



PATRIMONIO LITERARIO Y ESCUELA: REVISIÓN Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ítaca Palmer 

Universidad de Granada
ipalmer@ugr.es

RESUMEN: El uso del término “patrimonio literario” en España es escaso frente al que podemos encontrar en otros países de nuestro entorno como es Francia. En esta investigación nos centramos en una publicación, fruto de unos encuentros realizados en la Universidad de Cergy-Pontoise, entre especialistas de didáctica de la lengua y la literatura en un evento centrado precisamente en el estudio del “patrimonio literario”. Para ello se realiza un recorrido por algunas de las aportaciones presentadas, parafraseándolas a la manera en que el teórico italiano Galvano Della Volpe llamaba “Teoría metodológica de la paráfrasis crítica” (1966), realizando una relectura, traduciendo e interpretando libremente los textos que nos resultan más significativos. Con esto, pretendemos ajustar esta parte del marco teórico fundamental para la educación lingüística y literaria, que busca traer al investigador en lengua española algunas autoridades básicas de nuestro país vecino que, sin duda, son una carencia que debe cubrirse entre los referentes internacionales en la didáctica de la lengua y la literatura

PALABRAS CLAVE: patrimonio literario, patrimonialización, canon, revisión, actualización.

REVIEW AND THEORETICAL PERSPECTIVES ON THE NOTION OF LITERARY HERITAGE

ABSTRACT: The use of the term "literary heritage" in Spain is scarce, compared to what we can find in other neighbouring countries such as France. In this research we focus on a publication resulting from a meeting held at the University of Cergy-Pontoise, between specialists in language and literature didactics, a meeting focused

precisely on the study of "literary heritage". To this end, a survey is made of some of the contributions presented, paraphrasing them in the way that the Italian theorist Galvano Della Volpe called "Methodological theory of critical paraphrase" (1966), re-reading, translating and interpreting them freely, The texts that are most significant for us to adjust this part of the theoretical framework in which we have been moving in this research that seeks to bring to the researcher in Spanish language some basic authorities of our neighbouring country, which undoubtedly are a lack to be covered among the international references in the didactics of language and literature.

KEYWORDS: literary heritage, patrimonialisation, canon, revision, updating.

Recibido: 22/02/2023

Aceptado: 18/03/2023

1. INTRODUCCIÓN

El año 1968 supuso un cambio fundamental en la educación literaria al cuestionarse de raíz el paradigma de la historia de la literatura como modelo de enseñanza. El planteamiento se visibilizó en el bien conocido congreso celebrado en Cerisy-La-Salle. Organizado por Todorov y Doubrosky¹, resultó un punto de partida y referencia máxima sobre el estado de la cuestión de la "Educación literaria" en Europa y en el mundo en general. Del mismo modo nos parece fundamental el congreso celebrado en el año 2012 en la Universidad de Cergy-Pontoise: *13es Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* sobre Patrimonio literario², pues de alguna manera fija y sienta las bases para perfilar qué entendemos por patrimonio literario y por qué es tan importante para la didáctica de la lengua y la literatura delimitar o llenar de contenido el término.

2. CONCEPTO DE PATRIMONIO

Está claro que el debate sobre el patrimonio en general y sobre el patrimonio literario en particular no es algo nuevo, pero es evidente que es algo que aún suscita desavenencias y que precisa estar en continua revisión. Parece comúnmente aceptado que no podemos conocernos como sujetos si no tenemos en cuenta nuestra historia. En el encuentro citado, Alain Viala³ pone el foco de su atención en la repercusión que los cambios en la alfabetización universal han supuesto en la

¹ Puede consultarse la publicación resultado del mismo en Doubrovsky, S. y Todorov, T. (1971).

² Bishop, M.F y Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école : une notion à (re)interroger. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur.

³Viala, A. (2015). Le canon caché. En Bishop, M.F y Belhadjin, A. Op.Cit.

educación general y cómo esto ha afectado al concepto, pues se ha producido una redistribución de posiciones y de situaciones dentro del espacio escolar y universitario. De donde se deduce que el concepto *patrimonio* es una cuestión científica y literaria, y una cuestión didáctica y pedagógica, pero también una cuestión social, y por ello, fundamentalmente, política. Se han ampliado las perspectivas desde las que se aborda lo que se considera “con valor patrimonial”. Viala analiza este tema mirando desde “el canon literario” (denominando así a los textos reconocidos y consagrados, por lo tanto, a la parte establecida de patrimonio), un término más restringido que el de patrimonio literario. El canon literario se aborda como portador de un conjunto de valores, pero, ¿qué valores? Valores estéticos, pero también éticos. Pero no podemos obviar, nos dice, que la sociología nos enseña que antes de discutir los valores, hay que preguntarse cómo estos se han construido, o por quién, cómo, cuándo, con qué y por qué.

La evolución de la sociedad conlleva el que *la cuestión* del canon literario sea una materia en reflexión permanente, al menos históricamente recurrente. Y además, está presente en todos los ámbitos de la sociedad, desde las prácticas de los agentes *literarios* (profesores, mediadores, críticos y bibliotecarios), pero también de los creadores, dado que todo escritor o toda escuela literaria reivindica a los predecesores, los ancestros, los modelos. Y por supuesto también está presente en los filósofos, sociólogos e historiadores.

No obstante, a pesar de esta presencia constante, no acabamos de considerar que haya una definición definitiva que convenza a todos. Entre otras cosas porque cambia con el tiempo, por inclusiones y exclusiones de obras. El campo literario es un lugar de lucha por la definición de la *cultura legítima* y, en esta lucha, la escuela, la filosofía, la crítica, entre otros, tienen mucho que decir.

Para Viala el problema en realidad reside en que cuando queremos concretar no terminamos de ver con nitidez, es decir, en realidad estamos ante unos contenidos definidos en los manuales o los diccionarios, pero no hay una lista entera, clara y precisa. En una palabra: “el canon literario es en realidad un canon oculto”⁴.

Parece claro que uno de los elementos que dificulta la tarea es la amplitud de la materia a impartir y la imposibilidad de dedicar a la lectura de las obras completas el tiempo que requeriría. Y por tanto, históricamente, se ha optado con frecuencia por presentar simples referencias generales sobre las obras o extractos, fragmentos... Y esto es susceptible de manipulaciones dado que una muestra solo vale en función de su representatividad en relación con la población global a la que representa. Los resultados pueden ser perversos pues, como la literatura puede hablar de todo y dar

⁴ Claro está que cuando se establece un canon como hace Harold Bloom, en su *Canon occidental* deja a muchísimos insatisfechos y no deja de ser en definitiva una elección personal.

pie a todo tipo de opiniones, los que imponen el canon y realizan las selecciones pueden conseguir que solo aparezcan representados el conjunto de valores que ellos mismos promueven.

Y, como segunda consecuencia, los que no tienen un capital cultural suficiente son obligados a tomar una postura ante un conjunto de obras que no conocen más que por las muestras presentadas y que al final deben integrar en su haber personal, bajo el riesgo de ser expuestos a descalificaciones sociales y al fracaso escolar si los desconocen. Dicho de otra manera, Viala alerta de que estos bienes simbólicos culturales que son las obras literarias son también utilizados como soporte de una operación que los convierte en bienes simbólicos prácticos, en diplomas y en clasificación. De este modo, la desigual apropiación de la cultura legítima denota las desigualdades sociales y mantiene la desigualdad escolar de las oportunidades.

¿Qué hacer? Se plantea. La repartición de filiales y de las especialidades escolares es una elección política colectiva, fuera de nuestro alcance directo, pero en revancha, la forma de tratar el patrimonio canónico, está en nuestra mano. Y dado que no podemos deshacernos del canon, ¿cómo lo desenmascaramos?

El conocimiento se construye por observación de objetos y después comparación entre ellos. La práctica del canon literario así expuesta construye la cultura no por una admiración impuesta a ciertas obras y ciertos valores, sino por su capacidad de saber y de pensar; no por la imposición de determinados juicios decididos de antemano sino por el propiciar un tipo de aprendizaje basado en el cuestionamiento, en el establecimiento de relaciones entre distintas obras que visibilicen distintas miradas y pongan en evidencia las fisuras de las selecciones establecidas. De esta manera, las Humanidades recuperan lo que han sido históricamente: materias que ayudan /enseñan a “saber pensar”. Así, aparecen también como un medio de lucha contra la desigualdad de oportunidades. Lo que reconocemos como idea transversal en la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire ([1970] 2016).

3. PATRIMONIO LITERARIO, CANON Y ESCUELA

Constatamos, pues, que tenemos que tratar de perfilar, como indicábamos al inicio, los términos *patrimonio literario* y *canon*. Para ello nos parece especialmente significativa la aportación de Violaine Houdart-Mérot (2015) quien traza la trayectoria del término patrimonio desde su aparición en los discursos escolares en Francia y que nos parece importante traer aquí. Según esta investigadora la aparición de la palabra “patrimonio” con valor patrimonial de las obras literarias es bastante tardía en lo que se refiere a su uso en la escuela, contrariamente a la noción de “clásico”. Houdart-Mérot divide la extensión de la significación del término patrimonio en Francia en tres etapas principales, que tendrán repercusiones en el uso simbólico que del mismo se realice el contexto escolar:

- El primer momento será tras la revolución francesa en 1790, cuando se establece la necesidad de guardar los “bienes del pueblo” contra el vandalismo y de hacer un “patrimonio” de estado, que surge como una preocupación “moderna” de carácter moral y pedagógico. Sería el momento del nacimiento de un “sentimiento de un bien común”, desconocido hasta el momento. Se pasaba de un bien privado de la iglesia, el rey o los nobles, a un bien público.

- La segunda etapa la propone a principios del XIX, cuando el patrimonio se vuelve un asunto de estado, creando una concepción de patrimonio material como testimonio de la *Historia nacional*. Y, por consecuencia, se despierta la idea de un patrimonio inmaterial, intelectual. Es a finales del XIX donde progresivamente se plantea una enseñanza fundada sobre la retórica y de donde surge finalmente la idea de una enseñanza “patrimonial”. Y no podemos hablar de enseñanza patrimonial antes de este momento, nos dice esta investigadora, porque la noción de patrimonio literario no aparece antes; porque la función de esta literatura (que comprende tanto obras de historia y de retórica como de “literatura” en su sentido moderno), tiene más una función retórica que axiológica; y porque las obras estudiadas en su mayoría antes de este momento no constituían una literatura patrimonial en el sentido nacional que el término adopta (se trataba de obras esencialmente greco-romanas).

El sentido que va cobrando el término como “bienes materiales de una identidad nacional”, será importado a la escuela en un sentido inmaterial en el momento en que la enseñanza de secundaria se preocupa por introducir una literatura nacional, que constituya una identidad nacional. Pero se puede observar que las obras enseñadas en Francia a partir de la IIIª República se enfrentan a la misma paradoja que a la del nacimiento del patrimonio: la literatura es esencialmente monárquica y católica.

Hasta más o menos 1960, el programa de lecturas es estable, centrado en autores del siglo XVII, con una lenta progresión del XVIII y más tarde XIX. Obras seleccionadas por su belleza estética y moral, que al ser obras de herencia no pueden contener a autores contemporáneos. Como vemos este planteamiento de las obras seleccionadas muestra un paralelismo similar a la educación literaria en España basada en la historia de la literatura (Núñez y Campos, 2005), aunque en nuestro país se haya preferido emplear con más frecuencia el concepto de *canon* (Pozuelo Yvancos y Aradra, 2000, Sánchez García, 2015), obras a las que hemos hecho referencia de manera más detallada en otras aportaciones.

Así, continúa Houdart-Mérot, esta idea de transmitir la herencia continuará en los textos oficiales hasta la segunda mitad del siglo XX donde un cambio semántico en el término patrimonio llevará a incluir en este la idea de *patria*, de *herencia* y por lo tanto de *muerte*, de *bien a transmitir* y de bien constitutivo de una *identidad*, asociada a su *lengua* y a sus *grandes escritores*.

El término desaparecerá de los manuales “acusado” por algunos de transmitir las desigualdades y deja al profesor libre de elegir las obras, lo que implica una ausencia total de programas de obras. Esta situación durará poco porque a finales de los 80, y nos parece fundamental que se resalte este cambio, se crean nuevas listas donde la novela se vuelve hegemónica, el siglo XX sustituye al XVII, y una lista de nociones (estéticas, estilísticas, lingüísticas...) se añaden a esta lista de obras. Pero utilizando el término de obras “clásicas” o “significativas”. La educación literaria parece así haber dado un giro fundamental, desarrollando otras funciones a parte de la de conocer el patrimonio: fomentar el gusto por la lectura, proporcionar herramientas y métodos de trabajo y de lectura.

- Será a partir de los 90 cuando el término resurja de manera esporádica, no asentándose hasta los programas de 2008 como “patrimonio de la humanidad” y no solamente literario, eso sí, según esta investigadora, no hay ninguna precisión de lo que da valor “patrimonial” a las obras: se pasa efectivamente de un “patrimonio común” de la nación a “un patrimonio común de la humanidad”, sin que sea excluido este primer patrimonio que en lo sucesivo cohabita con el segundo:

Nos encontramos con una superposición de concepciones de lo que es el patrimonio literario que hacen el uso de esta palabra confuso, incluso ineficaz por su extensión semántica. De alguna manera, toda obra puede ser decretada como patrimonial a partir del momento en el que el lector la considere como obra “significativa” por razones tanto estéticas, axiológicas o ideológicas (...) Término falsamente consensuado, el patrimonio literario oscila así entre valores identitarios o valores de alteridad, entre valores literarios y valores éticos o políticos, entre transmisión a la igualdad o apropiación y actualización” (Houdart-Mérot, 2015, p. 44)

Podemos decir que gracias a la UNESCO se expande el significado de patrimonio que hará referencia a tres aspectos: a los bienes naturales, a los bienes que las naciones continúan adquiriendo (ya no es solo la herencia del pasado) y herencia de la humanidad (Martínez Ezquerro, 2022).

Pero, sin duda, cuando hablamos de patrimonio hay un elemento que destaca entre otros y es en el que Brigitte Louichon pone su atención: la aceptación contemporánea de que la noción de patrimonio es consubstancial de la idea de caducidad, de pérdida, de desgaste, de desaparición por un lado y por otro de valor general, común, colectivo. Es, pues, patrimonial, nos dice, lo que tiene riesgo de desaparecer y que nos constituye colectivamente. La inscripción al patrimonio significa que el objeto está amenazado y que tiene valor colectivo y es en un movimiento doble: “porque tiene valor debemos preservarlo, pero también, porque lo preservamos tiene valor” (Louichon, 2015, p. 94). Las obras son consideradas como objetos culturales y la lectura de las obras se vuelve una práctica cultural, entre otras. En definitiva, la literatura es considerada en riesgo de desaparición, por

el sentimiento de borrado propio del patrimonio. Y por eso estas obras deben ser preservadas hoy más que nunca, porque se encontraría amenazadas por las otras prácticas culturales (las tecnologías de la información y la comunicación, la música, el cine) o por otras lecturas *nuevas* (el cómic, la literatura infantil y juvenil): “Es porque es percibida como relevante del pasado, que está amenazada por el presente” (Louichon, 2015, p. 95). Notemos que esta representación va al reencuentro de la literatura clásica donde lo que se subrayaba era su valor para responder siempre al nuevo lector, por su capacidad de hablar del presente y en presente, aunque estuviera escrita mucho antes.

La literatura es definida, en ese sentido, como un conjunto de objetos patrimoniales, de lugar de memoria constituido por los textos. Esta representación se opone a la de la literatura como construcción histórica y social, siempre en movimiento, o de una representación de la literatura como fundamentalmente intertextual, o incluso de una representación de la literatura centrada sobre el lector. Parecería que la literatura está como *desconectada* del campo de la crítica o de la historia literaria. Aunque venga del pasado, la literatura patrimonial parece existir fuera de la historia y de la glosa. Se convierte en esencia, una evidencia que no nos cuestionamos.

Louichon analiza desde el hoy por qué una obra patrimonial *lo es*. Desde su punto de vista no son los lectores efectivos los que crean la obra patrimonial, y tampoco lo es la escuela. “La obra-lugar de memoria”, la obra patrimonial se caracteriza por su presencia efectiva por su actualidad real, -y esto nos parece sumamente acertado-, lo que se observa a través de las actualizaciones (ediciones) de la obra, por las adaptaciones (películas o cómics), por los discursos, las glosas, los análisis que suscita, por la presencia de la obra, esta vez inmaterial, en la memoria del lector que lee.

Además, esta investigadora da un nombre a todos estos textos y discursos que generan este tipo de obras (que constituyen una prueba de su actualidad y así pues, de su patrimonialidad) “objetos semióticos secundarios”, clasificándolos en 4 categorías: adaptaciones, hipertextos, metatextos y alusiones (2015, p. 100).

Las adaptaciones, la presencia en la red, las traducciones, las adaptaciones para la juventud nos indican “que una obra patrimonial es una obra incesantemente y diferentemente adaptada” (p.101). Y es que la literatura se acuerda de ella misma y se reescribe siempre. Las obras patrimoniales se mencionan continuamente, así pues, se reactualizan gracias a las obras contemporáneas. Podemos decir que “una obra patrimonial es una obra incesantemente y diversamente reescrita (en los contextos que no son necesariamente literarios) por los *escriptores* (los cuales no son todos escritores) contemporáneos” (p. 102).

Cualquier texto dice algo sobre el texto; ya sean comentarios, discursos críticos, historiográficos, escolares, autobiográficos, entre otros, en todos varía con frecuencia

el marco discursivo, el género textual o el tipo de escrito, pero la práctica releva globalmente la metatextualidad. Podemos decir que “una obra patrimonial es una obra que es tomada por objeto por los diversos discursos contemporáneos” (p.102).

También podemos añadir “que una obra patrimonial es re-conocida por los *lectores modelo* de las obras contemporáneas en las que ella está presente bajo la forma de alusiones. O más aún, se da por supuesto que esta es conocida por tanto por los lectores como por los escritores reales contemporáneos”.

La conclusión de todas estas premisas que ofrece Louichon es que no hay patrimonio sin uso; que lo mejor para darle vida a una obra es utilizarla. Y ahí es donde la función de la escuela entra en juego. Sea cual sea la razón para utilizar una obra patrimonial, que sea utilizada implica que está ahí, presente, que “sirve”. Este es uno de los pilares de nuestra investigación (Quiles, Palmer y Rosal, 2015), de alguna manera la idea de *Palimpsestes* de Gérard Genette ([1982] 1989)⁵, la metatextualidad.

El mayor problema del profesorado hoy día, sobre este tema, es saber cómo se puede construir una sesión o secuencia en la que el objetivo sea el de la transmisión de la obra.

De esta manera Louichon concluye que “la transmisión no es un uso, es una consecuencia de los usos. No recetar su uso en programas, objetivos, actividades de historicidad literaria o artística es ir, en realidad, contra la transmisión del patrimonio literario” (p. 106).

Por supuesto que hay otros factores en este interés por la conservación, como el denominado “inflación del patrimonio” por Noël Cordonier y Sonya Fleurey (2015), quienes se preguntan si esta noción tan de moda en estos momentos no conlleva a “malos usos” de este concepto. Teniendo en cuenta el contexto social, económico y cultural de la escuela se preguntan sobre la noción de patrimonio literario desde la epistemología general de la educación por un lado y en relación con el entorno socio-económico contemporáneo por el otro.

Para avalar su planteamiento retoman las tesis del economista Marc Guillaume quien explica que este interés por el patrimonio podría ser una reacción a la aceleración de la temporalidad, al flujo incesante de informaciones, a la obsolescencia rápida de los objetos y de las tecnologías. Lo imperativo de la conservación sería entonces:

una protesta contra una evolución económica y técnica que impone su ley a todos- incluso al poder político. Una práctica contra-dependiente del consumo y de su lógica de lo efímero. Una reserva a mirar de lo que hoy día es percibido del futuro y en particular una tentativa de conjurar la

⁵ Gérard Genette *Palimpsestes: la literatura en segundo grado*, Taurus, 1989.

pérdida de la historia propia de un espacio nacional que se diluye en el sistema capitalista mundial (Guillaume, 1980, citado por Cordonier y Fleurey, 2015:47).

Según este estudioso, patrimonio y neoliberalismo estarían estrechamente unidos. E insisten Cordonier y Fleurey en esta línea al añadir la opinión del crítico literario Hans Esselborn, sobre la doble dimensión de la cultura literaria inmaterial y material. Según una concepción pragmática y económica, el patrimonio tendería a convertirse cada vez más en una “actividad industrial como otra, sumida al principio de funcionalidad” (p.49). Actividad económica de la que obviamente no se desvincularía la escuela porque finalmente lo que se enseña en la misma, los manuales, etc., son también los que se venden/compran.

Es un planteamiento necesario ya que está claro que, aunque en sus inicios la idea de conservación del patrimonio literario es buena, en un mundo regido por el capitalismo, todo lo que pueda utilizarse como bien productor de dinero, será utilizado por el poder con dicho fin. No podemos ignorar esta presión, pero sí, reconociendo que existe, tratar de reconducir las cosas de nuevo hacia la aspiración a ese “Bien común” que estaría en el origen del término.

Y es precisamente eso lo que Emmanuel Fraisse (2015) no quiere dejar pasar. Mucho más allá *del mercado*, la literatura y su enseñanza - nos dice- son claramente un asunto nacional y podríamos decir un asunto de estado tanto como un desafío de formación personal e individual. Así que es realmente necesario proclamar las finalidades de esta enseñanza. Es decir, es importante ofrecer a la comunidad de estudiantes lo que llamamos, de forma vaga, “valores” comunes. En el ámbito de los textos literarios y de las producciones culturales, estos elementos compartidos, o definidos como esencialmente compartibles, definen el contorno de este “patrimonio” donde el nombre, como venimos viendo en este trabajo, se impone como una evidencia a lo largo de los últimos 30 años. Es la escuela, según hemos comentado ya, el lugar ideal para crear la “cultura común”, con lo que podemos ver claramente el nexo establecido entre patrimonio e identidad, tanto en el plan personal como en el colectivo.

Pues bien, nuevamente nos encontramos con un problema de ambigüedad al definir, también, el concepto de identidad. Identidad(es) viene del vocabulario de la filosofía (“la propiedad de dos objetos de ser idénticos” o “la conciencia que una persona tiene de ser ella misma”). Después, continúa Fraisse, el término es abordado por la psicología y tras una treintena de años, por las ciencias sociales y el discurso político: identidad cultural, religiosa, étnica, nacional.

Así, la palabra identidad evoca “la identidad” para referirse al menos a dos nociones bastantes diferentes, en término de cultura y en el de vida social: Estas dos concepciones de la identidad están en efecto en la lengua coloquial en término de

cultura y de vida social (Martínez Ezquerro, 2021): por un lado, el carácter permanente de identidad y en consecuencia intangible e invariable, por otro lado, el “sentimiento de pertenencia” de los individuos a un conjunto o una comunidad que los supera y contribuye a definirla. La dificultad reside en si la identidad es tomada como “lo que es idéntico a uno mismo”, esto supone que no sabría evolucionar, excepto para destruirse o desaparecer. O como “sentimiento de pertenencia”, y ese “sentimiento” es evidentemente susceptible de evolución. Para Freisse el problema básico que subyace en el término identidad estaría en la dicotomía herencia / construcción.

Y por supuesto otro foco del debate es la idea de identidad *en singular*, lo que supondría una mono-pertenencia, o un sentimiento de pertenencia exclusivo a un grupo (de ahí que grupos de extrema derecha racistas y nacionalistas se afirmen como “identitarios”). O *en plural*, para lo que Freisse utiliza una cita de Amin Maalouf en su obra *Les identités meurtrières* (1998) en la que nos habla de que los individuos relevan necesariamente, y con más o menos intensidad, en distintos grupos al mismo tiempo. La construcción del sujeto se establece justamente sobre esta pluralidad; podemos ser mujer, francófona, árabe y cristiana, conservador y homosexual, plurilingües. Tal es el efecto más inmediato de la fase de mundialización que atravesamos, en un universo poblado según la expresión del sociólogo Zygmunt Bauman, de “turistas” y de “vagabundos” (Bauman 1999 citado por Fraisse 2015, p. 77).

Maalouf releva que estos dos estatus son paradójicamente cada vez más compartidos en una época marcada por la mundialización, caracterizada por una fusión de poblaciones, de bienes materiales y, en cierta medida, de las culturas y las lenguas a escala mundial. (2015, p. 77)

Y cuando entendemos que la propia identidad pasa por conocer otras identidades, es preciso volver al ámbito de la escuela para tener en cuenta dos operaciones fundamentales en materia de cultura y de literatura: la producción de textos originales y la traducción de textos extranjeros. Así, la pregunta del patrimonio se encuentra directamente en la unión de estos movimientos aparentemente contradictorios⁶.

La primera remisión a la noción de “literatura mundial” nos sugiere tres preguntas: ¿cuáles son los textos de nuestra cultura común? ¿qué lugar debemos dar a la literatura mundial? ¿dónde están los límites del mundo en términos de literatura? Goethe utilizará el término *Weltliteratur*⁷ “Hoy la literatura nacional no quiere decir

⁶ Fundamental para nuestra aportación sobre los clásicos interculturales.

⁷ Cita de Eckermann, J.P.: Conversaciones con Goethe; en Clásicos Jackson (1946), recogida por Damián Leandro Sarro (2006) *La Weltliteratur de Goethe: Una reflexión sobre Literatura Comparada, Espéculo 34*.

gran cosa; se acerca la época de la literatura universal, y todos debemos contribuir a apresurar su advenimiento” (2006, p. 1), lo que para él estaba directamente conectado con la cuestión de la traducción. Este término implica saber cuál es la parte del extranjero – y una vez más de la traducción- dentro de la concepción del patrimonio, tal como la escuela la puede definir y transmitir. También hemos de recordar que la “literatura mundial” definida por el galardón *Premio Nobel*, deja fuera de juego a más de la mitad de la humanidad, pues prácticamente reconoce solo a autores que escriben en alguna de las lenguas europeas o por lo menos traducidas a estas.

Podemos decir que el lugar que le queda a la literatura extranjera en las aulas es casi siempre sumisa- lo que se explica perfectamente- desde un punto de vista nacional, los autores extranjeros que se eligen lo son por lo que pueden aportar a la literatura de un país y desde una óptica nacional de dicho país⁸. Pero Freisse continúa preguntándose: “¿cuál es la dimensión ‘mundial’ de lo que es percibido como literatura ‘nacional’? ¿qué lugar reservar a lo contemporáneo y a la ‘herencia’?” (2015, p. 80).

Y nos describe la noción de patrimonio tal como la escuela la transmite, en la idea de que se proponen dos acercamientos totalmente contradictorios que solo pueden enfrentarse perpetuamente porque todo patrimonio es a la vez transmitido y construido, estable y renovado, cerrado y abierto. Aquí se entrecrocán dos niveles de discurso: el de lo absoluto y el de relativismo dentro del mundo del arte, que simboliza a nuestros ojos las proposiciones y las figuras de dos creadores que todo oponen: Stéphane Mallarmé y George Orwell:

“tel qu’en lui-même enfin l’éternité le change” profetiza Mallarmé abriendo la *Tombeau d’Edgard Poe* (1877). [...] Frente a esta presencia y a este deseo de fijeza eterna, ninguna apreciación contingente, histórica y mundana tiene legitimidad. Inversamente, cuando George Orwell dice “quien domina el presente domina el pasado” (y “el que domina el pasado domina el futuro”), nos recuerda, a parte del mensaje político, esta evidencia según la cual nuestra apreciación del arte o de la historia, lleva siempre una parte de retrospección. (p. 82).

4. LA PATRIMONIALIZACIÓN DE OBRAS LITERARIAS: QUÉ ENTENDER POR UN CLÁSICO

De todo lo que venimos planteando se deduce la importancia que prestamos a la elaboración del patrimonio literario escolar, que Bishop y Belhadjin ofrecen en la

⁸Sobre esto se ha trabajado de manera práctica en Palmer, 2017.

obra que coordinan (2015) y que requiere sin duda de este enfoque coral inclusivo más que de monografías individuales. En efecto, dado que todo el corpus implica inclusiones y exclusiones, la institución escolar elimina los procesos de fabricación, sugiriendo por tanto una *temporalidad* del patrimonio. La ausencia de definición clara que se señala constantemente en los autores estudiados lleva a un uso bastante genérico por parte de los que establecen tal patrimonio, designando una categoría “natural” dado que cada uno la reconoce sin que sea necesario delimitarla.

Ahora bien, el patrimonio no es una identidad natural, se trata de una construcción social e histórica y cultural como hemos recogido en apartados anteriores y que volvemos a matizar:

El patrimonio cultural inmaterial, transmitido de generación en generación, está recreado en permanencia por las comunidades y grupos en función de su entorno, de su interacción con la naturaleza y su historia, y les procura un sentimiento de identidad y de continuidad, contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y de la creatividad humana (Unesco 2013 citado por Bishop y Belhadjin, 2015, p. 21).

La escuela es sin duda alguna el lugar privilegiado de dicha elaboración patrimonial. Bishop y Belhadjin presentan una serie de trabajos que enlazan, ligan la historia enseñada en las aulas, cuyo propósito destacado es reorganizar el discurso histórico que la escuela desea ver enseñado por motivos educativos, ideológicos y cívicos, con fenómeno de patrimonialización de las obras literarias que podría tener el mismo fin, sin ser solo motivos literarios. Si consideramos las listas propuestas por las instituciones oficiales, el corpus es considerablemente amplio y se ha ido diversificando, pero hay ciertos estilos literarios, ciertos autores y sobre todo ciertas autoras que no consiguen un espacio propio (y esto es un tema de vital importancia y actualidad), pese a la indudable calidad de su obra. Afirma Remedios Sánchez (2020, p. 3) que “una sociedad democrática, multicultural, multirracial y plurilingüe está obligada a revisitar el canon con una mirada diferente, abriéndolo e incorporando todo lo valioso que por cuestiones histórico-ideológicas quedó relegado”. Como para la constitución de los contenidos históricos escolarizados, hay, en la elección literaria, consideraciones poco visibles que sin duda deben ser cuestionadas.

No se puede negar, -como ya vimos que planteaba Freire sobre la educación en general (2016)- que la patrimonialización es un proceso escolar, social y cultural, inscrito dentro de los contextos socioeconómico determinantes, marcado por la clase dominante. Bishop y Belhadjin señalan el temor a los particularismos como determinante para desarrollar una necesidad de unir a los ciudadanos alrededor de una misma cultura adquirida en la escuela, en paralelo a la alfabetización.

Estas investigadoras estudian los programas educativos franceses desde el año 2002 en los que se establece un vínculo entre la lengua nacional, integración social e igualdad cultural. En esta trilogía, la literatura tiene una doble función, como cimentación social y como factor de educación individual: “la literatura es el universo en el que cada estudiante experimenta intelectualmente y personalmente la lengua (francesa). Esta da referencias comunes y constituye la base de una cultura compartida”. (M.E.N. 2002, citado por Bishop y Belhadjin 2015, p. 22). Pero hay una condición indispensable: la literatura preconizada debe poder consolidar el fondo común de valores y de representaciones que se están disolviendo. Tiene que estar más allá de divisiones generacionales y culturales, ha de ser, a la vez, un lugar de reunión, pero igualmente una posible toma de conciencia de lo que es el otro. Pese al planteamiento “pragmático” de Cordonier y Fleurey que recogíamos anteriormente sobre “aliarse” en el mundo capitalista con los recursos más actuales, la escuela debe hacerse fuerte y presentar una respuesta literaria (aunque nos cuestionemos cómo hacerlo) frente a una crisis identitaria. Otro problema sería la necesidad de reconstruir un vínculo nacional y la apertura europea y mundial resultado de nuestra modernidad.

Creemos que no está de más insistir en que la creación del patrimonio literario tiene que ser interrogada una y otra vez, dado que obedece a determinaciones sociales raramente aclaradas, como decíamos antes, aunque movimientos específicos, como los feministas por ejemplo⁹, están contribuyendo a los cambios de paradigmas. Y estas variaciones y transformaciones de un patrimonio literario escolar no pueden concebirse fuera de una perspectiva histórica, porque esta necesita tener en cuenta las diferentes finalidades educativas que la sociedad ha atribuido a la enseñanza de la literatura y a la lectura de las obras literarias (véase cómo tras la Segunda Guerra Mundial se empieza a tener en cuenta la constitución de una cultura obrera dentro de la enseñanza profesional a través de la patrimonialización de un corpus de obras de escritores *proletarios*), así como los debates suscitados alrededor de estos temas. La “fábrica” del patrimonio literario escolar concierne la concepción misma de la disciplina y de su lugar dentro de los *curriculums*, juega un rol innegable dentro de las configuraciones de la disciplina.

Sobre el proceso de patrimonialización en estricto Nathalie Denizot analiza, de forma particular, el porqué de la elección de los fragmentos propuestos por los manuales escolares (prefacios, discursos políticos, clasificación asignada o el contexto en el que son escogidas), textos que la misma autora denomina amfitextualidad (*amphitextualité*). Abarcando desde principios del XIX a 1980. Además, con esta reflexión pretende también aclarar la diferencia entre clásico/patrimonial.

⁹Balló, Tània (2016). *Las Sinsombrero. Sin ellas la historia no estaría completa*. Madrid: Espasa Calpe.

Diferenciando entre patrimonio y patrimonialización, parte de la idea de que:

- el patrimonio es una construcción socio-histórica y la patrimonialización un proceso social.
- La patrimonialización solo puede tener lugar si el objeto del pasado es percibido como algo profundamente *extranjero* al presente.
- La patrimonialización establece el objeto patrimonial como un *mediador* entre el presente, pasado y futuro, que nos une de nuevo al mundo de origen. Tomando una metáfora de Jean Davallon, es como coser el pasado al presente.
- La patrimonialización es un proceso *simbólico* que de alguna manera se adapta y cambia el cómo miramos el objeto del pasado. (2015, p. 111)

Para esta investigadora el proceso está claramente diferenciado en las distintas épocas, de manera muy visible en los manuales de la literatura. Desde los manuales del siglo XIX en los que los fragmentos elegidos no suelen hacer referencia, ni diferencia, entre autores clásicos (que son considerados como los maestros a imitar) y los de segundo grado, sino que son elegidos como “lecciones de literatura y moral”, obras en las que no se necesitaba patrimonializar a los clásicos ya que la cuestión de su conservación y transmisión no se cuestiona. Siguiendo por el cambio en la educación, con el abandono de la enseñanza de la retórica tradicional y de las humanidades clásicas (ver para el caso español Núñez y Campos, 2005), a favor de una enseñanza de la *Historia de la literatura*, que es el punto en que Denizot considera que la noción de clásico se convierte en un problema. El sentimiento de continuidad -como modelo- desaparece y se hace necesaria otra justificación, si no para *imitar*, sí para *no olvidar*. Se hace necesaria una nueva configuración que perpetúe su existencia: el proceso de patrimonialización.

Además, nos señala Denizot, hay otro momento, en torno a los años 80 del siglo XX, en el que coexisten dos tipos de manuales, por un lado los manuales de historia literaria que venían de atrás y por otro aquellos que incluyen extractos de obras. La literatura, como había indicado Barthes en el congreso de Cerisy-La-Salle (1971), se había transformado en la historia de la literatura, y los fragmentos de obras carecían de significación.

Y es en este momento, donde la literatura pierde la esencia de ser entendida como algo para disfrutar, para aprender, y pasa a convertirse en mera historia de la literatura, dado que la función de los fragmentos solo sirve para ilustrar de forma vaga los ejemplos de la Historia de la literatura, para dar explicaciones y poco más. Este acercamiento historicista divide a la literatura en periodos. Y ya no se trata de

disfrutar y aprender como comentábamos antes, sino de aprender/memorizar detalles más *objetivos* de los textos.

5. CONCLUSIONES

En el mundo hispanohablante el término *clásico* es el usado con más frecuencia, pero, como creemos haber demostrado, es algo más restrictivo que el de “patrimonio literario”. Es a partir del humanismo cuando el concepto de clásico se asocia a la excelencia del arte de la antigüedad grecolatina. Paralelamente se desarrolla la idea de que el texto clásico es el que resiste el paso del tiempo, el texto que puede hablar al ser humano de todas las épocas, de ahí su estrecha relación con la idea de canon y de tradición (Fonsalido, 2013).

Aunque ambos términos, unidos al del canon, se parecen en gran medida y con frecuencia se usan como sinónimos, resulta fundamental destacar el de *patrimonio literario* ya que nos permite crear el concepto de “patrimonialización” que, como se ha ido viendo a lo largo del artículo, permite y fomenta cambios, nuevas adquisiciones; sin olvidar a los clásicos permite una democratización en la apropiación de algo tan trascendente como es la literatura (Martínez Ezquerro, 2017), permite avanzar como avanza la vida, prestando gran atención tanto a las nuevas realidades como a aquellas que han sido silenciadas.

Por supuesto esto incluye el tan importante patrimonio oral, el escrito para los infantes (Palmer y Campos, 2019), y las obras de minorías y mujeres que, pese al rescate que se está haciendo en los últimos años, siguen protagonizando una “brecha de género” que es foco prioritario de investigaciones entre las nuevas generaciones. Pilar Lozano (2017) nos muestra con datos la desigualdad, no solo con respecto a las mujeres, sino también de grupos minoritarios como los negros o los homosexuales, en cuanto al canon con un efecto directo en la educación. No aparecer en el canon implica que, no solo la humanidad dilapida grandes obras y otras perspectivas, sino que las niñas, adolescentes y otras minorías no encuentren modelos diversos hacia los que mirar o en los que sentirse reflejadas, perdiéndose un legado previo y dificultando la aparición de mujeres escritoras y, en consecuencia, perpetuando la desigualdad. En palabras de Laura Freixas “Lo que ha sido, en la casi totalidad de su historia, la literatura: media humanidad hablando en nombre propio y en nombre de la otra media; la mujer como objeto (o inspiradora) del arte y el hombre como su único sujeto” (2015).

El patrimonio literario, el canon, debe estar a favor del pueblo, del 100% que lo conforma, de una educación inclusiva en la que todos y todas tengan la posibilidad de participar y de verse reflejados, de considerarlo como suyo, y no ponerlo en manos de una pequeña élite y sus ideas que a veces parecieran venir de un mundo ficticio/paralelo. Abogamos, por tanto, por conformar ese patrimonio literario que

siga los valores de verdad, libertad, solidaridad y desarrollo intelectual y humanización incluyente (Peña Solano, 2021), en consonancia con los avances sociales y los nuevos espacios de lectura y escritura.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación tiene su origen en una estancia de investigación en la Universidad de Montpellier, en el departamento de Educación, enmarcada en los estudios de doctorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, Roland (1971). *Réflexions sur un manuel*, en Doubrovski, S. Y Todorov, T. (1971). *L'enseignement de la Littérature*, [s.l.]. Librairie Plon.
- Bishop, M. F. y Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école : une notion á (re)interroger. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Bishop, M. F. y Belhadjin, A. (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Cordonier, N. y Fleurey, S. (2015). Le contexte éducatif et socio-économique du "patrimoine littéraire". Exercice de dissociation des idées. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Denizot, N. (2015). Patrimonialisation de la littérature (XIXe siècle-XXe siècle). En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Doubrovski, S. y Todorov, T. (1971). *L'enseignement de la Littérature*, [s.l.]. Librairie Plon.
- Ecoeur, M. (2015). Des "patrimoines littéraires" aux "patrimoines transmis": l'exemplarité, critère didactique de choix du texte. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur
- Fonsalido, M. E. (2013). Clásicos: autores y obras, en Martos, E. y Campos F.-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana. 107-108.
- Fraisse, E. (2015). École, patrimoine et identité : finalités de l'enseignement littéraire en France.

- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freixas, L. (2000). *Literatura y mujeres. Escritoras, público y crítica en la España actual*. Destino.
- Houdart-Mérot, V. (2015). Le patrimoine littéraire dans le secondaire en France : une histoire fluctuante et politique. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Lozano Mijares, P. (2017). *El papel de las mujeres en la literatura*. Madrid: Santillana Educación. Disponible en: http://cpptalarrubias.juntaextremadura.net/actividades1819/materialcoeducacion/MATERIAL%20PARA%20ENTREGAR/LIBROS%20SANTILLANA_%20el%20papel%20de%20las%20mujeres%20en%20diferentes%20C3%A1reas/EL%20PAPEL%20DE%20LAS%20MUJERES%20EN%20LA%20LITERATURA.pdf
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Martínez Ezquerro, A. (2017). Leyendística patrimonial: de la tradición al ámbito digital, en de la Fuente Ballesteros, Ricardo y Munilla Garrido, Carlos (coords.). *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas*, Valladolid, Editorial Verdelis, 2017, 254-274.
- Martínez Ezquerro, A. (2021). Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. CLAC. Monográfico *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI*. 88, 59-70. <https://doi.org/10.5209/clac.78297>
- Martínez Ezquerro, A. (2022). Discurso y prensa en Práxedes Mateo Sagasta: aportaciones formativas desde el patrimonio. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 27, 61–76. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8412>
- Martos Núñez, E. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe* 5. <http://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria en, A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall, 349-378.
- Núñez Ruiz, G. y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Akal.
- Palmer, Í. (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales, en Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-

- Fígares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro.
- Palmer, Í. y Campos F.-Fígares, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo* 30, 289-316. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>
- Peña Solano, L. (2021). El anticanon (Género, poder y literatura). *TSN*, 11, 88-97. <https://doi.org/10.24310/TSN.2021.vi11.14334>
- Pozuelo Yvancos, J. M. y Aradra Sánchez, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Cátedra.
- Quiles, M^a C., Palmer I. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de la palabra y la educación lingüística y literaria*. Visor.
- Rocher, G. (1968). Culture, civilisation et idéologie", Introduction à la sociologie générale. Première partie: L'ACTION SOCIALE, chapitre IV, 101-127. Éditions Hurtubise HMH ltée, 1992, troisième édition.
- Sánchez García, R. (2015). De qué hablamos cuando hablamos de canon. En Sánchez García, R. *El canon abierto*. Visor.
- Sánchez García, R. (2020). Entre los estudios culturales y el canon literario. Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en español en los *Master in Arts* de las universidades de Estados Unidos. *Porta Linguarum* 34, 75-90. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16734>
- Servén Díez, C. (2012). María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil. *Álabe*, 5. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.3>
- Viala, A. (2015). Le canon caché. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoinés littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.