

SOBRE UNA OBLIGADA REFORMULACION DE LOS FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LOS NIVELES INICIALES

M.^a ELENA BARROSO VILLAR *

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Se reflexiona en este artículo sobre la ineludible necesidad de que la enseñanza de la literatura se fundamente con solidez —aunque no exclusivamente— en la ciencia literaria. Centrando la atención en los niveles iniciales, se analiza la proyección que sobre esa enseñanza deben tener las posiciones actuales de la Teoría y de la Crítica. Ello conduce a considerar inadecuada la perspectiva histórica como núcleo estructurante del planteamiento docente de la literatura, así como la exclusiva o dominante subordinación de sus objetivos y métodos a los de la lengua. Al mismo tiempo, se pone de relieve que la correspondiente didáctica no puede dejar de contemplar el papel específico de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso literario y las interrelaciones que los vinculan entre sí. Se medita finalmente sobre la funcionalidad del comentario de textos y de los talleres de literatura en tanto fórmulas metodológicas orientadas al ejercicio y desarrollo de la competencia crítica del alumno.

PALABRAS CLAVE

Vinculación enseñanza literatura con Teoría y Crítica literarias. Consiguiente exigencia de renovación en planteamientos docentes.

* Doctora en Filología Románica y Catedrática de Literatura en la E.U. Magisterio de Sevilla.

I. INTRODUCCION

Cuando se enumeran las razones que aconsejan la presencia de la literatura en la escuela se esgrimen reiteradamente, entre otras, la de su indiscutible aportación al desarrollo y maduración de la personalidad del alumno, porque motiva su sensibilidad creativa y receptiva así como su espíritu crítico, despertando también su interés por la lectura y contribuyendo eficazmente a enriquecer su acervo cultural. Pero, sobre todo, se ve en la literatura un eficazísimo instrumento que coadyuva a lograr el dominio del lenguaje.

No es nuestra intención poner en tela de juicio la validez de tales razones, harto evidente. Nos proponemos tan sólo reflexionar, partiendo de los criterios actuales de la literariedad, sobre las causas que explican la falta de adecuación entre esa formulación teórica de objetivos y lo que realmente se consigue para un elevado porcentaje de nuestros escolares en su contacto con la literatura, tal y como usualmente su estudio se fundamenta y realiza.

Aceptando como hipótesis la conveniencia de la inclusión de la literatura en los planes de estudios ya desde la E.G.B., un imprescindible análisis detenido y realista del rendimiento que, de hecho y en líneas generales, esta disciplina supone para el alumno medio de los colegios nacionales revela que éste es escaso. Los frutos deseables están muy lejos de alcanzarse:

a) Entendida con demasiada frecuencia como un apéndice del programa de lengua española, en la práctica apenas se aborda su estudio, aduciendo razones tales como la falta de tiempo o la necesidad de insistir, una vez más y previamente, en la morfosintaxis, dado el «desnivel» con que en este aspecto suele acceder el alumnado a los últimos cursos de E.G.B., con el consiguiente riesgo de fracaso estrepitoso en el Bachillerato.

b) Otras veces, a pesar de que se procura agotar lo más completamente posible el desarrollo del programa, abunda el porcentaje de estudiantes para quienes la literatura ha supuesto poco más que un tedioso esfuerzo memorístico, con lo que, lejos de propiciar en ellos la adquisición de hábitos creadores y lectores de textos literarios, se desarrollan actitudes de indiferencia o incluso de rechazo. Y, por supuesto, se dista mucho de lograr los objetivos previstos al incluir la literatura en los planes de estudios.

II. FUNDAMENTOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

¿Cuáles son las causas a las que puede atribuirse tan negativo resultado?. Obviamente son varias que se interrelacionan y que van desde la misma concepción de la materia en los mencionados planes hasta los problemas de dotación e infraestructura escolar, titulación no específica de un alto porcentaje del profesorado del ciclo superior, pasando por el contexto sociocultural familiar dominante entre el alumnado, contexto que, por lo regular, no está en condiciones de favorecer o contribuir a la motivación y desarrollo de las actividades literarias y artísticas en general.

En efecto: por fortuna, el grado de escolarización se ha ampliado de tal manera que sólo escasos y residuales sectores de la población carecen de acceso a ella. En consecuencia, se ha incorporado de forma masiva un alumnado procedente de ámbitos que tradicionalmente no habían podido acceder a un nivel cultural medio. No puede ignorarse que es con estos alumnos, no con otros, con quienes se cuenta y para quienes debe tener sentido la literatura, independientemente de que con posterioridad vayan o no a cursar estudios de Bachillerato y universitarios.

Prescindiendo de las causas extrínsecas a la enseñanza de esta disciplina, centraremos nuestra atención en las que son intrínsecas al propio planteamiento docente en relación con su objeto de estudio y que consideramos generadoras en mayor medida de la elevada proporción de fracaso en el proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura.

II.1. Concepción clásica de la enseñanza de la literatura.

II.1.1. Hoy por hoy, la concepción todavía dominante sobre la enseñanza de esta materia no hunde sus raíces con decisión en los criterios científicos —dentro, naturalmente, del ámbito de las ciencias humanas— que sólo puede proporcionarle en primera instancia la Teoría literaria, seguida de la Crítica literaria (la Historia de la literatura supone la organización y estudio diacrónico de un material que únicamente es capaz de seleccionar con la ayuda de las otras dos clases de estudios). Más aún: ignora o está al margen de las aportaciones de esas dos ciencias en los últimos decenios, desarrollándose paralelamente, pero sin confluir con ellas.

Es decir: no se ha detenido a reflexionar en profundidad sobre la naturaleza del objeto estudiado, sobre qué y cómo es el fenómeno literario que pretende acercar al alumno, sobre la problemática que plantea esta identificación o aislamiento de sus presumibles rasgos diferenciadores, si es que los tiene, sobre cuáles son sus fronteras con el lenguaje no literario, sobre si se trata o no de un hecho incluíble en la categoría arte... Sencillamente, viene limitándose a identificar la literatura con su historia.

La incorporación a los programas de algunas cuestiones de Teoría literaria, además de ser discutible en cuanto a su oportunidad en la E.G.B., tiene un carácter sólo adicional y no significa necesariamente que se hayan modificado las bases conceptuales en que se apoya la enseñanza de la literatura.

No es nuestro propósito desarrollar la cuestión —merecedora, por otra parte, del mayor interés— de la trayectoria y razones del planteamiento historicista en esta enseñanza¹, pero no podemos por menos de señalar que literatura son los fenómenos literarios en relación con sus contextos. Estos fenómenos pueden ser organizados para su estudio desde diversas perspectivas, de las cuales la histórica es una, pero no la úni-

1. Véase SACHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F.: *Enseñar literatura*. Madrid, Laia, 1987. pp. 81 y ss.

ca ni, a nuestro entender, idónea en la E.G.B. Y nos complace haber podido comprobar que tal criterio es compartido por buen número de profesionales de la docencia.

II.1.2. La enseñanza de la literatura se ha supeditado a veces a la de la lingüística o, en el mejor de los casos, a la de la lengua. Todavía recientes reflexiones emanadas del MEC y que parecen haber inspirado el último proyecto de reforma educativa en lo que al Bachillerato se refiere, insisten reiteradamente en que la literatura **«no esté a expensas de la lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua»**².

Estamos ante un avance en la concepción educativa de nuestra disciplina, pero, incluso aplicando esas palabras a la E.G.B., requerirían serias precisiones, porque no puede ignorarse que aunque la posesión de una competencia literaria (en su sentido amplio de capacidad para codificar y descodificar estructuras literarias) guarda estrecha vinculación con la de una competencia lingüística, sin embargo ésta no supone aquélla³. Por tanto, cabe el peligro de incurrir en un grave error: utilizar exclusivamente los textos literarios como instrumentos ilustradores de fenómenos de lengua, es decir, despojándolos de su literariedad, al estudiarlos desde supuestos propios del análisis de los signos lingüísticos no literarios. Corren así el riesgo esos textos de ser considerados sólo como meros testimonios de las categorías gramaticales dominantes en tal o cual obra, de la técnica descriptiva o narrativa... dando por supuesto —y dándose al alumno— que se está ante una obra literaria, tal vez porque así lo acredita la Historia de la literatura y, por tanto, así consta en el programa. Lo cual equivale a no cuestionar siquiera la identidad entre el lenguaje natural y el literario.

Pero es claro que tal criterio difícilmente puede adecuarse al de las actuales corrientes teórico-críticas. A pesar de que para Jakobson el lenguaje literario constituía una variante o desviación del natural, ya los formalistas convienen en la necesidad de no identificar «literatura» y «lenguaje», porque las unidades de la estructura de cada uno de ellos no coinciden, aunque la literatura utilice el lenguaje como medio⁴.

Posteriormente los estudios literarios han ahondado en el análisis de los rasgos diferenciadores en el funcionamiento de los dos lenguajes y aunque excepcionalmente algunas posiciones como la «estilística-afectiva» de Stanley Fish opinen, por ejemplo, que realizamos las mismas operaciones en la lectura literaria que en la no literaria, por lo regular este punto de vista no es aceptado⁵.

2. **Hacia la reforma. Documentos**, I. M.E.C., 1985, p. 15. Conviene precisar que el contenido de estos documentos se refiere al Bachillerato, pero es presumible un criterio análogo para la E.G.B. Por otra parte, los puntos 1 —objetivos— y 2 —orientaciones didácticas— del apartado correspondiente a Lengua y Literatura Españolas (pp. 16-22) ilustran sobradamente la subordinación a que nos referimos.

3. Véase AGUIAR E SILVA, V.M.: **Competencia lingüística y competencia literaria**, Madrid, Gredos, 1980.

4. Véase SELDEN, R., **Teoría literaria contemporánea**, Madrid, Ariel, 1987, p. 73.

5. *Id.*, p. 142.

11.2. Concepciones actuales sobre la naturaleza del fenómeno literario.

Hagamos una somera mención de algunos de los más importantes criterios vigentes acerca del hecho literario y de los puntos de vista que pueden adoptarse para su estudio. Todos y cada uno repercutirán en la formulación de determinados postulados didácticos, pero en ningún caso queda legitimada la decidida subordinación de la enseñanza de la literatura a la de la lengua, o viceversa.

11.2.1. Aún cuando se considerase el lenguaje literario como una desviación del natural, tal como defiende Jakobson, habría que perseguir desde el punto de vista educacional la adquisición por parte del alumno de un grado de competencia —acorde con los distintos niveles escolares— en la captación y producción de los rasgos distintivos de esa variante literaria del lenguaje; rasgos que, como es sabido, no consisten pura y simplemente en una mayor cuantificación o dosificación de los que son propios del lenguaje natural, sino en el pleno rendimiento de la función poética, que sería el agente de literariedad y cuyos caracteres no procede detallar aquí por ser sobradamente conocidos⁶.

La didáctica así fundamentada, no podría renunciar a su objetivo más importante: capacitar para comprender y producir esa función poética, que es, en Jakobson, **distinta** de las demás funciones⁷.

11.2.2. Si, de acuerdo con una línea de mayor actualidad en la Teoría de la literatura, se entiende que el lenguaje literario no es una variante del natural sino otra clase de lenguaje, la repercusión inmediata de este planteamiento para la didáctica de la literatura consistirá al menos en reclamar su independencia con respecto a la de la lengua.

Pero dentro de este contexto teórico cabe también distinguir diferentes perspectivas. He aquí una muestra de las más acreditadas:

11.2.2.1. Puede partirse metodológicamente de un entendimiento no esteticista del hecho literario, por considerar, aunque no se cuestione el componente estético, que la atención preferente a éste obstaculiza el planteamiento acertado y riguroso de la problemática en torno al lenguaje literario. Así, por ejemplo, entre los teóricos españoles Lázaro Carreter defiende que el estudio de este lenguaje debe enfocarse desde el supuesto de que forma parte del conjunto de los mensajes literales. Es decir, de comportamientos verbales que tienen vocación de pervivencia en sus propios términos y que, además, re-

6. JAKOBSON, R., *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra, 1981.

7. Como es sabido, otros lingüistas piensan que el lenguaje tiene como única función la comunicativa, aunque ésta se manifiesta con distintas variantes. Véase, por ejemplo, MOUNIN, G., «Las funciones del lenguaje», en *La literatura y sus tecnocracias*, Madrid, F.C.E., 1984.

quieren la realización mental de un proyecto y están sometidos a la poderosa coacción que sobre ellos ejercen unos cierres⁸.

En tal caso, la enseñanza de la literatura deberá integrarse en una enseñanza del lenguaje literal —oral o escrito—, complementaria, pero no supeditada a la del lenguaje no literal —también oral o escrito—, ya que ambos exigen operaciones mentales diferentes y son de distinta naturaleza.

II.2.2.2. Si, como es más habitual, se adopta un criterio esteticista, por considerar que el componente estético es el eje organizador y jerarquizador de todos los demás que intervienen en el proceso literario; y si además, en la línea de algunas posiciones semióticas como la de Iuri Lotman, se entiende que el lenguaje de la literatura es modelizante y secundario⁹, será necesario que la enseñanza de nuestra materia se asiente sobre las bases que proporcionan tales puntos de partida. Procurará, en consecuencia, el dominio de esa clase de lenguaje, distinto del natural, que es el secundario, y lo relacionará con el de toda la categoría artística.

II.2.2.3. No puede pasarse por alto el vigor actual de la interpretación del hecho literario como un fenómeno comunicativo e incluso de producción. Tal perspectiva no excluye las anteriores, sino que puede incorporarlas. Según ella, la literatura es estudiable y explicable conforme a los criterios de una teoría de la comunicación. Con estas palabras comienza Iuri Lotman el primer capítulo de su obra **La estructura del texto artístico**, fundamental por su repercusión en los estudios literarios:

«El arte es uno de los medios de comunicación. Evidentemente, realiza una conexión entre el emisor y el receptor.»¹⁰

La enseñanza de la literatura debe entonces tener muy presente que el hecho literario es resultado de un proceso en el que intervienen como elementos básicos, si bien no

8. LÁZARO CARRETER, F., «El mensaje literal», en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, 1980, pp. 149-171. El volumen contiene otros interesantes y lúcidos artículos en los que el autor reflexiona sobre la condición del lenguaje literario. Véase también su otra obra sobre el mismo tema *Estudios de poética*, Madrid, Taurus, 1976.

9. Véase TALENS, J., «Práctica artística y producción significativa», en el vol. colectivo *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra, 1978, pp. 30-36.

Id. LOTMAN, I., *La estructura del texto artístico*, Madrid, Itsmo, 1982, 2ª ed. esp.

10. LOTMAN, I., op. cit., p. 17.

Domínguez Caparrós, tras señalar el débito que tal perspectiva tiene con el formalismo ruso, expone que **en este momento se señalan las normas que rigen la comunicación literaria. Comunicación que utiliza su propio lenguaje (...)** Por otra parte, las normas de este lenguaje, de este sistema de comunicación literaria, son realidades sociales e históricas, pero también componentes intrínsecos de la literatura-puesto que se la concibe como un tipo de comunicación específica. Al mismo tiempo, el texto no es ya el único hecho literario, sino que hay que tener en cuenta toda una serie de fenómenos conocidos como «conciencia literaria», entendiéndola como el conocimiento de las reglas de comunicación literaria, del lenguaje —sistema semiológico— de la literatura. Véase DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J., «Comunicación literaria y poética explícita», en *Investigaciones semióticas*, C.S.I.C., 1986, p. 201.

únicos, un emisor, un mensaje y un receptor, cuyas interrelaciones no son iguales a las que se establecen en la comunicación verbal no literaria.

Lázaro Carreter observa que ha evolucionado «casi toda la semiótica contemporánea, trasladando a la conciencia del receptor el significado de la obra de arte»¹¹, y, sumándose a la línea teórica que distingue entre significación y sentido, escribe cuando se refiere a las dos significaciones y los dos sentidos del texto lírico:

«Por un lado está la *significación* que el poeta ha cifrado con el material lingüístico y el *sentido* que ha querido darle; ha escrito *p* —las oraciones que componen sus versos dotados de significación— normalmente para querer decir *q* —el sentido que desea transmitir al lector—. Pero el poema tiene para el lector una *significación* (que depende de su mayor o menor competencia o habilidad para leer *p*) y un *sentido* que muchas veces no coincide, y hasta es posible que no pueda coincidir nunca exactamente con el del poeta: es habitual que sea el lector quien dé su propio sentido a *p*, que cree un *q* para aquel texto, dependiente de su situación psíquica y cultural.»¹²

En efecto: tras la **Obra abierta** de Umberto Eco, tras las modernas concepciones del lector como **homo significans** y de la obra literaria como una **potencialidad** inerte por sí misma, que sólo se pone en funcionamiento cuando un lector la actualiza confiriéndole pertinencia significativa; cuando se afianza el convencimiento de que ese acto lector se realiza mediante determinadas operaciones mentales distintas a las que se efectúan ante otras clases de textos y teniendo en cuenta que esas operaciones son posibles si se está en posesión de las **convenciones** que permiten disponer de una **competencia literaria lectora**... Es decir: cuando se desarrolla pujante toda una **estética de la recepción**¹³ que insiste en la peculiaridad de la literaria, parece evidente que la enseñanza de la literatura no puede subordinarse a la de la lengua, sino que tendrá como exigencia fundamental su relación coherente con la entidad del objeto estudiado: el fenómeno literario.

III. CONCLUSIONES DE LO EXPUESTO

III.1. Es cierto que el lenguaje literario utiliza como elemento base el natural, pero hoy se entiende que ambos no se identifican, sino que tienen comportamiento y modos de funcionar diferentes, hasta el punto que la ciencia poética (o Teoría literaria, si se prefiere) se ha extraído o separado de la lingüística, por atribuírsele objeto, fines y métodos

11. «El poema lírico como signo», en el vol. colectivo **La crisis de la literariedad**, Madrid, Taurus, 1987, p. 80.

12. Id., p. 86.

13. Véase CULLER, J., **La poética estructuralista**, Barcelona, Anagrama, 1978. Id. el vol. colectivo **La estética de la recepción**, Madrid, Arco-Libros, 1987.

propios. Es por ello por lo que las enseñanzas específicas de esos objetos de una y otra ciencia no pueden coincidir totalmente en finalidades y medios: La de la literatura tiene su propia entidad, no supeditable a la de la lengua. Esto no significa que ambas no puedan —o deban— complementarse y transcurrir simultáneamente, que se aprovechen sus interrelaciones en la práctica docente, puesto que ambas coinciden en operar con un lenguaje. Pero sin perder de vista que cada una lo hace con una clase distinta de lenguaje.

La enseñanza de la lengua se propondrá el desarrollo en el alumno de las capacidades para codificar y descodificar estructuras lingüísticas. La de la literatura atenderá a la codificación y descodificación de estructuras literarias. Para ello, perseguirá que los alumnos posean de forma gradual las convenciones —no sólo lectoras, sino también creadoras—, inicialmente las que tienen vigencia en nuestro propio contexto sociocultural y, con posterioridad, las restantes. Nos referimos tanto a las convenciones de la «institución literaria» como a las de los géneros, cada uno de los cuales tiene las suyas propias. Ellas irán enriqueciendo la competencia del alumnado al ampliarle lo que Jauss denomina el **horizonte de expectativas**, es decir, los criterios disponibles para acceder y, en su caso, valorar los textos literarios en un período determinado. Porque el horizonte de expectativas es una convención dinámica y, por tanto, los criterios originales de inteligibilidad y valoración de la obra no se establecen con sentido definitivo, que nunca puede quedar fijado, sino que proporcionan información sobre el modo en que se valoró y se leyó cuando apareció.¹⁴

III.2. Si la literatura no se identifica con su historia, siendo el enfoque historicista uno más entre otros posibles (y, por cierto, no tan antiguo como pudiera pensarse, pues no se remonta más allá de la segunda mitad del siglo XIX), y si el alumno medio de E.G.B. carece por lo regular de la competencia necesaria para captar y producir estructuras literarias, creemos que huelga inicialmente la perspectiva histórica, la organización diacrónica de autores, obras y géneros como eje del estudio, de forma que se impone sustituirlo por una aproximación del escolar al texto en tanto parte del fenómeno literario, seleccionado en función del desarrollo psicológico e intereses específicos de edades, grupos concretos o individuos.

La prioridad del planteamiento historicista en la enseñanza de la literatura se descarta en los documentos publicados por el MEC o divulgados por instituciones autonómicas y que explican cuál es la inspiración didáctica y metodológica de la reforma del Bachillerato y de la segunda etapa de E.G.B. En ellos se reconoce expresamente el **«carácter instrumental de los contenidos.»**¹⁵

14. Véase SELDEN, R., op. cit., p. 137.

15. Véase *Hacia la reforma*, cit., p. 22.

III.3. Si, independientemente del punto de partida que se considere oportuno para el estudio del hecho literario, se entiende que el componente estético es su elemento estructurante; y si el carácter secundario de su lenguaje es común al de todos los subsistemas de la estructura artística, la enseñanza de la literatura debe incluir entre sus objetivos y, por tanto, entre sus métodos y actividades, el establecimiento de relaciones de analogía con otros fenómenos estéticos, en tanto que todos utilizan un lenguaje superpuesto.

Piénsese, por ejemplo, que los recursos metonímicos y metafóricos son habituales en el lenguaje cinematográfico. Pero, además, es evidente que la captación denotativa de un filme sólo permite un grado de comprensión muy limitado, según expone con acierto Roger Odin:

«Comprender un filme es también captar su significado; es cierto pues que, a ese nivel, es necesario poseer la clave de los im-segni: los im-segni son los connotadores que permiten, en el propio seno de la analogía, el paso del sentido al significado. El coupé sport de J. Briaily en *Les Cousins*, el R.16 de Pierre Mondy en *Pierre et Paul* son coches por igual, pero su significado es muy diferente: social elevado, dandismo, gusto por el riesgo y la provocación... para el primero; medio de transporte familiar, afirmación de tiempo burgués por el trabajo... para el segundo.»¹⁶

En todos los ámbitos de las artes sucede algo análogo, sean estas artes, según la agrupación de Prieto, literarias (aquéllas **«en las que la operación de base es ya por sí misma una operación comunicativa: literatura, artes plásticas figurativas —cine, teatro, comics, etc.»**), arquitectónicas (arquitectura, diseño) o musicales (música, danza y artes plásticas no figurativas).¹⁷

El teatro, tantas veces concebido como síntesis de las artes, tiene en este sentido extraordinaria utilidad como recurso docente, porque es un fenómeno semiótico en el que se aúna y se relaciona la comunicación verbal y la no verbal, de tal forma que kinésica, decorados, luz, espacios escénicos... cualquier objeto adquiere un significado contextual que se superpone o sustituye, incluso contradiciéndolo, al que se le atribuye denotativamente, pudiendo guardar una relación opositiva o paralelística con el del mensaje verbal.¹⁸

Utilícese, por tanto, esas analogías en las formas de comunicación artística, integrándolas en la enseñanza de la literatura, y no sólo como mera ilustración sugestiva y ocasional, sino como una exigencia de la condición misma del objeto estudiado, inmer-

16. ODIN, R., «Semiología y análisis de filmes», en la rev. *Discurso*, Sevilla, Alfar 1987, p. 89.

17. PRIETO, L.J., *Pertinencia y práctica. Ensayos de semiología*. Barcelona, Gustavo Gili, 1977, pp. 69-71.

18. Véase, por ejemplo, el estudio de TORDERA SÁEZ, A., «Teoría y técnica del análisis teatral», en el vol. cit. *Elementos para una semiótica del texto artístico*, p. 157 y ss. Id. ROBES NAVES, M.^a C., «Posibilidades de una semiología del teatro», en *Estudios humanísticos*, 3, León, 1981, pp. 11-26. Id. MOUNIN G., «La comunicación teatral», en *Introducción a la semiología*, Barcelona, Anagrama, pp. 99-118.

so en una macroestructura sociocultural, pero, más específicamente, en una estructura artística con cuyo lenguaje mantiene estrecha interacción. Lo cual, por otra parte, redundará en beneficio de esa interdisciplinariedad de conveniencia tan reconocida y que tan difícil resulta lograr. Máxime si se presta **«Atención preferente a la consecución de objetivos educativos que trascienden el campo de las asignaturas.»**¹⁹.

Para que los alumnos alcancen progresivamente cierto grado de competencia en el uso del lenguaje literario en sus relaciones con el artístico, es imprescindible que se les ejercite, desde los primeros niveles de la enseñanza, en la captación de las connotaciones, de los valores significativos no conceptuales de que el signo es portador. Y pueden sentarse los primeros cimientos ya desde preescolar, si se trabaja con esta orientación (piénsese, por ejemplo, en el gran rendimiento que a este respecto puede obtenerse de los ejercicios rítmicos, o de los colores y sus diversos matices, o del tamaño y distinto grosor de los trazados del dibujo...).

Un alumno al que paulatinamente se le ha ido desarrollando en todos los niveles de la enseñanza esa capacidad perceptiva e interpretativa de evocaciones no encontrará graves dificultades para establecer la comunicación literaria cuando las circunstancias así se lo exijan: podrá leer literariamente, porque podrá poner en rendimiento, conferir pertinencia en mayor o menor grado, a las potencialidades inherentes al texto. Ya sistematizará posteriormente (¿Bachillerato? ¿Universidad?) la diacronía literaria que, indudablemente, también le proporcionará convenciones lectoras que le ayuden a percibir más profundamente esa riqueza plurisignificativa textual, esa abigüedad, en términos de Empson.

III.4. Teniendo en cuenta que la literatura es también un fenómeno comunicativo en el que intervienen, aunque no en exclusiva, emisor, mensaje y receptor, su enseñanza no puede centrar la atención sólo en el enunciado, sino en todo el proceso de la enunciación. La estética de la recepción proyecta hacia dicha enseñanza el convencimiento de que es imprescindible prestar particular interés al protagonismo del alumno —lector de estructuras literarias, en tanto que éste es un elemento activo que leyendo crea, también él, sentido literario y, por tanto, pone en marcha el mecanismo de funcionamiento de la obra y él mismo la completa. Por eso, insistimos en que hay que proporcionar gradualmente al alumno las convenciones lectoras de su propia época y de otras, si bien en la E.G.B. parece más oportuno atender preferentemente a las primeras.

Simultáneamente, y como complemento imprescindible, se debe estimular el desarrollo de las capacidades y actitudes creadoras, productoras de esas mismas estructuras literarias.

Hacemos notar que la mayoría de las concepciones actuales sobre la naturaleza del fenómeno literario exigen una enseñanza del mismo que potencie decididamente la par-

19. *Hacia la reforma*, cit., p. 9.

ticipación y protagonismo del alumno. Esto, a grandes rasgos, puede enmarcarse en las directrices de toda la denominada pedagogía activa.

No obstante, resulta obligado formular una advertencia: existe el riesgo de que por una desmesurada subordinación a estas directrices de potenciar al lector, en nuestro caso al alumno-lector, como agente de literariedad, se olvide que sin el emisor, sin el contexto, sin el mensaje mismo, sobraría toda la actividad creadora-lectora del receptor. Ciertamente que el texto ha gozado de una preeminencia tal vez excesiva y cierto también que la ciencia de la literatura no ha perfilado aún con plenitud la posición del autor en el sistema de relaciones a que venimos refiriéndonos. Pero ello no legitimaría un planteamiento didáctico que primara excesivamente cualquiera de los elementos integrantes del proceso literario con grave detrimento de los restantes. Como reconoce Lázaro Carreter, **«La entrada de la semiótica en el escenario de nuestros estudios reforzó el interés por el receptor, hasta el punto de producir otra peligrosa polarización: la de convertir al lector en responsable casi exclusivo de la comunicación poética.»**²⁰

IV. PROYECCION DE LA CRITICA LITERARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA E.G.B.

IV.1 Venimos insistiendo en la necesidad de que la enseñanza de nuestra materia se fundamente sólidamente en la ciencia literaria, en la que, como es sabido, se integran la Teoría, la Crítica y la Historia de la literatura. Centramos ahora nuestra atención en la proyección escolar de la segunda.

Teoría y Crítica literaria se imbrican tan íntima y necesariamente que no puede concebirse cualquiera de ellas sin la otra; si bien la primera se sitúa en un nivel de estudio de más generalidad que la Crítica, sólo apoyándose en ésta podrá construirse con solidez.

Convencionalmente se distinguen tres niveles en el análisis del fenómeno literario: en el nivel 1 se contemplan las hipótesis generales sobre el arte: Teoría General del Arte. En el nivel 2 se enmarcan las hipótesis específicas sobre una clase de arte: en nuestro caso, la Teoría literaria. Son estas hipótesis las que vinculan las del nivel 1 con el 3, que representa la aplicación de la Teoría General a unos hechos artísticos concretos: es la Crítica.²¹

Ahora bien: la Crítica literaria no es unívoca, por dos limitaciones que le son inherentes. En primer lugar, porque puede partir de hipótesis distintas y, en segundo, porque, siempre en principio, pretende abordar por métodos rigurosos el texto literario y tiene como finalidad última la que Shumaker denomina aprehensión total de la obra.²² Como

20. «El poema lírico como signo», cit., pp. 81-82.

21. Véase TALENS, J., op. cit. pp: 19-20.

22. Véase SHUMAKER, W., *Elementos de teoría crítica*, Madrid, Cátedra, 1974, pp. 29-46.

esta tarea resulta esencialmente inabarcable, la labor crítica tiene que ser por necesidad selectiva, en cuanto se le impone una acotación de objetivos o aspectos sobre los que centrar su interés en un momento dado y ante una obra determinada. De ahí la pluralidad de sus métodos de estudio.

Desde el punto de vista didáctico, parece evidente que, cualesquiera que sean las premisas que nos proporcione la Teoría literaria, nuestra metodología perseguirá dotar al alumno de instrumentos para su acercamiento analítico al texto, de modo que, gradualmente, vaya siendo capaz de algo más que de descodificarlo literariamente a nivel de significados (captación de sentidos y plurisignificaciones) y de forma global, porque esto sería tanto como atender exclusivamente a uno de los aspectos del signo total que la obra es. Habrá que procurar entonces que el alumno compruebe, sin perder de vista la unidad conjunta de la obra, que sólo con propósitos metodológicos puede ésta descomponerse para su estudio y mejor conocimiento en una serie de elementos (en la E.G.B., los más significativos y fácilmente detectables), los cuales mantienen entre sí unos vínculos o relaciones; que todo ello genera asimismo significado literario —o sentido— y que sobre éste último incide también un contexto y un extratexto.

Es decir: la enseñanza de la literatura debe atender al desarrollo de la capacidad crítica, de tan reconocida conveniencia, y no sólo por el importante papel que ésta desempeña en el desarrollo de la personalidad, sino como una exigencia de rigor metodológico.

IV.2. En gran medida la concreción en el aula de la actividad crítica viene estando íntimamente ligada al comentario de textos. De ahí que nos parezca obligado hacer algunas consideraciones sobre la problemática en torno a su valor docente.

No pretendemos ni siquiera resumir aquí la trayectoria de su aplicación en la enseñanza de la literatura en España. Sabido es que ésta evolucionó desde el que podría llamarse grado cero de su uso a erigirse en el instrumento eje metodológico por excelencia, prácticamente indiscutido. Huelga detallar las numerosas publicaciones-manuales que, consecuentemente, han ido apareciendo, y el éxito de algún título que cuenta con múltiples ediciones.

Pese a todo ello, hoy un sector importante del profesorado se cuestiona la validez del comentario de textos en la enseñanza de la literatura, porque ve frustrada su esperanza de obtener los resultados esperados, tanto en lo relativo al desarrollo de la personalidad del escolar y de su sensibilidad ante el hecho estético literario, como en lo que concierne a la positiva motivación hacia la literatura. Dentro de esta corriente de valoración negativa del comentario de textos se encuentran seguidores de una línea pedagógica activa y progresista, que suelen aducir, entre otras, estas objeciones:

1ª) En realidad, el comentario de textos ha venido entendiéndose sólo como un mero ilustrador de cuestiones teóricas previamente explicadas y ha estado supeditado a la Historia literaria. De ahí su incapacidad para motivar adecuadamente a un alumnado

que, en definitiva, no ve en él más que uno de tantos ejercicios escolares, ajeno a sus intereses.

2ª) Las distintas publicaciones de comentarios de textos, salvo muy contadas excepciones, no son asequibles más que para el profesor o para el estudiante universitario, pues su manifiesta complejidad las inhabilita para ser utilizadas por alumnos de otros niveles. Incluso —se añade— alguno de los más adecuados para escolares, como es el ya tradicional de Correa-Lázaro, opera en ciertos aspectos con una abstracción que lo hace, en la práctica, escasamente útil para el alumno medio. Se menciona, en concreto, el punto relativo a la formulación del tema.

Por nuestra parte, creemos que debe reconocerse el fundamento de tales observaciones. Hacemos notar además que en los ejercicios presentados en el mismo libro como práctica de comentario no siempre ese tema se formula coherentemente con la propuesta-receta escolar que previamente se recomienda, porque no se contemplan algunos «**elementos fundamentales**», como son las **relaciones funcionales** que guardan entre sí los agentes del texto, atendándose sólo las formales.²³ Y conste que el reconocimiento de esta carencia no pone en tela de juicio la contribución de este manual a la tarea de despertar conciencias en la enseñanza de la literatura.

Conviene añadir que estas objeciones suelen esgrimirse para cuestionar la validez del comentario de textos en el Bachillerato. No es preciso insistir en que en el caso de la E.G.B. adquieren aún mayor pertinencia.

No obstante, creemos que debe evitarse cualquier postura maximalista y centrar la cuestión precisando con exactitud algunos puntos, tales como:

a) Qué se entiende por comentario de textos. Porque no imaginamos ningún tipo de *acercamiento analítico al texto*, ni siquiera la *lectura literaria comprensiva*, que no entrañe una clase de comentario más o menos explícito y más o menos desarrollado. Por lo tanto, los razonamientos expuestos pueden tener mayor o menor validez, pero se referirán siempre al comentario entendido «a la manera tradicional».

b) Si se rechaza el comentario de textos sólo como instrumento al servicio de la Historia literaria o en cualquier otro caso.

Desde nuestro punto de vista es innegable el positivo rendimiento que en la enseñanza de la literatura tiene el comentario de textos, por varios motivos que ya señalamos y que recapitulamos ahora brevemente:

23. Piénsese, por ejemplo, en el tema que se propone para el texto **Los motivos del lobo**: «... el contraste entre el seráfico religioso y la fiera violenta».

Los alumnos de literatura comprenden sin dificultad ya en la E.G.B. que San Francisco y el lobo son figuras que, en el fragmento seleccionado, sólo contrastan formalmente, mientras que desde el punto de vista funcional su relación no es opositiva (o contrastiva, si se prefiere).

Véase LÁZARO CARRETER, F. - CORREA CALDERÓN, E., *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1979, ed. 17ª.

— Por su clara contribución al desarrollo de la capacidad analítica y crítica del alumno y, con ello, a la maduración de su racionalidad.

— Por exigencia de un mínimo rigor metodológico en el estudio de la obra literaria.

En el ámbito de las ciencias de la naturaleza (zoología, botánica...) no se pone en tela de juicio la conveniencia en la E.G.B. del ejercicio analítico de descomposición del todo en partes y su ulterior síntesis reorganizadora y holística (que descubre propiedades emergentes, es decir, del todo y no de las partes), todo ello tras el estudio de la funcionalidad de cada forma. Análogamente, el alumno de literatura debe tener claro que la obra es descomponible para su estudio en elementos interrelacionados cuyas formas conllevan funciones y sentidos. La detección de los mismos, por somera que sea en la E.G.B., nos parece incuestionable.

— Porque proporciona convenciones de lectura que el alumno no puede adquirir por sí mismo en un acercamiento global e intuitivo al texto y, por tanto, le amplía su horizonte de expectativas. Con ello, consiguientemente, le potencia como agente de literariedad, tanto en la vertiente de emisor como en la de receptor.

Los fundamentos pedagógicos que inspiran la reforma educativa incluyen entre los objetivos de Lengua y Literatura Española y en lo que al Bachillerato se refiere **«Adquirir la formación técnica necesaria para analizar textos, especialmente literarios.»** En lo que respecta a la E.G.B., algún documento divulgado por instituciones competentes autonómicas postula la conveniencia del comentario de textos, aunque con propuestas que, interpretadas al pie de la letra, son ambiciosas en exceso para los niveles iniciales. Destacamos las expresiones más significativas y que literalmente están en contradicción con el espíritu que informa el contexto:

«El comentario de textos (...) no debe ir más allá (al menos como exigencia mínima) de la comprensión del texto. Esta comprensión está tomada aquí en su más amplio sentido; es decir, deberá profundizarse en todos aquellos aspectos que aporten elementos significativos al texto (no sólo los puramente semánticos, sino también los sintácticos, morfológicos...).»

Es claro que en idénticos términos podría formularse una propuesta de objetivos para niveles universitarios.²⁴

c) Habría que precisar también si lo que se rechaza es el comentario de textos en sí mismo, como medio didáctico, o bien determinado método de comentario. Porque éste, como es bien sabido, no responde —no puede responder— a una única fórmula universalmente válida, sino que ésta se inscribe en la perspectiva de estudio que se adopte, en

24. La primera cita pertenece a **Hacia la reforma**, cit. p. 16. Por nuestra parte, tenemos el convencimiento de que el objetivo así formulado tiene validez también para la E.G.B. La segunda está tomada del hasta ahora último **Anteproyecto para la reforma de la Segunda Etapa de Educación General Básica**, Documento II (objetivos generales y terminales de área), divulgado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pp. 53-54.

la parcela que se seleccione para su análisis y, por fin, en la tendencia crítica por la que se opte.

Por otra parte, los distintos métodos de comentario no son igualmente adecuados para todas las clases de obras literarias, ni siquiera para todos los géneros. El actual desarrollo de la narratología pone de manifiesto que los criterios de análisis con que pueden abordarse las obras narrativas no son idénticamente trasvasables, por ejemplo, a la lírica. Pero aún más: está por encontrarse un criterio de análisis válido para toda clase de relatos, pues no lo es ni el modelo de Propp ni los posteriores a él, a pesar de que unos tengan mayor ámbito de aplicación que otros.

d) Las carencias de los manuales no pueden invalidar una técnica de trabajo si la avalan, como hemos visto, razones pedagógicas y la exige el rigor metodológico en el estudio de la materia.

Las consideraciones hechas en el apartado anterior explican también las raíces de las deficiencias de esos manuales: unas veces suponen éstos un esfuerzo, muy valioso sin duda, de ofrecer síntesis generalizadoras de métodos, que no resultan fácilmente aplicables a muchos textos no incluidos en el propio libro. Otras, con excesivo dogmatismo, parecen ofrecer su enfoque crítico como el único válido posible. Por último, otras presentan métodos que encierran una complejidad adecuada sólo para niveles universitarios, por lo que decepcionan a un profesorado ávido y necesitado de contar con la ayuda inestimable que supondría un manual de altura idónea para uso de sus alumnos. Y quizá nunca puedan contar con ese libro, pues aunque son superables los inconvenientes mencionados, no hay que olvidar que tanto la selección del texto literario conveniente como la de su método de estudio y la adaptación de éste al nivel escolar que corresponda en su caso, vienen condicionadas por la clase o naturaleza del texto mismo y por la realidad sociocultural del aula. En resumen: solamente el profesor competente y consciente es quien está en condiciones de saber qué textos debe seleccionar, por qué método pueden abordarse y cuál es el grado o nivel de aplicación posible para utilizarlo con el colectivo de sus propios alumnos.

e) Habría que señalar, finalmente, la conveniencia de evitar excesivas y pesimistas generalizaciones, peligrosas en cuanto pueden desvirtuar una realidad muy compleja, al atribuir al tradicional comentario de textos demasiada responsabilidad en la elevada proporción de fracaso en la enseñanza-aprendizaje de la literatura. Pues si es cierto que en gran medida no se han logrado los objetivos deseados y que también se han obtenido resultados contraproducentes, no lo es menos —podemos atestiguarlo— que en la segunda etapa de E.G.B. tampoco escasean los éxitos en su aplicación y en la incorporación gradual y progresiva de los actuales enfoques críticos, siendo ello compatible con un elevado grado de motivación y hasta de entusiasta participación por parte de un alumnado que, cautivado con la literatura, se inicia en su estudio, independientemente de que en modo alguno se le pretenda convertir en miniuniversitario.

IV.3. En relación con el debate sobre el comentario de textos se halla la cuestión de los talleres de literatura. ¿Constituyen realmente una alternativa metodológica?

Tal como los diseñan autores solventes en el tema,²⁵ nos parece un encomiable intento, en la línea de la pedagogía activa, de rescatar la literatura de la postración en que la viene manteniendo su planteamiento historicista en la E.G.B. y la concepción del alumno como un receptáculo de información.

Aunque esta metodología didáctica adolece del defecto de polarizarse claramente hacia la vertiente del agente literario lector, incurriendo así en el riesgo del que hablamos en su momento, tiene a nuestro entender indudables aciertos.

El más importante de ellos consiste en plantearse como objetivo prioritario el aprendizaje por parte del alumno de un lenguaje secundario, superpuesto. Así se deduce de la atención especial que se le presta a la captación del nivel connotativo, con reconocimiento expreso de que es preciso apelar a la intuición y la sensibilidad (recuérdese que Dámaso Alonso ya afirmaba en el prólogo de **Poesía Española** que ambos factores son imprescindibles en el acercamiento comprensivo a la obra poética). Y debemos confesar que, por nuestra parte, hace años procuramos hacer lo mismo, dadas las evidentes carencias con que a este respecto suele accederse a los estudios de Magisterio.

Con todo, parece conveniente precisar en qué punto se sitúa el límite del objetivo que se persigue, es decir, del desarrollo de esa capacidad codificadora-descodificadora del mensaje literario. ¿Se fija en la connotación simplemente? ¿Se entiende que la plurisignificación se subsume en ella? ¿Se incluyen las recurrencias y demás procedimientos habituales en la literatura?.

Creemos que, en lo que a la E.G.B. se refiere, nuestras aspiraciones deben detenerse en la comprensión de las connotaciones más significativas, de los signos connotativos más detectables por los escolares. Porque, en definitiva, todo rasgo del lenguaje literario genera connotación. Los profesores Sánchez Enciso y Rincón proponen a tal efecto «**reducir las connotaciones al mínimo, o sea, seleccionar a la inversa, eliminando connotadores y convirtiendo el texto en una lineal sucesión denotativa**», porque «**lo que se pretende es establecer, por conmutaciones reductoras, los signos connotativos o estilemas.**»²⁶ Tal propuesta conlleva, a nuestro entender, el riesgo de reducir el sentido a los significados conceptuales.

Hechas estas consideraciones, precisamos que para nosotros no constituye el taller literario una alternativa al comentario de textos, sino a un determinado enfoque del mismo como parte de una metodología también concreta. Y ello porque los talleres tienen que integrar la actividad analítico-crítica —llámesela comentario o como se prefiera—, o bien contar con ella como complemento imprescindible. De lo contrario, se perseguiría una vez más objetivos incompletos, metas parciales, en detrimento de las expectativas a que nuestros alumnos tienen derecho por los horizontes que la literatura puede abrirles.

25. SÁNCHEZ ENCISO, J., y RINCÓN, F., op. cit., pp. 54 y ss. Idem. **Los talleres literarios**, Barcelona, Montesinos, 1985.

26. Idem, **Enseñar literatura**, cit., pp. 112-113.