

LIBRO DEL BUEN AMOR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑOLA:
OTRO CLÁSICO EN EL OLVIDO

Manuel Molina González
Jaén

Fuera del poeta, no existe poesía sin el educador
Paul Valéry

Un joven estudiante español hoy día puede haber trasegado la Educación Secundaria Obligatoria y no haber ni tan siquiera oído hablar de *El Libro de Buen Amor*. Esta afirmación se podría interpretar desde variadas perspectivas dependiendo de quien la realice. En primer lugar para quienes asistimos a un congreso internacional sobre el Arcipreste de Hita supone casi una afrenta a la materia que nos une y con más elevadas aspiraciones una exclusión intelectual denunciante ante las administraciones escolares.

Sin embargo, en otra vertiente nos encontramos con quienes en su momento planifican una Ley de Reforma del Sistema Educativo y llevan a cabo la decisión de presentar un currículum del que desaparece casi en su totalidad el acercamiento a una obra que llevaba en los planes de estudio españoles desde tiempo inmemorial. Para quienes adoptaron tal decisión es indudable que se creían en el buen camino y consideraron que *El Libro de buen amor* debería ser un pequeño apartado de un tema pequeño, dentro de una unidad pequeña como demuestra su lugar en programaciones y libros de texto, salvo honrosos y destacables casos individuales.

La pregunta es inevitable ¿qué factores operaron en tal decisión? por un lado la LOGSE¹ acoge en su génesis teorías psicopedagógicas basadas en principios adaptables al conocimiento cercano y al nivel de desarrollo evolutivo del adolescente (Vigotsky, Ausbel, Piaget).² Entre las teorías de estos psicopedagogos, por cierto bastante lejanos en el tiempo a la hora de formular sus postulados, nos encontramos que se debe partir del conocimiento cercano para los principios de comprensividad si queremos transmitir contenidos y desarrollar habilidades en un adolescente. Aparentemente una obra como *El Libro de buen amor* no está cerca de los intereses de un joven de dieciséis años y eso supone cercenarla a su mínima expresión.³

La principal crítica sobre las intenciones de quienes decretan una reforma de la Enseñanza Media en España desde la óptica de la Lengua y la Literatura Española radica en dos factores a juicio de quien esto escribe:

1. - La separación de Lengua y Literatura se funde en una sola opción en la Secundaria Obligatoria como amalgama

¹ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE). BOE del 4 de octubre de 1990.

² Para no elaborar un listado harto extenso de bibliografía apuntemos que las teorías de los autores aludidos se encuentran en síntesis en Coll, César *et al.*, *El constructivismo en el aula*. Grao, Barcelona, 1993.

³ En el polo opuesto de esta afirmación y como contraste es adecuada la lectura de García Jiménez, Salvador. *El hombre que se volvió loco leyendo El Quijote*. Ariel, Barcelona, 1996.

2. - Dicha unión no supone un equilibrio horario que supla la fusión en el Bachillerato. Se pasa de siete horas lectivas semanales (4 para Lengua y 3 para Literatura) a tan sólo 3 horas para ambas materias fusionadas y casi fulminadas.⁴

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria *El Libro de buen amor* no encuentra hueco en las programaciones (en el antiguo Bachillerato y Formación Profesional en el nivel educativo correspondiente sí que lo encontrábamos). El Decreto que regula las programaciones no se refiere a una obra como la que nos ocupa y así nos hallamos con que alguna editorial voluntariosa inserta en sus libros de texto algún fragmento de *El Libro de buen amor* como la muerte de Trotaconventos, la disputa de griegos y romanos o alguna enumeración de la batalla de Don Carnal y Doña Cuaresma.

En el caso de los profesores y profesoras de secundaria es un hecho el desconcierto en el que se encuentran cuando se implanta la nueva ley y no saben qué hacer con los autores clásicos. En teoría se dispone de toda la libertad del mundo para programar unidades, pero por otra parte planea la sombra de una evaluación que coarta la intención de quienes se enfrentan a un campo de posibilidades tan excesivo que abarca desde la comunicación oral y escrita hasta los medios de comunicación de masas.⁵

Para la elaboración de esta comunicación he requerido la opinión de distintos profesores de secundaria y universitarios. Como muestra de la idea que desarrollo selecciono la mostrada por el catedrático de Lengua Miguel González Dengra, que en síntesis recoge la mayoritaria de los profesores consultados.

El estudio del Arcipreste de Hita y de su obra *El Libro de buen amor* está reducidísimo en el actual plan de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En concreto, los manuales con los que trabajo en el I.E.S. "Albayzín" de Granada así lo atestiguan. En 3º de ESO, se trata de un libro de texto de la Editorial Bruño y en 1º de Bachillerato de otro de la Editorial Oxford.

Por lo que respecta a 3º de ESO, el Arcipreste se estudia dentro de la lección 4, que, en su parte de literatura, se titula *La poesía medieval*, que, a su vez, tiene un amplio apartado de "más de una página" dedicado a la poesía culta y el mester de clerecía. Pues bien, en ella, se recogen en SIETE RENGLONES lo que hay que saber del pensamiento de Juan Ruiz (ni uno para su vida) y en la cifra admirable de DIEZ RENGLONES lo que se debe estudiar el alumno de *El libro de buen amor*.

La situación no es mucho más halagüeña en el manual de Primero de Bachillerato, ya que en la lección 11, *La lírica y la narrativa en la Edad Media* -dieciséis páginas en total-, se dedica una página (con un amplio grabado) y dos textos para estudiar:

- Fecha de composición y autoría (4 renglones).
- Estructura (11 renglones).
- Sentido de la obra (7 renglones).
- Fuentes (8 renglones).

Todo esto es suficiente para estudiar una de las obras más notables de la literatura medieval española y de las más influyentes en la literatura posterior.

⁴ Desde la reforma de García Alix en 1900 nunca se había bajado de 6 horas semanales dedicadas a impartir Lengua española. Véase Real Decreto de 20 de julio de 1900.

⁵ Resultaron clarificadores algunos esfuerzos como el de Cerezo Arriaza, Manuel *et al.*, *Semiótica y didáctica de la lengua y de la literatura*, CEP Granada, 1993; o el del binomio precursor Rincón/Sánchez-Enciso, *Propuestas creativas para tres temas de literatura medieval: los trovadores. Libro de buen amor; La Celestina*. ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, 1983 y *El alfar de poesía*, Teide, Barcelona, 1986.

Si lo comparamos por ejemplo con lo que ocupaba en otro libro de texto⁶ del año 1977, correspondiente a 3º de Bachillerato (el actual 1º de Bachillerato) parece que sobran los comentarios. El tema del Arcipreste de Hita ocupaba 22 páginas de 460 del total de la obra. A él se dedica un tema completo, concretamente el tema 2: *la literatura medieval* y a éste un Apartado, el 2.4 titulado *El Libro de buen amor* con los siguientes apartados:

- Contexto histórico, social y cultural
- Contexto literario
- ¿Qué sabemos del autor del *libro de buen amor*?
- La obra: *LBA*
- a. Manuscritos
- b. Técnica: estructura, autobiografismo, temas, estilo y lengua
- c. Fuente
- d. ¿Didactismo?
- e. Valor y significado
- Textos
- Trabajos
- Lectura del libro
- Comentario de textos

Queda suficientemente demostrado el olvido que tratamos. Si ahondásemos en cualquier libro de texto de otra editorial nos encontraríamos con semejantes criterios por lo que se deduce que las mencionadas editoriales no son causantes del olvido sino que se amoldan al proyecto que viene implantado desde el Ministerio de Educación; teniendo en cuenta que los libros de texto deben contar con el beneplácito de éste para su uso de forma oficial en un centro y durante un tiempo no inferior a los cuatro años.

Otro hecho decisivo y parejo en la desaparición de los clásicos de la literatura española es la supresión del Latín y el Griego en la Educación Secundaria Obligatoria. Con el desconocimiento de estas lenguas va pareja la ignorancia sobre el mundo clásico greco-latino, de tanta importancia en *El Libro de buen amor*;⁷ por lo que para abordar una clase sobre este libro deberíamos previamente atender a unos principios de cultura clásica con la ocupación temporal que ello supone y teniendo en cuenta cómo sobre la cabeza del profesor pende una espada de Damocles entreverada bajo los nombres de evaluación y temario lo más lógico es que se plieguen las intenciones y se opte por lo más práctico: a otra cosa. El hecho que ha ocupado numeroso artículos en distintas publicaciones apareció ya reflejado en un editorial del diario *El País*:

No se trata de regresar a un tenebroso pasado escolar. Se trata de no desperdiciar un patrimonio europeo y de habilitar al alumno para un futuro que la institución escolar no puede anticipar en sus detalles. El latín nunca sustituirá al inglés, pero estudiándolo se aprenderá más que la declinación de *rosa, rosae*. Si sólo fuera eso, no valdría la pena estar discutiéndolo.⁸

⁶ López Robles, M./ López Vergara, M.C., *Literatura Española 3º BUP*. Teide, Barcelona, 1983.

⁷ véase por señalar un ejemplo notorio, Deyermund, Alan, "The Greeks, the Romans, the Astrologers and the meaning of the *Libro de buen amor*", *RN*, v, (1963)pp. 88-91.

⁸ *El País*, viernes 13 de mayo de 1994.

A lo anteriormente mencionado podríamos añadir que *El Libro de buen amor* era ya una obra difícil para los jóvenes estudiantes de la época en que se escribe, pese a su formación latina como lo ha indicado el profesor Blecua. También apunta el profesor otro dato que nos sirve para avanzar en nuestro rastro de claves para el olvido del libro del arcipreste de Hita. La aseveración parte de considerar a éste como un libro difícil:

Las obras maestras suelen deleitar a los lectores y martirizar a los críticos que intentan aprehender desde su perspectiva histórica e ideológica la pluralidad de sentidos que, al parecer, yacen ocultos tras la corteza de la literalidad. Cuanto más una obra como el llamado *Libro de buen amor* cuyo autor, desde el principio al fin, insiste en cómo el lector debe efectuar ese sutil ejercicio crítico y extraer el sentido profundo de sus palabras, porque “muchos leen el libro e tiénelo en poder/ que non saben qué leen nin lo pueden entender” (1390ab). Si a esto sumamos las dificultades de transmisión e interpretación literal del texto y las penumbras que envuelven al autor, al título y a la fecha de composición, se comprende que la obra haya sido objeto de las más variadas interpretaciones que, si en algún caso se complementan, en general se contradicen.⁹

Los cambios bruscos del tono -que van de lo grave a lo cómico, de lo culto a lo coloquial, de lo sagrado a lo profano- producen en el lector actual, educado en otros sistemas narrativos cultos o populares, la sensación de andar perdido en un universo literario que le es ajeno, que no controla, como consecuencia lo rehuye.

Otro factor que se apunta para que un joven de dieciséis años no pueda entender la trascendencia de *El Libro de buen amor* radica en el desconocimiento del contexto histórico-social en el que surge. De los planes de estudios no sólo desaparecen los estudios literarios sino que la enseñanza de la historia también ha contado con su propio naufragio. Con independencia del hecho que supone que cada Comunidad Autónoma lleve a las aulas su historia como la más garante de su propia identidad, el concepto de globalidad o de linealidad, cuando no el de la periodización casi no existen para un joven alumno español de Secundaria. Este hecho invalida la ubicación de una obra en el espacio y en tiempo, es decir, casi la hace perder su identidad. No tendría valor más allá del privado la siguiente afirmación:

El Libro de buen amor anclado en las nebulosas tradiciones literarias medievales, con otros móviles compositivos distintos, sin descendencia original, que nos resulta ininteligible y extraña. En otras palabras: una anomalía literaria, cuya intención como obra de arte se nos escapa. Y es que hemos perdido sus coordenadas histórico-literarias hasta el punto de no poder situarla con claridad, aunque sí con aproximación por falta de datos estrictamente literarios en una época.¹⁰

Ni que decir tiene que la aparentemente difícil comprensividad para un lector especializado supone un serio obstáculo para que el hecho literario, que requiere esfuerzo, se pueda acercar a los intereses de los adolescentes.¹¹ Parece este dato un difícil escollo para

⁹ Blecua, Alberto, ed., *El libro de buen amor*, Cátedra, Madrid, 1998 p. xiii.

¹⁰ Blecua, Alberto, op. cit., p. xxv.

¹¹ El escritor Javier Marías hacía referencia, desde *El semanal* (3-3-2002) página 6, al hecho de que los jóvenes españoles, según una reciente encuesta, querían dedicarse en el futuro y en este orden a ser: actor o actriz, famoso (sic), presentador de televisión, político, modelo, deportista de élite, princesa o príncipe, reina o rey. Sobran los comentarios.

su inclusión en los planes de estudios oficiales. La suma de la dificultad unida a la falta del estudio cronológico nos llevan a compartir las consideraciones del profesor Mainer:

No hay otro conocimiento de la literatura que no sea el histórico, como al cabo han terminado por descubrir los más fieles inmanentistas, ni hay otra realidad de lo que llamamos literario que no sea su sucesión histórica en el tiempo; como ha escrito alguna vez Francisco Rico, lo que entendemos por Literatura es, en fin, la historia de la Literatura.¹²

La cronología, salvo en un apretado programa de Bachillerato que divide en dos megacursos toda la historia de la literatura española, ha desaparecido de la enseñanza de la literatura. Veamos, en síntesis, que estos dos totémicos cursos abarcan:

1º Bachillerato: de los orígenes hasta el s. XIX.

2º Bachillerato: todo el siglo XX (junto a las tendencias europeas)

Por si fuese poco el desasosiego que generan en el profesorado tales planteamientos añadiremos que a estos se les une la enseñanza de la lengua española, de los medios de comunicación, y un largo etcétera, que para acrecentar aún más la presión, cuenta con una evaluación externa¹³ como es la selectividad. La pregunta es relevante ante tal panorama: ¿Quién dedica más de una hora en todo el Bachillerato a la enseñanza de *El Libro de buen amor*?

El propio Mainer señala en unas breves líneas otro impedimento para el desarrollo del *Libro de buen amor*, y los clásicos castellanos por extensión, en los planes de estudio:

Américo Castro prevenía [en 1922] la debilidad de la lengua española y la propia acción unificadora del Estado frente a la marea creciente de los regionalismos políticos catalán y vasco.¹⁴

Unos ochenta años después de la preocupación de Américo Castro la realidad nos ha demostrado en el suceder de los años que se dedica en ocasiones más tiempo al estudio de un autor local o comarcal que a los clásicos de nuestra literatura española, puesto que se ha visto desde los nacionalismos a estos como parte de un nacionalismo centralista al que se contrarresta no sólo en comunidades históricas como Galicia, Cataluña o País Vasco con autores en la propia lengua sino que desde otras comunidades incluso se ha recurrido a los denominados autores regionalistas con tal fin. Por poner un ejemplo exterior y así evitar susceptibilidades: la obra de Frank Kafka fue escrita en lengua alemana, de ahí que sea una anécdota su estudio en Chequia, su patria, por el mero hecho de no hacerlo en una lengua como el checo.¹⁵ La paradoja es ejemplar para nuestro caso. Las pruebas son evidentes si seguimos el rastro a nuestros clásicos por la variada geografía autonómica.

¹² Mainer, José Carlos, "La invención de la literatura española" en *Literaturas regionales en España*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1994, p. 23.

¹³ Véase sobre el ingente sistema de evaluación una síntesis en Casanova Rodríguez, M^a Antonia, "La evaluación en el área de Lengua y Literatura", en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 293-334.

¹⁴ Mainer, op. cit., p. 45.

¹⁵ Véase por ejemplo la comparación de dos sistemas educativos europeos en Martín Vegas, Rosa Ana, "Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas lengua castellana y literatura/deutsch", en *Revista de ciencias de la educación*, nº 176, (1998), p. 489-506.

El carácter localista hoy día de las investigaciones (y de abundantes ayudas oficiales) también va en detrimento del acercamiento a obras de carácter genérico. Parecería impensable que un autor local y menor robara tiempo a obras clásicas de la literatura española, pero la realidad demuestra lo contrario. Y así actúa de motor en el estudio de *El Libro de buen amor* que por ejemplo sea de Alcalá la Real¹⁶ o de Alcalá de Henares, que el patio de La Celestina lo encontremos en tres localidades distintas o que la posada de Don Quijote se reparta en varias localidades manchegas. ¿Por qué se produce este hecho? Parece ser si lo analizamos que por dos motivos:

1.- Por la exaltación geográfica local que supone que un autor vea la primera luz acá o acullá dado que su obra pudo verse inspirada por ese espacio.

2.- Por el beneficio económico que como marca ofrece un nombre consolidado y de cierto prestigio cultural.

Parece obvia la pregunta ante estas cuestiones ¿se lee más a Jorge Manrique porque naciese en Segura de la Sierra o en Paredes de Nava? La idea es que no debería ser así pero si esa respuesta fuese positiva bienvenida sea siempre y cuando genere su lectura.¹⁷

Otra prueba en contra del lugar de los clásicos de la literatura española en el Currículum de Secundaria es la aparición de la literatura denominada juvenil con el implemento de los temas transversales, que han relegado las lecturas de los clásicos a un segundo orden o se han situado a la par respecto a las obras que aparecen dirigidas al público juvenil. Analicemos este hecho porque nos apunta otro factor clave en el olvido de nuestra obra.

En la mayoría de centros docentes al abrigo de la nueva ley de 1990 se produjo un cambio cualitativo respecto a lo que se denomina lecturas obligatorias. La filosofía de estas lecturas desde que se implantaron respondían a un acercamiento hacia las obras consideradas más importantes de nuestra historia literaria.¹⁸ El profesorado atisbó una salida fuera de la estricta norma en los postulados de Michel de Montaigne respecto a la obligatoriedad de las lecturas. El autor francés dedica uno de sus ensayos al libro.¹⁹ En ese ensayo hay una frase memorable, según lo cita Borges: “No hago nada sin alegría”. Montaigne apunta que el concepto de lectura obligatoria es un concepto falso. Dice que si él encuentra un pasaje difícil en un libro, lo deja; porque ve en la lectura una forma de felicidad.²⁰ El otro polo opuesto lo supone Emerson, para éste la dificultad de una lectura es un placer por descubrir y en ese descubrimiento reside el principal encanto que debe aprovechar el lector.

¹⁶ En este sentido muestro todos mis respetos por las investigaciones de Criado de Val *et al*, *Glosario de la edición crítica del Libro de Buen amor*, Seresa, Barcelona, 1972, en la dirección del origen alcarreño, la del origen segoviano presentada por Tomás Calleja en este congreso o Carmen Juan Lovera en la jienense recogida de la propuesta investigadora en torno a Juan Ruiz de Cisneros de Emilio Sáez y José Trenchs, “Juan Ruiz de Cisneros (1295/1296-1351/1352) autor del buen amor”, en *Actas...*, 1972, pp., 365-368. Las tres sintetizan el esfuerzo de la investigación en esa línea. En otros casos no podría decirse lo mismo; quedan obviados. Amplificando las palabras del profesor Rico respecto al origen alcalaíno diremos que al autor del *Libro de buen amor* “le hubiese gustado nacer en los tres sitios”.

¹⁷ Sobre este asunto se puede profundizar en el monográfico de la revista *Textos* (1998), nº15, año v, Grao, Barcelona.

¹⁸ Véanse casos ejemplares en este sentido como el de las antologías que aparecieron el periodo republicano con el intento de cambio educativo, como muestra sirva Hernanz, Norberto, *Los clásicos en la escuela*, Madrid, Escuelas de España, 1935.

¹⁹ Montaigne, Michel de, “Sobre la educación de los niños”, en *Les essais*. Plattard, Paris, 1947.

²⁰ Manuel, Alberto, *Historia de la lectura*. Alianza, Madrid, 1998, p. 10.

La obligatoriedad de las lecturas siguiendo el principio de Montaigne se decantó por lo práctico-lúdico y aparecieron en las programaciones lecturas hasta entonces inéditas e inauditas, sobre todo en su relevancia y planteamientos. Desde las propias editoriales se avistó un nuevo negocio y aparecieron nuevas colecciones que hasta ese momento pertenecían al campo privado de la lectura, que se veían en progresión insertadas en el campo público-obligatorio de la enseñanza.

Con los principios de la reforma de 1990 una obra como *El Libro de buen amor* quedaba relegada por una extraña inversión a ser lectura de Bachillerato, nunca de secundaria obligatoria, al parecer por su alejamiento de ese principio tan irónicamente borgeano de la utilidad y la alegría. Era éste un libro triste, aparentemente sin valores transversales ni alegría entre sus líneas; y sobre todo, requería un esfuerzo intelectual para situar la acción en un tiempo casi de nebulosa para una mente adolescente y en unos espacios fuera de los principios psicológicos de desarrollo próximo.

Una de las claves del alejamiento de los adolescentes de las lecturas obligatorias clásicas lo ha puesto de manifiesto en un artículo Delgado Gómez.²¹ Según este autor radica el abandono de la lectura de los clásicos en el distanciamiento que supone desde la perspectiva lectora de un adolescente el tratamiento del mencionado concepto de tiempo:

Para los clásicos, entendidos como dice Habermas, el tiempo no era un problema. Al menos, no el mismo problema que hoy es. Ellos podían demorarse, suprimir, acelerar, pedir la complicidad del lector para concluir el libro. Esto ya no es posible en la actualidad. Lo cual no quiere decir que en la actualidad se escriban malos libros, sino tan sólo libros diferentes

Aunque en apariencia lo mencionado nos pueda parecer un tanto desfavorable para la enseñanza de una obra como *El Libro de buen amor* donde el espacio y el tiempo para nada corresponden con el concepto aún incierto que de ellos tiene un adolescente basten los argumentos de Chaytor para mantenernos en la necesidad de su inclusión en los programas oficiales de secundaria:

La Edad media apreciaba la habilidad en el oficio por encima de todas las cosas. La poesía se componía para ser oída, no para ser leída; su objeto era proporcionar placer al oído... por lo tanto la poesía medieval tenía que poderse recitar, si no era capaz de superar esta prueba, el poeta era considerado como un chapucero.²²

Bajo esa idea se puede encontrar una motivación para el alumnado de secundaria que puede percibir la poesía como algo ajeno a él, cuanto más si es medieval y no la entiende a priori, porque una vez que la domina aparece el goce. No creemos por tanto que la causa de la desaparición de *El Libro de buen amor* responda a que la forma poética medieval es ajena a un adolescente de 14-18 años, puesto que lecturas como *El señor de los anillos*, y otros títulos parecidos han demostrado que la época medieval es factible para el estudio de los mencionados jóvenes.

²¹ Delgado Gómez, Alejandro, "¿Por qué no leen a los clásicos?" en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 113 (1999), p. 18-25.

²² H.J. Chaytor, *From script to print. An introduction to medieval literature*. Heffer, Cambridge, 1945, p. 3. Citado en AA.VV, *Historia y Crítica de la Literatura Española*, tomo I, Crítica, Barcelona, 1980, pp. 37-40.

Atisbemos un grado de optimismo y alejemos el fantasma de nuestra conciencia docente creado por Tom Sharpe en el denostado profesor *Wilt* del lejano y a la vez tan cercano año de 1976 ¡catorce años antes de nuestra reforma educativa! El mencionado personaje observa cómo su infatigable vocación se mina a diario en la tarea de explicar Shakespeare o *El señor de las moscas* a carniceros tres o yeseros uno. No lo vimos venir. Quienes se dediquen a la enseñanza de literatura española en la Secundaria sabrán de qué hablo, para los neófitos sirvan estas breves líneas extraídas de la ficción de Sharpe y en sencillo ejercicio cámbiese la obra mencionada por *El Libro de buen amor*:

El tiempo así como la grosería intransigente de yeseros habían cambiado todo esto. Los ideales de *Wilt* se habían evaporado, siendo sustituidos por la convicción de que el hombre que decía que la pluma era más poderosa que la espada debería haber intentado leer *El molino de Flandes* a *Mecánica del motor* Tres antes de abrir la boca. En opinión de *Wilt*, la espada tenía mucho más a su favor.²³

Por fortuna aún perdura para los futuros profesores de Secundaria un acercamiento a la obra de Juan Ruíz a través del temario de oposiciones,²⁴ en el que ocupa un lugar todavía destacado compartiendo tema con Gonzalo de Berceo. Sirve este hecho para que aquellos que en las facultades no tuvieron esa oportunidad puedan disfrutar de una última. En la espera de que no merme la ilusión del nuevo profesorado la infatigable lucha por una plaza de funcionario de enseñanza de literatura; en estos, al menos, habrá quedado como rescoldo *El Libro de buen amor*. Del uso que hagan de este conocimiento lo decidirá el futuro. Si sus enseñanzas se encaminan hacia el olvido de los clásicos o a la recuperación de estos parece que lo decidirá una nueva reforma -toquemos madera- bajo el nombre siempre tan cargado de intenciones como es la Ley de Calidad de la Enseñanza, todavía en borrador. Por cierto, un objeto muy útil en la enseñanza y nueva metáfora del olvido en el terreno de los clásicos de nuestra literatura.

²³ Sharpe, Tom, *Wilt*. RBA editores, Barcelona, 1993, p 38.

²⁴ Temario de oposiciones de acceso a la función docente, año 1993. Tema 43: *El mester de Clerecía: Gonzalo de Berceo. El arcipreste de Hita*.