

# El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas

**Mar Campos Fernández-Figares, Aitana Martos García** | Universidad de Almería

*Se revisa el concepto de distant reading y las teorías de Franco Moretti. Son analizadas sus repercusiones en orden a la didáctica de la literatura –en lo que supone de cambio de foco y de inversión de metodologías– que hasta ahora se centraban en lo singular de la obra literaria, para dar paso a una percepción cuantitativa y que atiende más al reconocimiento de patrones textuales que al estudio propio de la lectura intensiva.*

**Palabras clave:** distant reading, Moretti, lectura intensiva, bases de datos.

---

*The concept of distant reading and theories of Franco Moretti is reviewed. Its implications are analyzed in order to the teaching of literature, which is changing focus and investment methodologies to focusing on the uniqueness of the work literature, to make way for a quantitative perception and focuses more on the recognition of textual patterns that the proper study of intensive reading.*

**Keywords:** distant reading, Moretti, intensive reading, data base.

---

Han pasado ya casi 30 años desde que se reconocieron las didácticas específicas como disciplinas con entidad propia, didácticas que se habían ido configurando con el fin de articular cada materia con la manera de hacerla llegar al alumnado. Es así como la didáctica de la lengua y la literatura ha llegado a ocupar un lugar propio dentro de los estudios científicos.

Son casi treinta años insistimos, en los que se ha ido construyendo y consolidado

un área, en la cual la *educación literaria*, objeto del presente monográfico, tiene un papel fundamental.

Es indiscutible que estamos en un momento de cierta pasividad intelectual (cuando se suponía que la educación universal nos llevaría hacia otro sitio), cierta pereza por detenernos y profundizar en nosotros mismos, en lo que nos rodea, en los textos literarios. Una modernidad líquida, como la define Bauman, en la que

más que navegar se *surfea*, que se nos impone en todos los ámbitos llegando a identificar “el progreso con los atajos” hasta límites insospechados (Bauman, 2008:19). Una realidad en la que la educación occidental se focaliza en “la construcción del yo, singular y normativo como la única imagen del mundo” (Rodríguez, 2005: 64-65), pero que a la vez no permite que esas capas sociales, ahora homogeneizadas, alcancen realmente los privilegios de las clases dominantes (aunque sí estén empapadas de sus valores), y por eso Rodríguez utiliza también una imagen *fluida*, “flotar en el charco”.

Para tratar de trazar un panorama sobre este tema es imprescindible que planteemos la necesidad de estudiar el presente desde el pasado, como indicaba el historiador Pierre Vilar, “pensar históricamente”, lo que J. C. Rodríguez lleva más allá proponiendo “pensar/leer históricamente”: la historia como *conocimiento*, antes de que se transforme en historia como *narración*, conocimiento de “qué relaciones sociales, ideológicas y libidinales nos han construido” (Rodríguez, 2005:9).

Habría que empezar repensando términos como qué entendemos por literatura y qué queremos decir cuando hablamos de educación, de formación literaria, de didáctica de la literatura...

Tomemos como ejemplo algo aparentemente de una banalidad extrema, pero que nos va a ayudar a entender la vinculación del mundo presente con la lectura: la actual moda de llevar los pantalones vaqueros, tipo *jeans*, rotos. Rotos, pero no por el paso del tiempo y las experiencias vividas con ellos, sino comprados así, con los agujeros hechos, la tela desgastada, descolorida, como si hubieran vivido todas las experiencias del mundo. Este hecho es denotativo

de cómo los jóvenes se están dejando arrebatar no solo el pensamiento sino también la vida misma: su historia, que no van construyendo ellos en el testigo de su día a día, unos *jeans* que soportan todo tipo de uso, sino que los adquieren ya vividos, como asumen las lecturas ya hechas de otros, o la comida prefabricada. No son capaces de leerse (ni de escribirse) a sí mismos.

Tratan de hacernos no entender el mundo, la ropa rota no es ya una muestra de la miseria o de las experiencias físicas más violentas/peligrosas. Los desgarrones o recosidos no son las cicatrices de una vida en primera persona. Y la lectura también está dejando de serlo. Antes de reflexionar sobre la obra leída se consultan los blogs para ver qué han pensado ya otros, es una curiosa paradoja: encontramos opiniones atrevidísimas sin fundamento, y sobre ellas gente que las adopta sin reflexionar, acogéndolas como principio de autoridad. Por supuesto que no todo es así, pero por supuesto que tenemos que trabajar duro cada día en el aula para explicar a los estudiantes que ellos deben experimentar en primera persona el fenómeno del pensamiento, de lo que les suscitan las lecturas, antes de volar a buscar en internet las ideas sugeridas por otros.

Pensar en el contenido que durante siglos hemos ofrecido en las *clases de literatura* nos obliga al estudio de los manuales e historias de la literatura. Así, si establecemos el fin del XVIII, con la revolución francesa, como el punto de inflexión para la definición del moderno concepto de *nación*, y a partir de aquí la construcción de *lo nacional*, donde la literatura va a tener un papel fundamental, se comprende la aparición de obras compilatorias de esa producción que pretenden presentar lo propio de cada país.

Leonardo Romero Tobar destaca cómo a inicios del siglo XXI, concretamente en el año 2003, hay un resurgir del interés por estudiar la Historia de la literatura/ la historia literaria, que se concreta en al menos tres eventos científicos centrados en esa temática. El organizado por este profesor se llamaba precisamente así: "Historia literaria/ Historia de la literatura" y se trataba de un seminario internacional de expertos, en el que había un espacio dedicado expresamente a las "prácticas institucionales" en enseñanza de la literatura. Era una reflexión necesaria acerca de las historias de la literatura y su análisis, el estudio de los manuales cuyo "uso" con frecuencia abusivo dentro de las aulas se viene arrastrando desde el siglo XIX, y aún, con frecuencia, se mantiene.

Y obviamente además del estudio minucioso de esas obras, de su gestación, de los criterios de selección, contenidos, etcétera, era preciso recobrar la historia de los modelos educativos que se han ido sucediendo en esa Historia que nos ha configurado, que nos configura aún. Así Gabriel Núñez traza un recorrido por los distintos modelos educativos en lo que atañe a la enseñanza de la literatura. Desde ese modelo Retórico, sin duda elitista, cuyo origen estaba en la cultura grecolatina, relegado al olvido cuando avanzaron los estudios positivistas del XIX y su afán nacionalista, surgieron los estudios marcados por la compilación y selección de obras que supusieron las historias de la literatura tan temidas por Menéndez Pelayo. Estas se mantuvieron activas pese al impresionante cambio que se fue produciendo en la población "a educar", al incorporarse grandes masas de población que se trasladaron de las zonas rurales a las grandes ciudades, una homogeneización de ese "espíritu humano elevado". Nos

encontramos así con el modelo Histórico-Positivista: cuando la literatura parecía ganar peso como objeto de estudio la práctica docente la restringía a listas de autores y títulos. Los textos concebidos en su origen con una finalidad práctica más que como soporte teórico ocupan el espacio de las obras originales. Este modelo daría paso, gracias a las teorías de la recepción que cambian radicalmente el foco de estudio y ponen la mirada sobre el receptor, al modelo Lector. Y en paralelo a estos dos modelos el Institucionista, con sus raíces en el Krausismo que primó la lectura interpretativa de los textos.

En cuanto a otro de los aspectos que no podían faltar en este monográfico, sobre el que siempre existe polémica cuando hablamos de educación literaria, es el problema del canon, de las lecturas que incluir o no en los programas de educación. En este espacio Juan García Única realiza un magnífico ataque como estrategia de defensa. Su "odio a los clásicos" es una manera de empatía que se rebela ante lo que en verdad es un enamoramiento absoluto. Y ahí la magnífica defensa desde el cuestionamiento del concepto de clásico que hemos heredado del modelo de educación Historicista, un recorrido por autores y teorías para tratar si no de definir sí de explicar un término, el de clásico, que en sí mismo encierra la imposibilidad de ajustarse a los límites de una definición.

Gustavo Bombini que ha estudiado un período amplio de la historia de la enseñanza de la literatura en Argentina, de 1860 a 1960, aborda en este número de *Lenguaje y Textos* un espacio educativo más allá de las aulas, nos ofrece un panorama sobre los programas de lectura nacionales, de los que él ha sido responsable y que durante

décadas han llevado a los espacios más distantes, o a los más cercanos pero ignorados, la posibilidad de crear lectores, de formarse a través de la literatura. Bombini enfatiza la necesidad de establecer unos programas que no se interrumpan con los cambios de gobierno y que de manera constante consigan consolidar, en otros ámbitos complementarios -que no anuladores- una consolidación de los hábitos lectores.

En esta línea Margoth Carrillo Pimentel nos ofrece una muestra concreta sobre el acercamiento de las instituciones a los espacios del altiplano andino, las zonas más alejadas de las grandes ciudades. Referentes que nos traen a la memoria actuaciones que se llevaron a cabo durante la Segunda República Española (Otero y García Alonso, 2006; Campos, 2009). El proyecto liderado por Carrillo es un trabajo especialmente importante porque los mismos estudiantes de magisterio, futuros docentes, toman el pulso a la realidad de sus probables futuras zonas de trabajo. Pero un proyecto que nace de las carencias, tal vez inesperadas, encontradas en los mismos estudiantes universitarios que se reconocen apenas lectores de obras literarias. La experiencia se aplica sobre distintos tramos del sistema educativo, en la escuela pero "desde fuera". Y un elemento fundamental, la atención a los maestros en ejercicio que muestran carencias similares a los estudiantes universitarios y a los que hay que atender con propuestas que parten también de la universidad. Todo ello con extremo cuidado en las lecturas seleccionadas, que dependerán mucho del público al que van destinados los programas.

Cuando pensamos en la enseñanza de la literatura, automáticamente solemos asociarla a la enseñanza de la lengua. La

lengua como compañera del poder ha sufrido, nos dice Eco (2002:11), presiones muy potentes en algunos momentos (como en los 20 años de fascismo italiano), pero de esta manipulación nacionalista habría salido indemne y las propuestas forzadas como decir "coda di gallo" por "Cocktail" no habrían sido asumidas por el idioma. Por su parte J. C. Rodríguez hace hincapié en que la lengua está siempre manchada por *los Poderes* y que sólo se puede escribir, "siendo bilingüe en la propia lengua" (2005:70). Y añadiríamos la magnífica cita de Proust que recoge Gilles Deleuze: "Los libros hermosos están escritos en una especie de lengua extranjera".

López Valero, Jerez y Encabo plantean la adquisición de las distintas destrezas relacionadas con la formación literaria, tanto en educación infantil, es decir incorporando a alumnos de 3 a 5 años, como en educación primaria, enfocando el aprendizaje de la literatura directamente imbricado con el de la lengua, como una contribución a la competencia comunicativa, por lo que el foco de la educación queda desplazado del docente y la materia impartida hacia el receptor activo que a través de determinadas prácticas de aula se convierte en protagonista. El docente pasa a ocupar un papel de mediador responsable en la compleja preparación de nuevas experiencias didácticas mucho más participativas.

La llamada crisis de las Humanidades y la pérdida de memoria, del pensarnos históricamente, van de la mano: hay un intento sistemático de hurtar la memoria cultural, literaria, histórica, a las nuevas generaciones, dejándolas mucho más indefensas, más manipulables. Se limita la memoria cultural de la comunidad enfocándola únicamente a un interés turístico,

festivo, desatendiendo el interés profundo que anida en la narración en la conocida frase de Walter Benjamin: “la narración es la experiencia que corre de boca en boca”. No se quiere una memoria compartida, crítica, disidente y plural, se quiere una sociedad plegada al mercado, un pensamiento único, y en ese proceso se pretende que las artes, la literatura, la palabra sean poco más que elementos decorativos.

Gloria García Rivera, cuya *Didáctica de la literatura* de Akal sigue siendo fundamental para los que inician el estudio de nuestro área de conocimiento, nos presenta junto a Angélica Manso un estudio sobre la necesidad de atender a nuevos parámetros

de lectura; reconsiderar el papel del mediador y el cuestionarse la “calidad” de las lecturas, novedoso planteamiento basado en las ideas de Franco Moretti que, sin duda, generará polémicas...

Es necesario reivindicar que las personas puedan acceder a una cultura general, que debe incluir una educación literaria amplia, porque solo desde esos supuesto se accede a la cultura compleja de que habla Morin y que supera las dicotomías entre ciencias y letras, tecnología y humanismo (Martos, 2010).

Estamos obligados a seguir interpretando...

## Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BOMBINI, G. (2016). Programas de lectura, prácticas de escritura y educación literaria. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2009). La llegada de la Niña Bonita: sociedad, educación y libros escolares en el Bienio Reformador, en Cerrillo, Pedro y Martínez Soria, Carlos J., *Lectura, infancia y escuela. 25 años del libro escolar en España: 1931-1956*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- CARRILLO PIMENTEL, M. (2016). Lectura en tres etapas. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- ECO, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: R que R.
- GARCÍA RIVERA, G. (2006). *Didáctica de la literatura*. Madrid: Akal.
- GARCÍA RIVERA, G. Y GARCÍA-MANSO, A. (2016). Leer de otra manera: la *distant reading* y la didáctica de la literatura en el entorno digital. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- GARCÍA ÚNICA, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- LÓPEZ VALERO, A., JEREZ MARTÍNEZ, I. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- MARTOS, E. (2010). De la República de las Letras a Internet: de la ciudad letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI. *Álabe*, 1. [www.revistaalabe.com] <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.3>.
- NÚÑEZ, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.
- OTERO URTAZA, E. Y GARCÍA ALONSO, M. (2006). *Las misiones pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2005). *Pensar/leer históricamente [entre el cine y la literatura]*. Granada: I&CILE Ediciones.
- ROMERO TOVAR, L. (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Revista Lenguaje y Textos*, 43.