

El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas)¹

Juan García Única | Universidad de Granada

Este trabajo se centra en el papel de los clásicos en la educación literaria. Entendemos el problema de los clásicos dentro del marco de la crisis actual de la educación humanística. A continuación intentamos demostrar cómo la propia definición de lo clásico tal como la entendemos hoy es indisociable del modelo historicista de enseñanza de la literatura que los paradigmas más recientes se proponen superar. Por último, hacemos una crítica a la idea de lectura directa y enumeramos tres razones para continuar leyendo los clásicos en el aula.

Palabras clave: *clásicos literarios, educación literaria, enseñanza de la literatura, lectura.*

This paper focuses on the role of classics in literary education. First of all, we place the problem of the classics in the context of the current crisis of humanistic education. Then we try to demonstrate how the concept of literary classic as we understand it today is inseparable from the historicist model of teaching literature that the most recent paradigms aim to overcome. Finally, we make a critique of the idea of direct reading and we list three reasons to continue reading the classics in the classroom.

Keywords: *literary classics, literary education, teaching of literature, reading.*

1. Un problema con otro de fondo

La primera pregunta no es qué hacemos con ellos, sino qué hacemos con ello. Bien es verdad que la cuestión acerca de qué hacer con los clásicos en las aulas ha sido planteada no hace tanto en esta misma

publicación (Sotomayor, 2013), pero también que los signos de interrogación entre los que de costumbre se formula sobrarían de no ser porque, se admita o no, hay una duda, una inseguridad previa y bastante más compleja que constituye el verdadero fondo sobre el cual se inscribe la pregunta:

¹ Una parte de la reflexión teórica que se desarrolla en el presente trabajo estuvo en su momento motivada por mi intervención en el seminario de doctorado *La lectura como política cultural y educativa: discursos, representaciones, prácticas*, que dirige en la Universidad de Buenos Aires el profesor Gustavo Bombini, a cuya generosidad, así como a una ayuda para movilidad internacional que me fue concedida en agosto de 2015 por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), debo el haber podido participar en dicho foro. Quede constancia aquí de esta doble gratitud.

la de qué hacer, hoy por hoy, con todo lo que atañe al papel que puedan desempeñar las disciplinas de humanidades en un sistema educativo a propósito del cual se predicen mil artilugios retóricos con otros tantos discursos bienintencionados para ensalzarlas, pero en el que de hecho son, como ya es manifiesto, cada vez más marginadas. El conflicto se hace visible en la escuela quizá con mayor nitidez que en otros ámbitos, pero los frentes en los que en los últimos tiempos viene siendo planteado no han sido en absoluto ajenos a las demás instituciones. Por hablar de lo que nos resulta más cercano, podríamos recordar dos casos más o menos recientes en nuestro país, ambos sutilmente ilustrativos de esta contradicción entre ensalzamiento y arrinconamiento de las humanidades en la que con frecuencia caen las instituciones mismas. Veamos.

En 2012 le era concedido el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales a la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum, quien por entonces ya había sumado al caudal de su obra el apasionado volumen *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. En él defiende la necesidad de implantar un nuevo *ethos* en el sistema educativo que apueste por el cultivo de la imaginación a través de la literatura y las artes. Al año siguiente, en 2013, se traduce convirtiéndose en un *best seller* instantáneo la erudita compilación de textos en defensa de las humanidades que otro profesor de filosofía, en este caso el calabrés Nuccio Ordine, publicaba bajo el título de *La utilidad de lo inútil*. Este último lleva un subtítulo, *Manifiesto*, motivado a decir del autor «por el espíritu militante que ha animado constantemente este trabajo» (Ordine, 2013:13). También Nussbaum deja

escrito al final del libro mencionado que el suyo «no es un estudio empírico sino un manifiesto» (2010:161). Pero conviene no ignorar que por programáticos y profundos que sean los manifiestos, y en este caso ambos atesoran las dos características, éstos componen antes que nada un género literario desiderativo, en la medida en que declaran la intención de hacer viable un proyecto que no tiene por qué ir necesariamente más allá del mero voluntarismo de quien lo enuncia.

Ello explica quizá que las defensas de las humanidades, así como las invitaciones a remozarlas y mantenerlas en cuanto que tradiciones vivas, suelen por lo general contar con tan buena prensa como nula efectividad. En ellas no es poco lo que se suele repetir que está en peligro: en primer lugar, un saber sustantivo que solemos llamar humanismo; en segundo, la serie de saberes en los que éste se ramifica y que lo constituyen, entre ellos, la literatura; y, en tercer lugar, los exponentes sublimados de esos saberes, es decir, los clásicos. Pero como no hay defensa que no lo sea a su vez frente a algo, siempre habrá que preguntarse contra qué exactamente se defiende lo que se defiende. Ante la apuesta mayoritaria por el paradigma del desarrollo económico, más preocupado por el crecimiento del PIB que por el del individuo, Nussbaum toma partido con claridad por lo que ella llama el paradigma del desarrollo humano, el cual abarcaría facetas que irían desde «la vida, la salud y la integridad hasta la libertad política, la participación política y la educación» (2010:47). En otro ensayo, *El cultivo de la humanidad*, que lleva el nada gratuito subtítulo de *Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*, opone a la pedagogía del paradigma del desarrollo económico

la educación socrática, que en un sentido muy lato ella concibe como una educación para todos los seres humanos, adaptada a las circunstancias y el contexto del alumno, pluralista, atenta a la diversidad de normas y tradiciones y, en suma, predispuesta a «garantizar que los libros no se transformen en autoridades» (Nussbaum, 2005: Capítulo 1, pos. 786) desplazando al sentido crítico. A partir del concepto de «imaginación liberal» de Lionel Trilling, aboga por insertar la «imaginación literaria» dentro del sistema socrático, reelaborándola como imaginación articulada sobre la compasión. Así, escribe: «Una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva que atraviesa las fronteras sociales, o que intenta hacerlo. Y esto significa preocuparse por la literatura, hacer que importe» (2005: Capítulo 3, pos. 2040). Nussbaum no es la única que se sitúa en esta órbita, desde luego. En nuestra lengua, sin ir más lejos, Luis García Montero ha publicado recientemente una deliciosa obra titulada *Defensa de la literatura* en la que declara lo siguiente: «Considero precisamente la literatura como un antídoto contra la versión estrecha y contaminadora de la idea productivista del progreso» (2014:157).

De modo que el enemigo, en este panorama de crisis perpetua al que no es ajeno el campo de la educación literaria, no sólo está bien identificado sino que ve cómo se le hace frente con una serie de programas bien contruidos, algunos de cuyos valedores no carecen de reconocimiento y prestigio. Sólo que a la hora de la verdad nada de

eso impide que la realidad que día a día vive el profesor de literatura no sólo sea tozuda, sino a menudo muy poco amable también. No es infrecuente por ello que se vea a algún que otro capitán abandonando el barco, costumbre que de un tiempo a esta parte se viene atestiguando en todos los niveles, desde la ilustre pero amarga prejubilación de un catedrático de Teoría de la Literatura de la Universidad de Barcelona, que se retira levantando «un diagnóstico pesimista de una situación enfermiza» (Llovet, 2011:347), hasta el conmovedor testimonio, plasmado en un hermoso y profundo libro, de una profesora de Lengua de Secundaria que gracias a la reforma logista ve defraudados sus últimos años en el ejercicio de una profesión que ama: «Acabábamos de entrar, por ley, en una nueva dimensión. Había llegado la soledad» (Juanatey, 2015:104). Eso lo escribe con conocimiento de causa Luisa Juanatey, y sería un error empeñarse en no ver que la cosa va muy en serio.

Porque no se trata ahora, ni en realidad se ha tratado nunca, de volver a insistir por enésima vez en las necesidades formativas del profesorado de Lengua y Literatura. Si bien éste tiene carencias, como cualquier otro gremio, también es cierto que ha visto demasiado a menudo cómo sus virtudes eran desplazadas y desactivadas por la imposición de un *logos* pedagógico propenso a asumir acríticamente los parámetros de la ideología dominante, al tiempo que exige, en extrema contradicción, el cultivo del sentido crítico por encima de la educación memorística². En todo caso, es ingenuo reducir los problemas que ha de afrontar

² Como si la enseñanza de la literatura, por lo demás, no implicase ya por sí misma una forma de lectura crítica y una manera nada dócil de educar la memoria, de hacerla significativa. Y como si eso los profesores de Lengua y Literatura nunca lo hubieran descubierto por sí solos, aunque mucho nos temamos que la incómoda cuestión acerca de qué pueda aprender la pedagogía de la enseñanza de la literatura, más que al revés, no porque ahora la tengamos que dejar para otro momento seguirá siendo menos necesario abordarla en el futuro.

la educación literaria en el presente a una supuesta carencia procedimental o técnica del profesorado. Lo que en el fondo inquieta es la pérdida del aura de, por decirlo en palabras de Juan Carlos Rodríguez, «toda una forma de pensar y de sentir que se suponía nimbada y sublimada en sí misma» (2011:12). O dicho de otro modo: es la desustanciación de una forma de vida lo que provoca el sentimiento de desamparo al que se refiere Juanatey en su libro. Una forma de vida modesta en la medida en que se reconoció a su vez como la más humilde manera de transmisión de un saber humanístico, pero una forma de vida al fin y al cabo.

Hubo un tiempo en que el propósito de la llamada educación humanística estaba claro, al menos en apariencia: las humanidades, sus saberes y sus obras contribuían a apuntalar una identidad compleja, íntegra, aunque nada unívoca. Y lo hacía en diversos niveles. En primer lugar la enseñanza de la literatura se pretendía eficaz para afianzar un sentido del patrimonio cultural que podía ir de lo nacional a lo universal con relativa facilidad. En segundo, el llamado modelo historicista podía concebirse oscilando entre lo uno y lo diverso, articulándose a la manera ya paradigmática que propuso en su día Claudio Guillén, es decir, como adopción de una perspectiva dialéctica en la que no era conveniente suprimir «ni la diferencia individual ni la perspectiva unitaria; ni la emoción estética singular, basada en la

percepción de lo que está ahí, ni la inquietud integradora» (2005:39).

Sea como fuere, nada más lejos de nuestra intención que caer ahora en la exaltación nostálgica, siempre tan vacua. Si traemos todo esto a colación es sólo para recordarnos que la única pregunta a la que es posible responder hoy con cierta seguridad no es la de por qué es útil lo inútil, tal cual se la plantea Nuccio Ordine, sino la de por qué fue útil lo inútil alguna vez. El modelo retórico propio del siglo XVIII no agotaría en la actualidad, claro está, la totalidad de la educación literaria, pero eso no significa que en su momento no abanderase el proyecto ilustrado de afianzar una cultura universalizante entre las capas sociales privilegiadas con acceso a la educación, que se podían auto-proclamar así herederas de un saber *autorizado* por la antigüedad greco-latina. Por su parte, en su punto de mayor esplendor, a ese modelo historicista que de un modo u otro se resiste a desaparecer del todo, aunque jamás antes haya estado tan desprestigiado como ahora, se incardinaba en su día un sentido de la identidad nacional imprescindible en la fase histórica de construcción de los diversos Estados nacionales, cuyas energías políticas eran absorbidas en no poca medida por la fundación de instituciones tales como la literatura tal cual la entendemos hoy³.

Dado que ninguno de los dos modelos surgió por casualidad, y dado que ninguno de ellos ha dejado tampoco de

³ Que «La Literatura no ha existido siempre» (Rodríguez, 1990:5), que lo que nombramos como tal no es algo que constituya ninguna esencialidad primaria, sino una producción ideológica radicalmente histórica y, en tanto tal, fechable, es algo que haríamos bien en no pasar por alto, siquiera para evitar definiciones esencialistas a su vez de lo clásico. Sobre la historicidad de la institución que llamamos literatura pueden verse, entre otros, los trabajos imprescindibles de Escarpit (1970), Zumthor (1986), Dupont (2001) y, para el caso concreto de la literatura española, Mainer (1994).

estampar su impronta en nuestro presente, se hace fundamental plantearnos una y otra vez la pregunta acerca de *cómo nos enseñaron a leer* (Núñez Ruiz y Campos Fernández-Fígares, 2005) y acerca de cómo aprendimos a leer el mundo a partir de la lectura literaria (Núñez Ruiz, 2014).

De modo que antes de abordar de lleno la cuestión de qué hacemos con los clásicos, todavía es preciso poner sobre el tapete otro interrogante sin el cual sería imposible saber de dónde partimos. Sea una invitación a no dar por sabido lo sabido esta pregunta: ¿qué hacemos con la educación literaria?

2. Los clásicos en la disyuntiva entre enseñanza de la literatura vs. educación literaria

Parece obvio, entonces, que sea lo que sea aquello que se entienda por educación literaria en la actualidad, será siempre algo establecido como respuesta ante la coyuntura de crisis que acabamos de señalar. Crisis, al menos, de la que puede hablarse en la medida en que la sola mención de tal palabra conmina a admitir una serie de reajustes sobre los conceptos que la tradición suele dar demasiado a menudo por inamovibles. Por ir a lo concreto: no sabemos si en nuestro campo de actuación, el de la educación literaria, esta tan traída y llevada crisis de la educación humanística ha puesto a la escuela en la difícil tesitura de arrostrar la supuesta decadencia de la civilización occidental, pero sabiendo rebajar el tono y las expectativas sí parece claro que con frecuencia ha desatado la pretensión de dar por finiquitado en las aulas el modelo retórico-historicista de los manuales y los libros de texto con los que muchos aprendimos a leer. Ni mucho

menos hace falta creer en la necesidad de volver a instaurar tal modelo (algo, a nuestro entender, imposible, inútil e inconveniente por igual) para admitir que, pese a sus numerosas debilidades, gozaba de una notable coherencia interna.

No siempre se advierte ni se admite, pero las definiciones canónicas de lo clásico rara vez han solido pensarse fuera de dicho modelo. Si no hubiese dado por hecho que para ello contaba primero con un repertorio previo y bien organizado de obras literarias, Sainte-Beuve no hubiera observado en 1850 que la palabra *clásico* adquiere su verdadero sentido cuando, una vez ya formado el gusto, «no tenemos tiempo para probar, ni ganas de salir a descubrir» (2001:26). Tampoco Azorín hubiera definido las lecturas de los clásicos «a manera de un oasis grato en nuestro vivir» (1915:11), ni más tarde se hubiese empleado en ensayar una famosa fórmula —«No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad» (Azorín, 1920:15)— de no tener interiorizado un evidente sentido de la historia literaria como sucesión de diversas generaciones, por afortunado e impactante que resulte su oxímoron. En 1944, T. S. Eliot proclamaba a su vez: «Un clásico sólo puede existir cuando una civilización es madura y cuando una lengua y una literatura son maduras» (2004:19). Esto le servía de premisa para trazar un recorrido algo inverosímil según el cual la literatura anglosajona tendría una inesperada paternidad de la que vendría a descender —esto es, a discurrir históricamente— en primera instancia: Virgilio. Mucho más breve, pero también más sagaz, se muestra Borges al adjudicarle el marbete de clásico a ese libro «que las generaciones de los hombres,

urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (1997:292). Diera la impresión, por lo demás, de que la *misteriosa lealtad* que siempre se le subraya a esta cita ocultase ese *previo fervor* que también menciona el escritor argentino, y que por sí mismo ya pone una nota no sólo delatora de la historicidad de los clásicos, sino sobre todo de la historicidad de las lecturas que los llevan a ser considerados como tales. A propósito de Eliot y su conferencia de 1944, por cierto, se pronuncia otro Premio Nobel de Literatura, J. M. Coetzee. Éste para acabar actualizando el concepto horaciano de clásico sin prescindir tampoco de la prueba del tiempo: «clásico es aquel que sobrevive» (Coetzee, 2005:28).

Pero si hay una definición hoy por hoy tenida en cuenta, canónica en grado en sumo, es la sexta de las catorce que Italo Calvino ofrece en un ensayo famoso: «Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (2009:15). Por supuesto, se trata de una observación que invita a no confundir la vitalidad de los clásicos con la solemnidad de las inscripciones marmóreas, destinadas a que el polvo de los siglos las sepulte definitivamente. Ahora bien, sin necesidad de cambiar de metáfora advirtamos que Calvino se percató de que es cualidad de los clásicos el

acabar cubiertos por otro tipo de polvo: «Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima» (2009:16). A juzgar por la cantidad de glosas de que es objeto el propio *Por qué leer los clásicos*, bien podríamos considerarlo un clásico en sí mismo, sobre todo si nos tomamos en serio –y nos la tomamos– esta octava definición⁴.

Es casi imposible, pues, llegar a establecer lo que es un clásico una vez aceptamos, dándole una nueva vuelta de tuerca a la tesis de Calvino, que toda definición que se ensaye se la acabará quitando efectivamente de encima el propio clásico al que se le aplique. Con todo, hay cierto consenso en entender que clásico es lo que «ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy distantes en el transcurso de los años» (Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadas, 2015:91). Esta consideración canónica, sin embargo, nos lleva a asumir un proceso contradictorio del que no solemos ser conscientes: la copiosa bibliografía existente sobre el tema tiende a extenderse en la manera de enseñar los clásicos o en el diseño de estrategias para llevarlos al aula, por lo general pensadas para superar las limitaciones del modelo historicista, pero rara vez se percata de que esa misma concepción canónica

⁴ Entre nosotros, las definiciones de segundo grado de lo clásico que han suscitado éstas más paradigmáticas, con especial hincapié en las que aporta Italo Calvino, oscilan entre lo más convencional y canónico y las que desplazan la educación literaria hacia el campo de las ciencias sociales. En el primer grupo las hay que ven en determinados libros o autores una unidad humana esencial, digna de contribuir a la formación del hombre humanista (Cansino, 2007:34), transmitir arquetipos humanos ideales que superen la prueba del tiempo y de la academia (Teixidor, 2007:84-85) o reflejar una identidad poco menos que eterna (Machado, 2004:20; Sotomayor, 2013:31); asimismo, dentro de este grupo no faltan trabajos que subrayan lo que de herencia, tradición y carácter modelico hay en los clásicos (Navarro Durán, 2006:18, y 2013:63-64; Mendoza Fillola, 2004:125; Cerrillo, 2010; Fonsalido, 2013:107), ni tampoco quienes proponen programas de lectura en los que se integren de acuerdo con su dificultad (García Padrino, 1999:159; Galván, 2004:544 y 547; Campos Fernández-Figares, 2005; Silveyra, 2009). En el segundo grupo encontramos a quienes ven en el clásico lo mismo una excusa para «la socialización democrática del texto» que «una textura viva de la condición humana» (Caro Velarde, 2014:37), sin que falten posiciones que en la lectura hipertextual reconocen una «infinitud de conexiones entre los textos, las opciones estéticas y el momento histórico» (Dueñas Lorente y Tabernerero Sala, 2012:75).

de los clásicos, que sin más se da por hecha, no es sino una consecuencia más de ese modelo historicista que se pretende rebasar. Sin él, la propia idea de clásico tal como la entendemos hoy no sería siquiera pensable. Así se aprecia especialmente cuando la proyectamos sobre textos del pasado más remoto, en los cuales damos por supuestos ciertos parámetros críticos emergidos desde las profundidades de lo no dicho por el propio clásico, a saber: la idea de que todo texto literario es un objeto construido por un sujeto enunciador autónomo, poseedor de su propia verdad interior; la posibilidad de que en su seno haya un intento de captación de «lo otro»; la inercia que nos lleva a considerar dicho objeto como algo materializado bajo la forma-libro; la recurrencia a un sentido del lenguaje que da prioridad a un referente sólo existente en la ficción; y la presuposición de que, más allá de su temporalidad, en la obra hay un cierto tipo de discurso socialmente trascendente y suspendido en un espacio vacío⁵. O sea, nada que desborde en ningún momento la concepción romántica de la lectura literaria propia del XIX o el subjetivismo apriorístico kantiano

del XVIII, cosa en extremo llamativa cuando de lo que se trataba era realmente de dejar atrás ambos siglos.

Si bien muy rara vez se advierte esta contradicción básica en la definición de lo clásico, mil veces veremos que sí se sitúa el foco sobre las limitaciones del paradigma historicista, incapaz –según se señala con gran insistencia– de hacer inteligibles hoy los clásicos. Y ello por su obstinación en una enseñanza de la literatura caracterizada por su inapropiada recurrencia a la filología, al historicismo de los manuales y a la construcción de una norma que cuando no es retórica, como en el caso dieciochesco con sus criterios de autoridad y antología, es directamente moral e identitaria, como cuando don Ramón Menéndez Pidal insistía en la delimitación de unos supuestos «caracteres perdurables» de la literatura española⁶.

Cuando hace ahora un cuarto de siglo proponía Teresa Colomer pasar de la *enseñanza de la literatura* (o sea, del modelo historicista) a la *educación literaria*, lo hacía propugnando un nuevo paradigma que habría de centrarse en facilitar a los alumnos la adquisición de una competencia

⁵ Sigo aquí, punto por punto, los parámetros que establece Paul Zumthor (1980:31). No es casualidad que haya recurrido a este medievalista ginebrino, que nos recordó siempre que la literatura es precisamente lo que vino después de las diversas formas enunciativas del Medioevo.

⁶ Todo ello ignorando cosas como las que aquí enumero: que el último Edward Said (2011) aludía precisamente a lo «filológico» como modelo de lectura secular y democrática, en tanto el examen minucioso de las palabras y de la retórica revela que los seres humanos habitamos en el seno de la historia; que el historicismo de los manuales es el que establece al fin y al cabo el marco para la delimitación de lo que es clásico y lo que no; y, por último, que también la insistencia de las últimas décadas por configurar un determinado canon de literatura infantil y juvenil ha sido, en buena medida, el intento por construir una norma moral que no sin cierta facilidad se puede acabar deslizando hacia el moralismo más obvio, como ha sido denunciado en alguna ocasión (Teixidor, 2007:93-94). Llama la atención, por otra parte, que en un contexto que en principio pareciera favorable a la reivindicación de la literatura europea como nexo identitario, algo imprescindible en un proceso de construcción de una entidad política supranacional como se pretende la Unión Europea, no parezca necesario hoy por hoy recurrir a la educación literaria para llenar ciertos vacíos. Mucho nos tememos que el hecho de que ésta resulte prescindible no se explique por razones fútiles, como la supuesta falta de preparación del profesorado o la obsolescencia de un modelo historicista que en verdad tendría hoy más que nunca motivos para sentirse reivindicado, sino quizá por la constatación, algo más dura, de que el sistema capitalista y la soledad no elegida que nos impone ya no necesita de aditamentos ni añadidos, como el de la educación literaria, para seguir configurando la ficción del «yo-libre» (Rodríguez, 2005).

lectora específica que favoreciese, ante todo, el reconocimiento de la conformación lingüística del texto y de las convenciones que median entre éste y el lector (Colomer, 1991:21-22). Desde entonces ha llovido mucho, aunque casi siempre sobre mojado. Los trabajos que han seguido esa línea ni siquiera podríamos glosarlos mínimamente aquí porque ya son legión⁷. Por nuestra parte, no tenemos nada serio que objetarle a esta tendencia que se propone superar cierto reduccionismo según el cual la lectura, entendida sin más como la interpretación hermenéutica de una *intentio auctoris*, nunca hubiera podido desarrollarse como aldabonazo para la imaginación creativa⁸. Cuestión distinta es que nos parezca que el concepto de educación literaria que Colomer, y prácticamente ya todo el mundo, opone al de enseñanza de la literatura, haya venido en el fondo a superar uno de los mitos que con más persistencia han pesado y pesan sobre la concepción escolar de los clásicos: el mito de la lectura directa.

3. El odio a los clásicos y otras razones: contra el mito de la lectura directa

Por tal mito no entendemos sino la creencia en que basta con adquirir una serie de destrezas –de *competencias*– sobre la

lectura para que, una vez superadas las dificultades técnicas que impone la distancia histórica, la obra literaria que llamamos clásica nos acabe revelando directamente, y de manera empática, toda su verdad humana esencial. En ese sentido cabría hablar casi de la sacralización de una nueva forma de lectura revelada, asumida de manera inconsciente por la incansable sucesión de nuevos paradigmas. Retomando, ahora sí, la pregunta que aplazamos al principio, la de qué hacemos con los clásicos, diremos sólo, a mayor gloria de la octava definición de clásico de Italo Calvino que antes destacábamos, que en realidad con los clásicos poco es lo que se puede hacer que al final ellos mismos no deshagan. Pero eso no significa que haya que desistir de leerlos.

En los primeros compases de este artículo decíamos que los manifiestos sólo pueden aspirar a constituir un género literario desiderativo. Dado que somos conscientes de que un trabajo sobre los clásicos no puede hoy por hoy aspirar a mucho más que a engrosar la nómina de dicho género, vayan para concluir nuestras tres propuestas programáticas acerca de por qué debemos seguir llevando los clásicos –sean éstos lo que sean y los que sean– a las aulas:

a) *Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, no son lo que parecen.* El *Cantar de Mío Cid* o la *Chanson de Roland* nunca

⁷ Bástenos recurrir a un par de ejemplos que nos quedan muy a mano: Víctor Moreno Bayona no parece albergar dudas de que «la responsabilidad de la institución educativa es, más que hacer lectores, desarrollar la competencia lectora del alumnado» (2005:17); para María Teresa Caro Velarde las competencias básicas parecen representar *per se* las «buenas prácticas educativas» (2014:33).

⁸ Aunque bien es cierto que incluso en esa reivindicación a ultranza de la creatividad, sin duda deseable, no deja de reconocerse un cierto y muy tradicional sesgo romántico, por más que se la califique insistentemente como *nuevo paradigma*. En *Las reglas del arte*, ese libro que tantos velos quita de los ojos, Bourdieu se daba perfecta cuenta de ello: «Si la representación romántica de la lectura pervive con tanta intensidad en la tradición escolar, tanto literaria como filosófica, se debe sin duda a que otorga su mejor justificación a la propensión del lector a identificarse con el *auctor* y a participar así, por procuración, en la “creación”, una identificación que algunos exegetas inspirados han convertido en teoría, definiendo la interpretación como una actividad “creadora”. Cabría, como hace Bachelard, que hablaba de “narcisismo cósmico” a propósito de una experiencia estética de la naturaleza basada en la relación “yo soy bello porque la naturaleza es bella y la naturaleza es bella porque soy bello”, llamar *narcisismo hermenéutico* a esta forma de encuentro con las obras y los autores en la que el hermeneuta afirma su inteligencia y su magnitud gracias a su inteligencia empática de los grandes actores» (Bourdieu, 1995:443-444).

fueron otra cosa que textos orales, voz viva (que es como Alfonso X llamaba a lo que no era voz muerta, esto es, escritura) que hoy sin embargo recibimos animando a nuestros alumnos a acercarse a ella con la meticulosidad y paciencia de la lectura silenciosa, por lo general en ediciones bien anotadas que acumulan complejas y bien fundadas interpretaciones de sentido hermenéutico donde en origen la interpretación era ante todo sinónimo de *performance*. El universo escolástico de la *Divina Commedia* tiene su propia complejidad, pero ésta apenas roza algunas veces la sofisticación moderna que ostenta el inmenso caudal de imaginario que se ha generado tomándola como excusa, desde las ilustraciones de Gustave Doré a determinadas tramas cinematográficas al estilo de thrillers como *Seven* (1995, David Fincher), pasando por no pocas exploraciones en la novela comercial. Don Quijote sólo una vez llega a llamarse Alonso Quijano en más de un millar de páginas, pues en principio sólo sabemos que «tenía el sobrenombre de “Quijada”, o “Quesada”, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben, aunque por conjeturas verisímiles se deja entender que se llamaba “Quijana”» (Cervantes, 1998:36-37). ¿Significa eso entonces que de nada sirve la interpretación hermenéutica de los cantares de gesta, la imaginería moderna sobre el poema de Dante o la suposición común de que el nombre de Don Quijote era uno del que ni el propio Cervantes ni Cide Hamete parecen estar seguros? En absoluto, pues todo ello conforma también un

bagaje simbólico que actúa a la manera de prejuicio, entendido este último como un saber previo, susceptible de validarse, a partir del cual empezar a movernos. Y no es poca cosa ésa, toda vez que ahí empiezan a ser algo las primeras lecturas de los clásicos de nuestros alumnos, siempre presentes «para decirnos su parecer sobre aquello que sólo a través de nuestras clases podrán conocer» (Bombini, 2006:19).

- b) *Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, no son un espejo en el que mirarnos.* Cuando el Arcipreste de Hita escribe en el prólogo en prosa al *Libro de buen amor* aquello de «porque es umanal cosa el pecar» (2006:10), no está en modo alguno abrazando la idea de una naturaleza humana intemporal, sino, como se comprenderá, retomando un histórico y mucho más restringido concepto agustiniano de pecado, así como un sentido artístico-tomista de *natura*, es decir, está aplicando a su texto la única lógica enunciativa que nos es dado aplicar en cada momento, que no es otra que la que se comprende dentro de la radical historicidad en la que toda escritura es producida. ¿Necesita el Arcipreste hablarnos *directamente* a nosotros por encima del discurrir de los siglos para que su estudio escolar esté justificado? Sencillamente, no. Y que no lo haga tal vez nos lo vuelva más difícil, pero no menos interesante. De hecho, «no es la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera, sino la comprensión verdadera lo que lleva a la simpatía» (Bourdieu, 1995:444).
- c) *Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, son odiosos.* En efecto: el Arcipreste

es difícil y no siempre tan desternillante como parece; los cantares de gesta, casi incomprensibles; Dante, increíblemente denso; y Cervantes, contradictorio. Sucede, admitámoslo, que en nuestro primer acercamiento no se suele revelar directamente *verdad humana esencial* alguna en ninguno de esos textos, ni se desata sin más el *genio creador* de nuestros alumnos por una lectura espontánea que, a buen seguro, resultará antes que otra cosa frustrante.

Pero nadie ha dicho que la frustración no esté en el origen de muchos de los empeños que acaban llegando a buen puerto. Se trata, en todo caso, de tener siempre presente que también se aprende *via negationis*, es decir, con el ánimo de explicarnos aquello que en principio no comprendemos. Los profesores de literatura estamos ahí para eso. Nuestros alumnos, también.

Referencias bibliográficas

- ARCIPRESTE DE HITTA, RUIZ, J., ALIAS (2006). *Libro de buen amor* (Alberto Blecua, Ed.). 7ª ed. Madrid: Cátedra.
- AZORÍN, MARTÍNEZ RUIZ, J., ALIAS (1915). *Al margen de los clásicos*. Madrid: s. e.
- AZORÍN, MARTÍNEZ RUIZ, J., ALIAS (1920). *Lecturas españolas*. Madrid: Caro Reggio.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BORGES, J. L. (1997). Sobre los clásicos. *Otras inquisiciones*, pp. 288-292. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CALVINO, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2005). ¿A la conquista de un nuevo lector? Los clásicos y la promoción de la lectura. En T. Rösing y E. Martos (Eds.), *Lectura, literatura y conciencia intercultural*. Passo Fundo: UPF.
- CANSINO, E. (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos?, *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 18, 31-35.
- CARO VELARDE, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias, *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>
- CERRILLO, P. L. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.
- CERVANTES, M. DE (1998). *Don Quijote de la Mancha* (Francisco Rico, Ed.). Barcelona: Crítica.
- COETZEE, J. M. (2005). "¿Qué es un clásico?", una conferencia. *Costas extrañas. Ensayos, 1986-1999*, pp. 11-29. Barcelona: Debate.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-31. <http://dx.doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- DUEÑAS LORENTE, J. D. Y TABERNERO SALA, R. (2012). Los clásicos en el aula. Una propuesta: intertextualidad y contexto histórico, *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 65-77.
- DUPONT, F. (2001). *La invención de la literatura*. Barcelona: Debate.
- ELIOT, T. S. (2004). *Lo clásico y el talento individual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESCARPIT, R. (1970). La définition du terme "littérature". En R. Escarpit (Ed.), *Le littéraire et le social. Éléments pour une sociologie de la littérature*, pp. 259-272. Paris: Flammarion.

- FONSALIDO, M. E. (2013). Clásicos: autores y textos. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, pp. 107-108. Madrid: Santillana.
- GALVÁN, L. (2004). Elementos para un plan de educación literaria, *Revista de Literatura*, 66(132) 537-554. <http://dx.doi.org/10.3989/revliteratura.2004.v66.i132.133>
- GARCÍA MONTERO, L. (2014). *Un velero bergantín. Defensa de la literatura*. Madrid: Visor.
- GARCÍA PADRINO, J. (1999). Del *Ramayama* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica*, 139-159. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GUILLÉN, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- JUANATEY, L. (2015). *Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor*. Madrid: Pasos Perdidos.
- LLOVET, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- MACHADO, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- MAINER, J. C. (1994). La invención de la literatura española. En J. M. Enguita y J. C. Mainer (Eds.), *Literaturas regionales en España*, 23-45. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MORENO BAYONA, V. (2005). Lectores competentes, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 153-167.
- NAVARRO DURÁN, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?, *TK*, 18, 17-26.
- NAVARRO DURÁN, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original, *Quaderns de Filologia. Studis Literaris*, 18, 63-75.
- NÚÑEZ RUIZ, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Almería: Universidad de Almería.
- NÚÑEZ RUIZ, G. Y CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Madrid: Akal.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós. [Edición para Kindle].
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires-Madrid: Katz.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- QUILES CABRERA, M^a C., PALMER, Í. Y ROSAL NADALES, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ, J. C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas (siglo XVII)*. 2^a ed. Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2005). Lectura y educación literaria. Prólogo a G. Núñez Ruiz y M. Campos Fernández-Fígares, *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*, 5-50. Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2011). *Tras la muerte del aura. En contra y a favor de la Ilustración*. Granada: EUG.
- SAINTE-BEUVE, C. A. (2011). *¿Qué es un clásico?* Madrid: Casimiro.
- SAID, E. (2011). *Humanismo y crítica democrática*. Barcelona: Debate. [Edición para Kindle].
- SOTOMAYOR, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes, *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- ZUMTHOR, P. (1980). *Parler du Moyen Age*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- ZUMTHOR, P. (1986). Y a-t-il une "littérature" médiévale?, *Poétique*, 66, 131-139.