

La educación literaria en la enseñanza obligatoria *

Carlos Lomas
Centro del Profesorado de Gijón
(clomas@almez.pntic.mec.es)

" (...) después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la Literatura nos había mantenido a una distancia respetuosa de los libros" (Daniel Pennac, 1993: 87).

La educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y pedagogos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua en la educación primaria y en la educación secundaria. De igual manera, existe un cierto acuerdo entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria en las aulas de la enseñanza obligatoria: la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria. Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre cómo acercar a los adolescentes y a los jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria. Cualquiera que haya enseñando literatura en la enseñanza secundaria es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender la educación literaria que se traducen en maneras distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en maneras diversas de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes.

Desde el eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el ensayo de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado e intenta contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. De ahí esa innegable variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que reflejan la voluntad del profesorado de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de ordenador y las series televisivas).

Pasado y presente de la educación literaria

El actual desacuerdo sobre la educación literaria (y en consecuencia sobre la educación poética) tiene bastante que ver con el modo en que se han entendido los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo. Si analizamos de forma breve la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Balaguer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas:

1.- Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las minorías ilustradas se orienta a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico de discurso oral y escrito y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de estos grupos sociales. En este contexto la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educaba en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

2.- El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad. El romanticismo y el positivismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano de la vida cotidiana de los pueblos y de las ideologías emergentes de las nuevas nacionalidades. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta entonces a la creación de la conciencia nacional y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país. Uno de los efectos que conlleva esta manera de entender la enseñanza de la literatura es, como señala Balaguer (1996: 15), "una sobrevaloración de la poesía o de las cualidades del texto literario, en parte a causa de la importancia que le ha dado el romanticismo como expresión de la comunidad a través del tiempo".

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos cualquier manual de enseñanzas medias de las décadas de los setenta y de los ochenta (e incluso algunos libros de texto de la actual educación secundaria obligatoria y del actual bachillerato) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hitos de nuestra historia literaria y se orienta al aprendizaje de los conceptos y de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura castellana hasta hoy, a la lectura de algunos fragmentos sueltos y de algún texto "clásico" y a ejercicios de comentarios de textos un tanto estereotipados.

Antonio Muñoz Molina (1991) evoca con estas irónicas (y caricaturescas) palabras un pasado escolar en las que las clases de literatura eran a menudo el mejor antídoto contra el placer de la lectura literaria y contra la "enfermedad de la literatura":

"Recuerdo que cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, la clase de literatura consistía en una ceremonia entre tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen.

Afortunadamente para mí, a esa edad yo ya estaba enfermo sin remedio de literatura y había tenido ocasiones espléndidas de disfrutarla, pero comprendo que para mis compañeros de clase, cuyas únicas noticias sobre la materia eran las que nos daba aquel lúgubre profesor, la literatura sería ya para siempre odiosa. Y del mismo modo que la educación religiosa del franquismo fue una espléndida cantera de librepensadores precoces, la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una

manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente lejos de los libros".

Por su parte, Italo Calvino (1992: 16) advierte contra algunos usos y abusos pedagógicos del comentario de textos literarios en las aulas:

"La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía, hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se le deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él".

3.- A partir de la década de los sesenta, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras y los autores canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre obras y autores de la historia literaria por un mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario. El *análisis científico* de los textos se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras literarias y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1963). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria en la idea de que sólo mediante el análisis científico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos acaba siendo a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4.- En los años ochenta la educación literaria no se concibe ya tan sólo como la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de complejas metodologías de análisis y comentario de los textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en el uso de la lengua ha traído consigo en el ámbito de la educación literaria (y especialmente en la enseñanza primaria) un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir desde la educación a construir su aprendizaje literario incluyendo

conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se subraya el hecho de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado. La educación literaria debe enseñar en consecuencia a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Por otra parte, y a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes los últimos enfoques de la educación literaria. Los *talleres literarios* (Delmiro Coto, 2002) aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. La adquisición de técnicas y de estrategias para una escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria (Freinet, 1970; Rodari 1973; Queneau, 1943; Ortega 1986; Rincón y Sánchez Enciso, 1985, entre otros). Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (*ejercicios de estilo* con el fin de cambiar el punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento...), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales.

De igual manera que el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas requiere no sólo de un *saber* acerca de la lengua sino sobre todo de un *saber hacer* cosas con las palabras (Lomas, 1999), la adquisición de la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. De ahí que la reflexión sobre los objetivos de la educación literaria en la educación obligatoria y en el bachillerato sea hoy esencial para seleccionar unos textos u otros y para desarrollar en las aulas un tipo de actividades educativas u otras. Es en este contexto de indagaciones y de incertidumbres sobre la educación literaria en el que conviene situar la educación literaria de los alumnos y de las alumnas.

A la inmensa mayoría

¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como literario, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se derivan otro especialmente relevante en el ámbito de la educación literaria: ¿Es posible enseñar el aprecio de la literatura, el hábito de la lectura de textos literarios y las estrategias de la escritura literaria?

Es cierto que en ocasiones el artificio lingüístico de algunos textos literarios dificulta la comprensión y el disfrute de esos textos. A ello se aferran quienes al subrayar la dificultad de algunos textos poéticos y narrativos reflejan su voluntad nada inocente de

que la literatura siga siendo un privilegio al alcance de unos pocos (entre los que, claro está, se encuentran ellos). Por el contrario, la educación literaria debe enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen el aprecio de la literatura, incluyendo también esos textos oscuros y herméticamente cerrados a la comprensión del lector o de la lectura porque, como escribe Felipe Benítez Reyes, "es mérito y privilegio de la poesía el no tener que atenerse a una secuencia intelectual o emocional lógica: lo imprevisto, lo inconexo, lo inextricable o incluso lo insensato puede jugar a su favor por la vía de la extrañeza, ya que el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector" (Benítez Reyes, 1996: 26 y 27).

Sobre lo inefable o no de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones de estudiosos, poetas y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no sólo diferencias estéticas sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad personal y sociocultural de las personas. En cualquier caso, la educación literaria debe favorecer la comunicación entre el lector escolar y el texto literario en la idea de que la literatura no es algo inasequible y ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento y a la lectura de los textos de la literatura y a la experiencia de la creación literaria.

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. Por ello, la educación literaria debe favorecer el acceso fluido del lector escolar a los textos literarios en la medida en que en éstos no sólo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con su tiempo. Y ese es un aprendizaje sin final al que todas las personas tienen derecho y con el que la educación obligatoria debe comprometerse.

Competencia literaria y educación poética

En el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario Bierwisch (1965) definió en su día la competencia literaria como "una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos". Si estamos de acuerdo en esta idea, también lo estaremos en que la educación literaria consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta *específica capacidad* y no tan sólo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores y autoras consagrados por la tradición académica. Porque esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera de la escuela) y por esta razón uno de los objetivos esenciales de la educación lingüística debe ser facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia de la comunicación literaria (como lectores y como escritores) contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria (y, por ende, de su competencia comunicativa). Como señala Luis González Nieto, "los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística (...). Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos" (González Nieto, 1993: 60).

La literatura es una forma de expresión capaz de abrir el abanico de experiencias de quienes leen (y de quienes escriben) a través de la indagación sobre algunos aspectos del mundo que en ocasiones permanecen ocultos a una mirada convencional. La inmensa mayoría de los textos literarios nos invitan a un diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes los han escrito. De ahí que la educación literaria contribuya no sólo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje sino también a su *educación ética* en la medida en que en los textos literarios (al igual que en cualquier tipo de texto) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo.

La literatura en el aula

¿Cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes ante el texto literario que favorecen la adquisición y la mejora de la competencia literaria de las personas? Aún es pronto para contestar con claridad a este difícil interrogante porque la educación literaria sigue siendo aún el escenario de mil y una tentativas, ensayos e incertidumbres. En cualquier caso, sí es posible enunciar algunas líneas de actuación (véase en este sentido Colomer, 1995: 19 y 20, y Lomas, 1999: 111-114) en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas:

- Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de esa "comunidad de lectores" (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido.

- Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión de su significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado. No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad le confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996: 25), "hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce". Por el contrario, en la selección de los textos literarios es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna.

- Otro aspecto importante es suscitar la implicación de los alumnos y de las alumnas ante la comunicación literaria en la esperanza de que la lectura de los textos literarios traiga consigo algún tipo de placer estético y algún tipo de emoción. Desde este punto de vista, la competencia literaria sería un efecto del "legado de satisfacciones" (Britton, 1977) que causa la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben y no tendría que ver sólo con el aprendizaje formal de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias (como lectores y como

escritores) en torno a los textos literarios. Como señalaba Torrente Ballester (1987), "están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con ésta se justifica".

- Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar con detenimiento un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y del mundo enunciado en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones textuales utilizadas en cada texto con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y en consecuencia el acceso de los alumnos y de las alumnas al significado de la obra literaria.

- Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

- Es obvio que la educación literaria debe poner el acento en facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia literaria. Sin embargo, este objetivo esencial de la educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía algunas formas del decir y algunos efectos estéticos. Por ejemplo, como señala Roland Barthes, el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos "operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma". De esta manera, "al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario los hombres le asignan sentido y transforman así su uso en experiencia del espíritu. El lenguaje connotado de la publicidad reintroduce el sueño, es decir, cierta alienación (la de la sociedad de consumo), pero también cierta verdad (la de la poesía)" (Barthes, 1963 [1990: 242]). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción y de la publicidad usan y abusan de los estereotipos de lo poético y de lo literario en su afán de estimular cierto disfrute estético y en su obsesión por gozar en nuestras sociedades de un cierto prestigio cultural y artístico.

-Finalmente, en las aula conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula poesía *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. Los talleres de escritura literaria aparecen en este contexto como

una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas.

Inaugurar la realidad

Estas ideas y estas sugerencias constituyen en última instancia una invitación a una educación literaria abierta al juego poético, a la creación de hábitos lectores y al conocimiento y al disfrute de la literatura, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993: 144) su último y definitivo argumento:

"Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, sólo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad".

Referencias bibliográficas

BALAGUER, J. M. (1996): "La poesía en l'ensenyament actual o l'actual ensenyament de la poesia", en *Articles*, nº 10. Graó. Barcelona.

BARTHES, R. (1963): "Le message publicitaire", en *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona, 1990.

BENITEZ REYES, F. (1996): *Paraísos y mundos*. Hiperión. Madrid.

BIERWISCH, M. (1965): "Poetics and Linguistics", en Pozuelo, J. M. , *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra. Madrid, 1988

BRITTON, J. N. (1977): "Response to literature", en Meek, M., Waelow, A., Barton, G., *The Pattern of Children's reading*. McMillan. London.

CAIRNEY, T. H. y LANGBIEN, S. (1988): "Building communities of readers and writers", en *The Reading Teacher*, nº 42.

CALVINO, I. (1992): *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets. Barcelona.

COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4. Graó. Barcelona.

COLOMER, T. (1996): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.

DELMIRO COTO, B. (2002): "Los talleres literarios como alternativa didáctica", en Lomas, C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona.

FREINET, C. (1970): *El texto libre*. Laia. Barcelona.

GARCIA MONTERO, L. (1993): *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial. Granada.

GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos. Madrid.

GONZALEZ NIETO, L. (1993): "La literatura en la educación secundaria", en *SIGNOS*, nº 7. Gijón.

JAKOBSON, R. (1963): "Poética", en *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral. Barcelona, 1984.

LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Paidós. Barcelona.

LOMAS, C. -comp.- (2002), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona.

LOMAS, C. y MIRET. I. (1999): "La educación poética", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19. Graó. Barcelona.

MUÑOZ MOLINA, A. (1991): *La disciplina de la imaginación*. Asociación de Profesores de Español. Madrid.

ORTEGA, E. (1986): *El baúl volador. Un Taller de Literatura en el Bachillerato*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León. Zamora.

PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Anagrama. Barcelona, 1993.

QUENEAU, R. (1947): *Ejercicios de estilo*. Cátedra. Madrid, 1989.

RINCON, F. y SANCHEZ-ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos. Barcelona.

RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979.

TORRENTE BALLESTER, G. (1987): *Cotufas en el Golfo*. Destino. Barcelona.

* Estas líneas sobre la educación literaria fueron publicadas en el número 64 de la revista *KIKIRIKÍ. Cooperación educativa* (Sevilla, 2002) y sintetizan y adaptan algunas de las ideas expresadas en otros trabajos anteriores (Lomas, 1999 y Lomas y Miret, 1999).