

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA. LECCIONES Y SUGERENCIAS DESDE LA EXPERIENCIA ESTADOUNIDENSE

por Sandra STOTSKY

Harvard Graduate School of Education

Introducción

En la actualidad, quienes buscan desarrollar programas eficaces de educación cívica en las escuelas, necesitan hacer frente a un sinnúmero de cuestiones sociales —muchas más de las que debían afrontar en el pasado—. En algunos países, no existía una auténtica educación cívica; sus formas de gobierno no estaban basadas en los principios, valores y prácticas asociados con una democracia liberal constitucional —esos principios, valores y prácticas que cultivan la primacía de la identidad cívica de las personas o su sentido de pertenencia como miembros de comunidades cívicas—. En este tipo de países, hay pocas, si es que hay alguna, instituciones o procedimientos públicos que proporcionen soporte externo y significado concreto a sus esfuerzos actuales en favor de la educación cívica. En otros países, los educadores cívicos deben enfrentarse con un legado de creencias marcadamente nacionalistas y prácticas informales que, abierta o implícitamente, privilegian como ciudadanos sólo a los miembros de grupos étnicos, raciales o religiosos particulares y denigran o crean hostilidad hacia otros grupos, estén o no entre ellos (a veces incluso como ciudadanos). No faltan países, también en que los educadores cívicos tienen que afrontar una creciente hostilidad hacia cualquier forma de enseñanza referida a una identidad nacional o cívica; hostilidad que proviene principalmente de quienes se adhieren a la llamada «democracia cultural», o lo que Anthony Appiah llama «multiculturalismo iliberal» en una reseña que apareció en el *New York Review of Books*, el 9 de

octubre de 1997 [1]. En estos países y en otros más, los educadores cívicos deben tener en cuenta no sólo los problemas usuales de motivación de los estudiantes sino también las tendencias anti-cívicas del currículum escolar que surgen de esta forma iliberal de multiculturalismo: el esfuerzo, en palabras de Appiah, de «encasillar a los jóvenes en identidades ya atribuidas a ellos» o, en mis propias palabras, de hacerles pensar que no tienen responsabilidad personal de su pensamiento o comportamiento porque —así lo reclama el multiculturalismo iliberal— ambos están determinados por su «cultura».

Para tratar estas variadas cuestiones sociales o tendencias anti-cívicas, al desarrollar programas de educación cívica, los educadores cívicos tienden a basarse en ciertas disciplinas académicas al tratar el contenido de sus programas: normalmente, ciencias políticas, filosofía política, sociología, psicología social, economía, historia y jurisprudencia, aunque no necesariamente todas ellas en cada país. La disciplina que se suele revisar por su potencial contribución a la educación cívica, tanto para fortalecerla como para tratar estas cuestiones sociales, es el estudio de la literatura. Incluso los *National Standards for Civics and Government*, un amplio y apreciado documento donde se especifica lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer al final de la enseñanza secundaria en los asuntos de educación cívica, señala que la adquisición de ese mismo nivel debería promoverse también desde otras asignaturas, como la literatura [2].

Hace una década, empecé a explorar la contribución del estudio de la literatura a la educación cívica. ¿Qué habían escrito otros estudiosos sobre el tema? ¿En qué consistían los programas de literatura en las escuelas de los Estados Unidos? Sorprendentemente, sólo pude encontrar un estudioso de la literatura que viera claras relaciones entre las obras concretas que los americanos leen y el desarrollo de esas actitudes, conceptos, y valores requeridos para preservar el experimento americano de autogobierno. En su prefacio a *Jeffersonianism and the American Novel*, publicado en 1966, Howard Mumford Jones observó que en nuestra cultura política al adulto estadounidense se le entiende como «un ser capaz de elección racional y moral» [3]. Sobre este supuesto, escribió, «descansa la república». E incluso en la revisión de las novelas americanas del siglo XX, Jones descubrió que esta visión del individuo como un ser moral autónomo había sido, si no destruida, al menos seriamente debilitada. Sin embargo, Jones no estaba contemplando lo que había en el currículum escolar sino sólo la contribución que los escritores americanos del siglo XX estaban haciendo a la república de las letras desde una perspectiva cívica.

En mis indagaciones sobre el currículum actual de literatura, he en-

contrado no sólo la casi desaparición de un retrato del estadounidense medio como un ser humano racional y decente, sino también una fuerte expresión de todas las tendencias anti-cívicas asociadas al multiculturalismo iliberal [4]. En estos comentarios, acudiré necesariamente a la experiencia estadounidense para describir las tendencias anti-cívicas en vigor en el currículum de literatura y para explicar por qué existen. El objetivo último de este ensayo consiste en sugerir cómo los programas de literatura pueden honrar la esencia del estudio de la literatura (es decir, la enseñanza de la literatura como literatura) y, al mismo tiempo, fortalecer el concepto de responsabilidad personal y las bases de una democracia constitucional centrada en los derechos individuales, así como combatir también las tendencias anti-cívicas del currículum procedentes del multiculturalismo iliberal. Para ilustrar mis sugerencias, recurriré también a los ejemplos de la literatura americana y británica principalmente, aunque la literatura de cualquier país, creo, podría fundamentar una educación cívica siempre que el profesor tenga claro lo que pretende conseguir.

Para explicar estas tendencias anti-cívicas en los programas de literatura de nuestras escuelas y porqué existen, necesitamos atender primero a los objetivos y contenidos del estudio de la literatura en el momento en que ésta se convirtió en una asignatura en las escuelas estadounidenses y ver cómo evolucionaron en el siglo XX. En contra de un mito académico dominante, la literatura no se enseñó con objetivos ideológicos a lo largo de la mayor parte del siglo XX, ni hubo siempre un canon general para el currículum de literatura si por canon entendemos un cuerpo fijo de obras enseñadas de generación tras generación. Este mito ha sido utilizado por quienes ahora pretenden usar la literatura con objetivos ideológicos, para aprovecharse o eliminar del currículum todas las obras actualmente presentes en él que no favorecen sus propios usos ideológicos, y para instalar como norma lo que quieren que los estudiantes lean en su lugar.

El estudio de la literatura en la educación secundaria del siglo XIX

Hasta cerca de los comienzos del siglo XX, los estudiantes de secundaria normalmente estudiaban obras literarias particulares o algunos pasajes como parte de las lecciones de lectura, redacción, o expresión oral. Cuando la literatura empezó a estudiarse por su propio valor, solía venir acompañada del estudio de la historia de la literatura, a menudo prestando a la historia mucha más atención que a la propia literatura. Generalmente, los libros de texto se estructuraban cronológicamente, tratando primero de la vida y obra del autor en cuestión, y después presentando largos pasajes o poemas completos de su obra, junto a breves citas valio-

sas para ser grabadas en la memoria. En el momento en que el estudio de la literatura se convirtió en una asignatura fundamental en la enseñanza, a principios del siglo XX, los contenidos culturales pasaron de ser obras clásicas a centrarse principalmente en la literatura inglesa, con algo de literatura estadounidense enseñada como asignatura separada.

El estudio de la literatura inglesa y estadounidense se convirtió en una asignatura de pleno rango en el currículum de secundaria después de que el *Committee of Ten*, un grupo integrado por distinguidos presidentes de *Colleges* y directores de escuelas de secundaria, diera a conocer las prioridades educativas para las materias que debieran enseñarse en las escuelas de secundaria de toda la nación en 1893 [5]. Los objetivos del estudio del inglés, de acuerdo con el subcomité correspondiente, se centraban en «capacitar al estudiante para comprender los pensamientos expresados por otros y para dar expresión a sus propios pensamientos» y «cultivar el gusto por la lectura, dar al estudiante algún conocimiento de la buena literatura y proporcionarle los recursos para ampliar tales conocimientos» [6]. Se asignaba a los profesores de inglés la tarea no sólo de proporcionar buena literatura a los estudiantes, sino también de motivarles para querer leerla, incluso una vez terminado su período escolar. Se hacía una llamada a la lectura de obras completas y se denunciaban los manuales de historia de la literatura. Advertía que «la memorización de nombres y fechas no debía ser confundida con cultura» [7] El subcomité recomendaba que algunos libros fueran leídos en clase, otros «sin excesiva detención», que los estudiantes dieran cuenta escrita y oral de sus lecturas, y que se ofreciera un tiempo de discusión en clase. Se sugería también el estudio paralelo de algunas obras. Se aprobaba vigorosamente un curso de inglés para todos los estudiantes, sin importar la orientación que hubieran elegido; no se contemplaba «ninguna excusa» para no seguirlo en un sistema de dos o tres trayectorias.

Influida por las recomendaciones del Comité de los Diez y por los cambios en los exámenes de ingreso en los *Colleges*, las escuelas de secundaria empezaron a introducir obras contemporáneas tales como las de Charles Dickens y George Eliot. Es más, el estudio de la literatura se convirtió en materia obligatoria en el currículum de enseñanza secundaria, siendo necesario el uso de antologías literarias para ayudar a los profesores en la tarea de proporcionar buena literatura a sus estudiantes tres veces a la semana, todas las semanas del año escolar, y durante cuatro años consecutivos. El interés pasó casi completamente de estar centrado en el estudio de las vidas y obras de los grandes escritores a la lectura concreta de sus obras.

En una colección de ensayos y discursos publicada en 1898, fueron articulados de nuevo los objetivos del estudio de la literatura por Charles

William Eliot, el presidente de la Universidad de Harvard y presidente también del Comité de los Diez. Lo que aquí importa es que los situó en el contexto del objeto de una educación democrática. Tal como lo vio Eliot, el objetivo de la educación democrática consistía en «elevar a toda la población a un plano más alto de inteligencia, comportamiento y felicidad...» [8]. «La educación —declaraba— debería dar lugar en el niño al gusto por la lectura provechosa e interesante, que debería dirigir e inspirar su vida intelectual posterior». «Esa escolarización —continuaba— que logra este gusto por la buena lectura [...] ha alcanzado un fin primordial de la educación elemental» [9].

Dirigir este interés hacia el desarrollo del gusto por la lectura fue una visión particular de «cultura», término con muchos significados entonces y ahora. Como advierte un estudioso de este período, «cultura» puede referirse «en un sentido Emersoniano a la posesión de amplias afinidades y variados intereses, o a un conjunto de valores cuidadosamente inculcados, tanto morales como estéticos, o, de modo creciente después de 1850 a aquello que alguien adquiriría, al igual que otras insignes posesiones, como una señal del *status* social» [10]. Los reformadores educativos recomendaban el estudio de la literatura como una asignatura obligatoria en las escuelas de secundaria porque pensaban que el interés por leer ampliamente, la familiaridad con las obras maestras de la literatura, y la capacidad para juzgar escritos buenos o de menor calidad, eran las características de una persona cultivada y, por tanto, los objetivos apropiados de una educación literaria.

Esta filosofía de la educación influyó de modo notable en los objetivos fijados en las antologías utilizadas en las escuelas americanas de secundaria desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX, al margen de la literatura incluida en ellos o de la intención pedagógica. En 44 libros de texto de literatura inglesa publicados entre la mitad del siglo XIX y la mitad del siglo XX, el objetivo mencionado con mayor frecuencia fue el desarrollo del gusto literario —ayudando a los estudiantes a aprender a elegir los mejores materiales de lectura— [11]. Otros objetivos mencionados comprendían el desarrollo de la capacidad de apreciar las grandes obras maestras, el disfrute al leer buena literatura, el curso de los cambios literarios, la construcción de una disciplina mental y el establecimiento de las bases para el estudio futuro. En 66 libros de texto de literatura estadounidense publicados entre 1870 y 1952, los objetivos más mencionados incluían el desarrollo de la «cultura», la relación de la literatura con la historia, y el placer de la buena literatura [12].

Señalo estos objetivos porque parece haber existido desde los inicios del estudio de la literatura en este país una cierta tensión entre dos grupos generales de objetivos. Muchos educadores tuvieron siempre grandes ob-

jetivos para los estudiantes: el aprecio por las grandes obras de literatura, la capacidad de discernir la buena literatura de la «basura» una vez abandonada la escuela, el perfeccionamiento del carácter moral, un permanente interés por la literatura, y, para algunos estudiantes, la posibilidad de contribuir al desarrollo de las letras americanas [13]. Pero otros educadores tuvieron objetivos más limitados e inmediatos. Vieron útil el estudio de la literatura para ayudar a los estudiantes a adquirir un barniz de «cultura», para desarrollar habilidades de lectura, escritura y expresión oral, o para proporcionar la disciplina y el bagaje necesarios para estudios avanzados o de post-secundaria. A pesar del atractivo intrínseco que el primer conjunto de objetivos ejercía sobre la mayoría de profesores de literatura, intereses de tipo práctico condujeron casi siempre a las escuelas a poner el acento en recompensas a corto plazo y en metas limitadas [14]. La preocupación fundamental para quienes vieron la enseñanza de la literatura como una experiencia humanizadora y moralmente elevadora fue el abuso que la literatura sufría siempre que se utilizaba en un ambiente académico con una segunda intención, ya sea para preparar a los estudiantes para el *college* o para promover una ideología particular. De hecho, temían que el uso de la literatura como medio para un fin, en lugar de como un fin en sí misma, fuera inherente a un ambiente académico; los profesores deben tener algo que enseñar para justificar su existencia [15]. Poco podían sospechar en la primera mitad del siglo XX acerca de los objetivos posteriores para los que la literatura en las últimas décadas del siglo XX sería utilizada.

Cambios en el contenido cultural de las principales obras enseñadas en el siglo XX

Desde principios del siglo XX hasta la década más reciente se dieron cambios muy importantes en los principales títulos leídos por los estudiantes de la escuela secundaria. El primer estudio de este siglo que presentó una información comparada fue realizado para la enseñanza del inglés por George Tanner y publicada en 1907 [16]. Tanner aportó la información recogida en 67 escuelas de secundaria, entre los niveles 9.º y 12.º, en el Medio Oeste. La lista que compiló era notoriamente británica; de las 40 obras más frecuentes, sólo 9 eran de autores estadounidenses. La lista incluía pocas obras contemporáneas entre los ensayos, poemas, teatro o novelas.

Tres estudios recientes sobre las principales obras leídas en las escuelas de secundaria estadounidenses muestran claramente los cambios ocurridos desde los inicios del siglo. En 1964, Scarvia Anderson presentó los resultados de una encuesta llevada a cabo en toda la nación por el *Educa-*

tional Testing Service [17]. De las 42 primeras obras escogidas por al menos el 5% de las escuelas públicas, entre los niveles 7.º y 12.º (en 222 escuelas representativas y 7.121 aulas en estas escuelas), 18 autores son estadounidenses. Muchas tienen protagonistas adolescentes, sobre todo en la literatura utilizada en los niveles 7.º y 8.º (por ejemplo, *Romeo y Julieta* de Shakespeare, *Tom Sawyer* y *Huckleberry Finn* de Mark Twain, *Grandes esperanzas* de Charles Dickens, *Matar a un ruiseñor* de Harper Lee, *La perla* de John Steinbeck, *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, *The Yearling* de Marjorie Kinnan Rawling y *Johnny Tremain* de Esther Forbes). También hallamos un número considerable de obras caracterizando a una mujer como principal interés o personaje (por ejemplo, *Los sombreros de la calle Wimpole* de Besier, *Evangeline* de Longfellow, *Jane Eyre* de Bronte, *El rey y yo* de Rodgers y Hammerstein, *Orgullo y prejuicio* de Austin, *She stoops to conquer* de Goldsmith, *Pygmalion* de Shaw y *La letra escarlata* de Hawthorne). Algunas de estas obras son notoriamente contemporáneas (por ejemplo, *La perla*, *The Yearling*, *Matar a un ruiseñor*). Sólo 12 de estos 42 títulos están en la lista de Tanner de 1907, a pesar de haber más obras de Shakespeare y Dickens en la lista de 1964 que en la de 1907.

En un estudio nacional sobre una muestra de 322 escuelas en 1989, el investigador Arthur Applebee descubrió que 26 de los primeros 43 títulos en al menos el 5% de las escuelas públicas, entre los niveles 7.º y 12.º, son de autores estadounidenses [18]. Alrededor de 20 reflejan la vida contemporánea, y excepto *1984* y *Rebelión en la granja* de George Orwell y *El señor de las moscas* de William Golding, el resto son todas de estadounidenses. Al igual que en la lista de Anderson, muchas de estas obras tienen protagonistas adolescentes. Resulta interesante observar que sólo cuatro de estos títulos aparecen en la lista de Tanner de 1907.

A pesar de las diferencias en el método y en el cuestionario de cada estudio, una investigación subvencionada por la Asociación de Profesores de Inglés de Nueva Inglaterra (NEATE) en 1990 aportó unos resultados muy similares a los de Applebee [19]. La información de la investigación de la NEATE provenía de miembros de escuelas de secundaria de esta organización que tuvieron que responder a un cuestionario que les preguntaba acerca de los 10 títulos más conocidos y otros 10 menos conocidos que ellos recomendarían a sus colegas a partir de su propia experiencia en la enseñanza de esas obras. Interesa especialmente aquí mencionar que sólo 5 de las primeras 45 obras recomendadas por estos profesores de inglés de secundaria están en la lista de Tanner. Y que 29 son de autores estadounidenses.

Cambios en el contenido cultural de las antologías de literatura durante el siglo xx

No es sorprendente que los cambios culturales de las antologías de literatura fueran paralelos a los acaecidos en las principales obras estudiadas en las escuelas. Una investigación publicada en 1963 por James Lynch y Bertrand Evans, dos profesores de inglés, nos ofrece una base para comparar los cambios de contenido desde entonces [20]. Lynch y Evans examinaron 72 antologías de literatura para los niveles 9.º a 12.º publicadas entre 1949 y 1961, analizando casi cada libro de texto que encontraron en uso, incluyendo series diseñadas para lectores menos capaces. Abordaron este análisis con la convicción de que las antologías de literatura «deberían ser recopilaciones de los mejores pensamientos y escritos jamás habidos en el espíritu de la tradición humanística y la herencia anglo-americana» [21]. La Tabla 1, adaptada de su libro, muestra la distribución de los contenidos de estas 72 antologías según la nacionalidad del autor [22].

Nivel	Estadounidense	Inglés	Extranjero (traducción)	Clásico (Griego/ Romano)
9.º	75.6	15.6	7.9	0.9
10.º	71.4	18.0	8.6	2.0
11.º	98.4	0.4	1.2	0.0
12.º	9.4	68.8	19.6	2.2

Tabla 1: Distribución de los contenidos de las 72 antologías en Lynch y Evans (1963). Según la nacionalidad del autor (en porcentajes).

Como muestra la Tabla 1, la mayor parte de obras seleccionadas eran de autores a mediados de siglo, con menos de un 10% para obras extranjeras no británicas. Como interés principal, Lynch y Evans advertían acerca de la excesiva confianza hacia «un abundante número de materiales informativos, no literarios o ficticios, más relacionados a lo sumo con la prensa diaria...» y la casi total ausencia en los niveles 9.º y 10.º de «literatura escrita antes de 1930, por no hablar de antes de 1900». La Tabla 2, adaptada de su libro, muestra la distribución del contenido según la fecha (en porcentajes). Advirtiendo el objetivo fijado en la mayoría de estas antologías, Lynch y Evans señalaban bastante cáusticamente que «el conocimiento de “nuestra herencia cultural” [...] sigue siendo poco más que una promesa cuando las antologías para la mitad del curso de literatura en secundaria ignoran casi por completo toda la literatura suficientemen-

te antigua como para haberse convertido en parte de la herencia de cualquiera» [23].

Considerando que grandes cantidades de escritos en estas antologías eran «mediocres, triviales, o anticuados», Lynch y Evans proponían que, junto a «criterios de selección defectuosos», la mayor razón para la presencia de tales selecciones era el efecto «restrictivo» de muchos de los esquemas organizativos para las antologías —en particular, en lo que se refiere a organización temática—. La organización de los temas, observaban, podía contener poca o ninguna literatura. «Ponía a la literatura en una posición subordinada» —para ser utilizada con objetivos no literarios—. La función de la literatura, afirmaban, no es biblioterapéutica. Ni es su función tratar de temas sociológicos. Una obra de literatura, declaraban tajantemente, «no es un folletín social. Ni es su intención inculcar la virtud —ya sea social o personal— enseñándola directamente». La función básica de la literatura, decían, consiste en «humanizar», no en «socializar». Sin embargo —y a pesar de sus advertencias sobre la elección y el uso de la literatura para inculcar virtudes sociales, y sobre la utilización inapropiada de los temas procedentes de las ciencias sociales como esquemas organizativos para las antologías de literatura—, las tendencias anti-literarias que señalaban en los criterios de selección y en los esquemas organizativos de estas antologías del período posterior a la segunda guerra mundial no disminuyeron.

Nivel	Antes del siglo XX	Siglo XX
9.º	24.6	75.4
10.º	26.6	73.4
11.º	47.2	52.8
12.º	65.0	35.0

Tabla 2: Distribución de los contenidos en 72 antologías de Lynch y Evans (1963). Según la fecha (en porcentajes).

Un estudio de antologías de literatura llevado a cabo por Applebee en 1991 analizaba las siete series de antologías de literatura para los niveles 7.º a 12.º con *copyright* de 1989 que estaban a la cabeza. Applebee encontró que no había sufrido cambios el currículo centrado en América manifestado en las antologías examinadas por Lynch y Evans. Desde el nivel 7.º al 10.º, las selecciones de escritores británicos oscilaban entre el 12% y el 20%, mientras que para los mismos niveles estaban entre un 68% y un 79% las de autores cuyo «lugar de origen» era Norteamérica [24]. Además, las fechas de las selecciones en los niveles 9.º y 10.º en el estudio de Applebee no diferían demasiado de aquéllas del estudio de Lynch y

Evans, aunque, como muestra la Tabla 3, el pasado había desaparecido un poco más en 1989. La Tabla 3, basada en una de las tablas de Applebee, muestra también que el equilibrio entre el siglo XX y antes del siglo XX en el nivel 11.º, donde normalmente se enseña la literatura estadounidense cronológicamente, permanece idéntico al del estudio de Lynch y Evans.

Sin embargo, nos encontramos con un curioso problema de interpretación en los porcentajes de Applebee sobre los autores porque su estudio no clarificaba porqué eligió sustituir «lugar de origen» por «nacionalidad del autor», el término descriptivo utilizado en el estudio de Lynch y Evans, ni tampoco qué quería decir con «Norteamérica». Se entiende normalmente que el continente norteamericano incluye México y Canadá, el primero un país de habla hispana, y el segundo con una gran población de habla francesa. Por tanto, los porcentajes de Applebee puede que no sean comparables con los de Lynch y Evans.

Nivel	Antes del siglo XX	Siglo XX
9.º	23.6	76.4
10.º	21.7	78.3
11.º	47.2	52.8
12.º	73.2	26.8

Tabla 3: Distribución de los contenidos en 28 antologías en Applebee (1989). Según la fecha (en porcentajes).

En cualquier caso, vemos en el estudio de Applebee que el color y el género del autor son las características de selección en las antologías que parecen ser de mayor interés para él —y para el público académico a quien se dirige—. Advierte que «durante los últimos 30 años, las antologías de literatura han ampliado sus selecciones para incluir una mayor representación de obras de mujeres y obras de tradiciones literarias alternativas» y que esto es particularmente cierto en los volúmenes dirigidos a los niveles 7.º a 10.º. Sus resultados indican que, en las antologías para los niveles 7.º y 8.º, alrededor de un 21% de los autores no son blancos (éstos son los autores considerados representativos de «tradiciones literarias alternativas»), mientras un 30% de los autores son mujeres. En total, señala, entre un 26% y un 30% de las selecciones que aparecen en las antologías de los niveles 7.º a 10.º han sido escritas por mujeres.

Los resultados de todos estos estudios indican claramente el cambio ocurrido en el siglo xx de un currículum predominantemente británico a otro predominantemente americano. Las investigaciones avalan el hecho

de que los cambios se iniciaron antes de la mitad de siglo, mostrando que los profesores de inglés, como todo profesional responsable, actualizaban continuamente sus programas de literatura. En los años 60, a juzgar por el estudio de Anderson, casi la mitad de los primeros 40 títulos, aproximadamente, eran de Estados Unidos. Los estudios sugieren también la amplitud de otros cambios que siguieron a éstos ocurridos a mediados de siglo. Sólo 18 de los 43 títulos del estudio de Applebee de 1989 están en la lista de Anderson (un cambio del 68%), mientras que sólo lo están 16 de los 45 libros del estudio de la NEATE (un cambio del 64%). Finalmente, vemos en los resultados del estudio de la NEATE los inicios del movimiento que incluye obras con un contenido étnico como parte de la literatura americana. Lo que quizás sea más llamativo del cambio cultural de un currículum de orientación británica a uno centrado en Estados Unidos a lo largo del siglo xx es que parece haber pasado inadvertido, en el mundo académico y en la literatura profesional, a los profesores de inglés. Los educadores universitarios han estado aparentemente demasiado ocupados denunciando un canon «Eurocentrista» inamovible en el currículum escolar para notarlo.

También podemos observar en nuestra historia literaria una evolución en lo que es considerado como importante para un currículum de literatura. Lo que era de gran interés en el estudio de Lynch y Evans parece ser lo de menos interés en el de Applebee —la calidad de las propias selecciones literarias—. Su estudio no tiene apenas nada que decir sobre lo que todavía parece ser de importancia capital para muchos profesores de inglés. Ésta es una parte importante, pero sólo una parte, del negocio que parece haberse llevado a cabo en el pensamiento editorial detrás de las selecciones de algunas antologías actuales de literatura.

Tendencias de cambio en las décadas recientes

¿Qué impulsó tantos cambios ocurridos en el contenido de los programas escolares de literatura en las tres últimas décadas? Una de las mayores razones por las que se centró el interés en el color y género del autor puede verse claramente en la tabla de contenidos de una de las antologías principales publicada en 1964. Me refiero a esta antología sólo como un ejemplo, puesto que la situación puede generalizarse a otras antologías en uso en ese momento. En las 700 páginas de esta antología, [25] que pudo utilizarse para los niveles 9.º y 10.º, hay sólo una selección de un autor estadounidense negro —seis páginas de la biografía de Booker T. Washington describiendo su lucha por conseguir una educación—. Sólo catorce selecciones son de mujeres, y la mayoría son poemas. Es contra unos antecedentes que abandonan casi por completo a mujeres escritoras y en particular a escritores de subgrupos estadounidenses raciales y étnicos,

como debemos entender los cambios en los contenidos de las antologías de literatura, no sólo en los 30 años transcurridos entre el estudio de Lynch y Evans y el de Applebee, sino también en los años siguientes a 1989.

Influencias tanto positivas como negativas han alimentado en los últimos 30 años estos cambios necesarios. El impulso positivo ha provenido de quienes apelaban a las predisposiciones generosas que la mayoría de los educadores estadounidenses han tenido siempre hacia el más débil y del genuino interés que los mejores maestros han tenido siempre por extender el conocimiento de nuestra propia cultura y de otras. Durante los años 60 y 70, muchos educadores de inglés empezaron a reclamar el reconocimiento y la inclusión de literatura racial y étnica en el currículum escolar sobre la base de que un curso denominado Literatura Americana que no cumpliera tales requisitos podría desorientar a los estudiantes en lo que se refiere a la naturaleza y el contenido de dicha literatura.

Como sugerían los coautores de un informe de la Conferencia de la Coalición del Inglés de 1987, los estudiantes «deberían ser invitados a leer con profundidad nuestras diversas tradiciones literarias, incluyendo los escritos de hombres y mujeres de grupos raciales, étnicos y culturales distintos» [26]. Si el criterio era buena literatura, argumentaban junto con otros, entonces muchos autores de grupos étnicos estadounidenses merecen ser reconocidos sobre esa única base. Se recomendó más literatura de países de todo el mundo dada la necesidad de un mayor conocimiento del mundo. Como sostuvieron los coautores de un libro de texto de inglés, necesitamos «reconocer que ningún país o parte del mundo tiene un monopolio sobre la literatura; que bastante a menudo la literatura inglesa y americana está en deuda, de un modo u otro, con la literatura Continental, de Oriente Próximo y del Lejano Oriente» [27].

Desafortunadamente, el mensaje positivo expresado por voces civilizadas dejó de ser atendido completamente en las últimas dos décadas por el sarcasmo desvergonzado de otros «educadores» que prefirieron seguir estrategias divisorias basadas en las diferencias de género y raza. Ellos habían solido aplicar etiquetas políticas y una forma política a cualquier intento de argumentar en contra de lo que habían decidido arbitrariamente que era lo justo. Así, crearon un ambiente intimidante en el que los educadores con cualquier reserva o cuestión sobre las direcciones a seguir alentadas por la parte más radical de estas sarcásticas voces negativas, fueron completamente incapaces de articular en público ninguna crítica al sentir que la compensación por la negligencia pasada podía haber excedido las consideraciones cívicas razonables, y que ya no compensaba en espíritu.

A modo de ejemplo de las estrategias divisorias y del sarcasmo utilizado por los que promueven cambios en el currículum de literatura en las últimas décadas, se puede acudir sencillamente a los comentarios de tres «educadores» de inglés en cuatro reseñas de las principales antologías de literatura publicadas en 1989. En las cuatro reseñas, publicadas entre 1989 y 1991 en el principal periódico dirigido a profesores de inglés de enseñanza secundaria, los autores expresaron contundentemente su animadversión hacia las obras escritas por «escritores muertos» o, como se les denominaba en una de las reseñas, «*DOWGs*» (*Dead Old White Guys* — gente blanca hace tiempo difunta—) [28]. Selecciones literarias escritas por «*DOWGs*», declaraban, no «inspirarán a los estudiantes a aprender ni a los profesores a enseñar y aprender». Según ellos, los escritores deberían ser capaces de hablar «directamente a la experiencia de muchos adolescentes» y a «los intereses que los adolescentes suelen tener en los años 90». De hecho, los estudiantes «tienen que ser capacitados para tomar y respetar sus propias decisiones sobre lo que lean».

La presunción de estos autores es clara: una vez que un autor ha muerto, sus obras ya no tienen nada que decir a los adolescentes contemporáneos, especialmente si el autor muerto era varón. En lugar de dar buenos argumentos para las obras de los autores en vida que ellos consideraban merecedores de aparecer en las antologías, preferían en general atacar a los muertos. Les inquietaba que «casi la mitad de los poetas de las selecciones de literatura recientes (en una serie antológica para el penúltimo curso de enseñanza secundaria (nivel 11.º) estaban muertos» y veían que este «homenaje a los muertos» continuaba en el último curso de enseñanza secundaria (nivel 12.º). Incluso despreciaban a los muertos recientes que en algunos casos habían hablado ellos mismos de «tradiciones literarias alternativas», a pesar de ser «blancos». Por ejemplo, los autores de estas reseñas se referían a Bernard Malamud (un escritor judío-americano) y a Harry Mark Petrakis (un escritor griego-americano) como los escritores de historias cortas «más geriátricos» de una antología para el penúltimo curso [29]. Por otro lado, en la misma reseña, elogiaban la inclusión de «una carta profundamente conmovedora de Bartolomeo Vanzetti en la noche de su ejecución» —bonito ejemplo de hipocresía—. Que Vanzetti también estuviera bien muerto y fuera un varón blanco no parecía preocupante si el mensaje del escritor tenía matices políticos que encajaban con los autores de la reseña.

Pero no sólo después de muertos los autores se vuelven irrelevantes, también entran automáticamente en el rango de conservadurismo —una suerte que desafortunadamente ningún autor puede prevenir por muy radical que sea su pensamiento durante su vida—. Una sección de poesía en una antología era despreciada por su «conservadora lista de autores» precisamente porque contenía pocos autores «vivos». En las cuatro rese-

ñas, el epíteto «conservador» se aplica normalmente a cualquier antología o a cualquier sección de una antología con demasiados escritores muertos para encajar con el gusto de estos autores. Un texto del nivel 12.º que incluía a George Herbert se denominó «un estudio en conservadurismo». Las antologías para los niveles 11.º y 12.º, los dos únicos años de estudio literario que debe incluir el pasado, fueron criticados casi constantemente por no incluir de modo suficiente el presente, a pesar de que el presente siempre ha sido ampliamente tenido en cuenta durante los otros 10 años. La existencia de un canon también fue denunciada aunque de un modo discontinuo. Una antología fue criticada por reflejar «el canon literario tal como se entendía en los años 50», [30] otra por reflejar el «canon tal como existía en los 60» [31] cuestionando implícitamente cómo un canon que cambiaba cada década podía ser considerada un canon.

En suma, estas reseñas dejan claro que la calidad de las selecciones literarias de las antologías era de tan poco interés para ellos como parecía serlo para Applebee. El color, el género, y los signos vitales de los autores son para ellos, aparentemente, los criterios de selección. Nada hay que sugiera que el amor por la lectura, el desarrollo del gusto y un amplio conocimiento de las obras maestras de la literatura de nuestro propio país y de otras culturas importe algo. En este acercamiento al currículum, encontramos el contexto completo de las tendencias anti-cívicas en uso.

*Literatura multicultural: el origen literario
de una educación anti-cívica*

¿Cuáles son los orígenes de la educación anti-cívica en el actual currículum de literatura? Uno, la exclusión del currículum de la genuina diversidad de este país, y otro, el intento correspondiente de crear un sentido de una población blanca monolítica. Claramente, ninguna persona razonable puede discutir la idea de que los estudiantes deberían ser capaces de leer la buena literatura de o sobre los miembros de distintos grupos sociales de su país como parte de sus programas escolares. Y pocos educadores en los Estados Unidos lo hicieron cuando se dio el caso en los años 60; los más tempranos abogados de la literatura multicultural reivindicaban la inclusión, no la exclusión. A pesar de que su interés principal era, comprensiblemente, la literatura negra, también otros grupos étnicos americanos eran incluidos; su especificación dependía del autor, del editor o del profesor del aula. Ciertamente este fue el caso en las antologías de literatura étnica ofrecida por editores educativos y no educativos. Mientras las obras de escritores negros eran casi siempre incluidas en estas compilaciones, también tendían a incluir la literatura sobre estadounidenses irlandeses, judíos e italianos (véase, por ejemplo, *The Outnumbered*, editada

por Charlotte Brooks para Dell en 1967; *Speaking for Ourselves*, editada por Lillian Faderman y Barbara Bradshaw para Scott Foresman en 1969; *Minorities All*, editada por Gerald Leinwand para Washington Square Press en 1971; *A Gathering of Ghetto Writers: Irish, Italian, Jewish, Black, and Puerto Rican*, editado por Wayne Miller para New York University Press en 1972; *The Immigrant Experience: The Anguish of Becoming American*, editada por Thomas Wheeler para Penguin Books en 1972; y *Ethnic Writers in America*, editada por Myron Simon para Harcourt Brace Jovanovich en 1972).

En ese momento, lo étnico no era coextensivo a lo racial, la experiencia étnica (excepto para los negros y los americanos nativos) venía entendida como una experiencia de inmigración; esta experiencia incluía bastante visiblemente las experiencias de los grupos étnicos europeos, y la experiencia étnica o inmigrante fue considerada como una experiencia de transición mientras los recién llegados se iban culturizando como americanos. Sin embargo, el cambio que se efectuó en los años 70 del término «minoría» al de «multicultural», coincidió con la noción de que la experiencia étnica o de inmigración no debería suponer, y por tanto, tampoco debería considerarse, una transición hacia los modos dominantes americanos. La ideología iliberal que en este momento empezó a desarrollarse en su esencia sirvió para socavar las sensibilidades cívicas convirtiendo la raza, la etnia y el género en los determinantes del pensamiento y de la conducta individual.

Ésta es una razón por la cual, a mediados de los 90, la experiencia de inmigración de los grupos étnicos europeos es ya casi inexistente tanto en las antologías de literatura de secundaria como en las series de lecturas de la enseñanza elemental, y la «diversidad» consiste en unas pocas categorías comunes a pesar de las alusiones ocasionales a una verdadera diversidad. Por ejemplo, Scott Foresman ha publicado una antología titulada *Voces multiculturales* que recomienda como un suplemento electivo a sus series antológicas para los niveles 7.º a 12.º [32]. A pesar de que el folleto de cuatro páginas que la describe expone que la antología «celebra la inmensa diversidad de la cultura americana» e incluye obras recientes de «americanos de procedencias culturales variadas —africanos, asiáticos, hispanos, americanos nativos, europeos, autores de Oriente Medio—», se trata de una descripción que puede fácilmente confundir. Casi todas las obras son de miembros de las cuatro categorías de acción afirmativa, y hay exactamente una obra sobre un grupo étnico europeo identificable: *The Wooing of Ariadne* de Harry Mark Petrakis. Ésta aparece extraordinariamente sola en medio de toda la colección. Uno no puede evitar preguntarse si alguno de los editores de la Scott Foresman era un griego americano y que por principio insistió en que «la inmensa diversidad de la cultura americana» debería incluir al menos una obra que reflejara su proceden-

cia étnica. Por otro lado, los editores de una antología titulada *Perspectivas multiculturales*, publicada por McDougal, Littell, como parte de su serie "Correspondiendo a la Literatura", ha realizado un limpio barrido por los grupos étnicos europeos —una especie de limpieza étnica literaria, si se desea— decidiendo aparentemente que sólo los miembros de las cuatro categorías de acción afirmativa han mantenido su «identidad cultural» y tienen «herencias únicas» que pueden fortalecer y enriquecer a América [33].

El multiculturalismo ha llegado a conceptualizar la diversidad en términos muy reducidos no sólo dentro de este país sino también más allá de sus fronteras. Para su serie de *Elementos de Literatura*, Holt Rinehart & Winston ofrece un listado de los cuatro grupos principales: uno incluye los americanos-africanos con los africanos, caribeños, haitianos y/o nigerianos; el segundo incluye los mejicanos-americanos, puertorriqueños, chilenos, americanos-dominicanos, colombianos y/o españoles; el tercero viene etiquetado como asiáticos; y el cuarto, americanos nativos. Hay un quinto llamado «Otros» —única categoría que indica otros pocos grupos étnicos distintos a esas cuatro categorías de acción afirmativa de este país donde también pronto serán encasillados los escritores europeos—.

La batalla por ver quién está dentro o fuera todavía tiene mucho trecho que recorrer, a pesar del aparente monopolio de esas cuatro categorías respecto a la dirección de los cambios de los contenidos étnicos en nuestros lectores y nuestras antologías literarias. Si sólo la gente «de color» debe considerarse la principal, o más bien deben serlo los grupos étnicos reflejados en los materiales literarios multiculturales, parece ser un importante motivo de desavenencia entre quienes escriben libros que promueven la literatura multicultural. La discordia, como también la falta de coherencia interna, es patente en las obras recientes para educadores y bibliotecarios.

La exclusión del currículum de literatura de la auténtica diversidad de los americanos tiene serio interés ya que el multiculturalismo iliberal, a diferencia del liberal, pretende utilizar el currículum de literatura como instrumento para aumentar el poder político de grupos considerados de alguna manera como americanos no europeos de clase media. Esta situación ha conducido a la selección de textos para el currículum de literatura que tienen poca calidad literaria o que no responden en absoluto a la naturaleza de la literatura (como las crónicas de familia, diarios ordinarios, o prensa sensacionalista). Las selecciones se eligen sobre la base de si apoyan o no a los grupos sociales considerados «al margen de la línea socio-política principal de los Estados Unidos» [34] para que alcancen el estado privilegiado de víctimas. Y la demonización de la población blanca de este país, especialmente los americanos protestantes, parece haberse

convertido en el instrumento principal para reducir la especie de poder que parecen tener. Actualmente abundan en las clases las selecciones que describen a los miembros de grupos raciales minoritarios como santos o víctimas de la opresión blanca, tales como los de *The Bluest Eye* de Toni Morrison, *Ceremony* de Leslie Silko (sobre los problemas de los indios nativos en la América contemporánea) o *Farewell to Manzanar* de Jeanne Wakatsuki y James Huston (sobre el internamiento de japoneses-americanos durante la Segunda Guerra Mundial). Por tanto, la segunda razón por la que los grupos étnicos europeos han desaparecido en general del currículum de literatura (e historia) y han sido agrupados con los americanos protestantes blancos, está en asegurar que el prejuicio sea visto únicamente en términos raciales. Los americanos se han dividido en cinco razas falsas, con un currículum académico fundado y envilecido en las razas y cada vez más extendido para alcanzar lo que el multiculturalismo iliberal ve como el camino hacia la justicia social para las minorías raciales.

En el momento en que interesa mejorar las relaciones raciales, la estereotipación cultural contraria sumada a la condena general de una raza o de un grupo entero de gente (y la elevación a la santidad de todos los otros) no es más aceptable moralmente que los estereotipos iniciales que los educadores pretendían corregir. Pero todavía más importante, los estereotipos culturales contrarios difundidos pueden tener efectos perjudiciales sobre los estadounidenses blancos. Primero pueden provocar la culpabilidad respecto al racismo, sexismo, destrucción ambiental, inmoralidad y codicia que ha caracterizado a muchos americanos y europeos blancos a lo largo de su historia. Pero la culpabilidad raramente es un mecanismo psicológico curativo o estabilizador para motivar buenas acciones. Los estereotipos contrarios difundidos fomentan inevitablemente el odio, y después la indiferencia o la pretensión de señalar los mismos fallos en los demás, especialmente cuando es obvio a partir de la información y la experiencia del mundo real que la dicotomía cultural sugerida entre virtuosos y viciosos, aquí y en el extranjero, es falsa. Además, la presencia y acogida de los estereotipos culturales contrarios indica una doble regla establecida: que es aceptable hacer estereotipos de americanos y europeos blancos en general, pero no de otros. Los escritores de tales obras (y quienes promueven su uso) invitan a acusaciones de hipocresía y deshonestidad. Al final, el nivel moral de quienes han sido, y todavía son, las víctimas de los primeros estereotipos está degradado, y se pierde la compasión.

Tales obras también pueden dejar —tanto a los lectores americanos blancos como a los no blancos— indiferentes o en contra, de modo activo, ante las necesidades de nuestras comunidades cívicas. ¿Por qué deberían querer ser honestos, pagar los impuestos, o ser ciudadanos socialmente responsables de este país si creen que los americanos blancos casi sin

excepción han sido y siguen siendo irreparablemente racistas, destructivos del ambiente, y moralmente depravados? De hecho, si todos los estudiantes llegan a creer a partir de su currículum escolar, su cultura literaria y artística, y los medios de comunicación, que todos los valores políticos, intelectuales y morales asociados con el Oeste y especialmente con la Ilustración están contaminados, que una sociedad basada en los derechos individuales y en la noción de responsabilidad individual es incapaz de justicia social, también llegarán a creer a quienes declaran que la justicia social se lograría mejor por medio de la primacía de los derechos del grupo sobre los derechos individuales (aunque, curiosamente, no hay normalmente ningún mecanismo democrático para decidir quién debería tener la autoridad para hablar por el grupo), y por medio de una democracia cultural que se apropia de una definición de sí misma, de una elección individual genuina y, por tanto, de un crecimiento intelectual y moral.

*La construcción de programas de literatura para fortalecer
la educación cívica*

Anthony Appiah señala en su reseña que «la principal demanda del multiculturalismo —enseñar a los niños la tolerancia mutua y el respeto— no significa, tal como muchos abogados contemporáneos del multiculturalismo asumen, que el currículum deba ser radicalmente cambiado añadiendo un gran número de asignaturas nuevas». Ofrecer a «la gente joven la variedad de identidades sociales del mundo» no significa que tenga que forzárselos a «vivir en esferas separadas definidas por la cultura correspondiente a su raza, religión o etnia». El autor continúa advirtiendo que «naturalmente, debe haber alguna clase de cultura oficial. El gobierno debe funcionar en un número de lenguas reducido y es todavía más fácil con sólo una. Para que la gente se identifique con la nación, es necesario algún tipo de historia pública, algunos significados nacionales, lo que Rousseau llamó una «religión civil». Citando el último trabajo de Michael Walzer, coincide en que «la tradición liberal americana, que constituye el corazón político de nuestra cultura oficial [...] tiene sus orígenes, al menos, en la historia inglesa y de los protestantes», y requeriría, para una educación multicultural, «no la supresión de la historia liberal del currículum sino la adición de otras historias». Pero cómo sean añadidas las demás historias al currículum es el punto crucial de la cuestión actual, y Appiah no menciona este problema crítico. Tiene razón al decir que no hay tensión entre un multiculturalismo liberal y los requisitos de la ciudadanía liberal si estas otras historias no fuerzan en cada niño «su identidad “conveniente”». Pero si estas historias inculcan desprecio u odio hacia quienes pertenecen a la mayoría protestante o blanca y favorecen la no-

ción de que los derechos individuales y el concepto de responsabilidad individual del propio pensamiento y conducta son simplemente una fachada tras la que se esconde la dominación blanca, entonces la auténtica educación cívica es destruida.

Hay varios caminos por los que pueden construirse programas de literatura que mantengan la enseñanza de la literatura como una experiencia humanizadora y moralmente enriquecedora, y que fortalezcan las bases para una democracia constitucional liberal y, en particular, para la ciudadanía americana. Primero, los programas de literatura deberían ser diseñados de manera que todos los estudiantes, sin atender a su procedencia racial o étnica, fueran informados de toda la serie de diversidades raciales y étnicas de este país, compitiendo así con la idea de que el concepto de diversidad indica diferencias raciales. Esto significa incluir obras sobre la experiencia étnica europea en Estados Unidos. Hay buenas obras literarias sobre casi todos los grupos étnicos europeos en Estados Unidos, tal como he indicado en mi ensayo en el *American Educator*. Éstas versan sobre una variedad de temas que va desde los que tratan de la explotación o discriminación, centrados en las frecuentes y complejas relaciones de un grupo étnico con otro, hasta la cultura dominante, y pueden ser significativamente agrupadas con obras sobre los grupos de las cuatro categorías de acción afirmativa para mostrar los frecuentes paralelismos de sus modelos adaptativos a través de varias generaciones. De todas formas, como afirma Appiah, la formación de la identidad cultural o religiosa de los niños no debería ser responsabilidad de las escuelas públicas a través de la literatura que se escoge para sus programaciones de aula. Es responsabilidad de sus padres. Es tan importante separar etnia y Estado como lo es separar Iglesia y Estado.

En segundo lugar, los profesores deberían asegurar que la literatura de o sobre una variedad de grupos sociales no es principalmente una literatura «que culpe a los blancos» (o a los varones blancos). Ningún estudiante o grupo se beneficiará de un currículum de cuento de hadas en el que todos los personajes no blancos (o femeninos) son virtuosos y todos los blancos (o masculinos) son fanáticos, odiosos, depravados moralmente, alienados o nihilistas. Un programa de literatura de este estilo engendraría inevitablemente desprecio por la literatura y falta de compasión por los grupos «virtuosos». Esto también significa que los profesores son responsables de considerar los posibles efectos morales o retóricos de aquello que sea juzgado obra de literatura adecuada para ser usada en la clase del último curso de enseñanza secundaria. En realidad, la buena literatura excepcionalmente contiene personajes estereotipados ni tiene intenciones didácticas, incluso aunque haya algunos escritores dotados como Toni Morrison, por ejemplo, que puedan producir literatura que culpe a los blancos y que sea aceptable a los ojos de algunos críticos.

En tercer lugar, los programas de literatura necesitan mantener en un lugar central las obras de nuestra herencia cívica y literaria, algunas de las cuales son de procedencia clásica, otras de procedencia no británica y no estadounidense, que pueden facilitar la comprensión de los conceptos cívicos centrales porque reflejan claramente los valores que sostienen la democracia constitucional liberal —sus principios legales y sus instituciones políticas—. Por ejemplo, el concepto de desobediencia civil y la aceptación de la pena legal, tal como se encuentran en los escritos de Henry David Thoreau, Mahatma Gandhi y Martin Luther King, Jr. O la noción de un sistema legal que proteja efectivamente los derechos de los individuos, como en la obra de Terrence Rattigan, *The Winslow Boy*, y en la de Jerome Lawrence y Robert Lee, *Inherit the Wind*; la primera, una obra de teatro inglesa; la segunda, americana. O la idea de que los individuos pueden mantener su integridad e incluso ganarla, alcanzarla, o vivirla, como en *Huckleberry Finn* de Twain, *The Fountainhead* de Ayn Rand, *Jean Cristophe* de Romain Roland. O la idea de que la propia integridad vale la pena mantenerla incluso frente a la amenaza cierta de muerte, como en *La defensa de Sócrates*, *Antígona* y *Un hombre para la eternidad* de Robert Bolt. O tales valores como el trabajo ético, la iniciativa y la independencia, como en la autobiografía de Benjamin Franklin y en el ensayo sobre independencia de Ralph Waldo Emerson. O cómo aparece el cinismo o la maldad cuando las leyes se han corrompido o no se han observado, como en *The Oxbox Incident* de Clark o *El gatopardo* de Lampedusa. O las tensiones y el poder político se ponen en juego con una democracia que sugiere cuán difícil es hacerla funcionar, como en *All the King's Men* de Robert Penn Warren y en *The Last Hurrah* de Edwin O'Connor. O los elementos del liderazgo efectivo en una democracia, como viene poderosamente ilustrado en los discursos de Winston Churchill durante la Segunda Guerra Mundial o en los "Fireside Chats" de Franklin Delano Roosevelt.

Finalmente, con el fin de utilizar buenas obras de literatura en favor de la educación cívica, del modo quizá más productivo y poderoso, yo recomendaría enfoques interdisciplinarios en el nivel de la escuela secundaria que combinaran lecturas filosóficas (impartidas tanto en el curso de filosofía como en el de humanidades) y documentos de historia importantes, con obras literarias apropiadas, tratando de que cada grupo integrado de lecturas ilustrara el tratamiento de un concepto cívico importante. Por ejemplo, para sacar a la luz el uso y abuso del poder, se podrían combinar pasajes de Maquiavelo, Nietzsche y Schopenhauer con documentos tales como el de Los Documentos de la Federación (*The Federalist Papers*) y *La Declaración de la Independencia*, y con obras literarias tales como *Rebelión en la Granja*, *Antígona*, *Edipo Rey*, *All the King's Men* y *Anthem* de Ayn Rand. Para tratar sobre la naturaleza del hombre, se podrían combinar

selecciones de Locke, Rousseau, Mill, Jefferson, *La República* de Platón y el capítulo 3 de *Civilization and its Discontents* de Freud con *Los Documentos de la Federación* y *La Declaración de Independencia* y con obras literarias tales como *The Bacchae*, *El señor de las Moscas*, *Un tranvía llamado deseo* de Tennessee Williams, *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad. Obras literarias más recientes, así como obras procedentes de otros países del mundo, pueden siempre unirse a estos grupos de lecturas, trasladando el conocimiento que los estudiantes tengan de ellas a un contexto político e histórico más amplio.

Concluyendo con algunas apreciaciones

De acuerdo con el prefacio de los *National Standards for Civics and Government*, el objetivo para una educación cívica está en ayudar al desarrollo de «ciudadanos competentes y responsables que posean un compromiso razonable con los principios y valores fundamentales que son esenciales para preservar y mejorar la democracia constitucional americana». Sus páginas introductorias continúan advirtiendo que una participación responsable y efectiva de «los ciudadanos competentes comprometidos con los principios y valores fundamentales de la democracia constitucional americana» requiere no sólo la «adquisición de un cuerpo de conocimientos y de habilidades intelectuales y participativas» sino también el «desarrollo de ciertas disposiciones o rasgos de carácter que mejoren la capacidad individual para participar en el proceso político y para contribuir al funcionamiento saludable del sistema político y a la mejora de la sociedad». Tal como sugieren estas afirmaciones, la educación cívica en los Estados Unidos está claramente ajustada a una forma particular de autogobierno representativo. Además, las escuelas tienen como finalidad inculcar las «disposiciones o rasgos del carácter» que sustenten la lealtad hacia sus principios y valores políticos —tales como la apertura, la honestidad, la aceptación de la responsabilidad personal, la tolerancia hacia las creencias de los demás y el respeto por los derechos individuales—.

¿Por qué es tan importante que las escuelas cultiven el entendimiento y la lealtad a los principios específicos enclavados en la democracia constitucional estadounidense, y que a su vez inculquen los valores que los sostienen? Porque los principios y valores políticos compartidos son la única garantía del respeto mutuo y de la responsabilidad en un país cuyas gentes no comparten ni la etnia, ni la raza, ni la religión, ni el lenguaje originario, ni el género, ni el origen nacional. Sin este compromiso y estos valores, los ciudadanos de los Estados Unidos no tienen ninguna base común, cuando intentan resolver pacíficamente los conflictos que inevitablemente surgen entre estos principios y valores en el curso ordinario de la vida social y política.

En este contexto, los profesores de último curso de enseñanza secundaria (K-12) tienen una obligación civil y profesional a la hora de cultivar en sus estudiantes el sentido de pertenencia a una comunidad cívica — esas comunidades que son gobernadas por nuestras leyes y que se supone que reflejan nuestros valores políticos—. Al margen de su consideración de sí mismos, los estudiantes necesitan adquirir una identidad cívica como ciudadanos estadounidenses, una identidad que desbanque a todas las demás. Y para ello, deben ser capaces de estar orgullosos de ella. Ninguna nación moderna en la actualidad está integrada por un grupo de gente completamente homogéneo. El modo en que los Estados Unidos desarrollan una identidad cívica en los estudiantes estadounidenses diferirá sin duda del modo en que la mayor parte de los demás países procura conseguirlo. Pero, a pesar de algunas diferencias nacionales, aquellos países que persiguen el desarrollo de ciudadanos con mente cívica, que puedan participar en la labor siempre incompleta y continua de una democracia constitucional liberal, necesitan también desarrollar la identidad cívica de sus estudiantes. Deben tener cuidado de no sucumbir a las sirenas del multiculturalismo iliberal que afirman que la identidad cívica es opresiva y que nuestro pensamiento y comportamiento están conformados sólo por nuestro género, raza o etnia. Una identidad cívica positiva basada en el valor, la dignidad y la integridad del individuo es el amparo principal contra el pensamiento totalizador de quienes tanto desde la derecha como desde la izquierda darían completa precedencia a las reivindicaciones de comunidades a menudo artificiales —o, más precisamente, a las demandas de los portavoces autoelegidos— sobre las de los individuos. Los profesores de literatura tienen un importante papel que jugar en el desarrollo de nuestra especificidad individual y de nuestra humanidad común, y encontrarán en su propia literatura nacional al igual que en la literatura de otros países los recursos para preservar los mejores frutos de la Ilustración, si los buscan consciente y concienzudamente.

Dirección de la autora: Sandra Stotsky, Harvard Graduate School of Education, Larsen Hall, Appian Way, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 1.II.1998.

NOTAS

- [1] APPIAH, A. (1997) The Multiculturalist Misunderstanding, recensión de *On Toleration* de MICHAEL WALZER, y *We Are All Multiculturalists Now* de NATHAN GLAZER. *New York Review of Books*, October 9, 1997.
- [2] *National Standards for Civics and Government*, Center for Civic Education, Calabasas, California, 1994. Segunda edición 1997.
- [3] MUMFORD JONES, H. (1966) *Jeffersonianism and the American Novel* (Teachers College Press), p. xi.
- [4] Véase, por ejemplo, Multicultural Literature and Civic Education: A Problematic Relationship with Possibilities, en FULLINWIDER, R. (Ed.) (1996) *Public Education in a Multicultural Society*, (Cambridge, Cambridge University Press), pp. 231-264; The Transformation of Secondary School Literature Programs: Good News and Bad News, *Phi Delta Kappan*, April, 1995, 76: 8, 605-612; All of Us Have Come to America: Guidelines for Selecting European Ethnic Literature, *American Educator*, Fall 1995, 19:3, 34-38; Academic Guidelines for Selecting Multiethnic and Multicultural Literature. *English Journal*, 1994, 83:2, February, 27-34; The Changing Literature Curriculum in K-12, *Academic Questions*, Winter, 1993-94, 7:1, 53-62; y *Connecting Civic Education and Language Education: The Contemporary Challenge*, Teachers College Press, 1991.
- [5] NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION, *Reports of the Conferences on Secondary Education*, December 28-30, 1892.
- [6] *Reports of the Conferences*, p. 27.
- [7] *Reports of the Conferences*, p. 32.
- [8] WILLIAM ELIOT, C. (1898) *Educational Reform*, (New York, Century Co.), p. 403.
- [9] ELIOT, *Educational Reform*, p. 407.
- [10] WITT, P. D. (1968) *The Beginnings of the Teaching of Vernacular Literature in the Secondary Schools of Massachusetts* (Tesis no publicada, Harvard Graduate School of Education). Resumen.
- [11] McDONNELL NEEL, H. (1954). *An Analysis of English Literature Textbooks Used in American Secondary Schools Before 1950* (Tesis no publicada, University of Pittsburgh) Citada en NIETZ, (1966), pp. 40-41.
- [12] LEWIS DUNMIRE, B. (1954) *The Development of American Literature Textbooks Used in the United States from 1870 to 1952* (Tesis no publicada de la University of Pittsburgh) Citada en NIETZ, (1966), pp. 42-43.
- [13] Véase WITT, *The Beginnings...*
- [14] Véase WITT, *The Beginnings...*
- [15] Véase WITT, *The Beginnings of the Teaching of Vernacular Literature*, p. 407.
- [16] TANNER, G. (1907) Report of the Committee Appointed by the English Conference to Inquire into the Teaching of English in the High Schools of the Middle West. *School Review*, 15, pp. 37-45.
- [17] ANDERSON, S. (1964) *Between the Grimms and «The Group»: Literature in American High Schools* (Princeton, NJ, Educational Testing Service).
- [18] APPLEBEE, A. (1989) *A Study of Book-Length Works Taught in High School English*

Courses (Albany, Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York, Report Series 1.2).

- [19] STOTSKY, S. y ANDERSON, P. (1990) Variety and Individualism in the English Class: Teacher-Recommended Lists of Reading for Grades 7-12. » *The Leaflet*, Fall, pp. 1-11.
- [20] LYNCH, J. J. y EVANS, B. (1963) *High School English Textbooks: A Critical Examination* (Boston, Little, Brown and Co.).
- [21] Véase LYNCH y EVANS, p. 5.
- [22] Véase LYNCH y EVANS, p. 149.
- [23] Véase LYNCH y EVANS, p. 151.
- [24] APPLEBEE, A. (1991) *A Study of High School Literature Anthologies* (Albany, Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York, Report Series 1.5).
- [25] POOLEY, R. C.; STUART, J.; WHITE, L. y CLINE, J. (1964) *Outlooks through Literature* (Chicago, Scott, Foresman and Co.).
- [26] LUNS福德, A. y LLOYD-JONES, R. (1989) *Democracy Through Language*. (Report of the 1987 English Coalition Conference) (Urbana, IL, National Council of Teachers of English).
- [27] LAZARUS, A. y KNUDSON, R. (1967) *Selected Objectives for the English Language Arts* (Boston, Houghton Mifflin).
- [28] APPLEBY, B.; JOHNSON, G. y TAYLOR, R. M. (1989) A Hefty New Literature Series: Something for Everyone? *English Journal*, October, 78:6, pp. 77-80.
- [29] APPLEBY, B.; JOHNSON, G. y TAYLOR, R. M. (1990) An Old Standard: Scott, Foresman's *America Reads* Series. *English Journal*, October, 79:6, pp. 86-90.
- [30] APPLEBY, B.; JOHNSON, G. y TAYLOR, R. M. (1990) Another Hefty Literature Series: Counting the Cost. *English Journal*, April, 79:4, pp. 92-96.
- [31] APPLEBY, B.; JOHNSON, G. y TAYLOR, R. M. (1991) Yet Another Old Standard: HBJ's *Adventures* Series. *English Journal*, November, 80:7, pp. 93-96.
- [32] *Multicultural Voices: Literature from the United States*. (Glenview, IL, Scott Foresman), (1995).
- [33] FOOTE, D.; GRAUFF FORST, M.; HYNES-BERRY, M.; WEST JOHNSON, J.; MILLER, B. C. y PIERCE PERKINS, B. (1993) *Multicultural Perspectives*, (Evanston, IL, McDougal, Littell), p. 4.
- [34] Véase HARRIS, *Teaching Multicultural Literature*, p. 39.

SUMMARY: CITIZENSHIP EDUCATION AND THE TEACHING OF LITERATURE:
LESSONS AND SUGGESTIONS FROM THE AMERICAN EXPERIENCE

To develop effective programs for civic education in the schools today, educators must confront in some countries a deepening hostility to the inculcation of a national, or civic, identity in any form. Much of this hostility emanates from those who espouse something called «cultural democracy,» or what has recently been called «illiberal multicultural-

lism.» This form of multiculturalism may be described as an effort to «close young people off into identities already ascribed to them» and to make them think that they bear no personal responsibility for their thinking or behavior because—so the illiberal multiculturalist claims—both are determined by their «culture» or their «race, ethnicity, or gender.»

In drawing on the various academic disciplines in the school curriculum, civic educators have tended to overlook literary study for its potential contribution to civic education, both to strengthen it and to address these anti-civic forces. The ultimate purpose of this essay is to show how the construction of literature curricula and the study of literature can contribute to these goals. In this essay, I describe the anti-civic forces now at work in literature programs in American schools and explain why these forces exist. I then suggest how literature programs can honor the essence of literary study (that is, the teaching of literature as literature) and at the same time strengthen the underpinnings of a constitutional democracy centered on individual rights and a concept of personal responsibility as well as combat the anti-civic forces emanating from illiberal multiculturalism. Although I will of necessity use examples from chiefly American and British literature to illustrate my suggestions, civic educators in other countries can draw on the literature of their own countries as support for civic education and to combat these anti-civic forces provided they are clear about what they are trying to accomplish.

KEY WORDS: Literature, Citizenship Education, Multiculturalism.

(Traducción: Carmen Urpi y Concepción Naval)