

Algunos problemas generales sobre la didáctica de la literatura

Elena Barroso Villar

Cuando se reflexiona sobre los estudios que se ocupan de la Didáctica de la Literatura, llama la atención el alto porcentaje de éstos que no diferencia entre los distintos niveles didácticos y da por supuesto, sin más, que Didáctica de la literatura es igual a Didáctica de la literatura para la E.G.B. En nuestras Escuelas se incurre con frecuencia poco deseable en desatender, entre otros aspectos, justamente la didáctica orientada hacia el primer ciclo universitario, o en no diferenciarla de la que tiene como objetivo los primeros niveles escolares. Así se induce del análisis efectuado sobre una amplia muestra de los proyectos docentes que se vienen presentando a los concursos para estos centros, proyectos en los que es muy común el error de identificación y de imprecisión de límites que acabo de señalar.

Pero es obvio que la Didáctica de la literatura, como la de los demás saberes y ciencias, conlleva peculiaridades, y no sólo diferencias de grado, según las características específicas y el nivel de los estudios para los que vaya dirigida.

La orientación didáctica de muchos Departamentos universitarios, que con tanta frecuencia se constituyeron desde las Escuelas del Profesorado, no sólo les permite, sino que les exige recabar como competencia el espacio investigador y docente de la Didáctica de la literatura

- en todos y en cada uno de los niveles de enseñanza para los que esté programada, desde la E.G.B. hasta el tercer ciclo de los estudios superiores.

- en todas y cada una de las clases específicas de enseñanza, si las hay, dentro de cada nivel.

Pero la Didáctica de la literatura, cualquiera que sea el espacio docente hacia el que se proyecte, tiene que fundamentarse con decisión en los criterios «científicos» -en el marco de las ciencias humanas- que, como es bien sabido, le proporcionan la Teoría y la Crítica literarias (situadas respectivamente en los niveles 2 y 3 de conocimiento, si seguimos las pautas del método hipotético-deductivo). Porque la Historia de la literatura organiza diacrónica y sincrónicamente el material que ha seleccionado con la ayuda de las otras dos clases de estudios. Por ello, sorprende la escasísima presencia de la Teoría y de la Crítica en los planes académicos aún vigentes, frente a la inclusión generalizada, en mayor o en menor medida, de la Historia literaria. Desconocemos cuál va ser la configuración definitiva de los próximos planes. Sólo ha llegado a nosotros una propuesta ministerial relativa al cuarenta por ciento reservado a las materias troncales. Parece que ahora se cuestiona no qué estudios literarios procede seleccionar para la carrera de magisterio, sino el interés que para ésta pueda tener la propia literatura. Estamos ante una muestra de la tendencia deshumanizadora que se observa en el planteamiento de todo tipo de enseñanza emanado de los organismos oficiales.

Pero se produce aquí, a mi modo de ver, una especie de desajuste entre el previsible diseño del currículum del maestro y el ámbito de competencias de los Departamentos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, que, insisto, rebasa en mucho los límites de los estudios de magisterio y también del primer ciclo universitario, abarcando todos los demás. Y tampoco puede ponerse en tela de juicio no ya el derecho, sino la obligación que estos Departamentos tienen de planificar su tarea docente e investigadora dirigiéndola respectivamente hacia la impartición y hacia la elaboración de una Didáctica de la literatura asentada en el rigor.

En consecuencia, dichos Departamentos, en especial los que aglutinan las áreas de conocimiento filológicas y didácticas, como es el caso de aquél al que pertenezco, cuentan entre sus objetivos importantes analizar la proyección de la Teoría y

de la Crítica literarias en la Didáctica de la literatura, pues ambas son dos de los pilares básicos sobre los que esta última tiene que asentarse para cumplir el obligado requisito de coherencia con las hipótesis docentes que de ellas se derivan. Sin duda, desde los Departamentos de Didáctica de la lengua y de la literatura se saldrá entonces al paso de errores muy arraigados y, por lo mismo, aún tan frecuentes como la, por lo regular, insuficientemente discutida supeditación de la enseñanza de la literatura a la de la lengua o, lo que es peor, a la de la lingüística. Quizá ello tenga que ver con el conocido hecho de que los estudios literarios han ido a la zaga de los lingüísticos. En palabras de Graciela Reyes (1989), «la relación entre lingüística y literatura podría presentarse como un buen ejemplo de la relación amo-esclavo: mientras la lingüística 'científica' de nuestro siglo sigue rápidamente su camino, sacudiéndose de la chaqueta las últimas briznas de la filología, y considerando que los estudios literarios pertenecen al dominio de lo científico, por más que se empeñen en formalizar sus análisis y en adoptar jergas, los estudios literarios, en papel de esclavos, van detrás, pidiendo categorías, pidiendo métodos, para luego aplicarlos (con mayor o menor fortuna) a ese material(...) que a la lingüística no le interesa..., la literatura. (...) La literatura se convierte en el campo de aplicación de los métodos de otra ciencias, en este caso la lingüística. Pero la situación está variando -ha variado ya- sensiblemente: en tanto la lingüística hoy se interesa «por los caminos que guían el uso del lenguaje y la producción y recepción de discursos» «se abren nuevas posibilidades de una relación de igual a igual» entre Teoría literaria y lingüística. Más aún: las conclusiones de la narratología literaria influyeron «como era de esperar, en los análisis de narraciones no literarias y se está produciendo actualmente un trasvase de categorías y de métodos que desalienta a los lingüistas formalizantes puros, para quienes la contaminación entre análisis literario y análisis lingüístico priva a la lingüística de lo que tanto le costó conseguir: un objeto de análisis propio y la condición de una ciencia»(1).

Lo cierto es que sucesivos proyectos del MEC y de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la reforma del Bachillerato y de la E.G.B., aunque dan un paso adelante, insisten reiteradamente en que la literatura «no esté a expensas de la lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua»(2). La formulación de los objetivos y de las orientaciones didácticas en lo que a Lengua y Literatura Españolas se refiere es un magnífico ejemplo de la subordinación a la que vengo refiriéndome.

Este planteamiento impone serias puntualizaciones, pues aunque es cierto que la competencia literaria, entendida como capacidad para codificar y descodificar estructuras literarias, guarda estrecha vinculación con la competencia lingüística, sin embargo ésta no implica aquélla. La «competencia estética» y, consecuentemente, la literaria, advierte Bourdieu, permite considerar las formas simbólicas y las diferencias cualitativas de éstas.

Recordemos también que incluso teóricos que vieron en el lenguaje literario una desviación del «natural» (Jakobson, formalistas), advirtieron sobre 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 medio. Con posterioridad, y aunque con excepciones, otras perspectivas de la Teoría literaria que cuentan con un sólido arraigo, sostienen que efectuamos operaciones mentales distintas en la lectura literaria y en la no literaria.

La Didáctica de la literatura no puede formularse ni desarrollarse al margen de éstas u otras posiciones teóricas actuales acerca de lo literario. Sobre la repercusión de algunas de ellas en dicha Didáctica vengo investigando durante los tres últimos cursos, con la colaboración inestimable de los alumnos de tercer ciclo.

A) Inicialmente hemos partido de las hipótesis semióticas más conocidas sobre el hecho artístico-literario, como puede ser la de Y. Lotman y otras afines. Hallamos que de ellas se derivan un mínimo de principios que debe asumir la didáctica consiguiente:

1º: En tanto se entienda que el literario es uno de los lenguajes secundarios, que funciona en el nivel de superposición y no en el de base, la enseñanza de la literatura, sobre todo en los estudios superiores, debe plantearse sin olvidar las interconexiones que, como lenguaje, mantiene con los demás de la misma clase (mito, religión).

2º: Si se entiende lo literario como una clase de arte, admitiendo que el componente estético funciona como un «eje organizador», la formulación didáctica correspondiente tendrá en cuenta la conexión que mantiene la literatura con toda la categoría artística.

3º: En cuanto a los géneros, la Didáctica de la literatura se asentará sobre un entendimiento de los mismos como «instituciones abiertas» y prestará particular atención a la intertextualidad.

4º: Hemos comprobado que, metodológicamente, la adecuación y adaptación a la enseñanza de la literatura en E.G.B. de los tres niveles de análisis de Morris, obtiene resultados satisfactorios y estimula el desarrollo en el alumno de una positiva motivación hacia los textos.

B) De la concepción de lo literario como fenómeno comunicativo se deriva que los planteamientos didácticos inherentes no pueden dejar de contemplar las peculiares interrelaciones que se establecen entre todos y cada uno de los elementos que intervienen en esta clase de comunicación. Peculiaridad por la que la didáctica de la literatura requiere métodos y busca objetivos diferentes respecto de los de la lengua.

Las concepciones teóricas que hoy globalmente denominamos «estética de la recepción» proyectan en la Didáctica de la literatura el convencimiento de que es imprescindible mostrar peculiar interés por el alumno-lector de estructuras literarias, pues funciona como un sujeto activo que al leer crea sentido. Es, por tanto, quien pone en marcha el mecanismo de funcionamiento de la obra y él mismo la completa. Ello, a pesar de las reconocidas dificultades, ya señaladas por H.R. Jauss, para hallar el método de investigación idóneo que permita conocer con precisión el proceso receptivo-literario, y a pesar también del riesgo de incurrir en el error de potenciar sólo o predominantemente al alumno lector como agente de literariedad. Olvidaríamos así que sin el autor, sin el contexto, sin el texto mismo, sobraría toda la creatividad lectora del receptor. Recuérdense a este respecto el valioso estudio del crítico norteamericano Erich D. Hirsch *Validity interpretation*, en el que argumenta sólidamente sobre la falacia que encierran esas posiciones extremas.

Pero la existencia de desviaciones no invalida una teoría cuando ésta se aplica con equilibrio y proporciones ponderadas. Máxime si se tiene en cuenta que la estética de la recepción, en sus variantes, persigue, en definitiva, subsanar una carencia arraigada en las anteriores Teoría y Crítica literarias de carácter inmanentista (Spitzer): la de no contemplar qué parte ocupa en la explicación de un texto la personalidad, los gustos, los intereses del intérprete, y el considerar cada texto según su propia estética, lo que imposibilita hallar un modelo metodológico que permita integrar los textos aislados en el proceso de la historia.

Dado el acento que la estética de la recepción pone en el proceso receptivo, la didáctica consiguiente se inscribe en las tendencias de la pedagogía activa. Dicha didáctica deberá tener presentes también las diversas clases de lector literario entre las que distingue tal estética.

Si, como hipótesis de trabajo, partimos de los puntos de vista de W. Iser y de los de H.R. Jauss que más se les aproximan, la docencia de ellos derivada se basará en la concepción del «discurso literario» como resultado de la convergencia del discurso del autor con el del alumno lector. Tendrá como objetivos:

a) El desarrollo de la «competencia literaria» del alumno. Competencia creativa, descodificadora y también codificadora, en relación con la intencionalidad con que el autor ha ejercitado la codificación, sirviéndose de «señales» o «indicadores pragmáticos» en el texto. Ello exige la actualización o puesta en funcionamiento de los «elementos pertinentes» (Riffaterre), generadores de sentido. A este propósito, hemos comprobado un mayor desarrollo de la creatividad en estudiantes de E.G.B., Bachillerato y Magisterio cuando se trabaja con textos cuyo lector implícito es coautor.

b) Siempre en función del nivel docente y de las circunstancias específicas de individuos y grupos, se perseguirá que la inicial «distancia de horizontes» (la del texto y la del lector), presumiblemente mayor cuanto más elemental sea el nivel de enseñanza, tienda gradualmente a cero.

Como se sabe, la metodología es objeto de profundas controversias y no hay conclusiones definitivas o universalmente válidas. Por nuestra parte, hemos partido de las hipótesis de Jauss, Stierle, Groeben y Gumbrecht, según los cuales, al ser más fácilmente objetivable el lector implícito que el explícito, conviene abordar el estudio del primero con prioridad. De ahí que hayamos procedido con el siguiente orden:

1º) Perfilar la posible intencionalidad o intencionalidades del autor, el «discurso del autor», sin que ello signifique que se le confiera preeminencia metodológica.

2º) Perfilar el modelo de lector implícito, en cuanto «carácter del acto de lectura prescrito en el «texto» (Iser), el cual debe ser entendido como 'condición del posible efecto' y que, por lo tanto, orienta previamente la actualización del significado, pero no la determina.»

3º) Conocimiento del alumno lector explícito como individuo diferenciado social y biográficamente, en interacción lectora con todos los demás del grupo específico del que forma parte.

A tales efectos, nos resultaron de gran utilidad los test instrumentales que incorporan las convenciones de lectura más importantes, así como una gama o una muestra de los sentidos textuales posibles, sin olvidar el o los que ha intentado transmitir el autor. Estos test han venido funcionando como modelos de investigación empírica y contribuyen a facilitar lo que Iser denomina «relleno de los vacíos o lugares de indeterminación» en el texto literario, por su «acción preorientadora de los antecedentes de la recepción», en palabras de Jauss. Sin ésta se produciría una situación de recepción «artificial» y de «alta indeterminación», de tal manera que las interpretaciones de los alumnos podrían resultar «inespecíficas» o emitirse necesariamente como reproducción de prejuicios. En tal caso ya no se podría hablar, en absoluto, de interpretación en el sentido de recepción comprensiva del texto.

Después de analizar los resultados obtenidos, nos mostramos de acuerdo con Jauss en que la preorientación no supone una «fijación normativa» o «prescriptiva» de sentido. Nos distanciamos así de Gumbrecht, quien, por entender que toda didáctica ha de ser normativa, opina que sí puede implicar una prefijación, aunque excepcionalmente y sólo a efectos docentes.

Hasta aquí he intentado poner de manifiesto ante ustedes algunas de mis inquietudes, derivadas de mi condición de docente de la literatura. Me he permitido también describirles sintéticamente algunas experiencias que dirijo dentro del Departamento del que formo parte. Les ruego disculpen tal atrevimiento. Muchas gracias.

Notas

(1) «El nuevo análisis literario: expansión, crisis, actitudes ante el lenguaje», en *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, El Arquero, pp. 15-17.

(2) Por ejemplo, *Hacia la reforma. Documentos*. 1985, Madrid, IMEC, p. 15.