

cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 / 2019



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)

Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M^a. Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M^a. Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M^a. Ángele Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M^a. Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

Otras Universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M^a. Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M^a. Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M^a. Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M^a. Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M^a. Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universidad de Valencia), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro J. Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M^a. Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México).

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel A. Broullón), M^a. Elena Barroso Villar, Ana M^a. Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite.

Traductores de inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

Traductores de francés: Manuel G. Caballero, M^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

Traductores de italiano: Maria Francescatti, Manuel A. Broullón, Pedro J. Millán.

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index — Thompson&Reuters).

El número 42 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por: Grupo de Investigación *Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfar S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Santiago Bautista (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Rosa M^a. Díez Cobo (Universidad de León), Alexia Dotras (Escola Superior de Educação de Bragança), Pilar García Carcedo (Universidad Complutense de Madrid), Guillermo Laín (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Rocío López (Universidad CEU San Pablo), Lidia López Teixeiro (Universidade de Santiago de Compostela), Antonio L. Martín Ezpeleta (Universidad de Valencia), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Mateo (Universidad Complutense de Madrid), M^a. Isabel Morales Sánchez (Universidad de Cádiz), M^a. Ángeles Pérez Martín (Universitat de València), Begoña Regueiro Salgado (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Ripoll (Universidad de Barcelona), M^a. Jesús Ruiz Fernández (Universidad de Cádiz), M^a. Jesús Ruiz Muñoz (Universidad de Málaga), Elia Saneleuterio (Universidad de Valencia), Diego Santos (Universidad Complutense de Madrid), Luz Souto Larios (Universidad de Valencia), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), María Teresa Vera-Rojas (Universidad de Lleida).

Artículos recibidos: 19

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 12



ÍNDICE

EDITORIAL	9
VÁZQUEZ-MEDEL, MANUEL ÁNGEL Iris M. Zavala y el canon	9
1. MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI	13
MARTÍN EZPELETA, ANTONIO L. Y REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA Introducción al número monográfico: Un canon literario social. Del método al tema y del tema al método.	15
BURGOS MASCARELL, ANDREA The influence of culture on dystopian heroines' choices: A vindication of their right to decide.....	25
FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, GERARDO Textos clásicos para una escuela intercultural: reflexiones y propuestas a partir de <i>La identidad cultural no existe</i> de François Jullien.....	45
LEGGOTT, SARAH Gendered repression and sexual violence in Francoist Spain: the testimonies of Mercedes Núñez Targa	61
LOZANO DE POLA, ANA Propuesta didáctica comparatista y feminista: “Barba azul” de Perrault y “Jardín de infierno” de Silvina Ocampo	75
TÓTH, GERGÓ Propuesta para tratar temas tabúes y controvertidos en la clase de E/LE.....	91
2. MISCELÁNEA	113
CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO <i>El Lazarillo</i> a ojos del niño: análisis de dos adaptaciones	115
CASTELLANO-RISCO, IRENE La influencia del enfoque AICLE en el vocabulario académico: el caso de alumnos de Educación Secundaria	135
3. RESEÑAS	149
ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE <i>Correspondencia 1967-1972. Américo Castro y José Jiménez Lozano</i> (Madrid: Trotta, 2020).	151

**TEXTOS CLÁSICOS PARA UNA ESCUELA
INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS A
PARTIR DE *LA IDENTIDAD CULTURAL NO EXISTE*, DE
FRANÇOIS JULLIEN**

**CLASSICAL TEXTS FOR AN INTERCULTURAL SCHOOL:
REFLECTIONS AND PROPOSALS BASED IN FRANÇOIS
JULLIEN'S *CULTURAL IDENTITY DOESN'T EXISTS***

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.04>

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesor ayudante doctor
Código ORCID: 0000-0003-4954-5282
gerarfer@ucm.es

Resumen: En su ensayo *La identidad cultural no existe* (2016), el filósofo francés François Jullien plantea un acercamiento a la cultura dejando de lado el componente de identidad, que sería sustituido por una comparación creativa que él denomina *écart*. En este trabajo, he buscado aplicar su punto de vista a la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: Didáctica de la literatura. Educación literaria. Identidad. Recursos. *Écart*. François Jullien.

Abstract: In 2016, French philosopher François Jullien published a short essay named *Il n'y a pas d'identité culturelle*. In this work he proposes an approachment to the culture avoiding the identity element, substituted by a creative comparison named *écart* by him. In this paper, I have tried to apply his point of view to literature's class.

Key-words: Literature Teaching. Literary Education. Identity. Resources. *Écart*. François Jullien.

1. AULAS MULTICULTURALES Y DEMANDAS IDENTITARIAS: ¿UN CONFLICTO O UNA OPORTUNIDAD?

Una de las funciones de la literatura infantil y juvenil es, según Teresa Colomer “ofrecer el acceso al imaginario humano configurado por la literatura”, refiriéndose a “imaginario” en un sentido antropológico como “el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la lite-

ratura de todos los tiempos” (Colomer, 1999: 15). Esta idea es extrapolable a la literatura no escrita para niños, pero que la escuela necesita ir introduciendo junto a la específicamente infantil y juvenil para llevar a cabo la preparación cultural del alumnado.

Comparto la idea de Colomer de que existe un “imaginario” que, desde un punto de vista antropológico, parte del folclore pero, tal y como estudió Jung (2012), pasa a la literatura adulta porque permanece en el cerebro del ser humano, tal y como resumió Guadalupe Jover: “La biografía de un individuo, y la de un pueblo entero, está también en los relatos que bebe, en las respuestas que busca en los libros a las preguntas que previamente se hizo.” (Jover, 2007: 12) En esta línea, ya en el campo de la educación literaria, “toda mirada sobre la enseñanza de la literatura presupone [...] una mirada sobre la educación y una mirada sobre el mundo” (Jover, 2007: 14).

Sin embargo, en la escuela actual lo más frecuente no es encontrar grupos homogéneos desde un punto de vista cultural o lingüístico. Muy al contrario, las aulas agrupan con mucha frecuencia a alumnos de procedencia muy diversa, para la que cuesta encontrar un imaginario colectivo que vaya más allá de los cuentos tradicionales y los grandes éxitos del mundo audiovisual. Dado que la misión de la escuela es abrir la mente, parece que ese material común resulta pobre. Por otra parte, debemos evitar que ese alumnado de origen foráneo se sienta en desventaja cultural, o, directamente, en posición de inferioridad, frente al de origen español.

Esto, que parece una solución, nos conduce a otro problema: si eliminamos, o aminoramos, los contenidos culturales (más allá de los que, por ser enormemente comerciales, comparten todos), ¿cómo vamos a conducir de la multiculturalidad del aula a una convivencia intercultural? La situación es difícil y las soluciones que se vienen dando, consistentes sobre todo en prohibir y ocultar aspectos poco deseables de la cultura nacional, no parecen estar dando un resultado, a la vista del brote continuo de reclamaciones identitarias, que nos permita estar tranquilos.

En 2007, Guadalupe Jover resumía la situación cultural y escolar actual como consecuencia de tres factores: “el creciente proceso de globalización”, “el resurgir paralelo de los viejos nacionalismos y del anhelo de conformar comunidades de más amplio perímetro que el de los antiguos estados-nación” y “los cambios operados en la fisonomía social de pueblos y ciudades como consecuencia de los flujos migratorios”. Las consecuencias de estos tres factores eran en 2007 (son todavía) también tres: la ampliación de los “enormes abismos de desigualdad”; la búsqueda de “una conciencia común europea” que, en el caso de España, es preciso conjugar con unos “reforzados lazos” con Hispanoamérica y un “recíproco

conocimiento entre los pueblos de las dos orillas del Mediterráneo”; y “el paso de la pretendida homogeneidad étnica, cultural y religiosa a la diversidad y el mestizaje” (Jover, 2007: 35).

Si la primera (gravísima) consecuencia escapa en cierta medida al ámbito de la educación, las otras dos se presentan como verdaderas oportunidades, por no decir desafíos, para el mismo ámbito, entendido siempre como parte de la cultura, de la que —lo mismo que de la ciencia— solo por cuestiones administrativas puede separarse.

En esta situación, la publicación en 2016 del libro *Il n’y a pas d’identité culturelle*, breve ensayo del filósofo francés François Jullien traducido al año siguiente como *La identidad cultural no existe*, ofrece un punto de vista nuevo sobre la sociedad intercultural que creo puede tener una aplicación interesante en las asignaturas de literatura o en el área de literatura de Lengua Castellana y Literatura, así como en los equivalentes de las diferentes lenguas autonómicas.

Jullien propone lo que él llama “recursos culturales” (“siempre en plural”, advierte) (Jullien, 2017: 69) como manera de integrar la cultura dentro de esta sociedad a la vez globalizada e intercultural en la que vivimos inmersos. Para él, estos recursos tienen como finalidad abrir una suerte de grietas de tensión creativas a las que él llama *écarts*, término que significa “distancia”, “separación” y que el traductor al español ha optado por dejar en francés.¹ El propio Jullien, consciente quizás de la dificultad de traducir en una palabra el sentido que él concede al *écart* en un contexto cultural, ha buscado hacerlo a través de un equivalente inglés: “*Gap* designa la zanja que separa; *écart* nombra una distancia que se abre y establece una comparación, hace aparecer un *entre* que pone en tensión lo que ha sido separado y permite a cada término comprenderse con respecto al otro.” (Jullien, 2017: 86)

1.1 ¿Qué es el *écart* y en qué contexto se produce?

Jullien no da una definición concreta del *écart*, tal vez porque el *écart*: tal y como él lo aplica, no cabe en una definición.

Para llegar hasta el concepto, nuestro autor parte de la idea de que la búsqueda de lo universal ha sido una característica de la cultura europea, Sin embargo, ante el creciente contacto con otras culturas lo universal ha resultado “de todo menos universal”, sino “más bien singular [...] y propia [...] de la historia cultural de Europa” (Jullien, 2017: 21). Como ejemplo de lo arraigado de esta búsqueda de

¹ En las páginas 10 y 11 deja el traductor los motivos para evitar traducir el término.

universales en nuestra cultura pone el comienzo de la *Metafísica*, donde “Aristóteles sugiere abandonar lo individual de la sensación para elevarse a ese universal abstracto que constituye el conocimiento. Sobre ese universal se fundó la ciencia en Europa.” (Jullien, 2017: 31)

Sin embargo, advierte, en la actualidad, ante la creciente globalización, lo universal está siendo reemplazado por “lo uniforme” que, “podría creerse [...] que es el cumplimiento y la realización de lo universal, pero es, de hecho, su reverso; o más bien [...], su perversión.”, y esto porque lo uniforme, “no es más que el estándar y el estereotipo” (Jullien, 2017: 22).

Ante esta “perversión” de lo universal, plantea un tercer concepto: “lo común”, que distingue de “lo similar”:

Bajo el régimen de uniformización impuesto por la globalización, nos vemos tentados a pensar lo común como si estuviera reducido a lo similar; en otras palabras, tendemos a pensarlo por *asimilación*. Ahora bien, ese común de lo similar, si es que es un común, es pobre. Por eso hay que promover lo común que no es lo similar: solo este último es intensivo, solo él es productivo. Ese es el que voy a reivindicar aquí, porque solo ese común, que no es similar, es efectivo. (Jullien, 2017: 23, cursiva original).

Es decir, la intención del *écart* va a ser promover la parte de lo común que no es similar y, por lo tanto, es productiva, pues lo común “no se prescribe, como sí se hace con lo universal”, sino que se decide y es objeto de una elección”, y “se distribuye de manera progresiva” (Jullien, 2017: 25).

Sin embargo, para Jullien lo común es también equívoco, pues “puede volverse su contrario” si convertimos su límite “en frontera que excluye de lo compartido a todo lo demás” (Jullien, 2017: 25). En este caso, el *écart* se convierte en “diferencia”, fruto de la búsqueda de una identidad cultural.

Jullien afirma: “Un debate sobre la ‘identidad’ cultural está viciado en su principio. Por eso propongo un desplazamiento conceptual: en lugar de la diferencia [resultado de la identidad], planteo abordar lo diverso de las culturas en términos de *écart*; en lugar de identidad, en términos de *recurso* o de *fecundidad*” (Jullien, 2017: 46). Para ello distingue entre “diferencia” y “écart”:

Ambos marcan una separación, pero la *diferencia* lo hace desde la perspectiva de la distinción y el *écart*, desde el punto de vista de la distancia. De ahí que la diferencia sea clasificadora, puesto que el análisis se realiza por similitud y diferencia, al mismo tiempo es identificadora: procediendo “de diferencia en diferencia”, como dice Aristóteles, llegamos hasta la última diferencia que entrega la esencia de la cosa, la que

enuncia su definición. Frente a esto, el *écart* se revela como figura, no de identificación, sino de exploración, haciendo emerger otros posibles. Por consiguiente, no tiene una función de clasificación, no establece tipologías, como lo hace la diferencia, sino que consiste precisamente en desbordarlas: el *écart* produce, no un ordenamiento, sino una *desorganización* (Jullien, 2017: 46-47).

De esta manera, el *écart* se plantea como un procedimiento en sí mismo para una “sociedad líquida”, siguiendo el término de Bauman, pero, ¿de qué manera se establece?:

En el *écart* [...] los dos términos separados permanecen en comparación –y por eso el *écart* es un objeto precioso de pensamiento-. Cuando la distancia aparece entre ellos, mantiene en tensión lo que se encuentra separado. Pero, ¿qué significa “mantener en tensión”? Si en la diferencia, una vez que la puesta en relación realizada por la comparación se completa, cada uno de los términos vuelve plácidamente a su lugar cerrándose sobre su especificidad, en el *écart*, en cambio, la distancia hace que ambos permanezcan en confrontación uno con el otro. Cada término queda abierto al otro, en tensión con el otro, y no deja de aprehender de ese cara a cara. [...] La comparación permanece en pie, viva, intensa. (Jullien, 2017: 48-49).

Es decir: la relación de tensión entre las dos realidades en *écart* las vivifica a ambas. Jullien pone el ejemplo de la convivencia en Europa del Cristianismo y el Judaísmo: “el cristianismo no hace caducar ni clausura la historia del judaísmo: en realidad, aquel se mantiene, habla, de su *tensión* con este último.” De esta manera, “los recursos se realzan unos a otros y no se excluyen.” (Jullien, 2017: 79) En consecuencia, podríamos decir que la historia de Europa presenta una serie de *écarts* vivificadores desde la querrela medieval entre las órdenes religiosas mayores y menores hasta la interacción franco-alemana de los dos últimos siglos. En el contexto actual, la posibilidad de abrir más *écarts* es mucho mayor, con lo que la posibilidad de enriquecimiento personal y social crece, y se diversifica.

1.2 El *écart* en la sociedad intercultural: “recursos” frente a “valores”

Para Jullien el desarrollo socio-político de los últimos siglos nos ha inducido “a confundir esa identidad cultural abusivamente postulada con el principio (psicológico) de identificación”, cosa que, si bien es legítima en el individuo (“el niño crece identificándose, por ejemplo, a veces de manera ambivalente, con su padre”), no lo es en la sociedad y en la cultura que ésta produce, “por un lado porque esta, como creación colectiva, no deja de diversificarse y de volverse heterogénea por

los *écarts* que abre y porque no se deja reducir entonces a ninguna figura singular (como la del ‘padre’)² y, por otro, “porque la relación del sujeto con la cultura es, sin duda, de aprendizaje y de adquisición, pero no de auto-justificación: porque la cultura no debe servirle para construir una imagen de su yo en busca de reconocimiento –si eso ocurre, se trataría de un uso pervertido de la cultura (el nazismo procedió de esa perversión)-.” (Jullien, 2017: 73).

Pero, si los recursos se abandonan, se descuidan, “pueden volverse estériles” (Jullien, 2017: 74). Esto se produce cuando se desactiva la experiencia a la que van ligados y se sustituyen por valores unidos a la identidad. La diferencia entre unos y otros, según Jullien es que:

Los recursos no se enarbolan. No se convierten en eslóganes, En eso se distinguen de los valores. Pero los *valores*, globales como son, apelan a una adhesión de la que siempre nos preguntaremos de qué es tributaria: si no es en parte arbitraria o, en todo caso, relativa y si no depende de una adhesión más secreta, más profunda, poco clara en el fondo, que sería difícil justificar. Pero los valores pueden hacernos recaer en la identificación cultural [...]. Los recursos, por su parte, [...] solo se miden por sus efectos, por el partido que podemos sacar de ellos. Su validez [...] se certifica por sí sola [...]. Además, los valores se contradicen e incluso son excluyentes entre sí: si me adhiero a los “valores cristianos”, me sería difícil adherirme a los valores ateos, a menos que haga concesiones (Jullien, 2017: 75-76).

Frente a ese carácter exclusivo de los valores, “los recursos no se excluyen: puedo sacar tanto provecho de unos como de otros. Se agregan sin limitarse [...]. no son propiedad de nadie, [...] están *disponibles* para todos: son de quien se tome el trabajo de explotarlos.” (Jullien, 2017: 76) Por lo tanto, la actual prevalencia de valores e identidades, cada una celosa de los símbolos del contrario para señalarlos o apropiárselos, recibiría en los “recursos” un contrapunto muy interesante para el mundo de la educación, pues donde los valores levantan un muro, los recursos tienden un puente, generan una tensión, un *entre* entre dos términos que los vitaliza a ambos (Jullien, 2017, 47).

En cuanto a ejemplos concretos de recursos, Jullien propone ejemplos de la cultura francesa, porque es aquella en la que se ha formado y de la que se siente deudor. En este sentido insiste en que no es más representativo de ella La Fontai-

² A pesar de la frecuencia, cada vez menor, con la que se ha empleado el término en contexto artístico: “Padre de la literatura alemana”, “padre del teatro español”, etc. Claro está, dada la época, que no había madres y eso facilitaba la cosa, porque el esquema “materia la mujer, el hombre forma” se plasmaba así en la creación artística. “Fecunda, mi musa concibe y pare”, escribió Bécquer, por ejemplo.

ne que Rimbaud, Descartes que Breton: “la cultura francesa no es más lo uno que lo otro, es más bien el *écart* entre ellos: *en* la tensión de ambos o, digamos, en el *entre* que se abre entre ellos. [...] Esas figuras se iluminan entre sí [...], cada una se entiende mejor gracias a la otra, se descifran mutuamente” (Jullien, 2017: 57-58). Con ello, Jullien está planteando una manera integradora de ofrecer como recurso la cultura del país de acogida sin presentarla como término de comparación frente a las del alumnado inmigrante, que no tiene por qué ser, en comparación, peor ni menos rica. La intención que subyace a la propuesta de Jullien es la de proponer a ese alumnado la vivificación de sus propios recursos culturales ante los que se le presenten del país de acogida. Con ello, lo que hasta este momento se vive con un cierto temor, puede convertirse en una oportunidad para profundizar en el conocimiento de las culturas y la maduración del alumnado.

2. ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN ENTORNO MULTICULTURAL

Con la contundencia que caracteriza a su libro, planteaba Guadalupe Jover:

Si nuestro objetivo último es conformar una ciudadanía democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica, es esto lo que ha de constituir el eje desde el que se construya el canon escolar y, por supuesto, lo que condiciones el modo en que se lea en clase. Porque la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido “moralizante” de los textos sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordemos (Jover, 2007: 43).

En efecto, poco podemos esperar de las lecturas estereotipadas que ofrecen los libros de texto si lo que buscamos es que los alumnos se conviertan en “sujetos activos en la construcción del conocimiento”, “protagonistas de procesos mentales desencadenados fundamentalmente en situaciones de intercambio social” (Jover, 2007: 27). No cabe duda de que tenemos que darle una vuelta a la literatura y que la obra de Jullien nos permite analizar fenómenos de los últimos veinticinco años que han influido notablemente en la percepción que tenemos de la literatura y de su enseñanza.

Por otra parte, la mayor parte de los intentos por renovar la enseñanza de la literatura (con gran éxito en ocasiones) en el campo de las nuevas tecnologías (Alemany Ferrer y Chico Rico, 2012; Regueiro Salgado, 2018; Regueiro Salgado y García Carcedo, 2016; Escandell Montiel, 2020, Quiles Cabrera, 2020 o Sánchez García y Aparicio Durán, 2020), absolutamente necesarios para esta juventud

postdigital (por más que las circunstancias consecuencia de la pandemia hayan demostrado que el acceso y la maestría de nuestros jóvenes tampoco es tanta ni tan general como nos prometíamos), pero más allá de lo interesantes que son las TIC —“lo esencial es no perder de vista que el manejo de las nuevas tecnologías no es nunca un fin en sí mismo, sino un instrumento para ensanchar nuestras posibilidades de conocimiento y socialización” (Jover, 2007: 89)—, debemos abordar este posible conflicto también del lado del corpus de textos de clásicos de la literatura española que se estudian en el aula y en qué niveles se incluyen. Creo que, en realidad, el conflicto no es tal, sino un *écart* que podemos aprovechar en beneficio de todos.

2.1 La educación literaria en la actualidad: la inercia de la tradición escolar española

En el ámbito de la educación literaria, este afán por lo que Jullien llama “lo similar” se plasmó en el concepto de “canon” tal y como lo planteó Bloom (1995). El reconocido crítico norteamericano, asustado por la que él llamaba “escuela del resentimiento” y que abarcaba, básicamente, a todos aquellos que no veían (no vemos) la literatura —y la vida— como él, propuso una cultura a la defensiva que necesitaba escoger qué se llevaba a un lugar imaginario, que compartía rasgos de la isla de Robinsón y del Ponto Euxino de Ovidio. Para ello Bloom planteó una lista de lecturas obligatorias que integraban no una selección personal, absolutamente legítima, sino un *canon*.

Con ello pervertía Bloom la misma esencia flexible y plurisignificativa de la literatura, pues, como puntualizó Mainer, “cualquier uso de la palabra *canon* —un término que en griego vale por ‘regla’, ‘modelo’— responde a una idea de autoridad que organiza férreamente sus alrededores” (Mainer, 2000: 321), y en literatura la organización férrea no es lo más adecuado, sobre todo cuando se trata de acercarla a los más jóvenes. Esto sigue sucediendo a quienes siguen la huella de Bloom, a pesar del inteligentísimo vapuleo que le propinaron, entre otros, Mainer y Pozuelo Yvancos (Sullà, 1998), y de los intentos de adecuación del término a la realidad de la literatura y de la educación literaria (Mainer, 2000: 232; Jover, 2007: 110 y ss.)

Me interesa el *écart* que se podría establecer entre las visiones culturales de Bloom y Jullien (de no ser por lo absoluto de la del primero), porque Bloom supone una herencia, francamente más visceral que cerebral, del universalismo de origen europeo —“occidental”, como él mismo titula su libro — algo que, para Jullien “se trata de una noción ideológica y no, como lo es la de Europa, histórica” (Jullien,

2017: 37)— y que choca con la esencia de Europa que, bien mirada, es una entidad que se define por su “permanente metamorfosis” (Jover, 2007: 40).

Dado que, en el ámbito de la educación literaria y la enseñanza de la literatura —que van unidas, pero no son lo mismo, aunque nuestras sucesivas reformas parezcan ignorarlo (Jover, 2007: 29)— es un hecho que no nos podemos limitar a hacer una lista supuestamente inmanente de obras con la que ir tirando pase lo que pase, sino que nos es imprescindible estar en contacto permanente con aquellos que están al otro lado de la mesa y, a veces, en ese nivel más bajo —para mí nunca inferior— que marca la tarima.

Este contacto nos resulta imprescindible, porque no podemos hacer que nuestro alumnado reciba un provecho real de las clases de literatura sin tomar contacto con sus inquietudes e intereses. Sin esto no podremos buscar la forma de acercarlos a unos textos para ellos desconocidos, llevar a cabo la tarea de mediación que se nos supone y hacerles partícipes de una tradición literaria a la que pertenezco, en la que me he formado y de la que he disfrutado. Y ello por una razón destacada por Daniel Pennac al comienzo de *Como una novela*, publicada un año antes que el libro de Bloom: “El verbo leer no soporta el imperativo” (Pennac, 2015: 11). Lo que es lo mismo: tal vez el peso de una tradición cultural pueda hacer leer, uno tras otro, los libros prescritos a adultos con un marcado sentido de la responsabilidad, pero es muy difícil que esto sirva para introducir a nuevos lectores en dicha tradición.

Mejor dicho: sabemos de sobra que no funciona, que es uno de los motivos por los que se deja de leer: basta repasar las “Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura” (Rodari, 2017: 31 y ss.) para darse cuenta de que las prescripciones y los chantajes emocionales suelen hacer escaso servicio al futuro de la práctica lectora del alumnado, al menos, por sí solos.

Entonces, ¿qué es lo que nos falta? En realidad, llevamos décadas buscando “otras maneras” de enseñar literatura: ya en el vetusto volumen de la editorial Anaya dedicado a la *Didáctica de la lengua y la literatura* (1988), Arturo Medina se refería a ellas. Sin embargo, más allá de que el análisis de la situación realizado por don Arturo parece hecho hoy mismo, es preciso que empecemos a centrar propuestas prácticas. En este aspecto, y en otros muchos el trabajo de Guadalupe Jover que he citado ya unas cuantas veces marca un fructífero camino con la cantidad de preguntas que deja abiertas sobre “qué leer y qué hacer con lo leído” (Jover, 2007: 65), sobre cómo abrir la selección de lecturas para conseguir que el alumno siga leyendo a lo largo de su vida, que su experiencia lectora no se limite a los años escolares, sobre cómo conjugar la literatura española con la de otros países, con la que tiene más rasgos en común que los que pudiera parecer a simple vista.

Esta apertura supone, entre otras cosas, asumir que la mediación que lleva a cabo un profesor en la enseñanza reglada no es la misma que puede llevar a cabo un bibliotecario, pues las lecturas escolares están “supeditadas a un proyecto educativo complejo y dirigidas a un conjunto de jóvenes que pueden ser —como de hecho son— enormemente distintos en sus gustos e intereses, en sus aptitudes y actitudes, en sus capacidades y perspectivas académicas” (Jover, 2007: 97). Tenemos, por lo tanto, que ir y venir de lo individual a lo colectivo, del conocimiento de la heterogeneidad del alumnado al “carácter tradicionalmente homogeneizador de la escuela” (Jover, 2007: 97). Esto supone también la necesidad de integrar a los clásicos, pues, como afirma la misma autora, “una cosa es que abogemos por una emancipación del canon literario escolar con respecto al canon académico y otra muy diferente que renunciemos a ese precioso territorio de memoria común, de imaginario compartido, que establece vínculos imprescindibles entre los miembros de una colectividad” (Jover, 2017: 112).

Es lo que queremos, estoy convencido, la mayor parte de los profesores de literatura: entregar lo aprendido para una futura inspección, ampliación y transformación por parte de esa generación más joven: “*tradición*, de *tradere*, equivale a ‘entrega’”, que acuñó Unamuno (1943: 27). Ahora bien, esta entrega no puede partir ya de una obligación, en primer lugar, porque no es efectivo desde el punto de vista de la literatura (que es el de la lengua) y en segundo, porque un sector importante del alumnado no tiene ya procedencia autóctona, tal vez ni siquiera tenga como lengua materna la nuestra, y su acercamiento a los clásicos en los que las generaciones previas nos hemos formado (y a otros textos que no entraban en la selección escolar y hoy sí podrían entrar) tiene que realizarse desde otro lugar y con un argumentario diferente.

Tal vez una de las primeras cosas que deberíamos hacer sería, precisamente, ampliar la selección de autores y textos, y sumar a esta ampliación una pluralidad de acercamientos al texto literario, porque “las aproximaciones que en las aulas se han hecho a los textos han sido de diferente naturaleza, pero el corpus sobre el que se ha trabajado ha sido siempre idéntico a sí mismo” (Jover, 2007: 24) y eso redundaría en la idea generalizada de que solo podemos dar literatura desde un punto de vista histórico, así como que este punto de vista supone un acercamiento neutro. Sin embargo, la que durante mucho tiempo fue “historia de la literatura española” no pasa de ser un constructo (Mainer, 2000: 151 y ss.) sobre el que podemos reformar muchos aspectos y del que podemos aprovechar recursos para utilizar de otro modo. Por poner un ejemplo: la novela picaresca (singularmente el *Lazarillo*) podría dejar de ser el único testimonio de prosa del siglo XVI que se leye-

ra, teniendo numerosos textos de carácter caballeresco que conectan, además con literaturas de otros países que se pueden ofrecer; también sería posible introducir *El abencerraje*, novela en la que cristianos y musulmanes se tratan con un respeto que, si bien no parece que fuera histórico, sí es deseable. Además, el personaje de Jarifa podría ser objeto de debates, textos argumentativos y ejercicios de escritura creativa.

Por otra parte, los personajes de la novela podrían haberse introducido en cursos previos, a través de los romances que Pedro de Padilla (poeta morisco que publicó un cancionero y un romancero interesantísimos –Carrasco Urgoiti, s.a.-) les dedicó y que pueden ser dramatizados desde los últimos cursos de Primaria. Finalmente, volviendo al género picaresco, podría trabajarse, río arriba y en un curso superior, desde alguna de las imitaciones que tuvo en otros países, de las que nuestro alumnado no llega a tener noticia en la escuela, y que culminó en *Madre Coraje y sus hijos*, de Bertold Brecht.

2.2 Desde el lado de los profesores

Por otro lado, desde el profesorado y los autores de libros de texto, es imprescindible cotejar el material de estos últimos con la investigación que se lleva a cabo en las universidades y actualizarlo a partir de ésta. La falta de esta labor se plasma en las diferentes disciplinas y a ello ya se refirió Jover (2007: 36). En el caso de la literatura española, el espacio dedicado en los manuales a conceptos como “culteranismo” y “conceptismo” (arrumbados en las facultades de filología desde hace casi cuarenta años) o “modernismo” y “generación del 98” (que recibieron un importante ajuste con motivo del centenario de esta última), carecen de interés para el acercamiento a la literatura de los más jóvenes.

En el caso de España la situación es compleja: venimos de años de reformas en las que la literatura se ha visto como mero adorno en la asignatura (a veces “área”) de Lengua Castellana y Literatura, supeditada siempre a dos medios didácticos que han acabado por ser fines en sí mismos (el análisis sintáctico y el comentario de texto) que, debemos reconócelo de una vez, no han contribuido a elevar el nivel lingüístico, literario ni cultural de las últimas promociones. Si a esta situación sumamos la afluencia (tampoco de hoy) de alumnado foráneo con problemas específicos para aprender nuestra lengua, que se plasma, a su vez, en diferentes niveles de lengua en el aula, no cabe duda de que hay que encontrar formas de trabajar desde la oralidad y, en este aspecto, el ritmo y la rima de la poesía, como ayudas de la memorización, pueden resultar sumamente útiles a la hora de hacerse con el rit-

mo de la lengua. Lo mismo cabe decir de la narración en prosa, a través de la que, desde la infancia, se pueden ir introduciendo (junto con el consabido vocabulario) estructuras que van a ser precisas más adelante, para la expresión del pensamiento que se les va a pedir en niveles superiores y que, más importante aún, van a necesitar en el transcurso de su vida.

Por otra parte, si la introducción de la literatura clásica (española o no) se lleva a cabo pronto, podemos generar una ligazón emocional en el alumnado que contribuya a facilitar la profundización en una época, un autor o un personaje. Dramatizaciones que pueden parecer banales, como la del primer párrafo de *La Regenta*, con niños representando los diferentes elementos de la nube de polvo, mientras su maestra o maestro lee el texto, suponen la escucha temprana de la magistral prosa de “Clarín”; en tanto que la del conocidísimo romance “Estaba el señor don Gato” (Fernández San Emeterio, 2020), permite explicar tanto el concepto de variante (fundamental en la comprensión de la tradición oral) como el legado sefardí (pues este romance lo es). Sin necesidad de profundizar en cada tema, iremos realizando pequeñas calas que, al final (*Gutta cavat Lapidem*) pueden generar una expectativa mayor y mejor ante los contenidos de literatura.

Necesitamos, tomando la terminología de Jullien, “activar” nuestros recursos, siempre en plural y “promocionarlos” porque su desconocimiento lleva a dejar de lado la actualidad que pueden tener textos de siglos pretéritos que, lejos de apocalípsis ucrónicas sobre el supuesto “ser” de los españoles (Mainer, 2000: 234), pueden ser sumamente estimulantes para el aula mayoritariamente multicultural que tenemos, y que debemos hacer avanzar hacia la interculturalidad. En esta tarea, es imprescindible la colaboración del profesorado y de los padres, a fin de permitir que el libro de texto (cada vez más superado en su formato por las nuevas tecnologías) sea un instrumento y no un fin en sí mismo: pueden contradecirse a veces explicaciones de la parte teórica, no es preciso seguir los textos seleccionados por los autores del manual... Todo ello porque, a pesar de los años transcurridos, sigue vigente la deducción que hizo Max Aub en *La gallina ciega* (1969), no nos conocemos: “España se metió en un túnel hace treinta años y salió a otro paisaje. Desconocida, se desconoce” (Aub, 2003: 321).

Recalco este extremo porque creo que este no conocerse está en la base del carácter poco democrático de nuestro sistema educativo, pues si “la democracia consiste, ante todo, en tratar a los otros como sujetos, en promover una *comunidad de sujetos*” (Jullien, 2017: 70), nuestro sistema parecer basarse en la desconfianza hacia el alumno y su familia, a los que hay que obligar, por lo visto, a hacer cosas que nunca quieren hacer. Tenemos que preguntarnos qué nos impulsa a sen-

tirnos así, si esto es verdaderamente democrático y si de estos moldes se pueden sacar ciudadanos responsables.

De ahí la invitación a buscar aspectos literarios que puedan atraer desde diferentes puntos de vista. Acercamientos a la poesía de los siglos XVI y XVII a través de sus traducciones alemanas del XIX (Fernández San Emeterio, 1997 y 2005), puestas en música, además, por alguno de los mejores compositores del momento permite, además de establecer una relación con la música, mostrar la dimensión internacional de nuestra literatura y el papel de Böhl de Faber en la difusión de aspectos culturales en los ámbitos hispano y alemán que están en la base, todavía hoy, de como vemos unos la literatura de los otros, pero también, en nuestro caso, de cómo explicamos la producción teatral de nuestro Barroco (Arellano, 1990), marcada por la lectura que de ellas se hizo a través de comentaristas alemanes difundidos entre nosotros por él.

El contraste de estas explicaciones con la lectura directa de comedias atrevidas de Lope o Calderón, tales como *Mañanas de abril y mayo*, *El acero de Madrid*, *Basta callar* o *Cada uno para sí* (tal vez en sustitución o como complemento a las obligadas *Fuenteovejuna*, *La vida es sueño* y *El alcalde de Zalamea*), puede dar lugar a un debate interesante que, si les pedimos que se plasme por escrito puede dar lugar a conclusiones curiosas que, libres del lastre del historicismo, nos permitan después provocar la reflexión sobre las diferentes etapas históricas.

Un título que, por su largo éxito tiene obligada visita, pero difícil entrada, es *La Celestina*, en el que sería bueno que, en Bachillerato, no se pusiera problema a la hora de profundizar en los aspectos relacionados con el sexo, que tanto interesan en esa edad y que tanta importancia tiene en la asunción de determinados roles sociales. Su presentación, cruda, en boca de los personajes puede provocar (sería bueno que provocase, de hecho) el rechazo del alumnado. No creo que esto sea negativo: No subestimemos el poder creativo del desacuerdo, pues contra los libros de caballería empezó Cervantes el *Quijote* y contra Avellanera lo acabó. Tampoco subestimemos a nuestro alumnado.

Relacionado con esto, la expresión de deseo de Celestina, su *voyeurismo*, y el fetichismo de Calisto (Fernández San Emeterio, 2004) pueden, además de provocar la hilaridad momentánea, introducir aspectos de la sexualidad sobre los que conviene, cuanto menos reflexionar.

En todos estos esbozos de propuesta he pretendido apuntar opciones que permitan variar (creo que ahí reside uno de los aspectos fundamentales) el ritmo de la clase y la conexión entre diferentes etapas, que no pueden seguir pareciendo compartimentos estancos.

3. CONCLUSIONES

A partir del ensayo de Jullien, he pretendido reflexionar sobre su planteamiento de la cultura como un *écart* (término que me atrevería a traducir como “desafío”) y su posible aplicación a la enseñanza de la literatura en el sistema español. La necesidad de recuperar nuestro patrimonio literario y de activarlo como “recursos” para el aula intercultural debe partir de una revisión de los textos que se llevan al aula y de la forma de acercarnos a ellos, ya conectándolos con la actualidad, ya mostrando la relación entre diferentes etapas. Esto se complementa con la utilización de las TIC, que ofrecen recursos que hacen más sencillo este acercamiento.

Por otra parte, la necesidad de incluir textos clásicos a edades tempranas hace que debamos recurrir a adaptaciones y dramatizaciones que permitan una atadura emocional con los textos y autores (españoles o no) que se trabajen.

3. REFERENCIAS

- ALEMANY FERRER, R. y CIHCO RICO, F. (eds.) (2012). *Ciberliteratura i comparatisme /Ciberliteratura y comparatismo*. Alicante: Universitat d’Alacant /Universidad de Alicante /SELGYC.
- ALONSO, D. (2008). *Poesía española, Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1950.
- ARELLANO, I. (1990). «Lecturas trágicas de comedias cómicas del Siglo de Oro», *Criticón*, 50, 7-21. Accesible en la dirección <https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/050/050_007.pdf> [Acceso: 03/06/20].
- ARGÜELLES ARIZCUN, A. (2019). «Fomento de la lectura en un aula intercultural», en M. Osuna Rodríguez y M. Rivera Mateos (coord.s), *Educación, sociedad e interculturalidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 97-122.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*, traducción de Damián Alou. Barcelona: Anagrama.
- CARRASCO URGOITI, M^a. S. (s. f.). «El romancero morisco de Pedro de Padilla en su *Thesoro de varia poesía* (1580)». Accesible en la dirección <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-romancero-morisco-de-pedro-de-padilla-en-su-thesoro-de-varia-poesia-1580/html/c561dc48-35ff-11e1-b1fb-00163ebf5e63_4.html> [Acceso: 28/05/20].

- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- ELLIOTT, J. H. (2012). *Haciendo historia*, traducción de Marta Balcells. Madrid: Taurus.
- FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, G. (1997). «La pervivencia de la poesía española medieval y de los Siglos de Oro en la poesía alemana del siglo XIX», *Dicenda*, 15, 203-217.
- (2004). «Quejas por un cordón: burlas y veras con Camoens y Fernando de Rojas». *RILCE*, 20(1), 51-62.
- (2005). «Canciones líricas españolas del Siglo de Oro y versiones musicales de Robert Schumann: el *Spanisches Liederspiel* y las *Spanische Liebeslieder*», *E-Humanista*, 5, 187-194.
- (2020). «Una dramatización del romance *Estaba el señor don Gato*». *Educación y Futuro*, 42, 174-181.
- GARCÍA CARCEDO, P. y REGUEIRO SALGADO, B. (2015). *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas*. Granada: GEU.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescente y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JULLIEN, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Trad. Pablo Cuartas. Barcelona: Taurus.
- MAINER, J. C. (2000). *Historia, literatura, sociedad y una coda: literatura nacional española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MEDINA PADILLA, A. (1988). «Didáctica de la Literatura», en J. García Padrino y A. Medina (dirs.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya, 511-534.
- PENNAC, D. (2015). *Como una novela*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 1993.
- (2017). *Mal de escuela*. Trad. Manuel Serrat Crespo. Barcelona: De Bolsillo.
- QUILES CABRERA, M^a. C. (2020). «Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de *booktubers*, *bookstagramers* y *followers*». *Contextos Educativos*, 2, 9-24. Accesible en la dirección <<http://doi.org/10.18172/con.4260>> [Acceso: 25/05/2020].
- REGUEIRO SALGADO, B. (2018). «Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven». *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17, 68-77. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.147

- RODARI, G. (2017). *Escuela de fantasía. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Trad. Carlos Mayor. Barcelona: Blackie Books.
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. y APARICIO DURÁN, P. (2020). «Los hijos de Instagram. Marketing editorial, poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital». *Contextos Educativos*, 2, 41-53. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.4265> Consulta 25/05/20
- SULLÀ, E. (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: ArcoLibros.
- UNAMUNO, M. de (1943). *En torno al casticismo*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- USÓN, J. C. y ALBARDIA, T. (2004). «Construir una sociedad intercultural desde el aula». *Aula de innovación educativa*, 131, 69.72.