

Paola BELLOMI 

Università degli Studi di Siena

paola.bellomi@unisi.it

EL ‘REVIVAL’ DE LA LITERATURA Y LA CULTURA SEFARDÍES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ACTUAL

ABSTRACT The Revival of Sephardic Literature and Culture in Current University Education

Sephardic Conversos' literature is an example of the capacity of a minority culture to survive and save its identity both in propitious historical and social contexts and in dramatic moments. The Departments of Hispanic Studies have recently developed an interest in the study and recovery of the Sephardic Conversos past, silenced or simply forgotten for a long time. In this paper I will present my own experience as a teacher and a researcher of this particular genre of literature; in particular, I will focus on two aspects: the didactics and the research. The aim is to propose a debate on the importance of this topic in the academic field from an educational point of view; furthermore, I suggest a reflection on the interrelation between educational purposes and research freedom.

Key words: Sephardic Studies, Jewish Studies, Academic Policy, Cultural policies of the European Union, Project ESTHER, Minorities, Academic Research

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrollará en tres partes: la primera se centrará en algunas consideraciones de tipo jurídico relacionadas con la línea trazada por la Unión Europea acerca del tema de la educación y de la cultura; en la segunda parte se quiere proponer una reflexión sobre el estatuto actual de la enseñanza de la literatura en Italia; en la última parte se pretende reconstruir, a grandes rasgos, el panorama didáctico de la enseñanza de la cultura y la literatura sefardíes, con algunos ejemplos sacados de mi experiencia como docente e investigadora.

1. PREMISAS JURÍDICAS

El año 2018 es el Año Europeo del Patrimonio Cultural y, según se lee en la ficha técnica dedicada a la política cultural de la UE (2018), la iniciativa *pretende destacar el papel del patrimonio cultural europeo en el fomento de una visión compartida de la historia y de la identidad*¹ (es interesante notar que en la versión italiana la *visión compartida* se traduce por *un sentimento condiviso di storia e identità*)². Los puntos que se subrayan en la ficha se centran en la importancia de la cultura en las políticas de las instituciones comunitarias, que, entre los objetivos que se han propuesto, consideran como fundamentales el respeto de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística del Viejo Continente, junto con la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo (artículo 3 del Tratado de la Unión Europea). Entre las acciones que la UE se ha dado en este ámbito, se halla *la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos, la preservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea y el fomento de los intercambios culturales no comerciales y la creación artística y literaria, también en el sector audiovisual*³. Finalmente, entre las cuatro prioridades determinadas en la Agenda Europea para la Cultura, me importa subrayar dos: la que promueve *una cultura accesible e integradora* y la que promueve *la diversidad cultural*⁴.

A partir de esta breve panorámica de la actual política de la Unión, se puede argüir que, dentro del así llamado ‘patrimonio cultural’, la literatura también es una protagonista de las acciones en defensa del multiculturalismo, de la integración y de la defensa

¹ El presente artículo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación SIR del Plan Nacional E.S.THE.R. «Enquiry on Sephardic THEatrical Representation», financiado por el MIUR [ref. núm. RBSI14IDE8]. K.A. Iskra, “Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La cultura”, *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.1.html.

² Eadem, “Note sintetiche sull’Unione europea 2018. La cultura”, *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.1.html.

³ Eadem, “Fichas técnicas...”

⁴ Ibid.

de las minorías. Esto está respaldado por la política lingüística⁵ y la educativa⁶ de la UE. A pesar de que, en materia formativa, cada Estado miembro tiene derecho a su autonomía gestional, la UE interviene con propuestas de apoyo que pretenden:

- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando, entre otras cosas, el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas educativos de los Estados miembros, y
- fomentar el desarrollo de la educación [universitaria] a distancia⁷.

Desde un punto de vista jurídico, por tanto, los estados miembros tienen el respaldo de la Unión en la construcción de una sociedad abierta a través de sus estrategias lingüística, educativa y cultural. Dentro de estas categorías incluiría, como parte integrante, la literatura, aunque considero necesaria una reflexión sobre el papel que los profesores de filología tenemos en el macroproyecto educativo de la UE.

2. PREMISAS TEÓRICAS

En los últimos años, en el mercado editorial italiano (que es el que mejor conozco) se ha notado un aumento de los libros sobre la importancia de la enseñanza de la literatura y de las materias humanísticas en nuestro presente. Asimismo, se han multiplicado las intervenciones en la prensa de profesores que lamentan la dramática situación en la que se encuentra el sistema educativo italiano y denuncian a los culpables de todo esto: se trata de una verdadera reivindicación del papel del profesor de letras y de la belleza del trabajo educativo en las aulas, en contacto directo con los adultos del futuro.

Quizá el libro más significativo que dio comienzo a esta 'reivindicación' sea el de Massimo Recalcati, titulado *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, cuya introducción comienza con esta desoladora descripción: *No respira, apenas cuenta ya en absoluto, renquea, es pobre, está marginada, sus edificios se caen a pedazos, sus profesores se ven humillados, frustrados, ridiculizados, sus alumnos han dejado de estudiar, se muestran distraídos o violentos, defendidos por sus familias, caprichosos y procaces, su noble tradición está en irremisible decadencia. Decepcionada, angustiada, deprimida, no sólo nadie le otorga reconocimiento, sino que es criticada, ignorada, violada por nuestros gobernantes, que han recortado cínicamente sus recursos y han dejado de creer en la importancia de la cultura y de la formación que ésta debe defender y transmitir. ¿Ha muerto ya? ¿Sigue viva?*

⁵ M. Franke, "Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La política lingüística", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.6.html.

⁶ Idem, "Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La educación y la formación profesional", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.3.html.

⁷ Ibid.

*¿Sobrevive? ¿Sirve aún de algo, o está destinada a ser un residuo de un tiempo definitivamente pasado? Éste es el retrato del extravío de nuestra Escuela*⁸.

Última en el orden cronológico, ha vuelto a reflexionar sobre el estatuto positivo y el valor indispensable de la literatura y de su enseñanza en nuestra actualidad Anna Angelucci, profesora de italiano y latín en un instituto de Roma. En su carta abierta, publicada el 7 de octubre de 2017 en la plataforma ROARS (Return On Academic Research), rechaza la posición del Prof. Luca Serianni, catedrático de Historia de la Lengua Italiana en La Sapienza de Roma y colaborador del MIUR, el Ministerio italiano de la Educación, la Universidad y la Investigación, que en una entrevista reciente afirmaba que la reforma educativa de la enseñanza del italiano (es decir, de la lengua y la literatura italianas) tenía que apostar por una formación menos literaria y más comunicativa, más sintética y menos argumentativa⁹. A esta reducción de la literatura como herramienta de aprendizaje y conocimiento, Anna Angelucci contesta defendiendo –de manera razonada y razonable– la enseñanza de la literatura en los institutos y concluye que los contenidos lingüísticos tienen que apoyarse en los literarios para una formación amplia y democrática porque la literatura no es el estudio de los resúmenes de los cuentos o de las paráfrasis de los textos poéticos, sino el aprendizaje de una *condición irrenunciable de estar en el mundo*¹⁰.

En 1980 Lore Terracini, hispanista italiana de origen judío y teórica de la didáctica de la literatura, escribía en su ensayo *Los signos y la escuela. Didáctica de la literatura como práctica social*¹¹ que una reflexión sobre una mala práctica (en su y nuestro caso, la enseñanza de la literatura) es ya de por sí un hecho positivo puesto que demuestra que hay una concienciación de que existe un problema¹².

A pesar de haberse publicado hace casi cuarenta años, el libro de Terracini presenta una serie de consideraciones cuya vigencia es terrorífica, sin miedo a la exageración. Lo cual está atestiguado también por el hecho de que se dedique hoy tanta atención al debate sobre el papel de la filología y la necesidad de su existencia en una sociedad que parece considerarla como un estorbo o como una pila de enseres de los que se puede prescindir.

Terracini (a quien me referiré a menudo en las páginas que siguen) considera la didáctica de la literatura no como algo accesorio en la vida de un individuo, sino como algo íntimamente existencial, y además declara desde el comienzo su visión de la enseñanza como un acto político, es decir, como algo que interesa la ‘res publica’; una

⁸ M. Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, trad. C. Gumpert, Barcelona 2016.

⁹ I. Venturi, “La svolta di Mister italiano: ‘Dalle medie alla maturità meno temi e più riassunti’”, *La Repubblica*, 18 septiembre 2017, [online] http://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/.

¹⁰ A. Angelucci, “Sull’insegnamento dell’italiano a scuola. Lettera aperta al Professor Luca Serianni”, *ROARS. Return On Academic Research*, 7 octubre 2017, [online] <https://www.roars.it/online/sullinsegnamento-dellitaliano-a-scuola-lettera-aperta-al-professor-luca-serianni/>. Las traducciones del italiano que aparecen en este trabajo son mías.

¹¹ L. Terracini, *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino 1980.

¹² *Ibid.*, p. 9.

posición esta que comparto: como profesores de filología, si pensamos que nuestro trabajo no tiene importancia real o que la tiene muy limitada por el hecho de que simplemente 'damos clase de literatura' y, como todo el mundo sabe, 'la literatura no sirve para comer' (el ministro de Economía del Gobierno de Berlusconi, Giulio Tremonti, en 2010 declaró que 'la cultura no da de comer'), estamos fracasando como profesionales.

En un punto la realidad educativa que Terracini describe es diferente de la hoy; en 1980 todavía era posible un postulado como el siguiente: *el lugar privilegiado que en la tradición cultural italiana las disciplinas humanísticas y en particular las 'bellas letras' siempre han tenido y siguen teniendo con respecto a los estudios científicos (tanto en la antigua escuela de la élite como en la escuela de las masas), y el peso que esto puede tener en la sociedad italiana*¹³.

Creo que actualmente nadie se atrevería a decir que la cultura humanística tiene más prestigio que la científica; y, una vez más, esto está testimoniado por el número de asignaturas que, también en las carreras universitarias de letras, se da de lengua y lingüística y las que se reservan a la literatura (cuya etiqueta ahora se ha ampliado a 'Cultura y literatura'). Incluso en los departamentos de Filología, el profesor de literatura tiene que justificar su existencia por el desprestigio que padece esta asignatura dentro de una política académica que pide más técnicos (de ahí el incremento del peso de los estudios lingüísticos, a menudo confundidos con las asignaturas de lengua o lenguajes de especialidad) y menos teóricos. Además, la enseñanza de la literatura en nuestra época de la 'universidad de masas' tampoco sirve para crear un sector amplio de consumidores culturales (menos aún cabe hablar de la posibilidad de considerar a los estudiantes como productores de pensamiento y, eventualmente, transmisores de conocimiento, como en la hipótesis que presentaba, en cambio, Terracini¹⁴). Los datos de lectura y de venta de libros en Italia son desoladores, como en otros países que tienen una fuerte tradición clásica a sus espaldas. Por otro lado, a las personas que tienen una licenciatura en lenguas y literaturas extranjeras o en letras modernas, la carrera universitaria no logra 'convencerles' o 'conquistarles' con su discurso literario, y esto se debe en parte, yo creo, a la desestimación de los contenidos que los propios profesores de literatura comunican en sus clases o, dicho con la terminología de Terracini, esto se debe a la 'frigidez' de nuestra didáctica, cuando lo que, en cambio, se necesitaría una *erótica de la enseñanza*¹⁵.

Entonces, como pregunta Recalcati a propósito de la Escuela, la didáctica de la literatura (nacional –con los límites que esta etiqueta tiene hoy– y extranjera) ¿ha muerto ya? ¿Sigue viva? ¿Sobrevive? ¿Sirve aún de algo, o está destinada a ser un residuo de un tiempo definitivamente pasado? (ver *supra*). De manera optimista, creo correcto afirmar que sobrevive y que todavía sirve de algo, pero que seguramente está pasando por un

¹³ Ibid., p. 10.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Terracini hace aquí referencia directa a la necesidad de la 'erótica del arte' postulada por Susan Sontag; es significativo que Recalcati recurra también a la metáfora amorosa en el subtítulo de su ensayo de 2014: *Por una erótica de la enseñanza*. Ibid., p. 13.

momento de pérdida de identidad o de mutación identitaria. Son los protagonistas de esta dialéctica (es decir, los profesores y los estudiantes) quienes tienen que decidir si y cómo quieren participar en esta metamorfosis. Y entonces hay que replantearse los roles en esta correspondencia biunívoca.

Sin traspasar el marco del papel del profesor de literatura, espero no estar completamente equivocada en pensar que hay que volver a reflexionar sobre nuestro estatuto profesional, sobre cómo y por qué enseñamos la literatura y, en particular, a quiénes nos estamos dirigiendo cuando estamos en el aula. De acuerdo con Terracini¹⁶, estoy convencida de que dar clases de filología *no consiste en contar las comas* de un texto literario o, como se diría hoy, no se trata de hacer 'text mining'; se trata de presentar a los estudiantes una serie de conocimientos que les permita formar y ampliar un pensamiento crítico independiente, autónomo, que despierte su curiosidad y que les lleve a cuestionar la realidad.

Sin embargo, no hay que olvidar que, por más que el profesor haya perdido parte de su 'aura', sigue ejerciendo en una posición de poder con respecto a la comunidad en la que trabaja (la carrera del estudiante depende de la evaluación que recibirá en los exámenes). El peligro mayor no se halla en la posibilidad de que el profesor se 'aproveche' de su estado de fuerza (las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado siguen siendo una herramienta muy cuestionable ya que es fácilmente manipulable), sino en que el docente se sienta llamado a cumplir una misión pedagógica casi ecuménica e intente perseguir su propósito, o bien a través de una actitud pseudoanarquista (rechazo de cualquier método y sistema de valor), o bien a través de una actitud de demiurgo (el profesor, como detentador del poder cognoscitivo, impone su discurso cultural e ideológico). En ambas posturas, existe el riesgo de que el docente olvide que los condicionamientos sociales actúan sobre los estudiantes y sobre sí mismo¹⁷.

Pongo un ejemplo muy banal: a pesar de que el *Quijote* sea la obra más famosa de la literatura española y sea reconocida por los críticos como la iniciadora de la novela moderna, y a pesar de que haya gozado de miles de adaptaciones en nuestra época también fuera de España (en películas, series de televisión, cómic, en otras novelas, en poesía, en esculturas y pinturas, en camisetas y en pines, etc.), cuando el profesor de Literatura entra por primera vez en el aula universitaria (por lo menos en Italia), no tiene que dar por sentado que los estudiantes que tiene delante saben qué es el Quijote, ni mucho menos qué lugar ocupa en el universo literario. Ofrezco un ejemplo aún más concreto, que pertenece a mi propia experiencia docente: en el curso que di en 2016/2017 pregunté a mis estudiantes de Literatura y Cultura Española (80-90 personas) del primer año de carrera, chicos en su mayoría educados en la escuela italiana, si había alguien que no conocía a Primo Levi, un autor que hasta comienzos de los años 2000 se estudiaba en todos los institutos por el alto valor testimonial de su obra y de su existencia como

¹⁶ Ibid., p. 15.

¹⁷ Afirma Terracini que, aparte de las preguntas planteadas por Todorov en su ensayo *La literatura en peligro* (¿por qué, de qué sirve y cómo se enseña la literatura?), habría que añadir otra cuestión: ¿a quién se enseña?, y, por consiguiente, ¿en qué y para qué sociedad se enseña? (Ibid., p. 35).

superviviente de la Shoah¹⁸. En algunos, aunque contados, casos hubo una respuesta negativa: el nombre de Levi quizá les sonara, pero no sabían nada en concreto de él o de su producción. Aunque desde un punto de vista estadístico esta experiencia no sea significativa, sin embargo, pone en claro dos aspectos: 1. Puede que se esté desmoronando el valor educativo que, en la escuela, se había otorgado hasta hace poco a la lectura de la literatura testimonial relacionada con la persecución fascista y nazi. 2. El horizonte cultural de los actuales y futuros estudiantes italianos que se matriculan en las carreras de letras modernas y literaturas extranjeras puede que no contemple una formación literaria sobre el tema del exterminio racista, ni tampoco, por tanto, sobre los valores antifascistas que estas expresiones culturales vehiculan. Obviamente, espero equivocarme en mis nefastas previsiones.

Las conclusiones sobre este aspecto de la cuestión son quizá dos: 1. Ante un grupo de estudiantes, es preciso detectar –al menos a grandes rasgos– el nivel de conocimiento que tienen sobre la cuestión que queramos tratar: si percibimos un grado más o menos heterogéneo de información, podremos intervenir aportando unos contenidos más específicos o proporcionando las herramientas de base para que el grupo alcance un nivel homogéneo desde el que se pueda avanzar con el programa que nos habíamos propuesto. 2. El profesor que niega que la enseñanza de la literatura es también un acto político se está mintiendo a sí mismo, cuando no a los estudiantes que tiene delante; es asimismo un acto político declararse neutral a la hora de elegir el programa, los métodos, los textos, los manuales. Recorro una vez más a mi experiencia personal: en un instituto privado donde tuve que dar clases de Lengua y Literatura Españolas, según el director de la escuela, Federico García Lorca, dada su condición de republicano y homosexual, no podía incluirse en el programa escolar por ser un modelo educativo negativo. La ‘censura’ de Federico García Lorca en el programa dirigido a los estudiantes de ese liceo era un acto político y, si hubiera aceptado el puesto, habría sido cómplice de esa línea, que de pedagógica tenía poco, creo.

Otro punto interesante del ensayo de Terracini es el análisis del doble carácter que tiene el estatuto del profesor¹⁹. El profesor es, a la vez, emisor de cultura, en su faceta docente, y consumidor de literatura, como destinatario de los productos literarios (novelas, poesía, teatro, etc.) que, en un segundo momento, podrán entrar en su programa didáctico. Este aspecto vuelve a cuestionar el concepto de canon literario, ya que los profesores somos quienes proponemos a nuestro alumnado unas lecturas y no otras, y, además, es nuestra responsabilidad elegir los manuales (de teoría, de historia de la literatura, las antologías, etc.), que, normalmente, sirven de base para el aprendizaje del contexto cultural e histórico de los autores y las obras que trataremos en nuestro programa. Propongo

¹⁸ En un artículo del año 2000 sobre las lecturas preferidas por los estudiantes de instituto, se lee: *En la primera posición una piedra miliar del siglo XX italiano: Si esto es un hombre, de Primo Levi, probablemente una lectura impuesta por los profesores, pero que, evidentemente, encuentra también el agrado de los jóvenes*. C. Morgoglione, “Libri, Primo Levi in testa alla hit parade degli studenti”, *La Repubblica*, 12 mayo 2000, [online] http://www.repubblica.it/online/cultura_scienze/fieralibro/studenti/studenti.html.

¹⁹ L. Terracini, *I segni e la scuola...*, pp. 36-38.

otro ejemplo sacado de mi experiencia. Durante años, para las asignaturas de literatura española contemporánea, el manual que se proponía era un libro que presentaba varias virtudes (comprensible; estructurado y coherente en la forma; con datos históricos, literarios y culturales bien organizados; con, además, nociones sintéticas pero claras para el análisis del texto literario; etc.); pero tenía también un muy lamentable defecto: la antología no proponía ni una obra de una autora; es decir, todos los textos que se analizaban eran productos de sujetos masculinos (Rubén Darío, Unamuno, Valle-Inclán, Machado, Lorca, Aleixandre, Miguel Hernández, etc.). Evidentemente, a pesar de la selección recogida en este manual (redactado, por cierto, por una profesora), el docente podía ofrecer otro repertorio de textos que incluyera las voces femeninas de la literatura española. Aun a sabiendas de que lo que se publicó como manual había nacido como un simple ‘canovaccio’ para el profesor, sin la pretensión de llegar a ser un texto de referencia, no deja de sorprender la total ausencia de escritoras, poetisas, novelistas, políticas, científicas, etc., que marcaron la historia de la cultura y literatura españolas más recientes. Lo que se ofrece en ese manual es un canon literario únicamente masculino, con lo que esto conlleva en la formación del horizonte cultural y psicológico de los estudiantes²⁰. Volviendo a citar a Terracini; *Dentro del carácter evasivo de cualquier definición de ‘literatura’ y de ‘enseñanza de la literatura’, estamos todos de acuerdo por lo menos en dos puntos: el juicio en su mayor parte negativo que emerge del análisis de la situación didáctica existente [...]; y la conciencia de la necesidad de un cambio*²¹. Añado que cada profesor, por su condición de individuo que forma parte de una sociedad, es también agente de cambio social.

3. LA PRAXIS: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA SEFARDÍ Y CONVERSA EN LA UNIVERSIDAD

Dentro de este perímetro delimitado por la política cultural y educativa de la Unión Europea y por la ‘misión’ del profesor de literatura, se sitúa el caso particular de la enseñanza de la literatura judeoconversa y sefardí en la institución académica. El tema de reflexión que presento nace, una vez más, de mi experiencia investigadora y docente. Desde 2015 soy la coordinadora de un proyecto de investigación, financiado por el MIUR, que se denomina E.S.THE.R. Enquiry on Sephardic Theatrical Representation; en términos muy reducidos, la investigación se propone el estudio de la producción dramática dirigida a un supuesto público sefardí y converso en Italia. En una de las evaluaciones anónimas de expertos que el proyecto recibió antes de conseguir financiación, se lee: *E.S.THE.R. also speaks to a broader contemporary political and cultural situation, insofar as it illuminates one of the many strands of multicultural Italy, showing that the ethnic and cultural diversity of the country is less a recent phenomenon than an essential component of*

²⁰ Es asombroso que el canon literario español que Terracini pone en tela de juicio en su libro siga siendo el canon actualmente vigente (ibid., pp. 44 y ss). Sería interesante llevar a cabo un estudio sobre los manuales en los que los hispanistas italianos se han formado.

²¹ Ibid., p. 63.

a historical continuum that has not been fully registered in mainstream historiographies. En este juicio subrayaría términos como situación política y cultural contemporánea, diversidad étnica y multiculturalismo.: los evaluadores, según se aprecia, establecieron una conexión entre la naturaleza académica de la investigación y los resultados en términos políticos, sociales y culturales, en línea con la desiderata de la Unión Europea.

Entre las actividades apoyadas por el proyecto E.S.THE.R., se hallan también las asignaturas de Literatura y Cultura Española 1, impartidas por el Prof. Andrea Zinato y por mí en el año académico 2016/2017 en la Universidad de Verona (Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras) a los estudiantes de la carrera de Lenguas y Culturas para el Turismo y el Comercio Internacional. Los tres cursos se centraron en la cultura y la literatura sefardíes, y proponían una parte general, sobre la historia de los hebreos en la península ibérica y sobre la diáspora sefardí, y una parte reservada al estudio de una novela relacionada con este mismo tema. (En mi caso, analizamos *Sefarad*, de Antonio Muñoz Molina, un texto que, si bien no se centra solo en la historia y la cultura sefardíes, me permitió presentar a mis alumnos un asunto desconocido para ellos –la cultura judía en España y la diáspora sefardí– a través de otras dos líneas temáticas presentes en la novela que, en cambio, sí se conocen y estudian más en Italia: las persecuciones nazis y las estalinistas; aunque *Sefarad* no pertenezca al canon ortodoxo de la literatura sefardí²², consideré que podía ser una obra que, por sus características estilísticas y formales, junto a las múltiples historias que, podía ‘engancha’ a mis estudiantes, ya que su lectura y comprensión requiere un esfuerzo de descodificación que obliga a una mayor implicación personal por parte del alumno-lector).

La inclusión de programas sobre la cultura sefardí en una asignatura de literatura española supuso un caso bastante peculiar en el panorama académico italiano, que, de hecho, presenta una oferta distribuida de manera poco uniforme, algo que lamentaba también José Faur en 1974 al hablar de la presencia y difusión de la literatura sefardí en los programas para las carreras de Estudios Judíos en las universidades norteamericanas²³. En su indagación, Faur consideraba los estudios sefardíes parte integrante de las propuestas de los departamentos de Jewish Studies, pero señalaba también su escasa presencia; es más, el estudioso subrayaba la posición subalterna de esta tradición cultural y literaria con respecto a la presencia mayoritaria y masiva de la tradición yidis. En

²² Desde mi punto de vista, la ‘literatura sefardí’ abarca tanto las producciones literarias escritas o ideadas en judeoespañol como las elaboradas en otros idiomas, siempre y cuando, por la identidad de sus autores o por el vínculo de sus argumentos con el ambiente sefardí (oriental y occidental), puedan colocarse esas obras dentro de la reflexión sobre la historia y la cultura de las comunidades de origen judeoespañol.

²³ J. Faur, “Introducing the Materials of Sephardic Culture to Contemporary Jewish Studies”, *American Jewish Historical Quarterly*, vol. 63, no. 4 (1974), pp. 340-349. Luego, en versión revisada, en J. Gerber (ed.), *Sephardic Studies in the University*, Madison, NJ 1995. Es significativo que en el volumen editado por Gerber, en el que se presenta información sobre la situación de los estudios sefardíes en diversos centros académicos, se incluyan referencias a las experiencias en EE. UU., Francia, Norte de África, Israel, España o Países Bajos, pero no aparezca Italia. Véase también el número monográfico, coordinado por Bruce Mitchell, que la revista *Shofar* dedicó a la didáctica de los estudios sefardíes. *Shofar*, vol. 19, no. 4 (2001), Special Issue: “Sephardic Studies as an Interdisciplinary Field”.

su desconsolada defensa de lo sefardí en las academias norteamericanas, Faur acentuaba la dimensión multicultural y plural de la tradición judeoespañola²⁴, capaz de adaptarse a las condiciones impuestas por las sociedades de los 'goim' (es decir, de los gentiles) y mantener durante siglos su identidad judía, a través de sus hablas, de la religión y de las manifestaciones artísticas y literarias. Antes de concluir su ensayo, Faur abogaba por una colaboración más estrecha entre los especialistas de diferentes estudios, ya que *Sephardic Studies could contribute to bringing about stronger interdepartmental cooperation. In order to fully appreciate the Sephardic involvement in Western literature, both the specialist in Romance literature and the Jewish scholar will be needed. [...] But in order to properly handle all the material involved and present a balanced view of the subject, close cooperation between the Department of Jewish Studies and the Romance Languages Department would be of the utmost necessity*²⁵.

El auspicio de Faur se ha concretado sin lugar a dudas y no solo en el ámbito académico estadounidense, ya que existen, tanto en América como en Europa y, naturalmente, en Israel programas de estudios reservados a la cultura sefardí, como por ejemplo el Sephardic Studies Program del Stroum Center for Jewish Studies de la Universidad de Washington, o el Maurice Amado Program in Sephardic Studies de la UCLA, o los Ladino Studies del Center for the Study of Jewish Languages and Literatures de la Hebrew University of Jerusalem.

Aunque el filosefardismo ibérico cuente con más de cien años de vida (son notorios los estudios sociológicos de Ángel Pulido Fernández y los filológicos de Ramón Menéndez Pidal)²⁶, en España es a partir de las celebraciones de 1992 (es decir, de los quinientos años de los edictos de expulsión de los judíos) cuando se comienza realmente a experimentar un redescubrimiento del legado hebraico en los centros universitarios y en los de investigación (Granada y CSIC, por ejemplo)²⁷. La atención a estos 'hijos olvidados' se vuelve aún más patente en 2015, cuando el Gobierno aprueba la Ley 12/2015 del 24 de junio, que concede la nacionalidad española a los *sefardíes originarios de España*²⁸. A partir de entonces, se aprecia un aumento de las propuestas edu-

²⁴ J. Faur, "Introducing the Materials...", p. 341.

²⁵ Ibid., p. 348.

²⁶ La bibliografía crítica sobre estos intelectuales y sobre el filosefardismo es muy amplia. Para acercarse a estos aspectos remito tan solo al reciente estudio de Paloma Díaz-Más sobre la relación entre los estudios sefardíes y los hispanistas en la primera mitad del siglo XX y a la bibliografía allí incluida. P. Díaz-Más, "The Hispanic Legacy and Sephardic Culture: Sephardim and Hispanists in the First Half of the 20th. Century", en M. Şaul, J.I. Hualde (eds.), *Sepharad as Imagined Community. Language, History and Religion from the Early Modern Period to the 21st Century*, New York-Bern 2017, pp. 231-254. Además, para completar la información sobre la formación de los intelectuales de las comunidades sefardíes orientales, recomiendo el estudio de J. Phillips Cohen y S. Abrevaya Stein ("Sephardic Scholarly Worlds: Toward a Novel Geography of Modern Jewish History", *Jewish Quarterly Review*, vol. 100, no. 3 (2010), pp. 349-384).

²⁷ A.M. Riaño López, "Los estudios sefardíes en España (1992-2001)", *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*, vol. 50 (2001), pp. 191-200.

²⁸ M. Ojeda Mata, "La ciudadanía española y los sefardíes: identidades legitimadoras, ideologías étnicas y derechos políticos", *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, vol. 20, no. 2 (2015), pp. 36-52.

cativas relacionadas con este tema; en particular, se puede nombrar el curso de verano "Sefarad: Lengua, historia y cultura en Toledo", patrocinado por el Instituto Cervantes y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), que se repitió hasta el 2019.

Y finalmente, de vuelta a la situación italiana, la realidad es heterogénea. Los estudios sefardíes brotan de manera esparcida, insertos en programas de estudios muy variados, como los que yo imparto. Esto se debe a dos factores: por un lado, no se sabe muy bien dónde integrarlos, ya que los propios Estudios Hebraicos cuentan en Italia con una presencia bastante reducida, lo que incide en que la rama sefardita se perciba como algo accesorio; por otro lado, lo sefardí se relaciona, o bien con la cultura literaria española, por lo que se supone que es un campo de interés exclusivo para los hispanistas, o bien es tratado como un fenómeno histórico-social, lo que lo confina al ámbito de los estudios historiográficos (historia económica, historia urbanística, historia demográfica, etc.) o al de los lingüísticos (en cuyo caso es estudiado como una de las variedades de los dialectos y hablas judeoitalianas).

También en los programas curriculares de Lengua y Literatura Judías, el judeoespañol y la literatura correspondiente no aparecen, a diferencia de lo que ocurre con el yidis y su cultura (véase, por ejemplo, los programas de este año académico de las Universidades de Venecia, de Palermo o de la Sapienza de Roma). Si nos fijamos en los programas de doctorado, comprobaremos que también allí la situación es variada: en el Doctorado en Estudios Hebraicos de la Universidad de Bolonia, aunque no se nombre directamente la cultura sefardí, se entiende que las líneas de investigación previstas contemplan también las relaciones con España y con los judíos peninsulares; en cambio en el Doctorado en Estudios sobre Asia y África de la Universidad Ca' Foscari de Venecia se citan como lenguas de referencias el hebreo y el yidis pero no el ladino. Y, finalmente, en la presentación que se hizo en 2016 del Curso Trienal en Estudios Hebraicos (organizado conjuntamente por la Universidad de Bolonia, la de Roma Tor Vergata, la UCEI y el Colegio Rabínico Italiano, con el apoyo del MIUR), se apostaba por la importancia de esta nueva carrera académica. En el artículo de presentación de la iniciativa se leen frases como *Los ateneos están intentando estar cada día más en contacto con la sociedad y Un resultado extraordinario [...] capaz de garantizar un futuro estable y prestigioso [...] a un patrimonio de todos los italianos que quieran estudiar y conocer en qué medida la identidad y los valores hebraicos son elementos esenciales de la identidad nacional*²⁹. Aunque no aparezca una referencia directa a la cultura sefardí en las asignaturas, hay que esperar un futuro positivo, ya que la coordinadora del programa es Myriam Silveira, destacada estudiosa de la presencia conversa en Italia.

En Italia, el hispanismo se ha interesado en particular por las variedades lingüísticas del judeoespañol, que está presente en varias asignaturas de lengua o lingüística española como parte del programa general. Por lo que se refiere a las asignaturas de literatura española, la atención que merece la producción literaria sefardí y conversa es heterogénea. En buena medida su posición en el programa correspondiente depende

²⁹ G. Lodato, "Università, il corso triennale in studi ebraici entra negli atenei", *Corriere della Sera*, 2 julio 2016, [online] http://www.corriere.it/scuola/16_luglio_02/universita-corso-triennale-studi-ebraici-entra-atenei-italiani-07443552-4019-11e6-9b09-25e75ee8bd2e.shtml.

de las líneas de investigación del profesor que imparte clase. Y, en este sentido, mi caso es representativo: los contenidos relativos al mundo judeoespañol que propongo en mis cursos reflejan una faceta de mis indagaciones filológicas, pero responden también a una de las finalidades que quise incluir en el proyecto E.S.THE.R. por considerarla fundamental y necesaria: ofrecer a los estudiantes de hoy, que son también ciudadanos inmersos en un determinado contexto social y político, una visión alternativa del canon literario español y, además, ahondar la reflexión sobre temas cívicos como el racismo, los estereotipos identitarios, la marginación, la persecución, la migración forzada, todo ello a través de un asunto escasamente conocido por los estudiantes italianos que han acabado el bachillerato (doy clase a alumnos de primer año): la cultura de los sefardíes y de los conversos.

La experiencia del 2016/2017 me presentó dos escollos principales. El primero tenía que ver con las peculiaridades del grupo de estudiantes: se trataba de chicos matriculados en la carrera de Lenguas y culturas para el turismo y el comercio internacional que, quizá justificadamente, se preguntaban (y me preguntaron) por qué tenían que asistir a una asignatura de literatura española, ya que ellos estaban interesados en otros temas, más relacionados con el turismo y el comercio. El segundo escollo lo constituía el grado de conocimientos iniciales de los estudiantes con respecto a la cultura y literatura españolas y, dentro de esta, a las sefardíes. Las añejas cuestiones sobre la utilidad de la literatura y sobre las razones por las que hay que estudiar la literatura (más acuciantes si cabe cuando las plantean estudiantes de turismo y comercio internacional), tuve que contestarlas ejerciendo sobre la clase mi poder como profesora (es decir, como figura de poder inserta en el sistema educativo italiano, todavía muy jerarquizado).

El programa es algo que diseña de manera libre e independiente el docente, y que el estudiante no puede modificar. Así que mi propuesta didáctica fue una imposición, por supuesto, bienintencionada: las motivaciones que me movieron a la hora de elegir los textos del curso eran ‘positivas’: ofrecer una serie de contenidos considerados marginales para que los estudiantes entraran en contacto con una realidad cultural y literaria alternativa – y ampliaran así sus conocimientos –. Y, además, quería instilar en sus organismos anticuerpos contra el racismo y el fascismo – con la esperanza de que la mayoría de los estudiantes adquiriera la capacidad de reaccionar ante la preocupante ola de fanatismo e intolerancia que está extendiéndose por Europa –. No tengo datos del mayor o menor éxito de este segundo propósito. En cambio, sobre la propuesta literaria centrada en la cultura sefardí y en el análisis de la novela de Muñoz Molina *si tengo más certezas*: a pesar de que la literatura no es una asignatura particularmente ‘querida’ por los alumnos de turismo y comercio, su asistencia y participación en clase, así como los resultados de sus pruebas escritas y orales me permiten, creo, afirmar que el curso se ha cerrado con un balance positivo tanto para los estudiantes como para mí (todavía no cuento con los datos de evaluación del curso). Y, dejando a un lado las cuestiones relativas a los métodos didácticos (persuasión, comunicación, interacción, etc.), creo que también la elección del tema, lo sefardí, ha influido en ese balance, justamente porque se trata de algo nuevo para mi ‘público’ y porque al mismo tiempo es un puente entre el pasado y el presente, y entre la identidad española y la italiana y la europea.

Este año también propuse un programa didáctico relacionado con mi investigación, pero esta vez estuvo *más* centrado en la novela de la pos-memoria. Y tanto los cursos anteriores como el actual me plantean algunas dudas. Quiero compartirlas con mis lectores y cerrar con ellas este artículo: como profesores de literatura, ¿hasta qué punto tenemos derecho a imponer nuestra visión del mundo a través de las propuestas didácticas que hacemos a nuestros estudiantes, aunque nuestros propósitos avancen hacia la construcción de una sociedad más abierta y más democrática? *¿Hasta qué punto tenemos que dejar fuera del aula nuestro compromiso como ciudadanos, en virtud de una supuesta (aunque quimérica) neutralidad?*

BIBLIOGRAFÍA

- Angelucci A., "Sull'insegnamento dell'italiano a scuola. Lettera aperta al Professor Luca Serianni", *ROARS. Return On Academic ReSearch*, 7 octubre 2017, [online] <https://www.roars.it/online/sullinsegnamento-dellitaliano-a-scuola-lettera-aperta-al-professor-luca-serianni/>, 22 enero 2018.
- Díaz-Mas P., "The Hispanic Legacy and Sephardic Culture: Sephardim and Hispanists in the First Half of the 20th. Century", en M. Şaul, J.I. Hualde (eds.), *Sepharad as Imagined Community. Language, History and Religion from the Early Modern Period to the 21st Century*, New York–Bern 2017.
- Faur J., "Introducing the Materials of Sephardic Culture to Contemporary Jewish Studies", *American Jewish Historical Quarterly*, vol. 63, no. 4 (1974), pp. 340-349.
- Franke M., "Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La educación y la formación profesional", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.3.html, 22 enero 2018.
- Franke M., "Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La política lingüística", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.6.html, 22 enero 2018.
- Iskra K.A., "Fichas técnicas sobre la Unión Europea 2018. La cultura", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.1.html, 22 enero 2018.
- Iskra K.A., "Note sintetiche sull'Unione europea 2018. La cultura", *Parlamento Europeo*, 2018, [online] http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.1.html, 22 enero 2018.
- Lodato G., "Università, il corso triennale in studi ebraici entra negli atenei", *Corriere della Sera*, 2 julio 2016, [online] http://www.corriere.it/scuola/16_luglio_02/universita-corso-triennale-studi-ebraici-entra-atenei-italiani-07443552-4019-11e6-9b09-25e75ee8bd2e.shtml, 22 enero 2018.
- Shofar*, vol. 19, no. 4 (2001), Special Issue: "Sephardic Studies as an Interdisciplinary Field".
- Morgoglione C., "Libri, Primo Levi in testa alla hit parade degli studenti", *La Repubblica*, 12 mayo 2000, [online] http://www.repubblica.it/online/cultura_scienze/fieralibro/studenti/studenti.html, 22 enero 2018.

- Ojeda Mata M., “La ciudadanía española y los sefardíes: identidades legitimadoras, ideologías étnicas y derechos políticos”, *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, vol. 20, no. 2 (2015).
- Phillips Cohen J., Abrevaya Stein S., “Sephardic Scholarly Worlds: Toward a Novel Geography of Modern Jewish History”, *Jewish Quarterly Review*, vol. 100, no. 3 (2010).
- Recalcati M., *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, trad. C. Gumpert, Barcelona 2016.
- Riaño López A.M., “Los estudios sefardíes en España (1992-2001)”, *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*, vol. 50 (2001).
- Terracini L., *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino 1980.
- Venturi I., “La svolta di Mister italiano: ‘Dalle medie alla maturità meno temi e più riassunti’”, *La Repubblica*, 18 septiembre 2017, [online] http://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/, 22 enero 2018.

Paola BELLOMI – profesora de Literatura española en la Universidad de Siena. En 2009 recibió el título de doctora en *Literaturas Extranjeras y Ciencias de la Literatura* (Universidad de Verona) y en *Cuestiones de Lengua, Sociolingüística y Crítica Textual Españolas en su Contexto Histórico* (Universidad de Salamanca). Es investigadora principal del proyecto nacional SIR E.S.THE.R. *Enquiry on Sephardic Theatrical Representation*. Sus principales líneas de investigación son: Estudios Sefardíes, Teatro Español Contemporáneo, Estudios Culturales Ibéricos, Filología Genética, Literatura de Caballerías. Ha publicado varias monografías, capítulos de libros y artículos, entre los cuales se hallan las monografías *Panico! La creazione secondo Fernando Arrabal*, con prefacio de Fernando Arrabal (2013), y *Periodismo cultural y compromiso político. Las páginas literarias de Triunfo* (2011). Con Silvia Monti, ha editado los volúmenes *Fronteras, límites, confines* (2013) y *Scene di vita. L’impegno civile nel teatro spagnolo contemporaneo* (2012).