

La enseñanza de la literatura en la Universidad

José María Barrera López

La Didáctica ha centrado su atención en los niveles primario y secundario de la enseñanza, olvidándose, en gran manera, de la Universidad. Sin embargo, la verdadera renovación pedagógica debe comprender todos los ámbitos educativos.

Nuestra actividad docente nos ha llevado a investigar la didáctica de la literatura andaluza, con el «Taller de Poesía Andaluza», desde 1984-85 hasta 1988-89(1) y la «reescritura de la literatura» en Bachillerato, desde 1985-86 hasta 1988-89(2). La posición de partida, tanto en una como en otra experiencia, ha sido romper la concepción clásica de la enseñanza de la literatura, basada en el historicismo y en las categorías deductivas (siglos, épocas, autores, obras, estilos prefijados, etc.), ya con un acercamiento a la realidad vivencial del propio alumno (los escritores de su entorno) o ya con la creación misma sobre modelos literarios «imitables» y «distanciadores».

Sánchez Enciso y Francisco Rincón en su ensayo de 1987, «Enseñar Literatura», advierten de los planteamientos decimonónicos del estudio de ésta, que posibilitan la «duda del valor de la literatura» y el «rechazo de la asignatura como tal por una buena parte del alumnado». Así el doble problema que implica ese proceso negativo viene dado por:

«a) El planteamiento historicista. La estructuración de la literatura desde su desarrollo histórico data sólo de la mitad del S. XIX, pero se ha popularizado y hoy es la práctica habitual de nuestra enseñanza. Eso ha llevado, por un lado, a no ser capaces de desprendernos de los presupuestos históricos y sociales que hicieron posible su entrada en este nivel y el acaparamiento de su enfoque. Por otro, no ha permitido presentarla con independencia de su historia como un caudal de modelos lingüísticos, seleccionando los más adecuados a los intereses de edad de los chicos y de la época en que nos hallamos, y b) el enfoque crítico-erudito, unido, evidentemente, al anterior. Desarrollo histórico de la literatura y a partir, como proceso metodológico, del modelo universitario de erudición y crítica de textos. Prescindiendo de otros valores de creación, recreación, disfrute... objetivo fundamental del hecho literario como tal, no del crítico.

Estos dos elementos unidos explican buena parte del sentimiento de inutilidad y frustración -de alumnos y profesoras- a este nivel de la literatura»(3).

Javier Moreno, desde su doble posición de escritor y alumno de primer curso de Filología, desde las páginas de la revista «Fin de Siglo», ha enjuiciado duramente la enseñanza «oficial» de la Literatura: «La literatura, los libros, los escritores, los poetas, han quedado relegados al papel de meros vehículos históricos para conseguir esa meta nada desdeñable: que una institución (inútil, como todas) justifique su existencia»(4). Entre los «obstáculos» que Moreno enumera frente al goce del aprendizaje de la Literatura se encuentran el aburrimiento, la falta de interés o de cariño por la materia, la nueva esclavitud y la arbitraria forma de enseñar la asignatura. A pesar de todo, la literatura, según este mismo punto de vista, sigue siendo precisa, en toda la extensión de sus tres campos semánticos: «necesaria, como innecesarias resultan las instituciones donde supuestamente se imparte; exacta, porque a fin de cuentas el artista es ante todo un matemático; y precisa por abstraída o separada por el entendimiento, ya que cualquier lector ejercitado es capaz de averiguar con un vistazo qué es y qué no es literatura, aunque nadie vea claramente dónde está la linde»(5).

Desde dentro, con la voz autorizada de Francisco Rico, se ha propuesto acabar con esta imagen de la enseñanza. Si la literatura es un «ir y venir de la memoria y la historia», lo importante será hacer de su objeto -el poema- un juego de espejos -sonidos y pausas, pies y rimas, diseños formales y diseños semánticos- que se reflejarán los unos y los otros, «con el luzbólico empeño de introducir también en el lenguaje humano la invención divina de la simetría»(6). El buen poema pervive en la memoria, extendiéndose en el tiempo» construido como un poliedro de alindes enfrentados, invita -por simpatía- a la imitación y a la emulación»(7). De todos es conocido el «ejercicio» recomendado en el «Tratado General de Literatura» de Rico: «Redáctese un trabajo de unas tres holandesas (mecanografiadas) sobre la influencia de César Vallejo en los sonetos

de Quevedo». Lo que pudiera parecer una postura didáctica iconoclasta se justifica en base a la destrucción de las categorías temporales fijas del fenómeno literario.

El método de Rincón y Enciso, basado en los «talleres» de creación literaria, auspiciados por el ICE de la Universidad Autónoma de Bellaterra (Barcelona)(8), o las investigaciones didácticas del grupo ALBORAN de Cáceres(9), ambos a partir de 1982, han configurado a lo largo de esa década, multitud de propuestas y variantes, en el Comentario de Textos y en el juego literario. Para los primeros «la base de nuestro método y de nuestras propuestas concretas para la EGB y el Bachillerato, es la valoración de la creación, del acto «creador» como sustento y motivación de todo el aprendizaje expresivo (lingüístico) y cultural (literario). Para esas creaciones personales, en las que el individuo «vive» la insustituible experiencia artística y expresa lo que le caracteriza como tal (sus sentimientos, sus anhelos, su naciente «visión del mundo»), la tarea pedagógica consistirá en fijar objetivos motivadores y coherentes, y en suministrar las pautas y las herramientas de trabajo que los hagan posibles» (10). Para los segundos, lo importante es proponer, en el curriculum de la enseñanza de la literatura, «una ordenación socioliteraria de los contenidos (a partir de los ejes literatura culta-literatura tradicional-literaturas marginales)) y ensayar programas alternativos que buscasen una mayor distintividad y significatividad»(11).

Una integrante del grupo de Cáceres, Gloria García Rivera, en su Tesis Doctoral, «Bases para una didáctica de la Literatura Española», establece para los tres niveles (Infantil, Primaria, Secundaria), tres fases: PRELITERATURA, PREPARACIÓN A LA LITERATURA e INICIACIÓN A LA LITERATURA, y en el nivel de Post-Secundaria, PROFUNDIZACIÓN «dando prioridad al estudio de casos y a la lectura intensiva». Las «Conclusiones» de su investigación insisten en el papel primordial de la *lectura plural*: «El principio básico de la didáctica de la literatura es la de formación de 'lectores expertos' (MIGNOLO), es decir, que dispongan de unas herramientas conceptuales y de unas destrezas lectoras amplias. La lectura, en el sentido más amplio de la misma, debe ser la experiencia fundamental de la clase de literatura, y cualquier otra actividad o técnica debe supeditarse a ella y no sustituirla. Por eso, no debe estudiarse más literatura que la que se lee (MORENO BAEZ), buscando reforzar el papel activo del alumno como lector que ha de reconstruir el texto (U. ECO). Enseñar literatura es, pues, facilitar el diálogo entre el lector y el texto, adiestrar en la lectura plural. De ahí la importancia de partir de un aprendizaje significativo, que conecte la información de los textos con la que ya sabe el alumno, su entorno, etc. En suma, hay que integrar los aspectos afectivos, la identificación emocional, el disfrute de la lectura, con los aspectos cognitivos, con técnicas integradoras como la lectura de imaginación»(12).

Investigaciones parciales desarrolladas en C. O. U. o 3º y 2º de BUP, de gran interés, como las de Matilde Sagaró Faci («La investigación literaria en grupo (Baroja visto por alumnos de COU)» de 1978, Montserrat Tarrés («Historia de la Literatura. 3º BUP y COU») de 1980 o Esperanza Ortega («Ideas y experiencias para un curso práctico de Literatura», «El baúl volador. Un Taller de Literatura en el Bachillerato»), en 1984 y 1986, han facilitado la reforma de los contenidos y de la metodología de nuestra materia(13). La idea de realizar estas experiencias nació del intento de ofrecer a los alumnos una posibilidad de participar activamente en el desarrollo del programa de la asignatura (14) y acabar con la «enseñanza bancaria» (P. Freire), que supone alumnos pasivos con cabezas vacías en las que el profesor 'que es el que sabe', deposita sus conocimientos sin que el alumno pueda establecer nunca, por falta de una elaboración propia del tema, una crítica a esos conocimientos transmitidos(15).

Proyectos como el «Taller de Poesía Andaluza» de este autor y el más reciente «Poetas en el Aula (Juan de Mairena)», debido a Francisco Blesa, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica de la Junta de Andalucía, han partido del convencimiento de que «la literatura no debe reducirse en la Enseñanza a ser una materia de aprendizaje penosamente aceptada, sino un centro de interés real, una fuente de placer intelectual y estético» (16), con el taller «literario» como fondo.

Sin embargo, aún hoy notamos la ausencia de referencias críticas o didácticas sobre la enseñanza universitaria. En el número monográfico dedicado por la revista República de las Letras a «Los escritores y la enseñanza de la Literatura», el profesor y poeta Pablo del Barco abordaba el tema «Literatura en la Universidad» y enumeraba los riesgos de tal empresa:

1) El mundo de la creación y el de la enseñanza de lo creado divergen hasta oponerse. Las obras literarias pierden mayoría de interés y se crea el alejamiento del objeto real literario. Se habla y se escribe sobre lo que se lee, y se obliga a hablar, a escribir y a examinarse sobre lo que se conoce sólo en apariencia.

2) La programación de materias en los estudios universitarios es de tal magnitud que dificultan la dedicación sobre una materia más reducida, con mayores beneficios en conocimientos y explicación.

3) La situación del profesorado, el mantenimiento de las viejas escuelas autoritario-memorísticas.

4) Las bibliotecas universitarias son de una pobreza franciscana; y aquí el hábito sí hace al monje.

5) La masificación de los estudiantes.

6) Una crítica desorientadora, más movida por intereses editoriales o amistosas que verdídicamente críticos, que perjudican al estudiante en su acercamiento a los creadores, etc (17).

Si en la escuela primaria y en enseñanza media se desarrolla los trabajos de creación literaria, en la Universidad se requiere igualmente invitar a los autores para que expliquen en las aulas el contenido y las dificultades de su obra: «En cualquier caso, leer más las obras literarias que las obras sobre las obras literarias. A partir de ahí: análisis, crítica, información... didáctica. Acción literaria frente a memoria de la Literatura» (18).

Hasta ahora, el método «activo» de enseñanza universitaria mostraba la realización de Trabajos de Investigación por parte del alumnado, al final de la docencia de una asignatura, como recurso didáctico importante. Trabajos, que expuestos parcial o totalmente a lo largo del año académico, venían a corroborar el proceso enseñanza-aprendizaje, entre profesor-alumno y la implicación de éste en el sistema descriptivo e integrador. Contenidos que el profesor postergaba, debido a la siempre confesada imposibilidad de tocar todos los temas, o temas explicados -autores, obras- que necesitaban una especial dedicación, eran encomendados a grupos de alumnos para su análisis y posterior exposición en el aula. Así el profesor podía completar la Programación y dar cabida a la participación real (activa, dinámica) del alumnado.

Nuestra situación actual docente este Curso 1990/91 en el Departamento de Literatura de la Universidad de Sevilla, profesor de BUP en Comisión de Servicios, nos ha llevado a impartir la asignatura cuatrimestral (primer cuatrimestre), Literatura como Espectáculo, con voluntad de innovación didáctica y la asimilación de las propuestas teóricas y prácticas renovadoras ya experimentadas anteriormente en Bachillerato.

Con toda lógica se han adaptado las «reglas» y «normas» de esas propuestas al nivel de conocimiento científico universitario.

Como Objetivo general pretendemos abordar, en nuestra materia, la teoría y la práctica del Espectáculo Teatral en todos sus componentes (actor, público, caracterización, decorados, teoría dramática, etc). El panorama histórico analizado es el s. XX, insistiendo en las múltiples perspectivas surgidas en este siglo que dan lugar a distintas concepciones de la Literatura como Espectáculo.

Los contenidos programados quedan estructurados en 10 Unidades:

- I. Las bases del espectáculo teatral (análisis semiótico).
- II. El Naturalismo teatral. Teoría y técnica.
- III. La superación simbolista y expresionista.
- IV. La 'biomecánica' de Meyerhold.
- V. El teatro épico de Brecht.
- VI. El teatro de la crueldad: Artaud.
- VII. El teatro del absurdo.
- VIII. El teatro pobre de Grotowski.
- IX. El teatro experimental.
- X. Nuevas tendencias actuales (Strehler, Brook, etc)

Con todo, según el «Diseño Curricular de Literatura Española de Enseñanza Secundaria 16-18», «el papel de los contenidos en la enseñanza de cualquier materia es evidentemente fundamental, pero debe tenerse en cuenta siempre su papel subsidiario con respecto a los objetivos, que marcan su trayectoria y obligan a seleccionar entre las diversas informaciones posibles las más idóneas para los fines pretendidos, e incluso las limitaciones diseñadas por las propias bases epistemológicas de la disciplina y las conveniencias psicológicas del aprendizaje significativo» (19).

La metodología que hemos aplicado ha sido el «Proyecto Pedro Salinas», diseñado por los profesores Nieto Nuño y Barrera López para el actual curso, con algunas variantes. Dicho Proyecto fue presentado para su aprobación y ayuda en el Instituto de Ciencias de la Educación de Sevilla el 28 de septiembre de 1990.

Durante tres horas lectivas, el profesor explica los contenidos de la Unidad. En el caso concreto del primer tema:

- 1) Literatura (Texto) vs Espectáculo (representación). Posibilidad e imposibilidad.
- 2) Diacronía del teatro en tres estadios.
- 3) Sincronía del teatro.
- 4) El sistema teatral (Kowzan).
- 5) Las bases de un análisis semiótico del teatro.

El profesor también realiza una pequeña práctica con un fragmento de Un soñador para un pueblo de Buero Vallejo (Morfosintáctica, Semántica y Pragmática).

Asímismo reparte entre los II grupos, los «materiales» de confrontación crítica. Un texto para cada grupo:

- 1) Jorge Urrutia: «De la posible imposibilidad de la crítica teatral y la reivindicación del texto literaria», en AAVV, *Semiología del teatro* (Barcelona, Planeta, 1975).
- 2) Anne Ubersfield: *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra, 1990 (Cap. I «Texto y Representación»).
- 3) M. Carmen Bobes: *Semiología de la Obra dramática*, Madrid, Taurus, 1987 (Cap. I e Introducción).
- 4) R. Salvat: *El Teatro como Texto, como Espectáculo*, Barcelona, Montesinos, 1987.
- 5) P. Pavis: *Diccionario de Teatro*, B. Aires, Paidós, 1984.
- 6) Luciano García Lorenzo: «Elementos para verbales en el teatro de Antonio Buero Vallejo», en *Semiología del Teatro*,

cit.

- 7) José Romera Castillo (ed): *La Literatura como signo*, Madrid, Playor (cap. *La literatura como signo teatral*)
- 8) Antonio Tordera Sáenz: «Análisis de la representación teatral» en Romero Castillo, Talens, Tordera y Esteve: *Elementos para una teoría semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra, 1978.
- 9) Ana Diosdado: *El teatro por dentro*, Barcelona, Salvat., 1979.
- 10) André Helbo: *Semiología de la representación*, Barcelona, S. Gili, 1978.
- 11) AAVV: *Técnica Teatral Moderna*, Buenos Aires, 1986.

En una cuarta hora, se ha producido la «confrontación de materiales», a partir de unos TEMAS BASES previamente establecidos entre profesoralumnos:

- 1) Posibilidad e imposibilidad del teatro.
- 2) Texto frente a Representación. Opiniones críticas.
- 3) Aspectos positivos y negativos de un método semiótico en el análisis teatral.
- 4) Los ejes del teatro (Actor-Director-Autor-Espectador, etc)

La confrontación consiste en pequeñas intervenciones de cada grupo, rebatiendo o afirmando las distintas opiniones críticas que han analizado en sus «materiales». Por otra parte, de esta hora han quedado unos pequeños guiones (esquemas) del análisis realizado para disposición de toda la clase y una cinta con la grabación de toda esta «puesta en común». Transcrito el debate, se repartirá el alumnado.

En una quinta hora -y final- los distintos grupos exponen (11x 5 minutos cada uno totalizan 55) un pequeño trabajo práctico (una escena o un fragmento de escena) según el método semiótico.

Con ello hemos conseguido una confrontación crítica -diversas teorías- y una confrontación práctica y la inevitable confluencia entre Teoría y Praxis.

Paralelamente el profesor recomienda que los «materiales críticos» se intercambien y se consulten los guiones o esquemas. Asimismo antes de la exposición del trabajo práctico, el profesor ha fotocopiado los resúmenes de dicho comentario (2 fols. como máximo) y los reparte a toda la clase: así todos tienen el trabajo de todos.

Al final de todo este proceso de investigación, el alumno dispondrá de las explicaciones teóricas-prácticas del profesor, de su propia confrontación teórica y la de sus compañeros así como todos los trabajos prácticos realizados en la clase.

Volviendo, de nuevo al «Diseño Curricular de Literatura Española», «pese a que el enfoque de la asignatura en el que nos movemos dista mucho de entenderla únicamente como un vehículo para la transmisión/adquisición acumulativa/pasiva de una serie de contenidos, consta en los objetivos no sólo que los alumnos deberán acceder a un mínimo de informaciones literarias y sociohistóricas sino también que deben ir dominando progresivamente los procedimientos lógicos y las técnicas propias de la materia, soslayando siempre los excesos y rigores positivistas (...) también puede pretenderse que, al final de la etapa, un alumno, ante un texto literario de cualquier época y género, sea capaz de realizar un comentario (vertientes expresivas, comprensiva y analítica o sintética) con el mayor número y calidad de referencias posibles y poniendo en juego un aparato crítico aceptable»(20).

Con nuestra metodología se elimina el clásico examen o trabajo final que posibilita la Evaluación del alumno. La evaluación es continua como continuo es también el trabajo, a lo largo de las 10 Unidades.

La Evaluación -y son también palabras del «Diseño Curricular de Literatura Española de la Enseñanza Secundaria»- debe concebirse como un instrumento que valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe tener la virtud de regular y posibilitar la continua adecuación del diseño a la realidad educativa.

Esto último es lo que hemos pretendido y desde aquí proponemos: un nuevo diseño para una realidad nueva educativa.

Notas

(1) José María Barrera López: «Taller de Poesía Andaluza» en AAVV: *El Aula sin fronteras*. Premios Francisco Giner de los Ríos a la Innovación Educativa, 1983/86, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1987, págs. 137-147 y revista *El Siglo* que viene, separata del n. 1, Sevilla, 1988.

(2) José María Barrera López: «Reescribir la literatura» en AAVV: *Actas de las III Jornadas de experiencias docentes EGB y EEMM de Ezcaray (La Rioja), Cepa de Aragón, La Rioja y Navarra*, septiembre de 1990, págs. 209-222.

(3) Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón: *Enseñar literatura Certezas e incertidumbres para un cambio*, Barcelona, Ed. Laia, Cuadernos de Pedagogía, 1987, pág. 47.

(4) Javier Moreno: «Contra la enseñanza oficial de la literatura», *Fin de Siglo*, Jerez de la Frontera, n. 0, 1982, pág. 45.

(5) *Ibidem*, pág. 46.

(6) Francisco Rico: «Tratado General de Literatura», *Quimera*, Barcelona, n. 7, mayo 1981, pág. 37, reproducido en *Primera cuarentena y Tratado General de Literatura*, Barcelona, *El Festín de Esopo*, 1982, pág. 141.

- (7) *Ibidem*, pág. 142.
- (8) Rincón y S. Enciso: *El Alfar de poesía*, Barcelona, PPU, 1985; Rincón y Enciso: *El Taller de la novela*, Barcelona, PPU, 1984; Rincón y Enciso: *Útiles para la fábrica del teatro*, Barcelona, PPU, 1984 y Rincón y Enciso: *Los Talleres Literarios*, Barcelona, Montesinos, 1985.
- (9) Grupo Alborán: «Una línea de Investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura», en AAVV. : *Actas de Vº Simposio de Lengua y Literatura Españolas para Profesores de Bachillerato*, Sevilla, 1986, págs. 75-77.
- (10) S. Enciso y Rincón: *Enseñar literatura*, cit. , pág. 8.
- (11) Grupo Alborán: «Una línea de Investigación...», cit. , págs. 75-76.
- (12) Gloria García Rivera: *Bases para una didáctica de la Literatura Española*, Tesis en Microficha, Sevilla, Universidad, 1989, pág. 6.
- (13) Matilde Sagaró Faci: «La investigación literaria en grupo (Baroja visto por alumnos de COU)» en *Revista de Bachillerato. Cuaderno Monográfico 2, suplemento del nº 8, octubre-diciembre de 1978*, págs. 69-73; Montserrat Tarrés: «Historia de la Literatura, 3º BUP y COU», *Cuaderno de Pedagogía*, Barcelona, nº 66, junio 1980, págs. 18-20 y E. Ortega: «Ideas y experiencias para un curso práctico de literatura», *Nueva Revista de EEMM*, Madrid, nº 7, otoño 1984 y E. Ortega: *El baul volador*, Junta de Castilla y León, 1986.
- (14) M. Sagaró: «La investigación literaria...», cit. , pág. 69.
- (15) M. Tarrés: «Historia de la literatura...», cit. , pág. 18.
- (16) Proyecto Juan de Mairena. *Poetas en el Aula*, Cuaderno del Alumno, pág. 6.
- (17) Pablo del Barco: «Literatura en la Universidad», *República de la Letras*, Madrid, nº 15, febrero 1986, págs. 47-48.
- (18) *Ibidem*, pág. 48.
- (19) F. Blesa y otros: «Diseño curricular de Literatura Española en sus relaciones con la Universal. Etapa 16-18», Cuaderno de la serie *Diseños Curriculares de la Reforma*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1989, pág. 17.
- (20) *Ibidem*.