

¿Qué estudiamos cuando estudiamos literatura? El tratamiento curricular de Rosalía de Castro*

What do we study when we study Literature? Curricular approaches to Rosalía de Castro

Margarita García-Candeira

<http://orcid.org/0000-0002-1769-8789>

Universidad de Huelva

CIPHNCN (Centro de Investigación en Patrimonio Histórico, Cultural y Natural)

Fecha de recepción:

30/12/2018

Fecha de aceptación:

20/02/2019

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Rosalía de Castro; literatura española, Educación Secundaria; legislación educativa; manuales, educación española.

Keywords:

Rosalía de Castro; Spanish Literature; Secondary Education; Educational Legislation; Textbooks; Spanish Education.

Correspondencia:

margarita.garcia@dfesp.uhu.es

Resumen

Este artículo examina el tratamiento dado a la figura de Rosalía de Castro en la enseñanza de la literatura desde el inicio del siglo XX, teniendo en cuenta las distintas reformas de la Educación Secundaria. Así, se estudia su presencia en los currículos derivados de las siguientes legislaciones: Plan de 1901, Plan de 1926, Decreto de 1931, Ley de 1938, Plan de 1953, Plan de 1975, LOGSE de 1990, LOE de 2006 y LOMCE de 2013, con apoyo en algunos ejemplos de manuales. Se extraen conclusiones sobre las disfunciones causadas por el criterio lingüístico-nacional, que relega a Castro a representante de una literatura «regional», pero también por las nuevas tendencias posnacionales, que permiten su exclusión de la enseñanza reglada. Se reflexiona, finalmente, sobre las consecuencias de la marginación de esta autora para la comprensión integral del romanticismo y sobre la importancia de un adecuado abordaje educativo de Rosalía para la transmisión efectiva de la memoria y el patrimonio cultural.

Abstract

This article examines how literary instruction has dealt with the figure of Rosalía de Castro since the beginning of the XXth century, taking into account the several reforms within Spanish secondary education. Castro's presence is analysed in the curricula derived from the following legislations: 1901 Plan, 1926 Plan, 1931 Decree, 1938 Law, 1953 Plan, 1975 Plan, 1990 LOGSE, 2006 LOE and 2013 LOMCE, relying also on some examples taken from textbooks. Conclusions are drawn concerning the dysfunctions caused both by the linguistic-national criterion, which relegates Castro to the role of representative of a regional literature, but also by the new post-national trends, which allow her exclusion from regulated education. Finally, the consequences of marginalizing Castro for a comprehensive understanding of Romanticism and the importance of an adequate educational approach of Castro for the effective transmission of cultural memory and patrimony are discussed.

* Este trabajo se ha realizado con una ayuda del Grupo de Investigación Literatura e Historia de las Mentalidades (HUM582) de la Universidad de Huelva.

García-Candeira, M. (2019). ¿Qué estudiamos cuando estudiamos literatura? El tratamiento curricular de Rosalía de Castro. *Ocnos*, 18 (1), 73-84.

doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1925

Introducción

Este artículo examina el tratamiento dado a Rosalía de Castro en la enseñanza de la literatura desde principios del siglo XX, teniendo en cuenta su presencia en los distintos currículos oficiales de Educación Secundaria. Parte, pues, de la conciencia de la potente función reguladora de la institución escolar: así, se apoya en una tradición de pedagogía crítica que, desde la descripción althusseriana de la escuela como un aparato disciplinario del Estado (Althusser, 1988), encuentra otras modulaciones en la sociología crítica de Pierre Bourdieu o en los estudios del currículum de Ivor Goodson. Como es sabido, Bourdieu explica la naturaleza de los mecanismos educativos como mecanismos de reproducción social a través de la transmisión semiconsciente de un capital cultural exclusivo y, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, escrito con Jean-Claude Passeron, muestra cómo este poder perpetuador se vehicula mediante la selección de contenidos curriculares (Bourdieu y Passeron, 1996). Son también útiles las aportaciones sobre el currículum de Ivor Goodson, que estudia los procesos de cambio educativos y ve en la “legislación” sobre la instrucción un instrumento que promueve la “mitologización” de ciertos contenidos y saberes específicos, que pasan a formar parte de un acervo fijado que adquiere automáticamente un prestigio incontestado (Goodson, 2014). Si esta mitologización opera sobre cualquier elección disciplinar, su poder se multiplica en el caso del saber literario, íntimamente ligado a la noción de patrimonio colectivo. Así, este trabajo permite también incidir en el análisis de los usos institucionales de la “memoria cultural”, en la formulación de Assmann (2011), puesto que son instancias fuertemente formalizadas y dependientes de organismos estatales las que generan los mecanismos de canonización literaria y simbólica, en gran medida mediante la selección e interpretación de aquellos segmentos del pasado que se consideran merecedores de pasar a formar parte de la enseñanza reglada y, con ello, de una memoria socialmente compartida de la tradición¹. El caso de Rosalía de Castro

parece especialmente atractivo, por ser una autora dotada de una condición canónica indudable pero que es al tiempo problemática, y que presenta valores diferenciales y diferenciados en la memoria cultural gallega y en la hispánica.

Metodología

Se estudia la presencia y el tratamiento que dan a Rosalía de Castro las distintas legislaciones de Enseñanza Secundaria y Bachillerato². Así, se han repasado los currículos derivados de las sucesivas propuestas educativas desarrolladas durante los siglos XX y XXI, a saber: Plan de 1901, Plan de 1926, Decreto de 1931, Ley de 1938, Plan de 1953, Plan de 1975, LOGSE de 1990, LOE de 2006 y LOMCE de 2013. Se emplean, asimismo, ejemplos de manuales que muestran la transposición didáctica de las distintas directrices legales a la práctica de aula y que se corresponden con distintos momentos normativos e históricos: 1946, 1977, 1991, 2000, 2003 y 2016.

La metodología utilizada, por tanto, se basa en un análisis de contenido realizado desde un enfoque cualitativo y contrastivo que se apoya en las aportaciones teóricas contemporáneas sobre la historia de la educación literaria y sobre la interpretación de la figura de Castro. En este sentido, el examen de estos documentos se ha hecho analizando el encuadre de la autora dentro de un determinado periodo historiográfico pero, también, estudiando su asociación a valores (espaciales, afectivos, identitarios) que pudieran informar sobre la inevitable dimensión ideológica de los discursos educativos.

Resultados

La legislación del siglo XX no puede entenderse sin los precedentes clave de la Ley Pidal (1845), que instituye un sistema centralizado de enseñanza a nivel estatal, y la Ley Moyano (1857) que, introduciendo los contenidos literarios en el currículum, confirma el privilegio legal del saber literario frente a otras disciplinas artísticas y, en consonancia con el nacimiento y auge de la historiografía literaria decimonónica, insta en

la educación secundaria un enfoque historicista de vocación nacionalista apoyado en la tríada nación-lengua-territorio (Pérez-Isasi, 2010).

El Plan de Estudios de 1901 confirma estos planteamientos al defender la enseñanza del castellano como “lengua patria” frente al latín y al incluir la asignatura “Elementos de Historia General de Literatura” en 5º de Bachillerato (Real Decreto, *Gaceta de Madrid*, nº231, 1901, p. 791). Aunque el acceso a los contenidos reales de esta materia es complicado, porque los cuestionarios (programas) nunca llegaron a publicarse³, esta situación, que durará hasta 1931, es muy relevante para nuestro objetivo, pues este marco estatal insta un enfoque historicista y centralista de la literatura que problematiza el tratamiento de una autora periférica y bilingüe que aparece, a esta luz, como triplemente escindida. La producción de Rosalía de Castro superpone a la división lingüística la división genérica: compuso la mayoría de sus poemas en gallego (*Cantares gallegos* y *Follas Novas*) pero dejó el castellano para *En las orillas del Sar*⁴ y para sus novelas (*La hija del mar*, *Flavio*, *Ruinas*, *El caballero de las botas azules* y *El primer loco*). Su vida también se repartió entre dos centros territoriales como Madrid y Galicia (Santiago, A Coruña y Padrón) que pueden tomarse también como centros literarios y nacionales diferentes.

La raigambre nacionalista de la historia literaria española y su implantación como un axioma acrítico e inconsciente en la enseñanza probablemente tenga que ver con la ausencia nominal de Rosalía de Castro en la educación literaria prescrita no solo en el Plan de 1926 sino, también, en la normativa republicana. La reforma de agosto de 1931, que ligaba la democracia real a las “aristocracias del espíritu” (Decreto, *Gaceta de Madrid*, nº 220, p. 1062), se plasma en unos Cuestionarios publicados en 1934 en los que se buscaba la formación de la “sensibilidad artística” (Orden, *Gaceta de Madrid*, nº 274, p. 7) de los estudiantes mediante una asignatura que englobaba lengua y literatura y dedicaba tres cursos y medio a esta última. Rosalía brilla por su ausencia en 5º curso, dividido en dos partes

que podrían haberla incluido: en la sección de lecturas, se ofrecen varios textos para que el profesor escoja dos, uno del Siglo de Oro y otro del siglo XIX y, para esta franja, se ofrecen Bécquer, Espronceda, el Duque de Rivas, Zorrilla, Galdós y Valera (p. 8). En la sección de historia literaria, los epígrafes son de carácter general y enfatizan lo periodológico: “3. La literatura preromántica [sic] en el siglo XIX”; “4. Caracteres del Romanticismo”; “5. Poetas líricos románticos”; “8. Poesía lírica postromántica hasta Rubén Darío” (p. 8). Muy probablemente se incluyera implícitamente en el bloque 15, “Literatura gallega moderna”, que finaliza el temario. Tampoco estará Rosalía en la nómina de autores cuya lectura se prevé en 6º (y sí Larra, Pereda, Blasco Ibáñez y Ganivet) (p. 8) ni en la de 7º, que se dedica a la literatura universal y contempla nombres como Juan Ramón Jiménez, Darío o Machado, todos ellos poetas que, por otra parte, habían mostrado de manera explícita su admiración por Castro (p. 9).

El mapa en positivo, en cambio, nos permite configurar una primera cartografía canónica: estamos ante un canon exclusivamente masculino que, en su franja romántica, prioriza los autores de procedencia castellana (Zorrilla, Espronceda, Larra) y andaluza (Bécquer, Rivas), dos ejes fundamentales en la configuración simbólica de la identidad española que, aun constituyendo una dicotomía que se remonta a las escuelas poéticas áureas, encontraba revitalización en las disquisiciones teóricas realizadas desde el 98 hasta el propio Ortega⁵. De hecho, el *Idearium español* de Ganivet es otra de las lecturas ofrecidas (p. 8), una lectura esencialista del ser español que estaba en continuidad con sus reflexiones sobre Granada y Andalucía.

Una de las primeras medidas que toma el bando nacional, ya en plena guerra, es la reforma de la enseñanza, que toca al Bachillerato en 1938, y asume la centralidad de lo cultural en unas formulaciones que ponen en práctica los principios fascistas que animan las primeras políticas del Movimiento. La ley aboga por recuperar el esplendor imperial del pasado mediante

el concepto de Hispanidad según la formulación de Maeztu y la unidad lingüística (Ley, BOE, nº 85, 1938, p. 1386). Los Cuestionarios que se publican en 1939 ofrecen, en lo tocante a nuestro objeto de estudio, dos niveles de concreción: la literatura decimonónica se trata de modo conciso en 5º y de modo más prolijo en 7º. En 5º, el afán comparatístico preside el tratamiento del romanticismo, que se estudia en sus manifestaciones alemana, inglesa, francesa, italiana y portuguesa. Es sintomático, asimismo, el deseo explícito de situar el romanticismo español en la senda del alemán, haciendo de la alianza geopolítica entre la España de Franco y la Alemania de Hitler un factor geoliterario que se apoya en una tradición, la del primer comparatismo, paradójicamente ligada al nacionalismo identitario (Orden, BOE, nº 128, 1939, pp. 14-15).

Es significativo que ni Rosalía ni Bécquer aparezcan en este primer nivel de concreción, quedando relegados ambos de este primer nivel de canonicidad por el Duque de Rivas, Zorrilla y Espronceda. En 7º, que abarca desde final del Barroco hasta la época contemporánea, Castro aparece reparada de una manera peculiar: dentro de un apartado dedicado a las literaturas regionales de España (p. 16). El término “regional” se caracteriza por la ambigüedad e inestabilidad significativas, con distintas acepciones en el ámbito europeo, no necesariamente excluyentes pero, en este momento histórico, este concepto bebía de una tradición específica en el campo hispánico, como explica Fernando Cabo: la que partía de “una visión integradora de las culturas hispánicas desde presupuestos muy conservadores” (Cabo-Aseguinolaza, 2012, p. 459) propuesta por Menéndez Pelayo, algo que las relegaba a un papel de marginalia en la historia literaria nacional. Esta inclusión liminal, casi testimonial, de la literatura gallega y, de modo casi metonímico, de Rosalía se refleja especularmente en el currículum que estamos viendo.

Pero, además, el adjetivo “regional” transmitía una carga axiológica adjunta a ese rol subsidiario, y es su asociación con valores folklóricos, afectivos y de intimidad, que tuvo en Rosalía

uno de sus más jugosos filones hermenéuticos. Cabo-Aseguinolaza (2012, p. 485) reconstruye también el “intento de fijación canónica de Rosalía como poeta regional” a partir del célebre discurso de Pardo Bazán sobre la poesía regional gallega (identificada con Castro) y que ayuda a fundar la determinación “sentimental” de la literatura y la nación gallegas, como ha visto Miguélez-Carballeira (2014a). El foco regional define el eje espacio-afecto en torno a una doble periferia: la que une la subalternidad historiográfica con la inferioridad valorativa, en la medida en que, como Pardo Bazán explicó, el tipo de poesía escrita por Rosalía era ideal para ser sentida antes que juzgada, lo que la eximía de una crítica rigurosa (Cabo-Aseguinolaza, 2012).

Es complicado acceder a libros de texto de esta primera época del franquismo, pero los elaborados por el otrora acerado vanguardista Ernesto Giménez Caballero ejemplifican esta postulación regional de la literatura gallega y Rosalía. En los volúmenes de 5º y 7º de su colección, Rosalía de Castro está reservada a la cuota “regionalista”. En el primero, la encontramos dentro de la poesía “heroica”, en un apartado dedicado a “cantos regionalistas” épicos, en el que se la define como “la nota máxima de lirismo y personalidad gallega” y se destaca su “cierta amargura contra Castilla”, ejemplificándola con el célebre poema “Castellanos de Castilla” (Giménez-Caballero, 1946, pp. 148-149, imagen 1).

El protagonismo de estos versos hostiles y denunciatorios contrasta con la elección del retrato ya prototípico de la representación ensoñada y ausente de la poeta, como ha explicado Pereira-Bueno (2014)⁶. Rosalía aparece también como cuota gallega en el apartado dedicado a la “Lírica romántica peninsular”: así, representa la “ley romántica de la lírica diferencial” como “genuina continuadora del lirismo atlántico medieval” (Giménez-Caballero, 1946, p. 234, ver ilustración 2). Las composiciones escogidas proceden de *Cantares gallegos*, como no podía ser de otra forma y, obviando otros textos más transgresores del volumen, enfatizan la dimensión melancólica de la producción

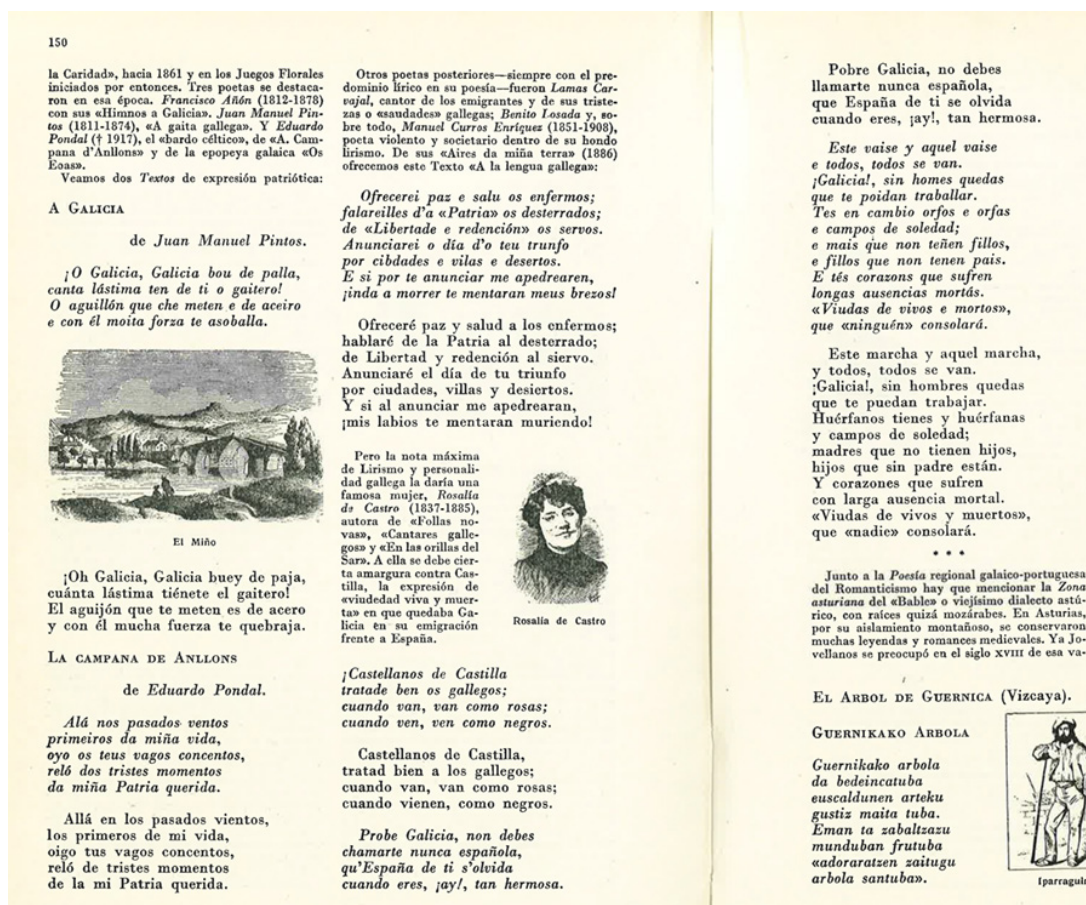


Imagen 1. Manual de Giménez Caballero, pp. 148-149.

rosaliana: soledades, despedidas y el llanto de la gaita, quedando la nostalgia íntimamente unida a un imaginario folklórico que se refuerza con el dibujo de un gaiteiro. Por supuesto, no aparece nada sobre las novelas y solo es mencionado por encima *En las orillas del Sar*. Esta exigüidad contrasta con la preponderancia dada a Bécquer, a quien se le dedica un cuestionario entero como representante de la “plenitud” de la “Lírica Romántica en España” (p. 226) y, quizás esto sea más significativo, al que sigue un extenso apartado sobre su influencia en la lírica posterior, titulado “la estirpe de Bécquer” (p. 226). Plasma aquí Giménez-Caballero algo que se convertirá en un lugar común hermenéutico: el papel seminal que desempeña el autor de las *Rimas* en la modernidad poética española, algo que será repetido por Cernuda (1975) y García-Montero (2001), entre otros, y que identifica la

modernidad con sus componentes simbolistas y baudelarianos (imagen 2).

El Plan de 1953, derivado del aperturismo de Ruiz-Giménez, se plasma en unos Cuestionarios publicados en 1954 que sí incluyen novedades significativas. Si en 3º de Bachillerato volvemos a ver la exclusión de Rosalía del periodo romántico, que tiene como representantes señeros a Mesonero Romanos, Espronceda, el Duque de Rivas y, por supuesto, Bécquer (Orden, BOE, nº33-40, 1954, p. 644), en 6º asistimos a una incorporación de las literaturas regionales e hispanoamericanas que se realiza desde una óptica distinta a la del plan anterior: Rosalía aparece representada mediante *En las orillas del Sar*, del que se prevé la lectura de “Los robles”, “A la luna” y “Las campanas” (Orden, BOE, nº33-40, 1954, p. 659). La inclusión de este volumen oscurece otras obras como *Cantares gallegos* y *Follas novas*

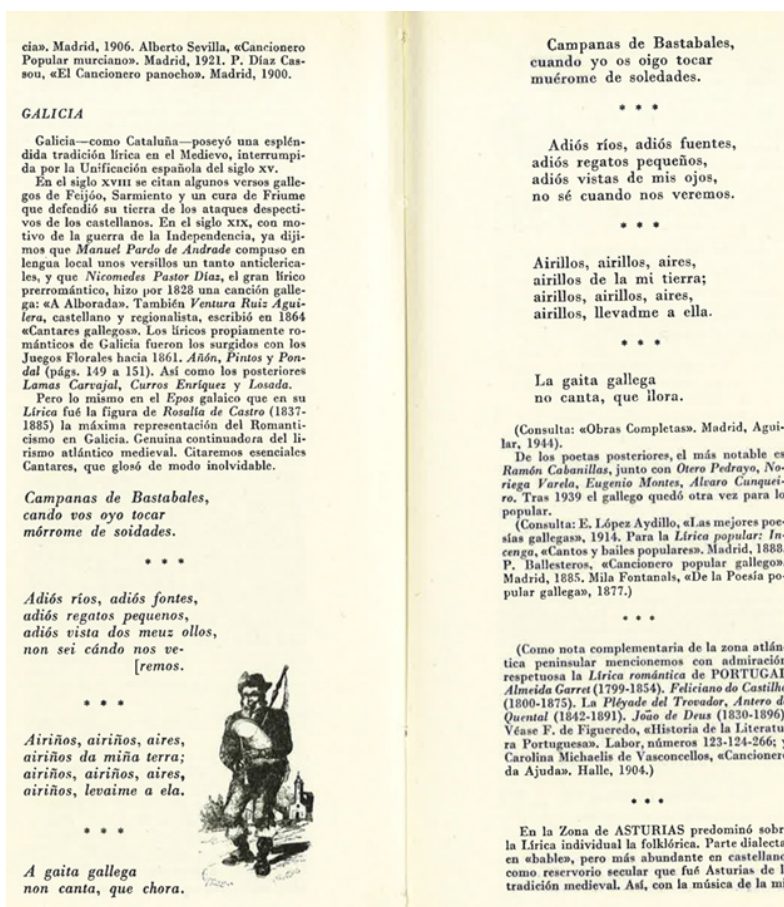


Ilustración 2. Manual de Giménez Caballero, pp. 234-235.

(y, por supuesto, las novelas) en función de un criterio lingüístico que acaba operando como un criterio cronológico: al tomar como única pieza rosaliana el último libro escrito por la autora, a la altura de 1884, el funcionamiento metonímico de esta obra en el canon de la literatura española necesariamente sienta las bases de la interpretación rosaliana en términos de postrimería: como autora postromántica, como pieza tardía. A esa sensación residual contribuye también el propio título del poemario, que tematiza una marginalidad espacial, el orillamiento en un lugar periférico, el Sar, de acuerdo con la comprensión del término «regional» que hemos mencionado. Por otra parte, que esa sea la lectura dominante incide sobre una cierta precariedad de la comprensión hispánica del fenómeno romántico: en otras tradiciones como la anglosajona, esa instancia de emplazamiento territorial, alejada de un centro y sirviendo al contacto y la reflexión

sobre la naturaleza, es lo propiamente romántico y, también, moderno. No hay más que recordar el “Tintern Abbey” de Wordsworth o el *Walden* de Thoreau, así como el hecho de que los románticos norteamericanos son, no en vano, denominados los «poetas de los Lagos». Por otra parte, la elección de los poemas mencionados (robles, campanas, luna) apela fuertemente a referentes de enraizamiento natural y territorial, en línea con esta consideración afectiva de lo espacial.

Otro hito en la educación del régimen será la famosa Ley General de Educación de 1970, promovida por el ministro Villar Palasí, que instaure el diseño de BUP y COU y deslinda lengua y literatura en dos asignaturas diferenciadas. El Plan de Estudios que se aprueba en 1975 prevé una mirada inicial a “textos románticos” en 2º (Orden, BOE, nº93, 1975, p. 8053), seleccionando la tríada Larra-Espronceda-Bécquer

y, ya en 3º, dedica un apartado extenso a “La literatura romántica”, abordándola desde una perspectiva amplia que tiene en cuenta sus condicionamientos sociológicos y filosóficos pero que, en términos canónicos, sigue manteniendo un elenco familiar, y solo añade el Duque de Rivas a los nombres anteriores (p. 8054). Un vistazo rápido a un manual de la época, el manual *Biblos* de este curso, editado en 1977, muestra cómo este esquema era seguido al pie de la letra, algo que era fruto de la fuerte concreción curricular. Lo mismo ocurre en el que fue, probablemente, el manual más utilizado en la década de los 90, el elaborado por Lázaro Carreter y Tusón (1991, pp. 269-299) para Anaya.

Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta el proceso de emancipación que, de modo paralelo, están viviendo las denominadas literaturas regionales al ir adquiriendo, en conexión con la lengua que las define, un carácter nacional. En lo que toca al binomio lengua-literatura gallegas, con la llegada de la democracia este se incorpora progresivamente como disciplina autónoma en el sistema educativo gallego, en un proceso que va desde la ley que en 1979 introduce este idioma en la enseñanza hasta la transferencia de las competencias educativas decretada en 1988. Es evidente que, en esta traslación, el papel de Rosalía de Castro se vuelve capital al convertirse en autora fundacional de la tradición literaria gallega moderna, como iniciadora, con *Cantares gallegos*, del Rexurdimento. Esta lectura, que se erige ahora sobre la amputación de la producción novelística de Castro, escrita en castellano, instaura también un cierto entendimiento maternal de la autora, asociado a un vínculo esencial con la tierra que será subrayado a través de la importancia de la casa de Rosalía. Miguélez-Carballeira (2014b) ha explicado el proceso de construcción simbólica de la casa de A Matanza, en la que Rosalía de Castro solo vivió los últimos años de su vida, pero alrededor del que se erige su significación de hogar y raíz identitaria.

En este sentido, hay que hacer notar también que, antes de la implantación de la LOGSE (Ley

Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo), la primera ley educativa aprobada en la democracia, hubo un periodo de reflexión metodológica que ofrece algunos datos relevantes: Costa-Rica y Bolaño-Amigo (2016, pp. 25-26) recuerdan cómo se forma, en Galicia, un “Gabinete da Reforma” constituido por profesores y especialistas para preparar la implementación de la ley y cómo algunos de ellos plantearon el tratamiento educativo del gallego desde la noción de “materia afectiva”. El objetivo era evitar el rechazo que podría causar en los hablantes la excesiva reglamentación de un idioma cuya práctica mostraba la extraordinaria variabilidad que le daba su pervivencia en un contexto no normativo. Efectivamente, en 1988 Xesús López Valcárcel publicaba en *Revista Galega de Educación* un artículo titulado “O galego, materia afectiva” en la que defendía que su carácter de “lingua e sinal de identidade” debía trascender la mera adquisición de conocimientos y, en términos de Vázquez Freire, debía vincular la práctica docente y el currículum de la materia a experiencias vividas y superar así la “penalización de prácticas non normativas” (Costa-Rica y Bolaño-Amigo, 2016, p. 26). Aun teniendo en cuenta la lógica de tales planteamientos, esta consideración afectiva y acrítica del idioma gallego recuerda, de alguna manera, a la aseveración de Pardo Bazán sobre la poesía rosaliana, que debía disfrutarse desde la emoción pero no desde un tratamiento crítico y serio, y certifica cierta continuidad en las atribuciones sentimentales a los componentes de la cultura gallega explicados por Miguélez-Carballeira (2014a).

Con muchas demoras y con mucha asimetría territorial, se fue implantando la conspícua LOGSE entre los años 90 y 2000. El espíritu innovador de esta ley, que une de nuevo lengua y literatura en una sola materia, se manifiesta, en la educación literaria, en que la disposición historicista deja paso a la atención a los textos, en aras de un enfoque, el comunicativo, que considera a la literatura un tipo de intercambio pragmático con una finalidad específica de goce y disfrute estético, incitándose también a encarar la producción textual desde una vocación competen-

cial. Además de prever un currículo diferenciado para la asignatura de Lengua castellana y literatura en aquellas comunidades con lengua oficial distinta del castellano, la legislación estatal prevé, en medio de un programa amplísimo que incluye todas las modalidades de la comunicación, atender en ESO a géneros, y también a las “obras y autores de especial relevancia” de cada periodo (Real Decreto 1345/1991, BOE, nº220, 1991, p. 68) y, en Bachillerato, a las “transformaciones históricas de las formas literarias”, explicitando como una de esas transformaciones la representada por la “lírica romántica” pero sin precisar ningún nombre (Anexo, BOE, nº 253, 1992, pp. 69-70).

de manera aislada, sino junto a otros poetas menos conocidos: Augusto Ferrán, Eulogio Florentino Sanz, etcétera, que seguían la misma tendencia.

La poesía de Bécquer tuvo una enorme influencia posterior, por lo que podemos considerarlo como el precursor de varias tendencias de la poesía contemporánea. Esta influencia se hace visible en los grandes poetas del siglo XX: Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez y los poetas del 27, en especial Luis Cernuda y Rafael Alberti.

Obras en prosa

Bécquer escribió también numerosos textos en prosa, de gran calidad literaria. Buena parte de ellos son de carácter periodístico y aparecieron como artículos en la prensa de la época.

Además de sus descripciones de varios templos toledanos en la *Historia de los templos de España*, tienen especial interés las cartas que con el título *Desde mi celda* publicó en *El Contemporáneo* durante su estancia en el monasterio de Veruela. Son textos en los que se combina la descripción paisajística con la confesión personal. También dio a conocer en el mismo periódico unas *Cartas literarias a una mujer*, en las que expone su concepto de poesía.

De su producción en prosa destacan las *Legendas*, que se publicaron en la prensa entre 1858 y 1864. Se trata de relatos fantásticos ambientados en su mayoría en la Edad Media. En ellas Bécquer expresa, mediante una prosa que con frecuencia alcanza resonancias poéticas, su problemática íntima: la búsqueda de la mujer ideal, el desencanto... Son especialmente conocidas *El monte de las ánimas*, *Los ojos verdes*, *Maese Pérez el organista*, *El rayo de luna*, *La corza blanca*, *El beso*, etc.

5.3. Rosalía de Castro

Rosalía de Castro (1837-1885) nació en Santiago de Compostela. Tuvo una infancia solitaria y enfermiza, agravada por el hecho de que su padre nunca pudo reconocerla porque más tarde se ordenó sacerdote. Pasó sus primeros años en una aldea cercana a Santiago, separada de su madre, y sólo pudo cursar estudios primarios. En 1858 se casó con Manuel Murguía, destacado intelectual gallego, que contribuyó a la formación cultural de la escritora. El matrimonio, aquejado de frecuentes desavenencias y dificultades económicas, residió en La Coruña, Santiago y Padrón. Tuvieron seis hijos, de los que varios murieron con pocos años. Rosalía se dedicó al cuidado de su familia, sin abandonar la creación literaria. Un cáncer puso fin a su vida.

Obra poética

La obra poética de Rosalía de Castro se compone de dos libros en gallego, *Cantares gallegos* (1863) y *Follas novas* (1880), que supusieron el renacimiento de la poesía gallega, y uno en castellano: *En las orillas del Sar* (1884).

Rosalía de Castro de Murguía

Aunque Rosalía de Castro vivió y escribió en el periodo de auge del Realismo, su obra se aparta de las corrientes dominantes de su tiempo, constituyendo un enlace entre la poesía becqueriana y la modernista. Como Bécquer, Rosalía utilizó un estilo muy personal, sencillo y directo, que pretende comunicar los contenidos sin complicaciones formales. Pero tal sencillez es resultado de un gran dominio de las técnicas poéticas. Rechazó las estrofas clásicas y creó otras nuevas, basadas preferentemente en la asonancia. Algunas de sus innovaciones métricas, como el uso de alejandrinos, anticipan las de la poesía modernista. Destaca también la perfecta fusión de los sentimientos personales con la descripción del paisaje de su tierra.



Casa de Rosalía en Padrón.

277

Este currículum autodenominado “abierto” (Real Decreto 1345/1991, BOE, nº220, 1991, p. 39) deja mucho margen a la concreción autonómica, pero un leve repaso de las adaptaciones gallega y andaluza de este marco estatal muestra una similar distribución de la lírica romántica entre 3º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Si acudimos a algunos manuales para ver cómo se plasmó efectivamente esa libertad, comprobamos que continúan planteamientos familiares. Así, en *Argumento*, el libro de texto que preparan para 1º de Bachillerato Pascual y Blecua en 2000, pese a asumir el bilingüismo de la producción rosaliana, incide en que Castro representa “la perfecta fusión de los sentimientos personales con la descripción del paisaje de su tierra” (Pascual et al., 2000, p. 277) (imagen 3); es decir, de nuevo aparece ligada al binomio estrecho entre la sinceridad sentimental y el arraigo territorial, algo que sin duda tiene que ver con la elección de la casa de A Matanza como ilustración señera.

El caso del manual *Foro*, de 2003, es aun más llamativo, pues aborda muy escuetamente la figura de Rosalía como una muestra del “Romanticismo rezagado” o “Premodernismo” y, al hablar de su uso de las dos lenguas, comete el error de decir que *Cantares gallegos* está escrito en castellano (Cabrera-Navarro, Rodríguez-Marín, Rodríguez-Marín, Santos-Moreno y Soler-Fiérrez, 2003, p. 201) (imagen 4). No obstante, en un apartado posterior dedicado a “Otras literaturas españolas”, eleva su caso a paradigma de dos constantes: por una parte, explica que “lo habitual es que, como sucede en el caso de Rosalía, el autor gallego escriba tanto en su lengua regional como en la castellana”, recuperando una acepción del término “regional” ciertamente desusada y con resabios de otras épocas, algo a lo que ayuda su inclusión como literatura “española” (Cabrera-Navarro et al., 2003, p. 237) (imagen 5). Además de enfatizar nuevamente la dimensión afectiva,

Imagen 3. Manual (1º Bachillerato), de Pascual y Blecua (2000), p. 277.

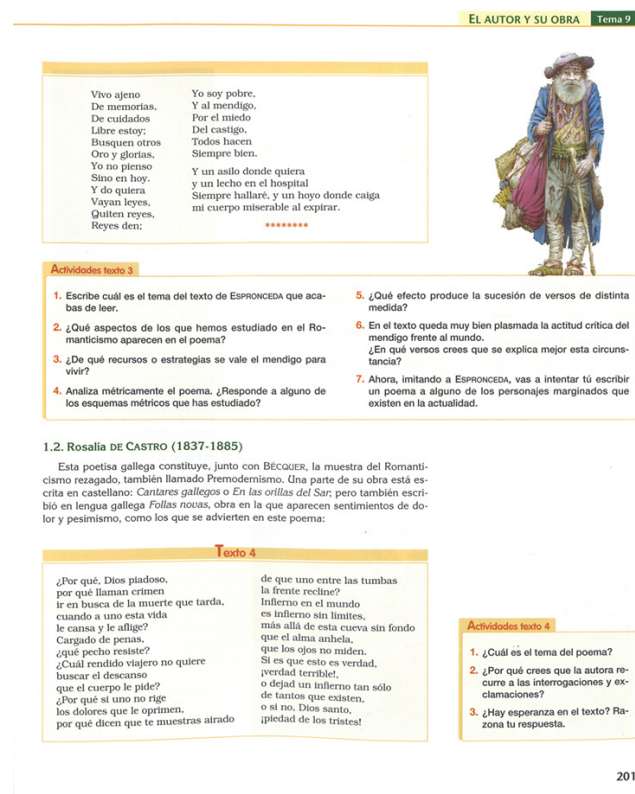


Imagen 4. Manual (2º Bachillerato) de Cabrera Navarro et al. (2003), p. 201.

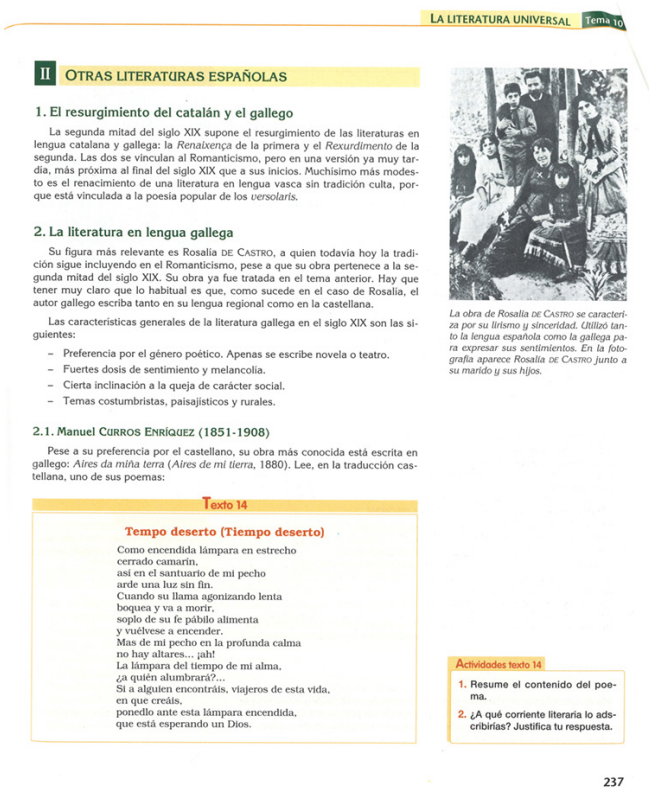


Imagen 5. Manual (2º Bachillerato) de Cabrera Navarro et al. (2003), p. 237.

señalando que su obra “se caracteriza por el lirismo y sinceridad” y escogiendo una fotografía familiar de esta, este volumen eleva lo que cree característico de la producción rosaliana a rasgos idiosincráticos de la literatura gallega decimonónica: así, habla de una preferencia por la poesía y una ausencia de novela y teatro y, al lado de la queja social, menciona las “fuertes dosis de sentimiento y melancolía” y los “temas costumbristas, paisajísticos y rurales” (Cabrera-Navarro et al., 2003, p. 237).

La LOE (2006) y la LOMCE (2013) no han hecho sino profundizar en esa senda de apertura curricular, y prescriben una aproximación al hecho literario que añade a la perspectiva práctica y competencial vista una atención al canon universal y una renuncia a la fijación nominal de autores u obras específicas. El currículo estatal reserva la franja comprendida entre la Edad Media y el Siglo de Oro para el primer ciclo de

ESO (Real Decreto 1105/2014, BOE, nº3, 2014, p. 364) y la que va del XVIII a la actualidad para 4º de ESO (p. 370). En cuanto a Bachillerato, el 1º curso asume toda la historia literaria desde la medieval hasta el XIX (p. 374) mientras que en 2º se imparten los siglos XX y XXI (p. 378).

En Galicia, además, el currículo de Lengua castellana y literatura y de Lingua galega e literatura son prácticamente paralelos y ofrecen un mismo desdibujamiento que, en la medida en que rompe la ecuación literatura-idioma⁷, podría calificarse de “posnacional”, siguiendo propuestas como las de Gabilondo (2009) o Castany (2007). Además de permitir la paradoja de que autores señeros como Rosalía (o Lorca o Quevedo), puedan quedarse sin abordar en ningún momento de la secundaria, la inercia editorial sigue reproduciendo patrones historicistas que mantienen muchos de los tics vistos. Es incluso incoherente que el manual de 4º de ESO



Imagen 6. Manual . 4º ESO de Reina (2016), p.184.



Imagen 7. Manual . 4º ESO de Reina (2016), p. 185.

de la editorial Casals comience una andadura que debe partir del siglo XVIII con la figura rosaliana, procedente del XIX, empleando, además de una imagen que rejuvenece su aspecto más icónico, el anclaje de la casa para configurar un marco interpretativo que la sitúa como origen simbólico de la tradición (Reina, 2016, pp. 184-185) (imagen 6 e imagen 7).

Discusión

Sin duda podrían aducirse muchos otros ejemplos, y un análisis sistemático de todos ellos permitiría arrojar respuestas exactas. Pero los ejemplos legales y textuales vistos sí permiten arrojar algunas conclusiones sobre el tratamiento de Rosalía en la educación literaria, que denotan múltiples mutilaciones de consecuencias reduccionistas. La incorporación, siempre precaria y reticente, de la autora al canon de la literatura española en función de su poesía en español la condena a ser una román-

tica rezagada, un producto tardío. Si lo que se tiene en cuenta es su poesía escrita en gallego, entonces queda convertida en representante vernácula o regional. Atender a la continuidad entre ambas producciones permitiría examinar una trayectoria compleja que ilustra muchas tensiones de nuestro diecinueve: la existente entre centro y periferia y, también, entre modernidad y antimodernidad. Pero, sobre todo, la amputación absoluta de la narrativa de la autora, escrita en español, impide iluminar unos títulos que unen a la imperfección técnica un fuerte componente alegórico y metaliterario semejante al que De-Man (2007) identificó como altorromántico. Su inclusión en el canon educativo aportaría un elemento fundamental al tan manido debate sobre la lisiada comprensión del romanticismo en nuestra literatura.

Si estas disfunciones pueden imputarse a la constricción del canon filológico-nacional, que identifica una literatura nacional con una

lengua determinada, la asunción de un canon posnacional no parece demasiado halagüeña, pero es sintomática en términos culturales. En 2013, Mercedes Queixas-Zas (2013) se quejó de la ausencia notoria de Rosalía de Castro en varios cursos del currículo educativo⁸, justo el año en que el 150 aniversario de la publicación de *Cantares gallegos* era objeto de fastos institucionales y académicos. En ese sentido, que el nombre de Rosalía de Castro identifique, al igual que calles centrales de muchas ciudades y que el recién rebautizado aeropuerto compostelano, hasta ocho centros de educación infantil y primaria y un conocido instituto de secundaria de la capital compostelana (por no hablar de centros privados y concertados) no hace sino incidir en la sospecha de que el actual énfasis en la memoria cultural tiene algo de simulacro y de ejercicio vacío, y que la hipertrofia del recuerdo a menudo conduce a una hipostasia: el recurso constante a Rosalía sirve a intereses de legitimación que pocas veces tienen que ver con una transmisión del patrimonio que su obra vehicula. Esto, que se hace evidente en Rosalía de Castro, sucede también con otros autores marcados por una fuerte saturación simbólica, como puede ser el caso de Lorca o, incluso, Machado.

El título de este trabajo, “¿qué estudiamos cuando estudiamos literatura?”, rinde un homenaje al libro *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*, donde Juan Carlos Rodríguez (2002), subrayaba la condición ideológica del objeto “literatura”. Esta es, de alguna manera, la perspectiva que se ha querido seguir al abordar los valores nada inocentes que los textos educativos asocian a la figura rosaliana. Con este análisis, se ha querido también defender las relaciones entre dos disciplinas, la teoría de la literatura y la didáctica de esta materia que, a medida alejadas en la práctica, encuentran aquí un campo de estudio común y urgente, en la medida en que probablemente solo la primera nos proporciona la imprescindible conciencia de la configuración histórica, y por tanto, artificial e ideológica, del objeto de la segunda.

Notas

1 Para la relación entre canon y educación, puede verse Cerrillo (2013).

2 En líneas generales, Educación Secundaria y Bachillerato han coincidido casi siempre, excepto desde la LOGSE (1990).

3 Pese a que hubo varias disposiciones normativas instando al Consejo de Instrucción Pública para convocar concursos para cuestionarios únicos, estos nunca se celebraron, según Benso-Calvo (2000, p. 55).

4 Y para dos poemarios menores, *La flor* (1857) y *A mi madre* (1863).

5 Pueden verse, al respecto, las posiciones de Unamuno y Ortega y Gasset, a partir de sus *En torno al casticismo* (1895) y *Teoría de Andalucía* (1927) respectivamente.

6 Se trata de una reproducción precaria del “Retrato con tocado de plumas”, tomado en 1883, que, además de ser el más conocido de todos los retratos rosalianos, será el que inspire las interpretaciones en clave melancólica de su personalidad de Azorín y Blanco-Amor (Pereira-Bueno, 2014, pp. 52-55).

7 Pueden cotejarse, a tal efecto, los contenidos de ambas materias, desglosados en las páginas 26024-26103 y 26949-27067 del Decreto 86/2015 (DOGA 29 junio 2015).

8 De hecho, Queixas-Zas hace esta reflexión en un monográfico de la *Revista Galega de Educación* dedicado a la escritora padronesa con motivo de la efeméride.

Referencias

- Alcina, J., & Saura, J. (1977). *Literatura española y europea*. Biblos. Barcelona: Vicens Vives.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. Publicado en francés en 1970.
- Assmann, I. (2011). *Cultural memory and early civilization: writing, remembrance, and political imagination*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge UP. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511996306>.
- Benso-Calvo, C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905). *Revista de Educación*, 323, 43-66.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

- Cabo-Aseguinolaza, F. (2012). *Historia de la literatura española 9. El lugar de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- Cabrera-Navarro, E., Rodríguez-Marín, M. D., Rodríguez-Marín, R., Santos-Moreno, J. E., & Soler-Fiérrez, M. (2003). *Foro 2. Lengua Castellana y Literatura*. Barcelona: Vicens Vives.
- Castany, B. (2007). *Literatura posnacional*. Murcia: Editum.
- Cernuda, L. (1975). *Estudios sobre poesía española contemporánea*. Madrid: Guadarrama.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Costa-Rica, A., & Bolaño-Amigo, U. (2016). Memoria social, literatura e historia da educación: Rastros sobre o tempo do Franquismo e a transición. *Sarmiento*, 20, 17-42.
- De-Man, P. (2007). *La retórica del romanticismo*. Madrid: Akal.
- Gabilondo, J. (2009). Towards a postnational history of Galician literature: on Pardo Bazán's transnational and translational position. *Bulletin of Hispanic Studies*, 86(2), 249-269. doi: <https://doi.org/10.1353/bhs.0.0023>.
- García-Montero, L. (2001). *Gigante y extraño. Las Rimas de Gustavo Adolfo Bécquer*. Barcelona: Tusquets.
- Giménez-Caballero, E. (1946). *Lengua y Literatura de España. La Edad de Plata. Poesía*. Madrid: Ernesto Giménez. Primera edición en 1943.
- Goodson, I. (2014). Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education*, 43(6), 768-776. doi: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>.
- Lázaro-Carreter, F., & Tusón, V. (1991). *Literatura española: Bachillerato 3*. Madrid: Anaya.
- López-Valcárcel, X. (1988). O galego, materia afectiva. *Revista Galega de Educación*, 7, 20-23.
- Miguélez-Carballeira, H. (2014a). *Galiza, un povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Santiago de Compostela: Através Editora/AGAL. doi: <https://doi.org/10.17075/rcsxxi.2014.012>.
- Miguélez-Carballeira, H. (2014b). A casa de Rosalía, a Rosalía da casa: historia, discurso e representación na Casa-Museo Rosalía de Castro. En R. Álvarez, M.C. Rábade, & D. Vilavedra (Coords.), *Rosalía de Castro no século XXI: Unha nova ollada* (pp. 221-234). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. doi: <https://doi.org/10.17075/rcsxxi.2014.012>.
- Pascual, J. A., Blecua, A., Alcalde, L., Castro, L., Estruch, J., Julio, T., & Morrás, M. (2000). *Argumento. Lengua Castellana y Literatura. Bachillerato 1*. Madrid: Santillana.
- Pereira-Bueno, F. (2014). *Rosalía de Castro. Imaxe e realidade*. Vigo: Xerais.
- Pérez-Isasi, S. (2010). La historiografía literaria como herramienta de nacionalización en España (1833-1939). *Oihenart*, 25, 267-279.
- Queixas-Zas, M. (2013). Rosalía de Castro. Do currículo á aula. *Revista Galega de Educación*, 57, 38-40.
- Reina, A. (Coord.) (2016). *Lengua castellana y literatura. 4º ESO*. Barcelona: Casals.
- Rodríguez, J.C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares.