facilitar la actitud de los distintos miembros de la familia hacia un niño adoptado que procede de otra cultura.

C. Abordamos el tercer rasgo que queremos destacar, lo que se ha dado en llamar el **pacto de la ficción**, con estas palabras de Ayala (2005: 15):

“No olvidemos que, según Platón señala, los poetas son mentirosos; que la obra de arte, con su reticencia e ironía, constituye un engaño y, en tal sentido, su éxito consistirá, aunque parezca paradójico, en que se la tome por lo que no es. Entre las maneras de sucumbir a su apariencia, la más burda, pero no por ello la menos frecuente, es tomar el poema por tesis, alegato, diatriba, apología, lamentación, en suma: vida”.

Frente al texto no literario, sujeto a lo verificable, a lo real y empírico, el literario no refleja la realidad, sino que la recrea: en el momento en que la historia, la anécdota se convierten en Literatura, la realidad pasa a convertirse en ficción.

Quizá por eso, las historias que se crean con el único fin de ilustrar una enseñanza a menudo son ramplonas, carecen de potencia imaginativa, que, no lo olvidemos, es un elemento consustancial a la experiencia literaria. Tenemos un claro ejemplo de ello en los *Cuentos para crecer* (2009), relatos escritos por el conocido doctor Estivill y Montse Domènech, quienes osadamente los subtitulan *Historias mágicas para educar en valores*. Ninguno de los dos son autores literarios, algo que es evidente desde las primeras páginas, y sin embargo apuntan como objetivo de su libro “iniciar al niño en el placer por la lectura”, y añaden que “escuchar un cuento antes de dormir acerca al niño a la literatura y estimula su imaginación [...]. Todos recordamos los primeros libros que leímos de niños, que nos permitían entrar en un mundo lleno de aventuras, con personajes y escenarios fascinantes” (9-10). Sin embargo, los cuentos que ellos nos ofrecen son previsibles, simplones, sin aliento literario, están apegados a la realidad más ordinaria, no permiten el vuelo de la imaginación y carecen del hechizo artístico de una narración lograda. Por si esto no fuera suficiente lastre, cada historia se cierra con una invitación a reflexionar sobre el “valor” que se desprende de ella y una actividad buenista, lo que subraya el carácter instrumental, no literario, de la propuesta, que todavía se ve incrementado por los renglones sobre los que se presenta el texto y que remiten de inmediato a un cuaderno escolar.

El contraste con auténtico material literario es demoledor. En *Un secreto del bosque*, de Javier Sobrino y Elena Odriozola (2008), la vivencia del primer amor es un exquisito ejemplo de delicadeza tanto lingüística como visual. Muy al contrario, el relato sobre este sentimiento “confeccionado” por Estivill y Domènech (“Amore mío”) no solo es simplista y trivial, sino también, y paradójicamente en un libro que pretende educar en valores, rancio y sexista (de nuevo la iniciativa femenina está condenada al fracaso; el papel de la mujer es hacerse la interesante y esperar).

Probablemente uno de los autores que haya destinado más páginas a reflexionar sobre esta cuestión sea Vargas Llosa. Según él, la literatura nace de la inconformidad, de la protesta, de los deseos insatisfechos, y por eso no se escribe “para contar la vida, sino para transformarla, añadiéndole algo” (2002: 17-18). Por eso no es el parecido con la realidad lo que decide la verdad o la mentira de la ficción, sino que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas. Esta idea es clave: “Al traducirse en lenguaje, al ser contados, los hechos sufren una profunda modificación”. Lo que la Literatura desvela no es cómo eran los hombres de una época sino cómo querían ser, los sueños que tenían, los demonios que los acorralaban, facetas estas inherentes al hombre que otras disciplinas no pueden contar. La Literatura encarna la subjetividad de una época, los elementos huidizos y evanescentes que la componen y que rara vez pueden atraparse con los métodos científicos.

La ficción puede incluso condicionar nuestro modo de estar en el mundo: la “realidad” no es sólo lo que ha sucedido sino lo que hemos inventado y forma parte de nuestro entorno cultural. La vida “transpira” ficción, estamos rodeados por ella. Tipos literarios como don Quijote y Sancho Panza, don Juan, Peter Pan, el príncipe azul, la madrastra; símbolos como la manzana, los espejos, ciertos animales o flores; o expresiones como “arder Troya” o “fueron felices y comieron perdices” forman parte de nuestra cotidianeidad. Una película como *Shrek* es la prueba máxima de hasta qué punto somos “seres intertextuales”: ¿cómo si no podríamos entender el cúmulo de referencias, los guiños continuos que constituyen la historia? El éxito, sobre todo de la primera entrega, solo puede explicarse por la absoluta complicidad que establece con el espectador, en amplísima medida literaria.

Dice Javier Marías (2012:78) que

“los que escriben y hacen cine, los que interpretan y componen música, todos ellos dan consuelo al término de la jornada [...] porque el arte y las ficciones acaban por permear las existencias de todos, aunque sea indirectamente. Son parte de nuestra formación como personas y, si no otras cosas, nos enseñan a pasar por la tierra con una dimensión imaginativa, a mi modo de ver necesaria para comprender lo que nos pasa, y útil para aguantarlo. Poco a poco aprendemos a vivir nuestras vidas contándonoslas”.

Y es que la imaginación no es un don que han recibido unos pocos privilegiados, sino un hábito que hay que cultivar, y la Literatura es quizá el instrumento más apropiado para hacerlo. En la misma línea, afirma Muñoz Molina (1994: 52) que “la literatura, su médula, es una consecuencia del instinto de la imaginación, que opera con plenitud en la infancia y que poco a poco suele ir atrofiándose, como todo órgano que se deja de usar”.

En palabras de Egleton (2007: 46), la ficción es

“un conjunto de reglas sobre cómo hay que emplear ciertos tipos de escritura, al igual que las reglas del ajedrez no se ocupan de si las piezas del tablero son macizas o huecas, sino de cómo se mueven en él. La ficción nos da indicaciones sobre qué debemos hacer con los textos, no sobre lo verdaderos o falsos que son. Invita, por ejemplo, a que no los tomemos como proposiciones objetivas, o a que no nos preocupemos en exceso sobre si las afirmaciones fácticas que contiene son verdad o no”.

D. “La literatura es una convención, un artificio destinado a construir la belleza capaz de interesar al otro. Su tarea tiene mucho de saber artesanal, de arquitectura metódica y cuidadosa [...]” (García Montero, 1994: 22). Y es que si hay algo que el lector ha de ser capaz de reconocer es la **intención estética**, la constante indagación sobre la forma expresiva que el texto literario supone.

Fueron los formalistas rusos, con Roman Jakobson a la cabeza, quienes definieron la función poética del lenguaje para subrayar cuándo el mensaje nos impone su propia presencia. Con un ejemplo feliz, Tusón (1985: 35) compara el texto ordinario y el marcado por esta función con un cristal transparente y una vidriera, respectivamente: “no vemos el cristal (vemos más allá de él); mientras que la vidriera se nos muestra en sí misma y solo con un notable esfuerzo podemos traspasarla para contemplar el exterior”. Los colores y dibujos del lenguaje vienen dados por aspectos como el ritmo, la selección fónica y léxica, la anáfora, la repetición, la búsqueda de todo tipo de recursos lingüísticos, la indagación en las posibilidades que la lengua ofrece para buscar nuevas formas de expresión... De ahí la noción de extrañamiento que provoca.

Sin embargo, en la mayoría de los trabajos que utilizan los textos creados ex profeso como eje de sus propuestas ni siquiera se menciona su calidad literaria. Tanto es así que ya a los alumnos, incluso universitarios, ni se les ocurre incluir en sus valoraciones sobre las lecturas comentarios de esta índole. Por ejemplo, Egleton (2007: 30-31) señala el hecho fácilmente comprobable en nuestras aulas de que, si se menciona la cuestión de la forma a los estudiantes actuales, la mayoría piensa que nos estamos refiriendo simplemente a la métrica, y cuando tienen que enfrentarse a un poema o a una novela caen rápidamente en lo que se conoce como “análisis de contenido”. En sus comentarios, “sería difícil advertir que están refiriéndose a novelas y a poemas, y no a hechos acaecidos en la vida real. Lo que en ellos queda excluido es la literariedad de la obra”. Y termina con su habitual ironía: “[...] tratan el poema como si el autor eligiese, por alguna excéntrica razón, escribir sus opiniones sobre la guerra o la sexualidad en líneas que no llegan al final de la página”.

E. De los rasgos anteriores se desprende claramente uno nuevo: *el lector literario está obligado a ser más participativo*; busca, completa, explora, relaciona, ejecuta procedimientos intertextuales. Es cierto que hay textos, como los artículos de opinión, en los que el lector puede implicarse, pero nunca en el grado ni del modo en que lo hace en el texto literario, puesto que con este último ha entrado en otra dimensión al aceptar el pacto de la ficción al que nos referíamos más arriba: “cuando alguien se decide a participar en una situación comunicativa de naturaleza poético-literaria, no solamente disfruta de unos enunciados placenteros y lúdicos, sino que también actúa como alguien que gobierna el proceso mismo de la enunciación” (Sánchez Corral, 2001: 10).

Ahora bien, esta es una participación tan agradecida como exigente, pues si bien es cierto que la literatura encierra un mundo rico y atractivo, preñado de estímulos, eso no significa (Muñoz Molina, 1994: 57) “que sea un tesoro puesto al alcance de la mano, que cualquiera pueda sin esfuerzo escribirla y leerla”. La lectura, como todo proceso de crecimiento, exige de nosotros la perfección progresiva de nuestras habilidades: no *nacemos* lectores, hemos de *hacernos* lectores.

4. CONCLUSIONES

¿Podemos ser optimistas respecto del futuro de la educación literaria? Lo cierto es que el panorama no es muy alentador.

El valor educativo de la Literatura se deriva de la fusión de experiencia estética y experiencia moral. Precisamente por esa razón es imprescindible el equilibrio entre ambas; si nos centramos en una en detrimento de la otra, que es lo que sucede cuando no solamente se utilizan sucedáneos literarios de poca o nula calidad, sino que además la carga moral se expresa en términos ramplones, estamos anulando todo el potencial educativo que es inherente a la Literatura.

Señalaba ya Rosenblatt (2002), en su clásico estudio del año 1938 *La literatura como exploración*, que los defensores de un enfoque social de la Literatura, en una reacción contra el excesivo esteticismo, han descuidado en muchas ocasiones el hecho de que la Literatura es una forma de arte; y que los partidarios de los valores estéticos, por su parte, han negado muchas veces cualquier preocupación por lo social. Frente a estas posturas, la tesis de Rosenblatt es que no debería existir contradicción entre ambas facetas del arte, dado que están absolutamente enlazadas: el incremento de la sensibilidad literaria y el fomento de la conciencia social deberían ir de la mano en la clase de Literatura.

“Una filosofía de la enseñanza basada en el reconocimiento equilibrado de los muchos elementos complejos que integran la experiencia literaria puede nutrir el desarrollo de una comprensión más fructífera de la literatura y el aprecio por ella”.

Aunque los elementos sociales y estéticos de la Literatura

“puedan ser distinguibles teóricamente, en realidad son inseparables. Muchas de las ideas confusas acerca de los aspectos estéticos y sociales del arte se desvanecerían si quienes las debaten se diesen cuenta de que un objeto puede tener más de un valor: puede producir el tipo de satisfacción que llamamos estética y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales” (2002:49).

Según la autora, el reforzamiento de los valores humanos de una obra depende de la intensificación y el enriquecimiento de la experiencia estética del individuo. Afinar la

capacidad de los alumnos para degustar e interpretar la Literatura ha de ser un proceso paralelo a su desarrollo como seres humanos completos.

Egleton (2007: 39) nos recuerda que existe una clara diferencia entre lo que sugiere la palabra “moral”, es decir, ciertas constricciones, comportamiento civilizado, distinción entre lo que está bien y lo que está mal, y lo que significa, que tiene que ver con el comportamiento, no sólo con el *buen* comportamiento. Así, los textos literarios están hechos de declaraciones morales, “no porque emitan juicios severos de un determinado código, sino porque tratan de valores humanos, de significados y propósitos”. Pero, además, los textos literarios no solo se ocupan de verdades morales; lo hacen, recordemos, de manera ficcional.

Por otro lado, se están usando unos criterios extraordinariamente simplistas a la hora de valorar la “cantidad” y la “calidad” de los valores en un texto. Como señala Senís (2004), hay valores explícitamente formulados, que aparecen en los niveles superficiales del texto, y valores implícitos que requieren un esfuerzo de interpretación. Esa operación de auténtica lectura literaria es, en definitiva, lo que estamos hurtando a nuestros alumnos si les ofrecemos textos bienintencionados pero de escasa altura estética.

¿Qué es más provechoso para nuestros alumnos? ¿La lectura de un texto plano y poco elaborado en el que aparece en numerosas ocasiones la palabra “libertad” o la comprensión profunda de una novela sutil y poco dada a las explicaciones literales como *Sostiene Pereira*? ¿Un texto como “La ratita Amalita” (Moreno Manso *et alii*, 2010), con un mensaje pedestre y una escritura sin aliento literario, o la visión demoledora de la amistad que constituye *De ratones y hombres* sin que en sus páginas aparezca ni una sola vez esa palabra? ¿Un mal cuento ideado para hablar sobre la igualdad entre hombres y mujeres, como “Menata” (Ramos y Vadillo, 2007), o *Ronja, la hija del bandolero*, a la que se educa con libertad y con plena confianza en sus habilidades? ¿La tontuna de *El pirata bueno* (Sacristán y Espinar) o las apasionantes aventuras de Jim Hawkins en *La isla del tesoro*?

Esta dimensión parece estarse olvidando en los últimos tiempos, y el texto literario se está convirtiendo en un instrumento aleccionador.

Como hemos visto, en las últimas décadas cada vez menudean más textos “que tienen en cuenta al niño como receptor, pero para persuadirlo” (Sánchez Corral, 1995: 104), lo que significa que se atiende más al propósito ideológico y aleccionador que a la calidad literaria. Lo políticamente correcto ha invadido, en palabras de Hidalgo (2001):

“[...] todo ámbito de creación con una especie de fundamentalismo formal que está privando a la infancia de una visión más amplia de su mundo y así aparecen libros neutros, sin colorido, sin conflictos, sin emoción, sin vida. [...] lo que comenzó como un intento de suprimir algo que se considera una ofensa moral, social, cultural o política corre el riesgo de convertirse en argumento para la censura. Es posible que negar a nuestros niños el acceso a determinadas ideas pueda ser tan peligroso como exponerlos a las mismas”.

Un ejemplo de todo esto lo tenemos en la causa abierta en 2007 por el ciudadano congolés Bienvenu Mbutu Mondondo contra la historieta *Tintín en el Congo*, por su contenido supuestamente racista y que “hace apología de la colonización”. Ahora bien, convendría recordar que esta historia se escribió en 1931, cuando el Congo era una colonia belga, y por tanto no hace sino reflejar la mentalidad propia de la época; por tanto, si se aceptara, como reclama este ciudadano, “la prohibición de la obra, la introducción de un mensaje de advertencia sobre su contenido o la restricción de su distribución en las secciones infantiles de las librerías”, ¿cómo podríamos justificar no hacerlo también con el *Quijote*, algunos poemas de Góngora o ciertas comedias de Lope de Vega en las que se hace mofa de personajes negros?

Esta pseudoliteratura es un espejo de valores vacíos: a los niños se les habla de interculturalidad, mientras en la vida se arremete contra los inmigrantes; se les quitan las espadas de madera, pero la televisión está colmada de violencia verbal y física; no se lee a Caperucita, pero se abandona a las mascotas en verano; se evitan los cuentos sexistas, pero se aboga por las aulas con separación de sexos. Estas contradicciones son terriblemente perjudiciales porque abren un profundo abismo entre lo que los textos dicen y lo que los alumnos viven a diario. La Literatura se convierte así en un “receptáculo immaculado” que nada tiene que ver con el mundo

real, y, como resultado, la educación literaria deja de tener sentido.

Si de los textos literarios desaparece toda emoción negativa, todo episodio de violencia, toda actitud supuestamente inapropiada, no será posible ayudar a niños y adolescentes a entender la complejidad del mundo y de la vida; se les estará hurtando la experiencia “directa”, la posibilidad de hacerse preguntas, de indagar en su interior, de contrastar sus debilidades; en otras palabras, se estará limitando su desarrollo como seres humanos completos.

La compleja maduración moral de un ser humano no puede conseguirse con relatos artificiosos y listos para digerir, casi “paquetes prefabricados”, como lo son los cuentos buenistas. El miedo, por ejemplo, es complejísimo, y la Literatura ofrece abundantes ejemplos de diferentes tipos de miedo y cómo afrontarlo: miedo a lo desconocido, a lo inexplorado (*Robinson Crusoe*, *La isla del tesoro*), a la parte oscura de uno mismo (*Doctor Jekyll y Mister Hyde*, *El hombre invisible*, *Donde viven los monstruos*, buena parte de los cuentos tradicionales), a lo sobrenatural (*Drácula*), a desaparecer y a las tormentas (*Historias diminutas*), al deterioro físico (*El retrato de Dorian Gray*), a la maduración, a la vida.

Bettelheim (1977: 209) sostiene que esto es especialmente relevante en la infancia:

“El alivio es la mayor contribución que un cuento de hadas puede ofrecerle a un niño: la confianza de que, a pesar de todos los problemas por los que tiene que pasar (como el miedo al abandono por parte de los padres en ‘Hansel y Gretel’; los celos del progenitor en ‘Blancanieves’ y de los hermanos en ‘Cenicienta’; la cólera devoradora del gigante en ‘Jack y las habichuelas mágicas’; la perversidad de los poderes malvados en ‘La bella durmiente’), no solo conseguirá vencer, sino que las fuerzas del mal serán eliminadas y no amenazarán nunca más su bienestar espiritual”.

Desde diferentes perspectivas, son varios los autores que han insistido en la necesidad de asustarse, sobre todo en la literatura infantil, por su papel determinante en la formación del niño. Así, Bettelheim (1977) habla de la confianza que infunde a los niños que las fuerzas del mal sean castigadas puesto que esto pone justicia en el

mundo tal como él lo entiende; Szyborska (2009: 27) hablaba de cómo Andersen, al dirigirse a los niños, “no solamente les hablaba de la gozosa aventura que es la vida, sino también de sus infortunios, las penas, y sus no siempre merecidas calamidades”; y Huxley (2009: 34) afirmaba que “el miedo, desde luego, es una emoción como cualquier otra; es una horrible clase de diversión”. Por resumirlo en palabras de Pérez Reverte (2012: 8), escamotear las referencias al miedo, a la maldad, a los personajes negativos “es criminal, pues sentencia a muerte, deja intelectualmente indefensos, a quienes necesitarán más tarde mucha lucidez y mucho coraje para sobrevivir en este mundo hostil. En la educación de un niño la figura del malvado, la certeza de su negra amenaza, es incluso más necesaria que la del héroe”.

Insistimos: no hacen falta sucedáneos de Literatura que sustituyan a los grandes textos; no hace falta sustituir el carácter profundamente moral de los mejores textos de la tradición literaria por una especie de saco de buenas intenciones con forma narrativa. Semejante reducción resulta extraordinariamente peligrosa. Precisamente para ponerlo en evidencia James Finn Garner escribió sus *Cuentos infantiles políticamente correctos* (1995; 1996), donde parodia el afán por “limpiar” los cuentos clásicos de todo aquello que pudiera resultar ofensivo. Así, el leñador se convierte en “carnicero arbóreo”; la bella durmiente en “la persona durmiente de belleza superior a la media”; Caperucita le lleva a su abuela “fruta fresca y agua mineral”; Hansel y Gretel no son niños, sino “preadultos”; los personajes no mueren, sino que alcanzan “el inevitable estado de no-esencialidad que a todos nos aguarda”; Cenicienta ya no tiene hada madrina, sino un “representante sobrenatural privado” y lleva “los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas”. Son ejemplos que hablan por sí solos, y aunque satirizan la preocupación por no condicionar las tiernas mentes de los niños, son efectivos precisamente porque la realidad ofrece muestras cada vez más abundantes de esta manipulación de la Literatura rayana en el absurdo. Pensemos, si no, en el despojamiento que han sufrido en las ediciones preparadas por Alan Gribben en 2011 los textos de Mark Twain, quien, paradójicamente, abría su *Huckleberry Finn* con estas palabras: “Las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración serán procesadas; las que intenten encontrarle una

moraleja serán desterradas; las que intenten descubrirle una trama serán fusiladas”.

Incluso una ardiente defensora de abordar la Literatura con propósitos morales o cívicos como Marta Nussbaum (2001: 148) reivindica el derecho a usar en las aulas obras en las que lo ofensivo puede ser parte de su valor cívico, y no se opone a que aquellas con valores poco democráticos aparezcan en clase de Literatura:

“[...] es perfectamente adecuado que en las aulas se den grandes discrepancias, en la medida en que se fomenten enfoques con dimensiones políticas de distinto tipo. Lo que importa es que no evitemos la dimensión política pretendiendo que no existe; y en la medida en que lo hacemos, vaciamos las obras, especialmente las obras narrativas, de gran parte de su significado y carácter perentorio”.

Nosotras abogamos por una escuela que, al abrirse a las posibilidades infinitas de la Literatura, esté precisamente por ello más abierta a la vida. Solo en el momento en que la escuela reconozca el entorno e invite a una reflexión profunda sobre su compleja diversidad, los alumnos serán capaces de modificar el mundo y no ser manipulados por él. No cerrar los ojos a la realidad y al mismo tiempo desarrollar toda la capacidad de imaginación: ese debería ser el objetivo de la educación. Y la Literatura es la herramienta idónea para conseguirlo.

El gran problema, sin embargo, es que tenemos una escuela abandonada a su suerte que ni puede ni sabe llevar a cabo esta ingente y acuciante tarea. No puede, por la incongruencia que supone una sociedad que pontifica pero no se compromete en la formación integral del ciudadano. No sabe, porque hasta ahora ninguna reforma educativa en España ha abordado de manera valiente una formación del profesorado como la que sería imprescindible para una educación (no solo literaria) como la que aquí estamos esbozando.

Como señala Rosenblatt (2002: 71), los docentes mismos deben tener una viva apreciación de los aspectos no solo humanos sino también formales de la Literatura para ser de alguna ayuda a sus estudiantes; de otra forma, “no harán más que empobrecer, a la vez el sentido de la literatura y el de la vida de sus estudiantes”. El profesor que desea esto para sus alumnos es consciente de esta doble responsabilidad; sin

embargo, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que muy pocas cosas en la formación de profesores o maestros apuntan en esa dirección; queda a la responsabilidad de cada cual, a su grado de implicación, al voluntarismo, el hecho de que el docente entienda la clase de Literatura como una tarea de gran exigencia tanto ética como estética.

Si, como hemos visto, la Literatura es exactamente lo contrario a lo masticado, a lo ordenado, a la fórmula preestablecida; si es sacudida estética y moral; si es trabajo creativo del lector; si es un vehículo para el conocimiento de uno mismo y del mundo, su suplantación puede leerse en clave ideológica. Si desmantelamos la educación literaria, anulamos el poder transformador de la Literatura, y la Historia y la propia Literatura nos ofrecen espeluznantes ejemplos del miedo de los dirigentes a su potencial poder subversivo: desde las quemadas de libros literales (como las llevadas a cabo por Hitler o el cardenal Cisneros) y literarias (*Quijote*, *Fahrenheit*), pasando por las visiones totalitarias de *Un mundo feliz* o *1984*, hasta llegar a las persecuciones de escritores contemporáneos como Saviano o Rushdie. Cuando esto sucede, todas las instancias de una sociedad trabajan con un único afán, uniformador y acrítico, cuyo objetivo es la anulación del lector activo; en otras palabras, la manipulación.

Se nos podría acusar de apocalípticas, pero resulta difícil sostener que la sociedad en su conjunto esté hoy interesada en formar ciudadanos y no consumidores sumisos y votantes fieles. Un país de lectores sin criterio, de intereses limitados, carentes de curiosidad, poco dados al esfuerzo, muy moralistas, incapaces de hacer valoraciones estéticas no es fruto de la casualidad o de la ineficacia, sino que responde a una clara intención política. De hecho, la conciencia de este peligro ha dejado de ser solo un lamento de los docentes para convertirse en denuncia social; así García Pérez (2013) acusa a cierta literatura para jóvenes de no ser sino “un artefacto ‘llenaocios’”; Millás (2013) insiste en la voluntad del Poder para socavar la educación literaria por su carácter liberador; u Orejudo (2013) teme un auténtico retroceso a la Edad Media, entre cuyos indicios está “la pérdida de prestigio de la literatura de ficción”.

Como afirma Vargas Llosa (2002: 29), la Literatura

“es un derecho que debemos defender sin rubor. Porque jugar a las mentiras, como juegan el autor de una ficción y su lector, [...], es una manera de afirmar la soberanía individual y de defenderla cuando está amenazada; de preservar un espacio propio de libertad, una ciudadela fuera del control del poder y de las interferencias de los otros, en el interior de la cual somos de veras los soberanos de nuestros destino. De esa libertad nacen las otras”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, F. (2005). Prólogo. En T. Mann. *La muerte en Venecia y Mario y el mago* (pp. 7-16). Barcelona: Pocket Edhasa.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS*. 5, 25-36.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica (Orig. 1976).
- Bombibi, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- Cantero, F.J., y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Educación.
- Cerrillo, P. (2007) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen (Orig. 1979).
- Egleton, T. (2007). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal (Orig. 2007).
- Estivill, E. y Domènech, M. (2009). *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar con valores*. Barcelona: Planeta.
- García Montero, L. y Muñoz Molina, A. (1994) *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión.
- García Pérez, F. (2013). Leer no es siempre leer. *Levante-EMV*. Recuperado el 20 de enero de 2014: <http://www.levante-emv.com/cultura/2013/04/02/leer-leer/986216.html>
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe (Orig. 1994).
- Garner, J. F. (1996). *Más cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe (Orig. 1995).
- Hidalgo, M^a C. (2001). Mensajes y contenidos en imágenes para niños. I Congreso internacional sobre ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet. Recuperado el día 13 de diciembre de 2012: <http://www.ugr.es/~sevimeco/>
- Huxley, A. (2009). *El Genio y la Diosa*. Barcelona: Edhasa. (Orig. 1955).
- Ibarrola, B. y Gabán, J. (2010). *Cuentos para educar niños felices*. Madrid: SM.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus (Orig. 1976).
- Jauss, H.R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península (Orig. 1967).
- Jauss, H.R. (2008). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En M^a L. Burguera (ed.). *Textos clásicos de teoría de la literatura* (pp. 400-407). Madrid: Cátedra.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Margallo, A.M^a (2008). Entre llegir com a nois i llegir com a adults: el paper dels best-sellers. En T. Colomer (coord.). *Lectures adolescents* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- Marías, J. (2012). La imaginación, recortada. *El País Semanal*. 1.881, 78.
- Martínez, C. y Morón, E. (2008). La Didáctica de la lengua y la literatura, la formación de maestros y su aplicación al EEES. En M. Hijano del Río, (coord.). *Las titulaciones de educación ante el espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias* (pp. 445-450). Málaga: Aljibe.
- Martínez, C. y Morón, E. (2010). Dar de leer. Propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236 (julio-agosto), 53-59.
- Martínez, I. y Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (coords.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Martínez Martín, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales. En G. Hoyos y M. Martínez (coords.). *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 17-44). Barcelona: Octaedro.
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- Mèlich, J.C. (2008). El tiempo de la educación en valores. *Aula de Innovación educativa*, 172, 9-12.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Millás, J.J. (2013). Un ataque político a las formas de vida. *EL PAÍS*. Recuperado el 20 de enero de 2014:
http://cultura.elpais.com/cultura/2013/12/25/actualidad/1387989932_163299.html
- Moreno Manso, J.M. et alii. (2010). Cuentos y relatos para la prevención del maltrato infantil en Educación Primaria. *Puertas a la lectura*, 22, 75-87
- Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, M.C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello. (Orig. 1997).
- Orejudo, A. (2013). Regreso al futuro. El retorno de la Edad Media. *Five*, 1, 10-13.
- Pérez Reverte, A. (2012). Aquel malvado y digno Drácula. *XL Semanal*. Recuperado el 19 de diciembre de 2012: <http://www.finanzas.com/xl-semanal/firmas/por-arturo-perez-reverte/20121014/aquel-malvado-digno-dracula-3745.html>
- Pujol i Pons, E. y Fruitós, A. (2009). *Cuentos con valores*. Barcelona: Parramón.
- Ramos, F. y Vadillo, J. (2007). *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra*. Madrid: Narcea.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. Méjico: Fondo de Cultura Económica. (Orig. 1938).
- Sacristán, P.P., y Espinar, J. (2013). *El pirata bueno*. Recuperado el día 31 de enero de 2013: www.cuentosparadormir.com
- Salinas, P. (1983). *El defensor*. Madrid: Alianza editorial. (Orig. 1954).
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2001). Utilidad (utópica) de la poesía. *INETemas*, 21, 8-13.
- Senís, J. (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de Primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (coords.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sobrino, J. y Odriozola, E. (2008). *Un secreto del bosque*. Pontevedra: OQO Editora.
- Szyborska, W. (2009). La importancia de asustarse. *Lecturas no obligatorias* (pp. 26-28). Barcelona: Alfabia (Orig. 1992).
- Tusón, J. (1985). *Lingüística*. Barcanova: Barcelona.
- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Alfaguara.