

TEACHING
AMERICAN LITERATURE
IN SPANISH UNIVERSITIES

CARME MANUEL, ed.



Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans
Universitat de València
2001

Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans

Directora
Carme Manuel

**TEACHING
AMERICAN LITERATURE
IN SPANISH UNIVERSITIES**

Carme Manuel, ed.

Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans

**Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Universitat de València**

© Los autores, 2002

Teaching American Literature in Spanish Universities

1ª edición de 2002

Reservados los derechos de autor

Prohibida su reproducción total o parcial sin consentimiento escrito del autor

ISBN: 978-84-370-8532-6

Edita: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Universitat de València

Índice

1. Presentación	5
2. <i>Benito Camacho</i> , La enseñanza de la Literatura en el Bachillerato	9
3. <i>Rodrigo Fernández</i> , La enseñanza del inglés en los centros de educación Secundaria	19
4. <i>Maurice A. Lee</i> , Teaching Images of Women in Latin American and African-American Short Stories: A Comparison	23
5. <i>Isabel Soto</i> , Teaching African American Literature in Spain	33
6. <i>María Frías</i> , On Teaching African-American Literature <i>When Harlem Was in Vogue</i> : Langston Hughes and Claude McKay	41
7. <i>Ana M. Fraile</i> , Making Connections: Teaching Toni Morrison's <i>Paradise</i> or Revising the Past through the Literatures of the Present	65
8. <i>Paul S. Derrick</i> , Emerson? In the Classroom? A Few Considerations on an Emersonian Model of Learning	75
9. <i>J. Ignacio Guijarro</i> , "And I only am escaped to tell thee": estrategias docentes para sobrevivir a la ballena blanca en el aula	81
10. <i>Elena Ortells</i> , Teaching William Faulkner: The Rhetorical Value of Narrative Perspective in <i>The Sound and the Fury</i>	93
11. <i>Nieves Alberola</i> , Aula y museo: paralelos en la enseñanza de la poesía norteamericana de postguerra.....	99
12. <i>Russell DiNapoli</i> , The Logical Status of Dramatic Activity when Teaching American Literature	105
13. <i>Pilar Sánchez Calle</i> , Teaching Graduate Courses on American Literature: A Practical Case	111
14. <i>María José Coperías</i> , The Teaching of American History and Culture within English Philology in Spain	117
15. <i>Carme Manuel</i> , Utilización de material audiovisual en la clase de literatura norteamericana	121
16. <i>Carme Manuel</i> , Bibliografías	129

Presentación

La idea de publicar el presente volumen, en el que se recogen una serie de artículos que giran en torno a la didáctica de la Literatura Norteamericana en nuestro país, tiene su origen en la celebración de un seminario de trabajo sobre la enseñanza de dicha materia en la universidad española, *Teaching American Literature in Spanish Universities*, organizado por el Departament de Filologia Anglesa i Alemanya de la Universitat de València, entre el 18 y 19 de octubre de 2001. Los textos de la mayor parte de las presentaciones han sido incorporados, tras su revisión, aquí.

Resultaría forzado imponer una falsa cohesión a un número de artículos muy diversos, marcados por la heterogeneidad de temas y métodos. Si tenemos en cuenta la pluralidad de enfoques posibles en la selección de temas, dentro de un área de conocimiento que se podía haber prestado en otras voces a conclusiones muy dispares, resultan sintomáticas las líneas de prioridad en el análisis que ofrecen las contribuciones del libro.

Tras los cambios sufridos por el sistema educativo español en los niveles de Primaria y Secundaria con la implantación de la LOGSE y viviendo como estamos el paulatino desmantelamiento de la educación pública, sería ilógico e incluso descabellado que el profesorado universitario de literatura (sea cual sea) no tuviese en cuenta las consecuencias que de estas transformaciones se derivarán para nuestra praxis diaria, en niveles de primero, segundo y tercer ciclos.

Por esta razón el volumen comienza con dos aportaciones lúcidas y realistas sobre la situación de la enseñanza de la Literatura Española y del Inglés en los niveles secundarios (es decir, los más próximos al universitario). Benito Camacho aplica el escalpelo a los distintos planes de educación por los que hemos pasado en este país desde la Ley General de Educación de Villar Palasí en los 70 hasta la actual LOGSE. Las conclusiones no pueden ser más preocupantes, puesto que la materia de Literatura ha sufrido un progresivo asedio que Camacho resume en dos calificativos contundentes: "se da poca literatura y mal". Se ha reducido drásticamente su presencia en cursos y en horas, pero también se ha deteriorado la calidad de su enseñanza por toda una serie de factores que se explican. A tenor de este panorama, o tal vez sea más apropiado hablar de erial educativo, Camacho apunta hacia una posible solución: la coordinación entre los distintos niveles de enseñanza.

Por su parte, y desde la perspectiva de otra de las áreas que como profesores de Literatura Norteamericana nos atañe —la enseñanza del inglés instrumental—, Rodrigo Fernández expone sin paliativos la situación reinante en Secundaria. Para este profesor, los alumnos que acaban los estudios de Secundaria para hacer Filología Inglesa no son, en general, estudiantes con un gran nivel de inglés. Una de las razones principales es que suelen ser alumnos que en las demás asignaturas del currículo de Secundaria tampoco tienen un buen nivel de aprendizaje. A este factor se añade el hecho de que las opciones de letras sean elegidas por aquéllos que intentan huir de asignaturas de mayor peso específico en el currículo. Y, por último, el hecho de que el bachillerato se haya reducido a dos años merma tiempo y posibilidades a la enseñanza del inglés en un nivel donde, al menos teóricamente, los alumnos se encuentran con mejor disposición para el aprendizaje.

En lo que podríamos denominar la segunda sección del volumen y después de estos necesarios prolegómenos, nos adentramos en la discusión de determinados aspectos y

temas de la Literatura Norteamericana. Desde su experiencia y prestigio como profesor en la universidad norteamericana y en otras, incluida la española, Maurice A. Lee, director del *Journal of Caribbean Literatures*, analiza las diferencias que ha encontrado a la hora de debatir conceptos tales como "The American Dream" entre alumnos provenientes de diversas culturas y cómo esto puede llegar a influir en la enseñanza de la Literatura Norteamericana y, concretamente, a la hora de presentar un curso que trate sobre la imagen de las mujeres en autoras latinoamericanas y afroamericanas.

Isabel Soto analiza una de las cuestiones más fundamentales y tal vez menos abiertamente debatidas de nuestro quehacer profesional: ¿por qué enseñamos lo que enseñamos? Soto expone abiertamente cómo cada vez le resulta más difícil separar lo personal de lo político y ambos de lo profesional. Desde esta actitud, extraordinariamente comprometida con nuestra realidad pasada y presente, explica su experiencia a la hora de enseñar un curso de doctorado sobre Langston Hughes y su relación con España, desde un enfoque interdisciplinar.

María Frías, tras más de ocho años de experiencia en el campo de la enseñanza de la Literatura Afroamericana, traza en su artículo las dificultades a las que esta materia ha tenido que enfrentarse, tanto en Estados Unidos como en nuestro país, hasta convertirse en un área aceptada. Para Frías la enseñanza de este campo específico supone un reto y una provocación. Y esto lo comprobamos fácilmente al ver cómo explica con extrema minuciosidad el enfoque metodológico que pone en práctica en sus clases, y en concreto en el tema dedicado a la poesía de dos autores pertenecientes al Renacimiento de Harlem: Langston Hughes y Claude McKay.

El trabajo de Ana M^a Fraile está en perfecta consonancia con la presentación de los tres anteriores. Esta especialista en Literatura Afroamericana afirma que la enseñanza de la novela de Toni Morrison, *Paradise*, es tarea que encierra enormes posibilidades, puesto que la obra supone una revisión crítica de las ideas tradicionales sobre lo que es América, implícitas en la construcción del canon literario existente hasta hace unas décadas. Fraile analiza detalladamente la influencia del puritanismo en la creación y desarrollo de la comunidad afroamericana, para establecer la conexión entre los escritos de los autores de los primeros años de la época colonial y los más recientes intentos de deconstrucción del canon literario, llevados a cabo por los escritores de minorías étnicas en general y por Morrison en particular. De esta manera, *Paradise* —como lectura final de un curso introductorio— funciona como recapitulación de algunos de los textos y temas más importantes del canon literario norteamericano.

Por su parte, Paul S. Derrick defiende la idea de enseñar literatura sin necesidad de recurrir a teorías críticas, centrándose exclusivamente en el texto literario. Más aún, para nuestro compañero los procesos de enseñanza y aprendizaje se deberían basar casi exclusivamente en establecer relaciones humanas, puesto que la relación profesor/alumno consiste, en última instancia, en el hecho de que un ser humano esté hablando a otros y de que estos otros —en el mejor de los casos— respondan. Lo que somos, afirma Derrick, es tan crucial como lo que sabemos.

Juan Ignacio Guijarro nos guía con mano firme y segura a través de las tormentosas y peligrosísimas aguas que recorren una de las obras más canónicas de la Literatura Norteamericana: *Moby-Dick*. Empezando por la extensión de la novela —elemento suficiente para descorazonar al más diligente de los estudiantes—, y pasando por su complejidad intertextual, filosófica, histórica y cultural, vamos tropezando con una serie de impedimentos que hacen que la enseñanza de este monumental texto suponga uno de los desafíos más imponentes para cualquier docente por muy entusiasta que sea y por muy pertrechado de instrumentos metodológicos con que se enfrente a su lectura. Sin embargo,

la concienzuda exposición de Guijarro nos va descubriendo gradualmente toda una serie de estrategias teóricas y pedagógicas que nos ayudan a relativizar la dificultad de la obra de Melville y nos animan a su docencia.

Elena Ortells también se enfrenta a otra de las obras canónicas por excelencia en cualquier programa de Literatura Norteamérica: *The Sound and the Fury*. Ante el mundo caótico que presenta la obra, repleto de personajes psicológicamente torturados, el desánimo de los alumnos se hace patente. Ortells argumenta que se puede explicar el texto como experimento literario en el que Faulkner intentó narrar una historia continua, experimentar con el monólogo interior y representar cuatro puntos de vista diferentes para tratar de articular y reflejar como textualidad, de la forma más completa y profunda, una serie de relaciones, pasiones, conflictos y acciones que tienen lugar en los infiernos de vorágine del paisaje sureño.

Nieves Alberola reflexiona sobre los prejuicios de los alumnos ante la poesía y para paliarlos aplica un método interdisciplinar que explica la producción poética de algunos autores norteamericanos de postguerra. Tras la contextualización de la obra desde el punto de vista cultural, histórico, político, filosófico, científico y social, Alberola propone transformar el aula en un museo y lo ilustra con el comentario y análisis de poemas de Frank O'Hara y John Ashbery. De esta manera, intenta conseguir que los estudiantes no consideren la poesía como hecho aislado, sino como algo estrechamente relacionado con otras artes.

Russell DiNapoli, desde su doble experiencia, como director de teatro y como profesor, sostiene que la enseñanza del teatro puede resultar más motivadora si en clase se integran técnicas dramáticas en la construcción de personajes. Después de exponer el marco teórico en el que se apoya, DiNapoli ejemplifica su metodología con el análisis de un fragmento de la obra de Clifford Odets, *Waiting for Lefty*.

Pilar Sánchez aporta su experiencia docente en tercer ciclo dentro del campo de la Literatura Afroamérica. Después de explicar la elección de los temas y el diseño de las diferentes sesiones, discute con realismo y sinceridad los problemas surgidos con los estudiantes, sugiriendo una serie de elementos que pueden mejorar la docencia de estos cursos de doctorado.

María José Coperías analiza la problemática de enseñar la asignatura troncal, "Historia y cultura de los países de habla inglesa", incluida en la titulación de Filología Inglesa, y la conveniencia de adoptar una perspectiva cultural a nivel universitario. Por último, las dos últimas aportaciones de Carme Manuel intentan ser, la primera, una guía didáctica para las clases de Literatura Norteamericana en la que prima el principio de la interdisciplinariedad; y la segunda, una bibliografía útil a la hora de profundizar en el tema de la metodología y docencia de la literatura.

Desafortunadamente, lo que en este volumen no pueden ser recogidas son quizás las experiencias más fructíferas y gratificantes que se produjeron durante los dos días de intenso debate: las discusiones que tuvieron lugar en forma de mesas redondas, el intercambio extraordinariamente rico y generoso de opiniones, ideas, materiales y evaluaciones, ni tampoco los interrogantes que se plantearon ante un futuro más que incierto. Si, como se desprende de la lectura de las distintas contribuciones, cabe resaltar la heterogeneidad de posiciones, también es preciso subrayar algunos denominadores comunes a todos los participantes: entusiasmo desbordante —tal vez sería más acertado decir, apasionamiento— hacia la docencia y, en concreto, hacia la docencia de la Literatura Norteamericana, y la convicción general de que enseñar es un acto creativo que nos transforma y ayuda a transformar.

Sin la presencia y participación de todos los que firman artículos en este volumen jamás habría sido posible empezar a elaborar estas primeras reflexiones sobre una realidad educativa cambiante. Con la serenidad y objetividad que conceden las miradas distantes y en perspectiva, querríamos proponer que se amplíen a nuevas iniciativas y colaboraciones y que, con ayuda de éstas, se evalúen cabalmente las profundas consecuencias que esa realidad educativa tiene en nuestro quehacer diario como docentes universitarios de literatura. Sólomente desde esa evaluación podrán emprenderse estrategias nuevas para un trabajo —en lo que nos concierne— riguroso y científico, pero que tendrá que ser a la vez atractivo y asimilable para nuestros próximos y alarmantemente desconocidos estudiantes. Esto sólo es el principio.

Carme Manuel

La enseñanza de la Literatura en el Bachillerato

Benito Camacho Martín

Catedrático de Educación Secundaria, Lengua y Literatura Españolas
Institut de Paterna (València)

El estado de menesterosidad en que se encuentra la enseñanza de la Literatura en la Secundaria actual reclama una llamada de atención hacia instituciones de más altos vuelos que, como la Universidad, debieran, y pronto, tomar muy serias cartas en el asunto. Y ello, no sólo porque también va a padecer —está padeciendo ya— las consecuencias, sino porque a nuestro entender tiene, en tanto que máxima institución científica (dejaremos ahora a las políticas y administrativas dormir el sueño de los justos), la obligación de velar por la calidad formativa de sus licenciados que, necesariamente habrán de ser antes Graduados en Secundaria y Bachilleres. Del corrimiento a la baja en los escalafones, si esto no se remedia, trataremos más adelante.

Antes de centrarme en los problemas actuales que presenta el currículo de Literatura con la LOGSE, haré un somero repaso a la historia de los planes de Secundaria en los últimos 40 años. Ello nos permitirá ver meridianamente el paulatino proceso de descomposición sufrido hasta llegar a la situación presente.

1. Un poco de historia: el currículo de la Literatura en los últimos 40 años

Tomaré como punto de partida el plan de estudios que con toda probabilidad seguimos quienes, estando en la cuarentena, constituimos una buena parte del profesorado actual tanto en Universidad como en Secundaria (plan de 1957). Para después analizar los cambios sufridos con la Ley General de Educación de Villar Palasí en los 70; y por último llegar a la actual LOGSE.

Plan de 1957

De los 7 años que duraba el Bachillerato (6 más PREU; luego COU), se impartía Literatura en 5 de ellos: 3º, 4º, 5º (Literatura Francesa), 6º (Literatura Universal) y COU.

El modelo de estudio era el historicista y se veía de forma sistemática: así entre 3º y 4º de Bachiller se planteaba una visión general de la Historia de la Literatura Española. En 5º no había; pero la asignatura de Francés (entonces idioma extranjero generalizado) lo era en realidad de Literatura Francesa. En 6º se volvía a una visión histórica completa de más hondo calado, con frecuentes incursiones en la Literatura Universal. El alumno llegaba a la Universidad con un bagaje de 5 años de estudio sistemático de la Literatura Española y con bastantes conocimientos de Literatura Universal. Y todo ello, contextualizado en un Bachillerato de 7 años con profesorado licenciado y especialista (salvo muy raras excepciones).

La optatividad de la materia afectaba a dos cursos. (Entendemos que la optatividad propiciaba y propicia aun hoy una elevación en los niveles, una mayor y lógica exigencia

en la preparación del alumnado, muy diferente de aquellos cursos en que la materia es común o troncal).

Ley Villar Palasí

Consecuentemente con la notable reducción del Bachillerato, mermado en tres años, la enseñanza de la Literatura queda reducida en dos (pasamos de 5 años a 3: 2º BUP, 3º BUP y COU).

El modelo de estudio sigue siendo el eje historicista; pero ya no se contempla como tal una Literatura Universal. Tan sólo quedaban algunos pocos temas y autores como restos en 3º de BUP: el teatro clásico europeo (Shakespeare y Molière), la novela realista europea (Dostoievski) y poco más. A veces su presencia era más testimonial que efectiva (la reducción horaria propiciaba el saltárselas las más de las veces). Mientras que en la Literatura de 6º del plan anterior se contemplaba desde las epopeyas orientales (*Mahabharata*, *Ramayan*), las clásicas de Grecia y Roma (*La Iliada*, *La Odisea*, *La Eneida*), las gestas y sagas nórdicas y francesa (*Los Nibelungos*, *La Chanson de Roland*) hasta llegar a las españolas. *La Divina Comedia* de Dante, las tragedias de Shakespeare, el teatro francés, Goethe, la novela europea del XIX: Dickens, Balzac, Zola, Stendhal, V. Hugo, Tolstoi, Dostievski, Baudelaire, Verlaine, Mallarmé eran autores y obras de referencia obligada; hoy desgraciadamente preteridos cuando no olvidados.

Reducción horaria. En principio, la asignatura de Lengua y Literatura era diaria en 1º y 2º de BUP. Posteriormente acabó reduciéndose a 4 horas semanales en las comunidades bilingües (bien es cierto que para dar entrada en el currículo a las otras lenguas y literaturas peninsulares).

LOGSE

En apariencia se amplía cronológicamente la duración de la ahora llamada Secundaria: 6 años (4 de obligatoria y sólo 2 de Bachillerato). Pero no hay que felicitarse puesto que la ESO, dado su carácter de obligatoriedad y el modelo de escuela comprensiva a que responde, es de facto una prolongación de la Primaria, sólo que impartida en los institutos.

El Bachillerato como tal queda reducido a dos años, habiendo además desaparecido el curso pre-universitario, como gozne entre la Secundaria y la Universidad. Del PREU al COU y de éste a nada. No sólo era importante psicológicamente la existencia de un curso-puente, gozne o bisagra: los estudiantes tomaban conciencia de que habían ya titulado como bachilleres y se preparaban para estudios superiores. Seguían en el instituto; pero aquello era evidentemente otra cosa, preparatoria de lo que les esperaba. Científicamente suponía además un cambio en la metodología de trabajo (mayor autonomía, menor directividad, manejo de bibliografía, etc...).

A tan anoréxico bachillerato, corresponde como es lógico una deficiente nutrición en cuanto a Humanidades en general; y en cuanto a literatura en particular. Hemos pasado de 3 a sólo 2 años. De los cuales, en realidad sólo uno corresponde al Bachillerato como tal; el otro es el último año de la ESO, que por su propia idiosincrasia de obligatoriedad y generalización, sobre la reducción horaria (de 4 a 3 horas semanales), obliga a escasísimos niveles de exigencia, como es natural.

La literatura como tal no tiene estatuto propio en el currículo. Va mezclada con la Lengua y bajo la denominación genérica de Castellano: Lengua y Literatura¹.

¹Las sucesivas denominaciones de la materia en los distintos planes de estudios no nos parecen nada baladíes: *Lengua Española*, *Literatura Española y/o Universal* (por separado; con estatutos propios) en los planes del 57; *Lengua y Literatura Españolas* en la LGE y ahora *Castellano: Lengua y Literatura*. La denominación que ha ido

Frente a la optatividad en la LGE (3º de BUP literatura clásica; y COU, contemporánea), la obligatoriedad en la LOGSE (la asignatura es troncal y común a las 4 modalidades de Bachillerato, lo mismo que en los 4 cursos de la ESO). Eso es positivo por un lado: todos los alumnos siguen en contacto con el estudio de la lengua (bastante menos con el de la literatura); pero por la misma razón, la exigencia en cuanto al nivel es menor.

Todavía más reducción horaria: 5 horas, 4 horas, 3 horas actuales a la semana (sigue siendo cierto que dan Valenciano: total, 6 horas semanales para las dos lenguas y sus respectivas literaturas; parece seguir siendo poco en cualquier caso).

Si se coteja el programa de la Lengua y la Literatura en el 3º de BUP y COU, con el que se establece para el actual Bachillerato de dos años (su equivalente cronológica: 16-17 años de edad en los alumnos), los bloques de contenidos son exactamente los mismos: nociones de lingüística, gramática, la variedad de los discursos y niveles y tipos de lenguaje, más toda la historia de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XX. Pero mientras que eso se desarrollaba en 11 horas en el BUP y COU (4 de literatura en 3º, 4 de literatura en COU, y 3 de Lengua en COU), ahora se debe explicar en 5 horas (3 en 1º de BT y 2 en 2º). ¡Sobran los comentarios! Por no añadir que todo eso hay que explicarlo a alumnos con base de conocimientos deficiente por proceder de la ESO (escolaridad obligatoria, primarización de facto), en lugar del 1º y 2º de BUP, que eran niveles no obligatorios, de bachillerato auténtico.

Todavía hay más. No terminan aquí las desgracias. La Literatura en nuestra Comunidad Valenciana no se exige en la Selectividad. La prueba establecida hoy por hoy sólo contempla un sencillísimo ejercicio de comentario de texto (no literario) y de lengua. Más grave: la optativa de Literatura Española Contemporánea que figura como optativa de libre opción en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales ¡tampoco entra en Selectividad! Está claro: para ingresar en las Universidades valencianas no es necesario, hoy por hoy, demostrar unos conocimientos por elementales que sean, de Literatura, ¡ni aun para cursar las carreras de Filología!

2. Consecuencias de todo ello

Puestas sobre la mesa las limitaciones que implica este progresivo asedio a la materia (por no hablar de acoso y derribo) desde los diferentes diseños curriculares de los últimos años, habríamos de plantearnos el cómo se imparte; con qué bagaje literario llegan, a pesar de todo, los alumnos de secundaria a la Universidad.

Por decirlo en dos palabras: se da poca literatura y mal.

La pobreza no sólo es cuantitativa, en cuanto a la reducción de cursos y horas, según se ha mostrado ya con la lectura de la tabla. Lo es también cualitativa por mor de los factores que paso a enumerar:

En los ciclos de la ESO, las deficiencias expresivas de base (a veces de lectura comprensiva; y aun a veces de lecto-escritura mecánica¹ hacen que carezca de sentido

cuajando entre los alumnos es también significativa: *Lengua y Literatura, Lenguaje, Castellano...* Es evidente la preterición paulatina del concepto de "Literatura" como tal.

¹En el recién extinguido BUP nos lamentábamos ya de esto; bien que en muy distinto nivel: allí eran los anacolutos, la pobreza léxica, la ortografía... Ahora estamos hablando de dificultades en la lectura comprensiva de un texto de registro común estándar para casi un 40% de los alumnos; hablamos de caligrafía y separación misma de las palabras, de ausencia de corrección gramatical y cohesión mínimas a la hora de redactar un breve texto (65% de los alumnos); en torno a un 70% de alumnos desconoce el significado de palabras de uso común (vocabulario de reconocimiento); velocidad lectora muy baja en lectura silenciosa comprensiva; etc. (Resultados prueba inicial Instituto Enseñanza Secundaria de Paterna (València), curso 2000-2001, para alumnos de 3º de ESO: sobre un total de 179 alumnos evaluados, sólo un 37% posee un nivel aceptable y en algunos casos bueno, de destrezas

abordar el estudio sistemático de la Literatura Española en 3º de ESO (tal y como figura en las directrices oficiales y se refleja en la mayoría de libros de texto), cuando las carencias en materia de competencias lingüísticas generales son tan elevadas. El sentido común de la mayoría de los docentes les lleva a primar necesariamente los aspectos instrumentales básicos de la materia y pasar a un segundo plano contenidos específicos fijados en la programación oficial, cuya asimilación sólo es posible cuando los escolares poseen la competencia lingüística suficiente. Ello parece condenar de facto a la Literatura a un papel subsidiario y no tanto a una visión sistemática, reduciendo su estudio muchas veces al aprovechamiento más o menos azaroso de algunos textos literarios, para su explotación lingüística. Los estudios de Literatura resultan así fagotizados por los de Lengua. (En 4º de ESO se ve la literatura más sistemáticamente, pero con una evidente pobreza).

Por no hablar de los cada vez más graves y generalizados problemas de disciplina que conlleva perversamente el “derecho” a la escolarización, convertido de facto en una penosa obligación para muchos adolescentes de 14 a 16 años, que se sienten “condenados” por la legislación laboral y escolar a permanecer contra su voluntad e intereses en un sistema educativo que rebasa con mucho sus expectativas y capacidades¹. De manera que, el atribulado profesor de Lengua (y como se ve, cada vez menos de Literatura) se siente igualmente “condenado” a renunciar a la ya de por sí modestísima tarea de enseñar a mejorar las más elementales destrezas lecto-escritoras de sus alumnos, para mantener un cierto orden y tratar de enseñar unas mínimas normas de urbanidad. ¡Tal es la reconversión profesional sufrida! ¡Tal es el reto diario!

Por último, y en los mejores de los casos, esto es, cuando la convivencia y la disciplina lo permiten; y cuando el nivel de competencia lingüística garantiza dar el salto y por tanto se enseña algo de Literatura, la obligatoriedad por un lado, las escasas 3 horas semanales de otro y la promoción automática que consagra la ley aun cuando el alumno no apruebe la materia², condenan al profesor y a los buenos alumnos (que de todo hay en la viña del Señor) a unos niveles de una elementalidad pasmosa.

No es mucho más halagüeño el panorama en el Bachillerato. Pues ya se vio cómo de los dos raquíuticos años, sólo es dable en la práctica el dedicar uno (el 1º) a la enseñanza de la Literatura. Parece razonable dedicar las dos horas semanales de 2º a preparar la prueba lingüística de la Selectividad. (Vid. nota 4 de la tabla).

Téngase en cuenta, por otro lado, que el perfil del alumno de Bachillerato garantiza dos cosas, ciertamente apreciadas por el profesorado: no es conflictivo; está allí porque quiere y se supone que aspira a estudios superiores. Por otro lado, si tituló como Graduado en Secundaria, no debe andar del todo mal en destrezas comunicativas básicas³. Pero de ahí a suponer que el nivel de conocimientos literarios de base obtenidos en la ESO (dadas las circunstancias ya apuntadas) permita elevar demasiado el vuelo, hay un abismo.

Tampoco parece que en la optativa de Literatura Contemporánea de 2º en BT de Humanidades permita hacer filigranas, dado que su no inclusión en la Selectividad (al igual que sucede con la parte de Literatura de la troncal) la condena al estatuto de “cuasi-maría” perdonable en aras de otras más importantes cuando se trata de promocionar.

básicas. Un 41% posee una base claramente insuficiente y un 22% presenta grandes carencias, con niveles catastróficos en ciertos casos).

¹ Son los llamados en la jerga profesoral “objetores escolares”.

² Ésta es una de las “bestias negras” de la LOGSE (o sus agujeros negros): los alumnos pueden repetir sólo un curso por ciclo, desaparece el estatuto de “asignatura pendiente” y sus correspondientes exámenes; los famosos PIL (“Promociona por imperativo legal” al llegar a la edad límite independientemente de las áreas que tuviere suspendidas), etc.

³ Aunque la realidad es a veces, ¡jay!, muy otra.